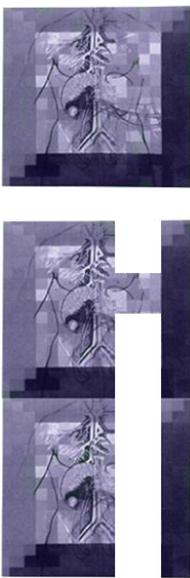


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**



**UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO**



**UIIPS**

**REVISTA DA UIIPS**

**NÚMERO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM**

**Editores**

Diretor e Subdiretor da UIIPS

Pedro Sequeira (ESDRM, IPS)

Marília Henriques (ESAS, IPS)

**Conselho Editorial**

**Escola Superior Agrária (ESAS)**

Artur José Guerra Amaral

Marília Oliveira Inácio Henriques

Paula Lúcia da Mata Silvério Ruivo

**Escola Superior de Desporto (ESDRM)**

João Miguel Peres Moutão

Luís Filipe Cid Serra

Rita Santos Rocha

**Escola Superior de Educação (ESES)**

Maria João Cardona

Maria Potes Barbas

Susana Colaço

**Escola Superior de Gestão e Tecnologia (ESGTS)**

João Paulo Rodrigues Samartinho

Susana Cristina Henriques Leal

**Escola Superior de Saúde (ESSS)**

Hélia Dias

Isabel Barroso

José Amendoeira

**Ficha Técnica**

ISSN 2182-9608

Periodicidade: 5 números por ano

Características: Politemática mas com números temáticos

Suporte: Digital

**Edição e Distribuição**

Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS) <http://www.ipsantarem.pt/arquivo/5004>

**Propriedade**

Instituto Politécnico de Santarém

Complexo Andaluz, Apartado 279

2001-904 Santarém

<http://www.ipsantarem.pt>

## ÍNDICE

<b>TIPOS DE FAMILIAS QUE SOFREM MAUS TRATOS POR PARTE DOS FILHOS ADOLESCENTES: UMA REVISÃO</b>	<b>4</b>
Concepción Aroca Montolío & Sónia Raquel Seixas	
<b>AS REPRESENTAÇÕES EXTERNAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE ALUNOS DO 1.º CICLO</b>	<b>30</b>
Ana Mourinha, Neusa Branco & Bento Cavadas	
<b>EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE COMO PEDAGOGIA VOLTADA À PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES NO BRASIL</b>	<b>46</b>
Elomar Barilli, Stenio Barretto, Carla Lima & Marcos Menezes	
<b>A INFLUÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÉNERO NOS RESULTADOS ESCOLARES DAS CRIANÇAS</b>	<b>68</b>
Irina Botelho & Maria João Cardona	
<b>PARA UMA PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR. BASES PARA UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>87</b>
Maria João Cardona & Susana Colaço	
<b>LÍNGUA COMO INTERAÇÃO VERBAL: A SÍNTESE DIALÉTICA PROPOSTA POR BAKHTIN</b>	<b>97</b>
Wesley Carvalhaes & Eliane Marquez	
<b>TOXICODEPENDÊNCIA E REINSERÇÃO SOCIAL DE TOXICODEPENDENTES</b>	<b>115</b>
Paulo Coelho Dias	
<b>ESTUDOS DE CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E DE REFERÊNCIA A CRITÉRIO DA EBEP-S-A@ - ESCALA DE BEM-ESTAR – PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA.</b>	<b>141</b>
Sónia Alexandre Galinha	
<b>PERCEÇÃO DOCENTE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>162</b>
Maria João Mateus & Leonor Santos	
<b>O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>180</b>
Ana Nóbrega & Mª Leonor Santos	
<b>ESTUDO DAS POTENCIALIDADES DO TRABALHO PRÁTICO DE ORIENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>196</b>
Rafaela Roberto & Marisa Correia	
<b>A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA EM ALUNOS DO 1.º CEB</b>	<b>213</b>
Mónica Rosário & Elisabete Linhares	

# TIPOS DE FAMILIAS QUE SOFREM MAUS TRATOS POR PARTE DOS FILHOS ADOLESCENTES: UMA REVISÃO

Concepción Aroca Montolío<sup>1</sup> & Sónia Raquel Seixas<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal

## RESUMO

Os maus tratos que sofrem as famílias por parte de filhos menores de 18 anos, é um dos delitos mais preocupantes no âmbito da violência familiar. A partir de estudos realizados sobre esta questão, analisam-se as características dessas famílias em variáveis como o nível socioeconómico, a estrutura familiar e estilos educativos parentais, no sentido de perceber se essas famílias apresentam os fatores de risco habituais em famílias cujos filhos exercem violência contra os seus progenitores. Após uma revisão da literatura especializada, é de considerar que, se o facto de ser violento na infância e na adolescência se encontra mais associado a famílias com baixo nível socioeconómico e estilos educativos sobreprotetores e autoritários, no caso de filhos que maltratam os seus progenitores, a correlação entre as referidas variáveis é negativa. No entanto, a monoparentalidade apresenta uma relação significativamente relevante. Todavia, estas conclusões devem ser investigadas também na convergência de outros fatores de risco, não unicamente familiares, que possam influir na violência filio parental.

**Palavras-chave:** progenitores maltratados, fatores de risco familiar, nível socioeconómico, estrutura familiar, estilos educativos parentais.

## **ABSTRACT**

The families who suffer ill-treatment from their children under the age of 18 years, it is one of the most disturbing crimes within family violence. On the basis of researches on this phenomenon, it is analysed the characteristics of families in variables such as: socioeconomic status, family structure and educational parental styles to know if they have risk factors that are presents in families whose children come into contact with legal offices for criminal common offences or, if on the contrary it is against standard families whose children exert violence against their parents. After reviewing the specialized literature, it seems as if being violent around childhood and adolescence is more linked to families with low socio-economic levels and overprotective or/and authoritarian educational parental styles, but and the correlation is negative with the phenomenon of violent children against parents. However, is true that single parenthood presents a significantly relevant relationship. All this conclusions that should be investigated since the concurrence of other risk factors, not only family, that may be influencing in the existence of battered parents.

**Key words:** battered parents, risk family factors, socio-economic levels, family structure, educational parental styles.

## **INTRODUÇÃO**

Quando se analisa o tema da família, a maioria dos autores definem-na como um lugar onde nos refugiamos, cuja organização é hierárquica, um lugar de respeito, estabilidade e bem-estar para os seus elementos, que garante a socialização, sendo a família necessária para levar a cabo os processos de humanização do individuo e estabelecer laços de pertença e unidade entre os seus membros (Donati, 2003; Gervilla, 2008; Pastor, 2002).

Numa tentativa de aglutinar diferentes aspetos da família e integrando diversos paradigmas, poder-se-ia entender a família como um espaço interativo, multi influenciado e bidirecional, onde as variáveis sociais, culturais e históricas têm um peso relativo, onde as variáveis referidas aos seus elementos (nomeadamente educativas e psicológicas) têm também um alcance e significado próprios, incluindo nesta equação a influencia da hereditariedade (genótipo) na personalidade dos seus membros e, conseqüentemente, na sua conduta, além das influencias ambientais (Aroca & Cánovas, 2012). Seria necessário ter em conta todos estes aspetos para uma boa compreensão da sua dinâmica, se o tema deste artigo não se

restringisse ao tipo de violência familiar que pode aparecer em famílias que cumprem as funções básicas que a definem (Gervilla, 2008).

Um dos trabalhos pioneiros sobre violência filio-parental é de Harbin e Madden (1979) no qual se assinala que, ainda que se tratem de famílias que aparentemente não se encontram sob nenhum clima de tensão, apresentam todavia problemas ou disfunções na sua autoridade hierárquica. Uma ideia bastante recorrente nos trabalhos sobre famílias que sofrem tal violência é a característica de que um ou ambos progenitores abdicaram da sua função de liderança ou de atuação, como figuras de autoridade (Aroca, Lorenzo & Miró, 2014; Calvete, Orue & Sampedro, 2011; Eckstein, 2004; Garrido, 2007; Omer, 2004). Com particular realce para a omissão da responsabilidade parental no estabelecimento da disciplina, limites e normas; a existência de disparidade ou forte oposição entre os estilos educativos parentais; e a ocultação mútua da sua incompetência educativa (Ibabe, Jaureguizar & Díaz, 2007; Romero, Melero, Cánovas & Antolín, 2007; Sempre, Losa del Pozo, Pérez, Esteve & Cerdà, 2007).

De igual modo, noutros estudos de autores relevantes, realizados no âmbito da criminologia, da psicologia e da pedagogia social, é comum encontrar como fator de risco relevante para o desenvolvimento de condutas violentas nos filhos, o baixo nível socioeconómico das famílias (Ellickson & McGuigan, 2000; Farrington & Welsh, 2007; Loeber & Farrington, 1998; Montañés, Bartolomé, Montañés & Parra, 2008; Sanmartín, Gutiérrez, Martínez & Vera, 2010). Realidade esta que não se manifesta nas famílias que sofrem violência filial, onde a maior incidência corresponde a famílias de classe media e media-alta (Aroca, Cánovas & Alba, 2012; Cornell & Gelles, 1982; Cottrell & Monk, 2004; Gallaher, 2008; Laurent & Derry, 1999).

Importa ressaltar que a família tem vindo a vivenciar muitas e importantes mudanças no que respeita à sua estrutura, cujas novas formas de família (de acolhimento, com progenitores do mesmo sexo, famílias reconstruídas ou adoptantes, monoparentais) se associam a algumas consequências negativas (Cánovas & Shuquillo, 2010) o que, nas últimas décadas, diversos outros trabalhos tentaram relacionar (De Garmo & Forgatch, 1999; Lamb, 1997; McLanahan, 1999; Simona y Chao, 1996). Entre elas, a monoparentalidade apresenta uma correlação positiva com a violência filio parental (Aroca & Pérez-Carbonell, 2014; Calvete, Orue & Sampedro, 2011; Cottrell, 2001; Pagani, Larocque, Vitaro & Tremblay, 2003; Stewart, Burns & Leonard, 2007).

Por outro lado, o estilo educativo parental como fator de risco apresenta-se como uma constante nos trabalhos sobre a família disfuncional. Segundo Aroca e colaboradores (2012), não é de estranhar que prevaleçam na atualidade alguns estilos educativos sobre outros ou, inclusivamente, apareçam novos estilos educativos (Nardone, Giannotti & Rochi 2003) que influem diretamente no ajuste psicossocial e educativo dos filhos, facilitando o desenvolvimento de condutas violentas em contexto familiar e noutros âmbitos. De facto, as diferentes investigações sobre violência filio-parental analisam os estilos educativos parentais por considerá-los como um factor de risco significativo (Calvete, Orue & Sampedro, 2011; Castañeda, Garrido-Fernández & Lanzarote, 2012; González-Álvarez, 2010; Raya, 2008).

Assim, neste artigo analisar-se-ão, com base em diferentes estudos sobre este fenómeno, as características socioeconómicas, a estrutura familiar e os estilos educativos parentais que aparecem nas famílias que sofrem maus tratos por parte dos seus filhos adolescentes, procurando determinar se são fatores de risco familiares passíveis de influenciar o desenvolvimento e continuação de tal violência.

### **Nível socioeconómico das famílias que sofrem maus tratos por parte dos filhos adolescentes**

Nas investigações tradicionalmente realizadas no âmbito da Criminologia entende-se que o nível económico baixo contribui para explicar o fenómeno da delinquência juvenil e da conduta antissocial na puberdade (Greenwood, 2006; Loeber & Farrington, 2001; Walsh & Ellis, 2007; **Wasserman & Seracini**, 2001). Num estudo canadiano de Cottrell e Monk (2044), com filhos adolescentes que maltratam os seus progenitores, embora se conclua que o nível socioeconómico das famílias não é um factor determinante, adverte-se, no entanto, que nas famílias com problemas financeiros aumenta a probabilidade de uma maior percentagem deste tipo de violência. A este respeito, Rechea, Fernández e Cuervo (2008) ressaltam que os casos que chegam às instâncias judiciais por violência filio-parental, poderiam estar confinados às famílias com menos recursos, já que as famílias com maiores possibilidades económicas tendem a procurar outras soluções como colégios internos ou centros privados especializados, que atendem este tipo de problemática.

Do mesmo modo, não se pode asseverar se a violência filio-parental e o nível socioeconómico apresentam uma correlação significativamente importante, pois enquanto

alguns estudos concluem que este fenómeno se dá indistintamente em todos os estratos socioeconómicos (Aroca *et al.*, 2012; Calvete *et al.*, 2011; Gallagher, 2008; Pereira, Bertino & Romero, 2009), outros assinalam que as famílias de classe baixa correm um maior risco de sofrer este tipo de violência (Pagani *et al.*, 2003; Pagani *et al.*, 2004; Cottrell & Monk, 2004). Admitindo que esta violência não responde a uma classe económica e social específica, a investigação de Ibabe e colaboradores (2007), sobre filhos maltratantes que se encontram a cumprir medidas judiciais, conclui que a violência filial não é um fenómeno próprio de famílias que vivem situações precárias.

Inclusivamente, de acordo com Eckstein (2004), nas famílias com recursos suficientes ou que pertencem à classe média-alta, o maltrato é mais frequente e severo. Segundo o mesmo autor, se as famílias têm recursos insuficientes ou se pertencem a uma classe baixa, tendem a sofrer um maltrato moderado. A taxa de menor incidência surge nas famílias com níveis económicos mais elevadas, apesar de não ser estabelecida nem a frequência, nem a severidade deste tipo de maltrato.

Por seu lado, Dugas, Mouren e Halfon (1985) determinaram que a posição económica das famílias que sofrem violência filio-parental era, usualmente, uma posição elevada e, na maior parte dos casos, os progenitores contavam com uma sólida formação académica, ou exerciam profissões liberais. Deste modo, este tipo de violência ocorria com menor frequência em famílias economicamente desfavorecidas. De modo semelhante, investigações realizadas no século passado indicavam este tipo de violência como mais frequente em famílias de nível socioeconómico médio e médio alto (Charles, 1986; Laurent & Derry, 1999; Paulson, Coombs & Landsverk 1990; Peek *et al.*, 1985), ainda que grande parte das amostras utilizadas fosse proveniente de clínicas privadas, o que pode, segundo Aroca (2010), ter distorcido os resultados.

Efetivamente, em investigações como a de Cottrell e Monk (2004), na qual a amostra foi recolhida em famílias que recebiam ajudas por parte da Administração Pública e que residiam em zonas desfavorecidas, os resultados indicam que as famílias que sofriam violência filial pertenciam a um nível socioeconómico baixo, não possuíam estudos sendo, na sua maioria, famílias monoparentais ou reconstruídas. Posto isto, os autores determinam que este tipo de famílias apresenta uma maior probabilidade de sofrer violência filio-parental sem, no entanto, se poder determinar que percentagem exata se vincula a este tipo de violência ou a que fatores de risco familiar, que habitualmente apresentam os

adolescentes violentos e/ou delinquentes em estudos de criminologia (Greenwood, 2006; Redondo & Garrido, 2013; Walhs & Ellis, 2007).

Dados recolhidos em investigações realizadas em Espanha parecem proporcionar resultados mais uniformes, resultados estes em consonância com alguns estudos realizados na Europa (Dugas *et al.*, 1985; Laurent & Derry, 1999), cujas amostras não procedem necessariamente de zonas desfavorecidas.

A *Asociación Altea-España* (2008) estudou 148 famílias em Espanha comparando-as com 166 famílias de Portugal, Alemanha, Grã-Bretanha, Itália e Polónia, tendo concluído o seguinte: 63% das famílias espanholas evidenciavam uma situação económica suficiente e estável; não se verificaram diferenças significativas entre famílias de classe baixa (16%) e famílias de classe alta (14%), sendo que as famílias que sofrem violência filio parental pertencem, na sua maioria, à classe média.

No estudo realizado por Rechea e colaboradores (2008), numa amostra de 146 jovens que exerceram violência contra os seus progenitores, conclui-se que a associação ao nível socioeconómico das famílias se distribuía do seguinte modo: 11,6% eram de nível médio-alto; 52,7% tinham um nível suficiente; 22,6% um nível insuficiente e dos 13,0% restantes não se obteve qualquer informação. É importante assinalar o facto desta amostragem proceder dos Serviços Sociais e do Centro de Ajuda Familiar (AMFORMAD), que atendem habitualmente famílias com poucos recursos. Não obstante, cabe destacar que alguns progenitores, tendo previamente recorrido a centros privados de saúde ou a terapia familiar sem a obtenção de resultados, acabam por optar por estes serviços públicos, na esperança de encontrar alguma solução para os seus problemas.

No estudo de Ibabe e colaboradores (2007), tendo por base os processos da “Fiscalía de Menores” do País Vasco (Espanha) que constituíram uma amostra de 103 adolescentes entre os 14 e os 18 anos, procedeu-se à sua classificação em três grupos: 5 sujeitos com delito único de violência filio parental (VF), 33 sujeitos com delito de violência filio parental e outro tipo de delitos (VF+) e 35 sujeitos com delitos comuns, não de violência filio parental (NVF). Desta amostragem os autores retiraram as seguintes conclusões: a) o nível económico do grupo de jovens (VF) era significativamente mais elevado que o do grupo de jovens (NVF); b) a figura paterna do grupo de violência filio-parental (VF) possui estudos académicos mais elevados; c) a percentagem de famílias cujos filhos e filhas pertencem aos grupos (VF) e (VF+) com uma situação económica precária ou baixa era de 18,1%; com situação económica

suficiente ou média de 42,6%; com uma situação económica media-alta de 17% e alta de 4,3%. Deste modo, constata-se que mais da metade dos casos de violência filio-parental se encontram na faixa económica média.

Do modo semelhante, no estudo de Romero e colaboradores (2007), tendo-se analisado os processos da “Fiscalía del Menor” da Catalunha (Espanha) de violência no âmbito familiar de 138 jovens entre os 14 e 21 anos, observou-se que 69,0% tinham uma situação económica suficiente ou media; 1,11% suficiente ou precária e 6,8% elevada.

Em suma, nestes três estudos com amostras de Espanha, encontrámos dados conclusivos sobre o nível socioeconómico das famílias que sofrem violência filio-parental, evidenciando-se que mais de metade das mesmas tem uma situação económica suficiente ou pertencem à classe média ou média-alta (Aroca 2010; Calvete *et al.*, 2011; Castañeda *et al.*, 2012; Gámez-Guadix & Calvete, 2012; Pereira *et al.*, 2009; Raya, 2008). Em contrapartida, em paradigmas e modelos explicativos no âmbito da Criminologia o facto de pertencer a estes níveis socioeconómicos apresenta-se como um factor de proteção perante possíveis condutas delituosas na adolescência (Farrington & Welsh, 2007; Greenwood, 2006; Redondo & Garrido, 2013; Walsh & Ellis, 2007).

### **Estrutura familiar mais comum em casos de violência filio-parental**

É uma realidade estatística o aumento do número de divórcios. Já no princípio do século, “[...] en Francia, Grecia o Alemania, las separaciones se han duplicado en 20 años. En Indonesia o Senegal del 40% al 60% de las mujeres ya no viven con su primer marido; en Estados Unidos las familias monoparentales, encabezadas por mujeres, se ha duplicado en 15 años, al igual que en Canadá” (Garrido, 2002, p. 301).

De facto, segundo Aroca (2010) já não são recentes as investigações que proclamam a mudança da estrutura familiar como uma das causas do desajuste psicossocial e emocional dos filhos. Segundo Hetherington (1999) e McLanahan (1999), nas famílias desestruturadas existe uma maior probabilidade dos filhos desenvolverem condutas antissociais, um baixo nível de competências e de habilidades sociais, problemas escolares e pertença a grupos igualmente problemáticos. Os autores também assinalam o facto de estas famílias apresentarem desajustes no seio familiar, tanto a nível afetivo como económico. Também Simona e Chao (1996), no estudo que levaram a cabo com crianças e adolescentes com graves problemas de conduta, concluíram que quando estes viviam só com a mãe

apresentavam níveis mais elevados de condutas antissociais e violentas, comparativamente aos que pertenciam a famílias intactas. O principal fator de risco em famílias monoparentais é que estas famílias, têm, em média, mais dificuldades no controlo dos seus filhos dada a escassez de recursos económicos (Pagani *et al.*, 2004; Stewart *et al.*, 2007; Villar, Luengo, Gómez, & Romero, 2003).

A este respeito, Garrido (2002) assinala como: *“consecuencias negativas de la monoparentalidad el poco poder adquisitivo que tienen las familias. Por ejemplo, en Australia más del 65% de los niños, de este tipo de familia, viven en la pobreza, frente al 11% de familias con dos progenitores. En EE.UU. ocurre algo muy similar, el 60% de las familias que solo cuentan con la madre son pobres, frente al 14% de familias con padre y madre”* (p. 301).

Além das questões económicas, vários estudos constataam a existência nas famílias monoparentais de um deteriorar tanto na comunicação e manifestações de carinho entre os seus elementos, como nas práticas educativas instauradas (no que diz respeito aos limites e às regras). A este nível, verifica-se um predomínio do estilo educativo coercitivo ou incongruente, assim como uma redução do número de interações estabelecidas no âmbito das habilidades para a resolução de problemas (De Garmo & Forgatch, 1999; Kierkus & Hewitt, 2009; Musitu, Estévez; Jiménez & Herrero, 2007; Oliva, 2006). Aronson e Huston (2004) defendem que os filhos de famílias monoparentais, onde a mãe é a figura de referência, apresentam mais problemas sociais e cognitivos comparativamente com os filhos de famílias intactas. Quando se comparam adolescentes que vivem com ambos progenitores com os que vivem com um único progenitor, estes manifestam, usualmente, relações de maior conflito com a mãe, menos supervisão, menor estimulação cognitiva, fraco apoio emocional e laços afectivos mais pobres com os progenitores (Montañés *et al.*, 2008; Musitu *et al.*, 2007; Torrente & Ruiz, 2005).

Assim, com base na generalidade dos estudos revistos, determina-se a monoparentalidade como um fator de risco para a violência filial (Aroca, 2010; Aroca & Pérez-Carbonell, 2014; Calvete *et al.*, 2011; Castañeda *et al.*, 2012; Evans, Jackson, Mannix & Wilkes, 2008; Gallagher, 2004, 2008). Inclusivamente, Stewart e colaboradores (2007) sugerem que a violência filio-parental pode ser cada vez mais comum devido ao grande aumento de famílias, onde é habitual haver menores rendimentos. Nas culturas consumistas, as crianças são incentivadas a exigir que os progenitores lhes satisfaçam os caprichos. Quando não o

conseguem, podem reagir com violência contra o mesmo, habitualmente a sua mãe. De este modo, parecem sobressair dois factores de risco, o nível socioeconómico e a monoparentalidade, embora, como exposto anteriormente, não se evidencie uma correlação significativa.

Do estudo levado a cabo por Cotrell (2001), com uma amostra de 45 famílias canadianas que sofriam algum tipo de violência filio parental, destaca-se um maior número de famílias monoparentais, situação que se repete no trabalho que este realiza em conjunto com Monk em 2004. Sem a menosprezar, em ambos os estudos destacam-se outros fatores para além da monoparentalidade.

Na mesma linha, Pagani e colaboradores (2003) levaram a cabo um extenso e amplo estudo onde se analisaram os fatores de risco que influíram na conduta violenta dos filhos contra as suas mães, numa amostra de 6379 crianças de creches e escolas públicas do 1º ciclo, nas regiões francófonas do Canadá, tendo concluído que:

- As condutas disruptivas em crianças do pré-escolar, constituíram uma boa predição da posterior violência filio-materna, mas não da estrutura familiar;

- Não se observou uma correlação positiva entre a agressão contra as mães e o sexo dos filhos;

- As famílias monoparentais com figura de autoridade feminina, corriam um maior risco de agressão física, embora os autores não determinem o seu nível socioeconómico mas sim a ausência de uma figura masculina ou paterna. Assim, foi apenas estabelecida uma correlação significativa entre o estado civil da vítima (divorciada) e a agressão contra as mães.

- As famílias que tinham um segundo matrimónio (famílias reconstruídas) apresentavam um maior risco para as agressões verbais.

Em síntese, Pagani e colaboradores (2003) concluíram que não era só o divórcio, ou a família monoparental, que conduzia a um aumento da violência dos filhos contra as suas mães, mas sim essa associação conjunta a uma série de condicionantes daí decorrentes (a adaptação da mãe à sua condição solteira, a adaptação dos adolescentes a uma maior responsabilidade, a alienação da custódia dos pais, problemas económicos e o menor apoio social por parte da família imediata). Neste sentido, Aroca (2010) realça a relevância do conhecimento da razão que conduziu à separação, qual o motivo da ausência de um ou ambos progenitores, uma

vez que é determinante, como fator de risco, se a ausência se deve a um falecimento, a uma separação ou divórcio amigável.

Em contrapartida, Laurent e Derry (1999, citados por Bobic, 2002) numa amostra de 22 adolescentes franceses que exerciam violência contra os seus progenitores, constataram que apenas 36% pertenciam a famílias monoparentais, ao passo que 64% dos jovens vivia com ambos progenitores. Do modo semelhante, no estudo de Livingston (1985), apenas 29% da amostra pertencia a famílias monoparentais.

Outras investigações não têm encontrado uma correlação direta (ou, quando existe, é muito débil) entre condutas violentas dos filhos e famílias monoparentais, sugerindo ter mais peso a zona onde vive a família, o grupo de amigos do adolescente e o insucesso escolar, do que a pertença a uma família desestruturada (Aroca, 2010; González-Álvarez, 2010; Oliva, 2006; Parada & Gonzalez, 2009; Torrente & Ruiz, 2005).

De facto, Ruíz (1999) afirma que: “[...] *lo más importante del clima familiar es que de él depende el estado de ánimo colectivo y en buena medida, el estado de ánimo individual. De este modo, tanto en las familias intactas como monoparentales se puede dar o no un estado de ánimo positivo o un ambiente negativo o conflictivo que será determinante en el desarrollo del hijo si éste es constante y frecuente*” (p. 295).

Deste modo, é possível pressupor que as relações intrafamiliares que se dão nas famílias que sofrem violência filio parental, parecem ser anunciadoras da conduta antissocial na adolescência, mais do que a estrutura familiar na qual cresce a criança e o adolescente, não devendo no entanto esquecer, que essas relações podem efetivamente ser influenciadas pelo tipo de estrutura familiar (Aroca, 2014; Aroca *et al.*, 2012; Musitu *et al.*, 2007; Nardone *et al.*, 2003; Parada & Gonzalez, 2009).

Com base em algumas investigações revistas, é manifesto que o clima familiar e o estilo educativo se relacionam com o grau de ajuste psicossocial e com o desempenho académico, e que ambos se vinculam, em certa medida, com o tipo de estrutura familiar, sem no entanto se poder definir com exatidão o nível de correlação existente (Aroca *et al.*, 2012).

Em seguida, indicam-se alguns resultados obtidos em investigações espanholas que correlacionam a violência filio-parental com a estrutura familiar. De realçar que, segundo os dados do “*Instituto Nacional de Estadística*” (2006), o total de famílias monoparentais era de

393.300, cerca de 2,6% do total de lares espanhóis, valores a ter em conta ao analisar os resultados expostos em seguida:

- Segundo Rechea e Cuervo (2009), em 8 de 10 famílias estudadas por violência filio-parental, 5 eram famílias nucleares e 3 monoparentais;
- Rechea e colaboradores (2008) apresentam as seguintes percentagens sobre a estrutura familiar: 42,5% eram famílias nucleares, 35,6% famílias monoparentais, 8,9% famílias reconstruídas e 2,7% com custódia partilhada;
- Segundo os dados da “Asociación Altea-España” (2008), 30% das famílias com violência filio-parental são nucleares, 45% monoparentais, 17% dos filhos e filhas agressores viviam em famílias reconstruídas e 2,3% em famílias de acolhimento;
- No estudo de Romero e colaboradores (2007), 44% são famílias nucleares, 29,3% monoparentais, 11,2% famílias reconstruídas, 12,1% dos menores maltratantes convivem com a família extensa (avós) e 3,4% encontram-se em centros especializados. Considera-se interessante apresentar os resultados obtidos após uma análise multivariável com o SPAD-N (tabela 1).

**Tabela 1. Características dos filhos maltratantes em correlação com a estrutura familiar**

Família Nuclear	<ul style="list-style-type: none"><li>. Família nuclear ou estruturada.</li><li>. Vítimas: pai, mãe e irmãos. O pai interpõe a denúncia embora ambos os progenitores acompanhem o jovem ao tribunal.</li><li>. Atitude do jovem colaboradora e correta durante a entrevista.</li><li>. Pai: estudos superiores e estilo educativo adequado.</li><li>. Ambos progenitores associam a violência do filho à sua impulsividade e temperamento forte.</li></ul>
-----------------	--

<p>Família Monoparental- mãe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Mudanças familiares com a separação dos progenitores.</li> <li>. Conflito entre o casal e distanciamento do pai em relação à filha.</li> <li>. Mãe: vítima e quem interpõe a denúncia.</li> <li>. Normalmente a jovem apresenta-se só à entrevista. Se vem com alguém é com a mãe.</li> <li>. Jovem: não trabalha nem estuda, e tem condutas desadaptadas (externalizantes)</li> <li>. Grupo de amigos antissociais.</li> </ul>
<p>Família Monoparental-pai</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Processos abertos (anteriores e posteriores à denúncia por violência filio-parental) contra terceiros.</li> <li>. Mudanças de residência dentro da mesma povoação.</li> <li>. Relações com grupos antissociais e violentos.</li> <li>. Não obtenção, por parte do jovem, da escolaridade mínima obrigatória.</li> <li>. Motivo da denúncia: discussão e aumento da violência física.</li> <li>. O filho atribui ao pai a responsabilidade de tudo o que acontece em casa.</li> </ul>
<p>Família reconstruída com a mãe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Houve separação dos progenitores.</li> <li>. A mãe convive com um novo companheiro com filhas da sua anterior relação.</li> <li>. Vítima: a mãe e o novo companheiro. Costumam acompanhar o filho à entrevista.</li> <li>. Mãe: estilo educativo adequado.</li> <li>. Jovem: rendimento escolar regular, até terminar a escolaridade obrigatória.</li> </ul>
<p>Família extensa do menor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Vítimas: avós, também podem ser a mãe e/ou outros parentes.</li> <li>. Consumo de álcool e drogas por parte do jovem.</li> <li>. Intervenção dos Serviços Sociais e de Saúde Mental, por abandono e carências na educação, pelo que foi viver com a família extensa (avós maternos).</li> </ul>

Fonte: Romero e colaboradores (2007, p. 86-87)

- O estudo de Sempere e colaboradores (2007) apresenta os seguintes resultados: 40% dos filhos maltratantes pertenciam a famílias nucleares, 40% a famílias monoparentais e 10% a famílias reconstruídas, não havendo dados sobre os restantes 10%. Os autores assinalam que um terço destes jovens não conhece o pai (abandono durante a gravidez ou pouco antes de nascer o bebé, ou, como acontece num caso, por morte). Noutro terço da amostra, o pai evidencia uma presença física intermitente mas, em simultâneo, uma ausência psicológica reveladora (não intervém nem se interessa pelos assuntos relacionados com o filho como a escola, doença, necessidades económicas, entre outras).

- No estudo comparativo de Ibabe e colaboradores (2007) não são avançados indicadores percentuais mas sim as seguintes considerações: (a) predominam as famílias monoparentais; (b) os jovens que não tinham cometido delitos de violência filio-parental, viviam na maioria das vezes com a família extensa, só com as mães ou encontravam-se em centros de proteção. Neste caso, observa-se uma elevada desestruturação familiar; (c) no grupo de jovens que cometeram violência filio-parental predominava a família monoparental, enquanto que no grupo de jovens que cometiam violência filio-parental e outros delitos, predominava a família nuclear.

Olhando para estes dados, e em concordância com a percentagem apresentada pelo “Instituto Nacional de Estadística” (2006), o número de famílias monoparentais existente em Espanha que sofre violência filio-parental é significativamente superior se comparado com as famílias nucleares.

### **Estilos educativos percussores da violência filio-parental nos adolescentes**

A quase totalidade dos estudos sobre estilos educativos e a sua influência nas condutas dos filhos, não se situa numa perspetiva interacionista, na qual se postula que, de acordo com o temperamento do filho, tão conveniente pode ser um estilo permissivo como um restritivo, para o desenvolvimento da sua adaptabilidade (Aroca & Cánovas, 2012).

Na revisão levada a cabo por Aroca (2010) podem-se identificar quatro investigações centrais que correlacionam estilos educativos e violência filial:

1. No âmbito da supervisão parental, Laurent e Derry (1999) identificaram três categorias: famílias com fraca supervisão parental, famílias nas quais os progenitores eram

superprotetores e famílias nas quais a mãe e/ou o pai não cumprem a sua função, ou são negligentes;

2. Ao nível dos estilos educativos, Marcelli (2002) identificou quatro estilos educativos como potenciadores da violência filio parental: negligente, autoritário, superprotetor e liberal-permissivo;

3. Bailín, Tobeña e Sarasa (2007), após uma revisão de investigações sobre violência filial, assinalam dois estilos educativos que se relacionam fortemente com ela: o permissivo e o autoritário;

4. Ibabe e colaboradores (2007) apresentam uma outra classificação: (a) estilo permissivo/liberal, superprotetor e sem normas consistentes, (b) estilo autoritário com violência intrafamiliar e, (c) estilo negligente/ausente. Os autores argumentam que estes três estilos se podem considerar como fator de risco, já que facilitarão o desenvolvimento da violência contra os progenitores.

Davidson e Drebot (2004), alertam que muitos pais e mães se encontram ainda tentados a adoptar uma orientação permissiva, o que, por seu lado, os expõe a um maior risco de violência filio-parental e, aos filhos, perante um maior risco de desenvolvimento de condutas delituosas.

Para evitar esta situação, os autores sustentam que: *“Los progenitores tienen el derecho y la responsabilidad de usar el castigo de una forma apropiada para ayudar a que sus hijos aprendan y crezcan a partir de las experiencias de la vida. Si los padres utilizan el castigo de una forma más coherente, no ayudará al desarrollo de los niños, pero se reducirán las posibilidades de que los padres sean maltratados por sus hijos adolescentes”* (Robinson, et al. 2004, p. 65).

Em estreita relação com o mencionado acima, alguns estudos assinalam que se trata antes do uso incoerente do castigo, e não tanto o uso do mesmo por si só, o que contribui para o maltrato aos pais e/ou às mães (Kennedy, Edmonds, Dann & Burnett, 2010; Kim & Chung, 2003; Patterson, 2002; Straus & Stewart, 1999). No entanto, nas investigações de Agnew e Huguley (1989) e de Eckstein (2004), a violência filio-parental correlacionou-se negativamente com a relação que o filho mantém com os progenitores, com a severidade destes e com a probabilidade de ser denunciado ou preso.

Enquanto que nas investigações anglófonas se enfatiza mais o papel da hierarquia parental humilhante e na ausência (física ou psicológica) da figura do pai, como fatores de risco

relevantes (Omer, 2004; Eckstein, 2004; Gallagher, 2008; González-Álvarez, 2010; Wilson, McBride-Henry & Huntington, 2004), nos estudos espanhóis revistos, assinalam-se preferencialmente os estilos educativos permissivo e negligente, como fatores de risco mais relevantes (Asociación Altea-España, 2008; Calvete, Orue & Sampedro, 2011; Castañeda, Garrido-Fernández & Lanzarote, 2012; González-Álvarez, 2010; Ibabe *et al.*, 2007; Rechea *et al.*, 2008), demonstrando que a permissividade dos progenitores desempenha um papel importante na violência filio-parental (Aroca *et al.*, 2012; Romero *et al.*, 2007; Garrido, 2007).

A este respeito, Cottrell e Monk (2004) afirmam que o estilo permissivo também pode contribuir para violência filio-parental uma vez que, com frequência, conduz a uma alteração (ou mesmo inversão) de poder pai/mãe/filho, na qual os jovens, ao realizarem uma análise custo-benefício, percebem que as recompensas dos seus comportamentos violentos são maiores que as consequências.

Por outro lado, na maior parte dos estudos revistos, o estilo autoritário/restritivo considera-se tanto ou mais negativo do que o negligente. No entanto, é um estilo que reduz a possibilidade de violência filio-parental, sempre que não existam castigos físicos graves associados, já que, estes sim, parecem estar vinculados a este tipo de violência (Brezina, 1999; Boxer, Gullan & Mahoney, 2009; Cottrell & Monk, 2004; Paulson *et al.*, 1990).

Vilar e colaboradores (2003) assinalam mesmo, que um estilo educativo “com autoridade” assume um caráter protetor perante os problemas de condutas externalizantes ou violentas nos filhos, correlacionando, por outro lado, o estilo permissivo (com falta de controlo e disciplina) com um ambiente familiar conflituoso, tenso e com uma má comunicação no seio familiar. Estas posições são igualmente defendidas por outros autores (Aroca *et al.*, 2014; Garrido, 2002, 2007; Gallagher, 2008; Nardone *et al.*, 2003; Omer 2004).

Relativamente ao estilo permissivo, são inúmeros os autores que defendem a sua influência no aparecimento da violência filio-parental, juntamente com o estilo coercitivo e negligente (Agnew & Huguley, 1989; Aroca *et al.*, 2012; Brezina, 1999; Calvete *et al.*, 2011; Castañeda *et al.*, 2012; González-Álvarez, 2010; Laurent & Derry, 1999; Nardone *et al.*, 2003; Omer, 2004; Ulman & Straus, 2003).

A perspetiva apresentada por Eckstein (2004) é única, uma vez que estabelece e correlaciona o estilo educativo, idade do filho maltratante e o aparecimento de condutas numa linha crescente de violência. Numa amostra de 20 progenitores australianos maltratados,

verificou-se que enquanto o filho mantivesse uma corpulência física inferior à dos seus progenitores, estes podiam, ainda que com algum esforço, estabelecer normas e exercer algum tipo de controlo. No momento em que o filho alcança uma envergadura física igual ou superior à dos seus progenitores, o maltrato físico por parte do jovem passou a manifestar-se. A autora chama a atenção para o facto de que quantas mais normas e disciplina estabeleciam os progenitores mais severos eram os maus-tratos exercidos pelos filhos, que podiam até estender-se a outros membros da família, principalmente aos irmãos. Perante esta realidade, os progenitores renunciaram à sua hierarquia parental passando a atuar com permissividade e negligência.

Outra conclusão avançada é apresentada por Cottrell e Monk (2004), alegando-se que os filhos violentos tendem a pertencer a famílias nas quais, durante as primeiras etapas da infância, os progenitores se mostravam “excessivamente controladores”. Quando os filhos necessitavam de uma maior autonomia, os progenitores continuavam a exercer o mesmo nível de controlo, levando o jovem a utilizar a violência numa tentativa de obtenção da sensação de controle sobre a sua vida.

Relativamente à revisão de estudos espanhóis, os resultados não se apresentam muito dissonantes.

De acordo com o estudo de Rechea e Cuervo (2009), 87% dos adolescentes violentos da amostra, encontravam-se sujeitos a estilos parentais permissivos e inconsistentes. Entre os resultados, obtidos, as autoras constataram que as regras (como a hora para chegar a casa ou arrumar o quarto) foram desaparecendo gradualmente uma vez que o filho não as cumpria em circunstância alguma, tornando-se os castigos inconsistentes, a partir do momento em que se instalou a violência. Deste modo, os progenitores acabaram por evidenciar um estilo educativo permissivo, dada a agressividade do filho e o incumprimento das normas.

Em 2008, na investigação de Rechea e colaboradores, 75,4% dos filhos violentos estiveram sujeitos a um estilo educativo inadequado (nomeadamente negligente com abandono, negligente com má supervisão e permissivo) e 8,2% a um estilo adequado. Verificou-se igualmente muito frequente a incoerência e inconsistência das práticas educativas entre os progenitores. O estilo menos frequente foi o estilo superprotetor (0,7%) seguido do autoritário com mau trato físico (1,4%) e do autoritário (5,5%).

Ainda no âmbito das características dos progenitores maltratados, sobressai a supervisão e controlo parental inadequados ou inexistentes, a superproteção, a incapacidade do pai de assumir a sua função de pai, a inconsistência e desacordo entre progenitores no modo como concebem a educação dos seus filhos, os castigos desproporcionadamente severos e a excessiva intrusão parental (Pereira *et al.*, 2009).

Numa análise aos estilos educativos do pai e da mãe separadamente, Ibabe e colaboradores (2007) realçam que em apenas 46,2% dos casos os estilos educativos da mãe e do pai são coincidentes.

No que concerne à mãe, o estilo autoritário apresenta a percentagem mais baixa em termos de incidência, com 13,7%, seguindo-se o estilo negligente/ausente, com 26% e o estilo permissivo/liberal com 39,7%. O estilo educativo adequado encontrou-se presente nos restantes casos (20,5%). No que diz respeito aos estilos do pai, a percentagem mais baixa corresponde ao estilo autoritário com 10%, seguido do permissivo/liberal, com 27% e do ausente/negligente com 54%. O estilo educativo adequado teve o valor mais baixo, de 8%.

É ainda revelador neste estudo, o facto de que no grupo de progenitores com maior coincidência educativa os jovens nunca cometeram um delito de violência filio-parental. Para os jovens que cometeram unicamente este tipo de delito, a coincidência educativa entre pai e mãe é de 17%. Para aqueles que cometeram também outros delitos para além da violência filio-parental, a coincidência dos estilos educativos é de 25%.

É de ter em consideração que no estudo de Romero e colaboradores (2007) não existe coincidência de estilo educativo em 56% dos casos, sendo que em apenas 25% coincidem (não existindo informação nos restantes casos).

Relativamente à divisão de estilos educativos paternos e maternos, verificou-se que as mães evidenciavam um estilo educativo permissivo/liberal em 28,4% dos casos, um estilo negligente/ausente em 25% dos casos e um estilo autoritário em 12,1% dos casos. O estilo educativo adequado foi observado em 12,9% dos casos.

Quanto aos pais, constatou-se a presença do estilo negligente/ausente em 30,2% dos casos, do estilo autoritário (demasiado controlo e pouco afecto) em 19,8% dos casos e do estilo educativo permissivo/liberal em 7,8% dos casos. Apenas em 8,6% dos casos se verificou a existência do estilo educativo adequado.

Se confrontarmos os estudos de Ibabe e colaboradores (2007) e de Romero e colaboradores (2007), podemos concluir que o estilo educativo exercido mais comumente pelo pai é o negligente/ausente e pela mãe o permissivo/liberal.

Tendo por base os resultados obtidos, talvez fosse interessante analisar a evolução dos estilos educativos parentais, desde os primeiros anos de vida dos filhos com este tipo de problemática. Também seria interessante analisar que estilo educativo parental predomina, tanto no momento em que se inicia a violência filio-parental (principalmente verbal/psicológica), como no momento em que os progenitores são alvo de estudo enquanto vítimas.

Naturalmente que não podemos obviar a interação entre fatores de risco contextuais (família, escola, pares, comunidade), temperamentais e sociocognitivos que apresentam as crianças e os adolescentes e os seus efeitos no comportamento violento (Aroca, 2010; Kennedy *et al.*, 2010). Holcomb (2000, citado por Bobic, 2002), afirma que as investigações sobre violência filio-parental tendem a centralizar-se nos estilos educativos dos progenitores sem chamar a atenção para outros fatores influentes. Por exemplo Henggeleer, (1989) e Synder e Patterson (1997) assinalam que, quando encontramos numa mesma família a inexistência de estratégias de supervisão e de vínculos afetivos muito débeis entre os progenitores e os filhos, estamos perante um terreno fértil para o aparecimento de condutas antissociais e/ou violentas por parte do menor.

Em suma, a abordagem deste problema deve ter em conta a complexidade do fenómeno e proporcionar respostas combinadas e coordenadas que contemplem diferentes níveis e instituições, nomeadamente os Serviços Sociais, a Educação, a Saúde e a Justiça (Aroca, Bellver & Alba, 2013; Boxer *et al.*, 2009; Kennedy *et al.* 2010). Além do mais, a *Asociación Altea-España* (2008), inserida no projeto DAPHNE e defendendo uma perspetiva europeia, afirma com contundência que as experiências existentes na intervenção face à violência filio-parental, demonstram que, com os recursos habituais, não se obtêm resultados significativos.

## **CONCLUSÕES**

Após a revisão dos estudos sobre progenitores que sofrem violência filio-parental, é interessante constatar que em todas as classes sociais ocorre este tipo de problemática. Todavia, é nas famílias de nível económico médio ou suficiente, onde sobressai a sua maior

incidência e predominância. Nos extremos percentuais encontram-se as famílias com muito baixos ou muito altos recursos económicos.

Embora muitos dos estudos tenham utilizado amostras provenientes dos serviços sociais e centros públicos de apoio familiar, é de notar que no caso das famílias com elevado nível económico, os dados não procedem unicamente de estudos realizados em clínicas privadas. As investigações que assinalam a família monoparental como um fator de risco para o desenvolvimento de possíveis condutas antissociais, advertem também para a importância de: (a) os estilos educativos dos progenitores, com ou sem a custódia dos filhos, já que podem incidir diretamente no grau de adaptação pessoal e social do adolescente; (b) as práticas formativas que comportam maior risco, que se caracterizam por irritabilidade, comunicação intrafamiliar insuficiente, falta de controlo, atitudes coercitivas, falta de afeto e supervisão e fracos níveis de coesão familiar. Estas características aparecem efetivamente com maior incidência nas famílias monoparentais.

Pode-se então concluir que a estrutura familiar (variáveis como o tamanho da família e a presença ou não de ambos progenitores) não é uma variável que influa diretamente nas manifestações de condutas antissociais na adolescência. Em contrapartida tem um peso significativo as relações interpessoais que se mantêm entre os seus membros, independentemente da estrutura familiar.

O que parece evidente é que a violência filio-parental se correlaciona positivamente com atitudes educativas que não facilitam a adaptação emocional, psicológica e social dos filhos durante as etapas do seu desenvolvimento. A quase totalidade dos estudos revistos apontam a permissividade, a negligência e a ausência da figura paterna como uma constante educativa nestes filhos maltratantes. Do mesmo modo, a falta da presença psicológica/educativa paterna e a dissonância entre os estilos educativos materno e paterno, são fatores de risco altamente valorizados.

Ainda que os dados sejam estatisticamente inconclusivos, pode-se ressaltar que a violência na infância e na adolescência se encontra mais visível em famílias com um baixo nível económico e poucos recursos sociais. No que concerne especificamente ao fenómeno de filhos maltratantes para com os seus progenitores, este apresenta níveis percentuais muito semelhantes em famílias de classe media e média alta.

Dada a natureza inconclusiva de alguns destes resultados, parece-nos que investigações de natureza mais qualitativa, nomeadamente que se debruçassem sobre os processos e as

dinâmicas internas familiares, podem trazer válidos contributos em termos de um melhor conhecimento dos fatores familiares de proteção e de risco, para a ocorrência de violência filio parental. Entre esses contributos, uma melhor clarificação sobre outras potenciais variáveis a serem estudadas, que não apenas a estrutura familiar e os seus níveis socioeconómicos.

## **BIBLIOGRAFIA**

Agnew, R. & Huguley, S. (1989). Adolescent violence towards parents. *Journal of Marriage and Family*, 51, 699-711.

Aroca, C. & Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 149-176.

Aroca, C. & Pérez-Carbonell, A. (2014). La mujer como víctima propiciatoria de la violencia filial: una revisión bibliográfica. In P. Cánovas & P. Sahuquillo (Eds.), *Menores y familias: retos y propuestas pedagógicas*, (capítulo 16). Valencia: Tirant lo Blanch (in press).

Aroca, C. (2014). Las claves de la violencia filio-parental. In P. Cánovas & P. Sahuquillo (Eds.), *Menores y familias: retos y propuestas pedagógicas*, (capítulo 15). Valencia: Tirant lo Blanch (in press).

Aroca, C. (2010). *Violencia Filio-Parental*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.

Aroca, C., Bellver, M. C. & Alba, J. L. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16 (1), 281-304.

Aroca, C, Cánovas, P. & Alba, J. L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 231-254.

Aroca, C., Lorenzo, M<sup>a</sup> M. & Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Revista Anales de Psicología*, 30 (1), 157-170.

Aronson, S.R. & Huston, A.C. (2004). The mother-infant relationship in single, cohabiting, and Married families. A case for marriage? *Journal of Family Psychology*, 18, 5-18.

Asociación Altea-España (2008). Proyecto DAPHNE: Violence Intrafamiliale: Mineurs qui agressent leurs parents. Retirado de: <http://www.altea-europa.org>

Bailín, C., Tobeña, R. & Sarasa, M<sup>a</sup>D. (2007). Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 135-148.

- Bobic, N. (2002). Adolescent violence towards parents: Myths and Realities. *Rosemount Youth & Family Services*. Retirado de: [http://burnside.slimlib.com.au:81/docs/Parent\\_abuse.pdf](http://burnside.slimlib.com.au:81/docs/Parent_abuse.pdf)
- Boxer, P., Gullan, R.L. & Mahoney, A. (2009). Adolescents' physical aggression towards parents in a clinically referred sample. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 106-116
- Brezina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain: Evidence from a national survey of male adolescents. *Youth & Society*, 30, 416-444.
- Calvete, E., Orue, I. & Sampedro, R. (2011). *Violencia filio-parental en la adolescencia: Rasgos contextuales y personales*. San Sebastián, España: Universidad del País Vasco.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 109-126.
- Castañeda, A. Garrido-Fernández, M. & Lanzarote, M.D. (2012) Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estudio de personalidad y estilos de socialización. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 157-167.
- Charles, A.V. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1 (4), 343-355.
- Cornell, C. & Gelles, R. (1982). Adolescent to parent violence. *The Urban and Social Change Review*, 15, 8-14.
- Cottrell, B. & Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa, Canada: Health Canada, Family Violence Prevention Unit. Retirado de: [http://www.canadiancre.com/parent\\_abuse.htm](http://www.canadiancre.com/parent_abuse.htm)
- De Garmo, D.S. & Forgatch, M.S. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: a social interactional perspective of risk and resilience. In E.M. Hetherington (Ed.) *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 227-252). Mahwah. New Jersey: Erlbaum.
- [Donati, P. \(2003\). \*Manual de Sociología de la Familia\*. Pamplona, España: Eunsa.](#)
- Duffy, A. & Momirov, J. (1997). *Family violence: A Canadian introduction*. Toronto, Canada: Lames Lorimer & Company.
- Dugas, M., Mouren, M.C. & Halfon, O. (1985). Les parents battus et leurs enfants. *Psychiatrie de l'Enfants*, 28, 185-219.

- Eckstein, N.J. (2004). Emergent issues in families experiencing adolescent-to-parent abuse. *Western Journal of Communication*, 68 (4), 365-388.
- Evans, M., Jackson, D., Mannix, J. & Wilkes, L.M. (2008). Living in the red zone: the experience of child-to-mother violence. *Child and Family Social Work*, 13, 465-473.
- Farrington, D.P. & Welsh, B. (2007). *Saving children from life crime. Early risk factors and effective interventions*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Gallagher, E. (2004). Parents victimized by their children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25 (1), 1-12.
- Gallagher, E. (2008). *Children's violence to parents: a critical literature review*. Master thesis. Monash University. Retirado de: <http://web.aanet.com.au/eddiegallagher/Violence%20to%20Parents%20-%20Gallagher%202008.pdf>
- Garrido, V. (2002). *Contra la violencia. La semilla del bien y del mal*. Alzira, España: Algar.
- Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía en los hijos*. Barcelona, España: Nabla Ediciones.
- Gelles, R.J. & Strauss, M.A. (1988). *Intimate violence: The causes and consequences of abuse in the American family*. N.York: Simon & Schuster.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación Familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid, España: Narcea.
- Gómez-Artiga, A., Viquer, P. & Cantero, M. J. (2003). *Intervención Temprana. Desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- González-Álvarez, M. (2010). Adolescentes que agreden a sus padres. Un análisis descriptivo de los menores agresores. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10, 37-53.
- Greenwood, P.W. (2006). *Changing Lives. Delinquency Prevention as Crime-Control Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harbin, H.T. & Madden, D.J. (1979). Battered Parents: A New Syndrome. *American Journal Psychiatry*, 136 (10), 1288-1291.
- Henggeler, S. W. (1989). *Delinquency in adolescents*. Newbury Park (USA): Sage.
- Hetherington, E.M. (1999), *Copingsynder with divorce, single parenting, and remarriage*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. & Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria (España): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno

Vasco.

Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dann, K.T.J., & Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence, 25* (5), 509-520.

Kierkus, C. A. & Hewitt, J. D. (2009). The contextual nature of the family structure/delinquency relationship. *Journal of Criminal Justice, 37*, 123-132.

Kim, H. & Chung, R. H. G. (2003). Relationship of recalled parenting styles the self-perception in Korea American College students. *Journal of Genetic Psychology, 164* (4), 481-492.

Lamb, M.E. (1997). *The role of the father in child development*. Nueva York: Wiley.

Langhinrichsen-Rohling, J. & Neidig, P. (1995). Violence backgrounds of economically disadvantaged youth: Risk factors for perpetrating violence? *Journal of Family Violence, 10* (4), 379-398.

Laurent, A. & Derry, A. (1999). Violence of French adolescents toward their parents. Characteristics and context. *Journal of Adolescent Health, 25* (1), 21-26.

Loeber, R. & Farrington, D.P. (2001). *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs*. Thousand Oaks, London: Sage.

Marcelli, D. (2002). Enfant tyrans et violents. *Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine, 186*(6), 991-999.

McCord, J. & Tremblay, R.E. (1992). *Preventing Antisocial Behavior: Interventions from Birth through Adolescence*. New York: The Guilford Press.

McLanahan, S. (1999). Father absence and the welfare of children. In E.M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage*, (pp. 117-145). Mahwah. New Jersey: Erlbaum.

Montañés, M. Bartolomé, R. Montañés, J. & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos, 17*, 391-407.

Moya, L. (2010). *Psicobiología de la violencia*. Madrid: Pirámide.

Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. & Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. & Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Nardone, G., Giannotti, E. & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223 .
- Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pagani, L.S., Larocque, D., Vitaro, F. & Tremblay, R.E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (3), 215-223.
- Pagani, L.S., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. & McDuff, P. (2004). Risk factors models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavior Development*, 28 (6), 528-537.
- Parada, J. L. & González J. J. (2009). *La Familia como espacio educativo*. Murcia, España: Editum.
- Pastor, G. (2002). *La familia en España: sociología de un cambio*. Salamanca, España: Sígueme.
- Patterson, G.R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3,133-144.
- Paulson, M.J., Coombs, R.H. & Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5 (2), 121-133.
- Peek, C., Fischer, J. & Kidwell, J. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47 (4), 1051-1060.
- Pereira, R., Bertino, L. & Romero, J. C. (2009). "La violencia filio-parental: contexto, proceso y dinámicas familiares". *IV Jornadas Formación de SEAFI'S: Violencia filio-parental. Orientaciones prácticas para profesionales*. Universidad de Valencia, Conselleria de Benestar Social, Mancomunitat Camp de Túria. Valencia (España) 4-5 de noviembre.
- Price, J. A. (1996). *Power & Compassion. Working with difficult adolescents and abused parents*. Nueva York: The Guilford Press.
- Raya, A.F. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los Trastornos de conducta en la infancia. (Tesis doctoral), Universidad de Córdoba. Retirado de: [http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre\\_fichero.pdf?sequence=1](http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence=1)
- Rechea, C. & Cuervo, A.L. (2009). Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos). *Centro de Investigación en Criminología. Informe nº17*, 1-56.
- Rechea, C., Fernández, E. & Cuervo A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar.

Centro de Investigación en Criminología. Informe nº15, 1-80. Retirado de: [http://www.uclm.es/centro/criminologia/pdf/informes/15\\_2008.pdf](http://www.uclm.es/centro/criminologia/pdf/informes/15_2008.pdf)

Redondo, S. & Garrido, V. (2013). *Principios de criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Robinson, P.W., Davidson, L.J. & Drebot, M.E. (2004). Parent abuse on the rise: a historical review. *American Association of Behavioral Social Science Online Journal*, 2, 58-67.

Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. & Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat, 28).

Ruiz, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 289-304.

Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J. & Vera, J. L. (Eds.) (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI, Centro Reina Sofía.

Sempere, M., Losa del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. & Cerdà, M. (2007). *Estudi qualitatiu de menors i joves amb mesures d'internament per delictes de violència intrafamiliar*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Justícia i Societat, 28.

Simona, R.L. & Chao, W. (1996). Conduct problem. In R.L. Simona (Ed.), *Understanding differences between divorce, and child outcome* (pp. 125-143). Thousand Oaks, California: Sage.

Stewart, M., Burns, A. & Leonard, R. (2007). Dark Side of the Mothering Role: Abuse of Mothers by Adolescent and Adult Children. *Sex Roles*, 56, 183-191.

Straus, M.A. & Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child, and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.

Synder, J. & Patterson, G. R. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68 (1), 94-112.

Torrente, G. & Ruíz, J.A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 41-52.

Torrente, G. & Ruíz, J.A. (2005). Procesos familiares relacionados con la conducta antisocial de adolescentes en familias intactas y desestructuradas. *Apuntes de Psicología*, 23 (1), 41-52.

Ulman, A. & Straus, M. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.

Villar, P., Luengo, M<sup>a</sup>A., Gómez, J.A. & Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15 (4), 581-588.

Walsh, A. & Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.

**Wasserman, G.A. & Seracini, A.M.** (2001). Family Risk Factors and Interventions. In R. Loeber & D.P. Farrington (Eds.), *Child Delinquents: Development, Intervention, and Service Needs* (pp. 165-190). Thousand Oaks, London: Sage.

Wells, M.G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, 14 (2), 125-133.

Wilson, D., McBride-Henry, K. & Huntington, A. (2004). Supporting community solutions to family violence. *Australian Social Work*, 57, 71-83.

# AS REPRESENTAÇÕES EXTERNAS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS DE ALUNOS DO 1.º CICLO

Ana Mourinha<sup>1</sup>, Neusa Branco<sup>1,2</sup> & Bento Cavadas<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém

<sup>2</sup>Unidade de Investigação do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

<sup>3</sup>Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

## RESUMO

A resolução de problemas assume um papel importante no ensino da Matemática nas orientações curriculares nacionais e internacionais. As representações que os alunos usam na sua resolução são também importantes pois evidenciam a sua compreensão dos problemas e dos conceitos matemáticos envolvidos. Este artigo apresenta evidências de um estudo de caso levado a cabo numa turma do ensino básico sobre as representações externas usadas pelos alunos, no 2.º ano e no 3.º ano, na resolução de diferentes tipos de problemas matemáticos (de partilha, de combinatória e com mais do que uma solução). Neste estudo são analisadas as representações escritas durante a resolução dos problemas e as justificações orais de alguns alunos relativamente à representação e à estratégia usadas. Os resultados mostram que no 2.º ano predomina o uso da representação pictórica e que um número significativo de alunos no 3.º ano muda para a representação simbólica. Apenas nos problemas de combinatória o uso exclusivo da representação pictórica continua a predominar.

**Palavras-chave:** Ensino da Matemática, Resolução de problemas, Representações externas.

## **ABSTRACT**

Problem solving has an important role in the teaching of mathematics in national and international curricular guidelines. Representations that students use in their resolution are also important because show their understanding of the problems and of mathematical concepts involved. This article presents evidences from a case study carried out in a class of basic education about the external representations used by students in the grades 2 and 3, in solving different types of mathematical problems (sharing, combinatory and with more than one solution). This study analyzes the written representations during problem solving and oral explanations of some students about the representation and the strategy used. The results show that in grade 2 predominates the use of pictorial representation and that a significant number of students in the grade 3 changes to the symbolic representation. Only in the combinatory problems the exclusive use of pictorial representation is predominant.

## **INTRODUÇÃO**

As orientações curriculares nacionais e internacionais (ME, 2007; NCTM, 2007) dão bastante relevância tanto à resolução de problemas no ensino-aprendizagem da Matemática como às representações utilizadas pelos alunos ao longo dos vários anos de escolaridade, que se vão tornando progressivamente mais formais. As representações são ferramentas eficazes tanto para fundamentar raciocínios como para facilitar a compreensão de ideias e conceitos matemáticos (NCTM, 2007).

Tendo presente a importância destes dois aspetos na aprendizagem matemática dos alunos tanto na sala de aula e no quotidiano dos indivíduos, é essencial que o professor detenha um conhecimento profundo sobre o modo como resolvem algumas situações problemáticas de acordo com os seus conhecimentos prévios e as suas capacidades, quer para melhor compreender os seus raciocínios, quer para melhorar a prática do professor na sala de aula. O presente estudo tem por objetivo analisar as representações externas de alunos dos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo do ensino básico na resolução problemas, focando-se em três tipos de problemas matemáticos, problemas de partilha, de combinatória e com mais de uma solução. O estudo decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico, frequentado pela primeira autora e supervisionado pelos restantes autores.

## **RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES**

O conhecimento matemático é essencial no percurso académico dos alunos e constitui-se como um instrumento útil e necessário no quotidiano dos indivíduos. Assim, é importante que desde os primeiros anos de escolaridade os alunos se envolvam em atividades relacionadas com situações problemáticas, não só para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas e científicas, mas também para a sua formação geral. Tal como é salientado pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007), a resolução de problemas assume um papel de destaque no ensino-aprendizagem da matemática, pois “resolver problemas constitui um ponto de partida para a abordagem de conceitos e de ideias matemáticas e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação” (p. 29). Ainda neste documento, a resolução de problemas é considerada como uma capacidade transversal fundamental. Assim, os alunos devem resolver, de forma sistemática e continuada, diferentes tipos de problema adaptados a diferentes situações e contextos, visto ser essencial para o desenvolvimento dos processos cognitivos e para a construção e mobilização de conhecimentos matemáticos. Também em orientações internacionais (NCTM, 2007) é salientada a importância da resolução de problemas, devendo esta ser “parte integrante de toda a aprendizagem matemática” (p. 57). Desse modo, “a resolução de problemas não é só um objetivo de aprendizagem em si mesmo, como também constitui uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos” (ME, 2007, p. 8). Um problema é “uma situação com que um determinado indivíduo se confronta ou uma questão à qual não pode dar resposta, ou não sabe resolver, usando o conhecimento imediatamente disponível” (Kantowski, 1974, citado por Vale e Pimentel, 2004, p. 13). Para Schoenfeld (1985) o significado de problema deve ser visto em termos relativos, isto é, não assenta em qualquer característica ou propriedade da tarefa, mas sim numa relação particular entre o indivíduo e a tarefa. Logo, para este autor, a dificuldade que se oferece ao indivíduo tanto pode ser o desconhecimento de um algoritmo como o facto de se tratar de uma dificuldade intelectual. Também Ponte (1992) salienta a importância da resolução de problemas na sala de aula esclarecendo que “um problema consiste numa tarefa para a qual o aluno não dispõe de um método imediato de resolução, mas em cuja solução se empenha ativamente” (p. 95).

Os documentos de orientação curricular também salientam a importância das representações porque permitem que os alunos revelem o modo como pensam e os

processos que utilizam na resolução de problemas. Segundo o NCTM (2007), o uso das representações matemáticas assume um papel relevante para o raciocínio e as conexões matemáticas, em particular na resolução de problemas, facilitando a organização e a comunicação de ideias, dado que “quando os alunos conseguem aceder às representações matemáticas e às ideias que elas expressam, ficam com um conjunto de ferramentas que aumentam significativamente a sua capacidade de pensar matematicamente” (p. 75). Este documento aponta alguns princípios sobre o modo como o professor deve atuar perante as representações dos alunos. Assim, de acordo com o que o aluno produziu, o professor deve analisar a sua resposta, questioná-lo sobre a forma como pensou para perceber o seu raciocínio e ajudá-lo a associar as suas representações à simbologia matemática. Tal como Dreyfus (1991) salienta, o uso das representações está intimamente relacionado com a componente abstrata da matemática e a sua difícil compreensão. Daí, e segundo o este autor, alguns conceitos matemáticos dependerem de processos complementares como as representações para serem apreendidos que se desenvolvem ao longo de quatro etapas: (1) começa-se por utilizar uma única representação; (2) depois usa-se mais do que uma representação em paralelo; (3) estabelecem-se relações entre representações semelhantes; e (4) por fim integra-se representações, e desenvolve-se a flexibilidade para alternar entre umas e outras. É nesta última fase, que os alunos atingem a noção abstrata do conceito matemático. Salienta-se neste modelo, que é a partir da utilização de diferentes representações, conexões e flexibilidade que os alunos constroem as imagens mentais dos conceitos matemáticos. Também Tripathi (2008) reconhece o papel do uso das múltiplas representações na compreensão de um conceito matemático e na resolução de problemas. Esta autora defende que as representações visuais podem servir de ponte entre os materiais concretos utilizados, para a apreensão dos conceitos e as formas verbais e simbólicas utilizadas mais tarde. Além disso, o uso de múltiplas representações para um mesmo conceito permite desenvolver as capacidades cognitivas e aumentar a sua compreensão. O estudo realizado por Valério (2005), sobre a evolução das representações dos alunos no 1.º ciclo na resolução de problemas matemáticos concluiu que as representações informais (pictóricas) evoluem para representações mais formais (simbólicas) ao longo deste nível de ensino. O mesmo autor referiu que as representações usadas pelos alunos assumem diferentes funções, como “transportar o problema verbal para uma forma visual, ligar o real ao

abstrato, utilizar um esquema como ferramenta (para contar) para obtenção de um resultado, confirmar um resultado após utilização ou não de um algoritmo” (p. 60).

Para Goldin (2008), um dos autores que mais se tem debruçado sobre as representações matemáticas, uma representação é “uma configuração que representa algo, de alguma forma. Por exemplo, uma palavra pode representar um objeto real, um numeral pode representar o número de elementos num conjunto, ou a posição de um número numa reta numérica” (p. 180). Este autor salienta que é preciso distinguir dois tipos de representações: externas e internas. As representações internas não podem ser diretamente observáveis, quanto muito podem ser inferidas através de comportamentos observáveis da pessoa ou através da sua interação com as representações externas (Goldin, 2008). No caso do presente estudo, focam-se as representações externas dos alunos, aquelas que se podem observar, por exemplo, numa folha de papel.

Ponte e Serrazina (2000) apresentam quatro categorias de representações externas que são as adotadas neste estudo: i) A linguagem oral e escrita; ii) Representações simbólicas; como os algarismos (ou dígitos), os sinais das operações e o sinal de igual; iii) Representações icónicas ou pictóricas — incluindo figuras, desenhos, gráficos e diagramas; iv) Representações ativas — objetos usados ou não deliberadamente como material didático.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

O presente estudo assume, principalmente, uma metodologia qualitativa de natureza descritiva. Segundo Bogdan & Biklen (1994), os dados foram recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números e foram analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. Segue uma modalidade de estudo de caso por não se pretender conhecer propriedades gerais de uma população mas para compreender a particularidade de uma situação ou fenómeno (Ponte, 2006). O estudo pretende conhecer e interpretar o uso das representações externas dos alunos na resolução de diferentes tipos de problemas nos 2.º e 3.º anos.

Deste modo, os participantes são os mesmos alunos da turma onde a primeira autora realizou a Prática de Ensino Supervisionada em dois anos letivos consecutivos, 2010-11 e 2011-12. A turma era constituída por 24 alunos, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos no 2.º ano e 8 e 9 anos no 3.º ano.

Diversos autores identificam três grupos de instrumentos de recolha de informação nas investigações qualitativas: a) a observação; b) o inquérito, entrevista e o questionário; c) a análise de documentos (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003). Neste estudo foram usados para recolha de dados a análise de documentos relativos a duas fichas de trabalho realizadas pelos alunos, uma entrevista e um questionário.

Os problemas que são focados neste artigo são problemas partilha; combinatória e problemas que admitem mais do que uma solução. A primeira ficha foi realizada no 3.º período do 2.º ano e a segunda no 1.º período do 3.º ano. A opção de recolher dados em períodos diferentes permitiu comparar as representações usadas nos diferentes tipos de problemas, mas também se havia mudança de representação no mesmo tipo de problema no 2.º ano para o 3.º ano.

Neste estudo foram ainda realizadas duas entrevistas para recolha de depoimentos a sete alunos, tal como é indicado por, tendo como base uma questão aberta: “Explica como pensaste para resolver este problema?”. A escolha desses alunos teve como critério as representações utilizadas na resolução do mesmo tipo de problema: se usa a mesma representação ou se muda de representação. O questionário foi realizado no 3.º ano a toda a turma para recolher dados sobre a escolha de uma representação em detrimento de outra e a sua justificação.

Embora a presente investigação tenha um carácter essencialmente qualitativo, engloba também uma componente quantitativa no que diz respeito à análise do conteúdo dos documentos produzidos pelos alunos em estudo. A análise dos dados é feita de forma indutiva, definindo-se as categorias de acordo com o referencial teórico e as diferentes representações usadas pelos alunos. Assim, definiram-se três categorias referentes às representações externas escritas: “*Representação simbólica*”, “*Representação pictórica*” e “*Representação pictórica e simbólica*”, que são complementadas pela representação oral dos sete alunos entrevistados. A última categoria é considerada, uma vez que houve um número significativo de alunos a utilizarem ambas as representações num mesmo problema.

## RESULTADOS

### Representações externas dos alunos na resolução de diferentes tipos de problema.

No 2.º ano. O gráfico 1 mostra que a representação externa mais utilizada pelos alunos nos diferentes tipos de problemas no 2.º ano foi a representação pictórica. O número de alunos que usou a representação pictórica é significativo na resolução do problema de partilha, assim como no problema com mais que uma solução, já no problema de combinatória todos os alunos usaram a representação pictórica.

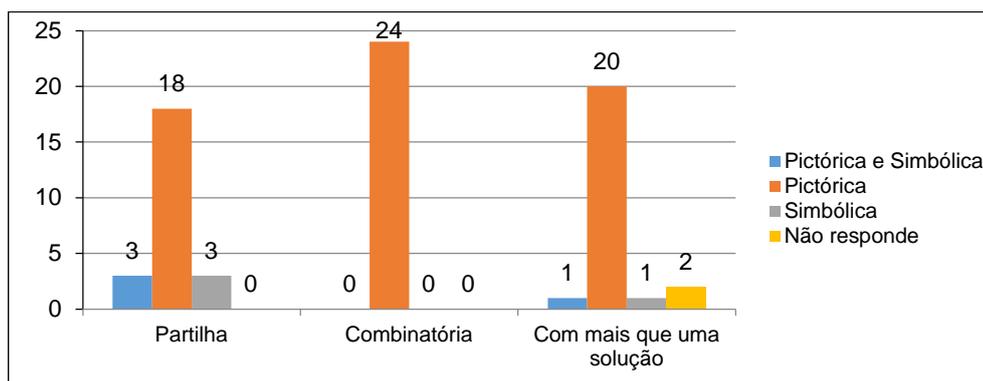


Gráfico 1 – Representações em diferentes tipos de problemas, 2.º ano

No 3.º ano. Relativamente ao ano letivo seguinte, o gráfico 2 mostra que os alunos utilizaram principalmente a representação simbólica, à exceção do problema de combinatória onde a representação mais utilizada foi a pictórica. Contudo, na resolução deste problema também é significativo o número de alunos que usou a representação simbólica.

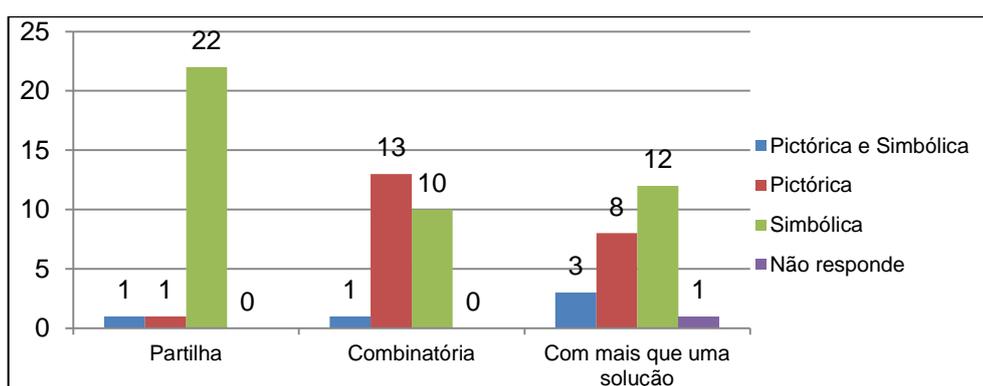


Gráfico 2 – Resolução de diferentes tipos de problemas na Ficha do 3.º ano

No problema com mais que uma solução, metade dos alunos usaram, exclusivamente a representação simbólica, oito alunos usaram exclusivamente a pictórica e três alunos

apresentaram as representações pictórica e simbólica em simultâneo. De destacar que neste tipo de problema apenas um aluno não respondeu.

No inquérito os alunos indicaram que preferem usar simultaneamente a representação simbólica e pictórica e menos a representação pictórica na resolução de problemas, o que provavelmente foi uma consequência do tipo de problema ou da dificuldade que sentiram na sua resolução, como se pode aferir pelas suas respostas (Figura 1 e 2):

Porquê? Porque às vezes não consigo fazer as contas em algoritmo. E com desenhos consigo entender melhor.

Figura 1 - Justificação para o uso da representação pictórica

Porquê? Porque à problemas que são muito difíceis e si uso desambor e à problemas que são mais ou menos difíceis e si uso contas e mínimos.

Figura 2 - Justificação para o uso da representação simbólica e pictórica

### Representações externas dos alunos na resolução de um mesmo tipo de problema

*Problemas de partilha.* Nestes problemas a representação mais utilizada no 2.º ano é a pictórica, enquanto que no 3.º ano, e já no ano letivo seguinte, foi a representação simbólica. No 3.º ano apenas um aluno usou a representação pictórica, representação também utilizada no 2.º ano. No 2.º ano um aluno utilizou a representação pictórica e simbólica mas errou a resposta, dois alunos utilizaram a representação pictórica, mas erraram a resposta e um aluno utilizou a representação simbólica e errou resposta. No 3.º ano, apenas um aluno que utilizou a representação simbólica errou a resposta.

A maioria dos alunos mudou de representação pictórica para a simbólica de um ano letivo para o outro. Apenas um aluno mudou do uso exclusivo da representação pictórica para o uso das representações pictórica e simbólica. Três alunos que no 2.º ano usaram a representação pictórica e simbólica passaram a usar apenas a simbólica. Em seguida analisamos algumas respostas de alunos às duas situações (Figura 3 e Figura 4):

1) A Sara trouxe para a escola um pacote com 30 bolachas, para distribuir pelas suas 5 amigas. Quantas bolachas dá a cada amiga?

Figura 3 – Problema de partilha, 2.º ano

1) Na árvore de Natal do António, há 20 presentes. Na noite de Natal distribuíram-se esses presentes pelos pais, por ele e pela irmã. Quantos presentes receberam cada um.

Figura 4 – Problema de partilha, 3.º ano

O aluno A utilizou em ambas as fichas a representação simbólica, usando símbolos matemáticos para resolver o problema (Figura 5). Fez somas sucessivas até chegar ao número 30. No 3.º ano este aluno apresentou várias operações para resolver o mesmo problema (Figura 6), indicando que podia ser resolvido através de diferentes operações, revelando compreender a relação entre essas operações.

Figura 5 - Ficha 2.º ano, aluno A

Figura 6 - Ficha 3.º ano, aluno A

No 3.º ano, o aluno mencionou ter utilizado a divisão porque tem 20 presentes para distribuir por 4 pessoas, o que dá 5 para cada um. Sobre a utilização da multiplicação, o aluno referiu que: “o número que multiplicado por 4 dá 20, é o 5, por isso dá 5 presentes a cada um”. Sobre a utilização da adição o aluno indicou que “se adicionar 4 vezes o 5 também dá 20”.

Diversos alunos mudaram de representação, como foi o caso do aluno B.

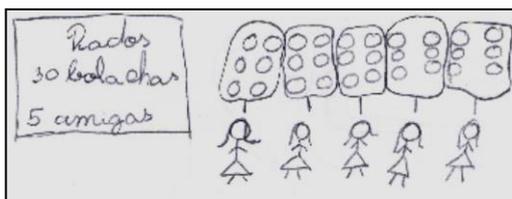


Figura 7 - Ficha 2.º ano, aluno B

Figura 8 - Ficha 3.º ano, aluno B

Este aluno utilizou, no 2.º ano, a representação pictórica (Figura 7) revelando compreender a divisão como partilha:

A Sara tem trinta bolachas, então desenhei as bolachas, depois como tem que dar todas as bolachas às cinco amigas desenhei as amigas, depois fiz conjuntos com o mesmo número de bolachas e deu 6 bolachas em cada conjunto, logo cada amiga fica com seis bolachas.

No 3.º ano utilizou a representação simbólica (Figura 8), apresentando diferentes operações para encontrar a solução do problema. Apresentou uma representação horizontal da divisão, que relacionou também com a multiplicação e com subtrações sucessivas. Também nesta situação reconheceu a divisão como partilha.

Tanto o aluno A como o aluno B mostraram, no 3.º ano, que compreenderam a relação entre as operações divisão e multiplicação e a adição e a subtração.

*Problema de combinatória.* No 2.º ano todos os alunos utilizaram a representação pictórica, já no 3.º ano, dez alunos usaram só a representação simbólica e treze a representação pictórica. Apenas um aluno utilizou as duas representações simultaneamente. No 2.º ano, seis alunos utilizaram a representação pictórica mas erraram a resposta, enquanto no 3.º ano, cinco alunos utilizaram essa representação e erraram a resposta.

Foram propostos aos alunos os seguintes problemas (Figura 9 e Figura 10):

3) Na geladaria "Gelinha" podes escolher três sabores diferentes para fazeres um gelado, morango, chocolate e baunilha. Se cada gelado pode levar dois sabores diferentes, de quantas maneiras podes combinar os sabores de gelado?

**Figura 9 – Problema de combinatória, 2.º ano**

3) Um construtor fez várias vivendas, na altura de as pintar escolheu amarelo e laranja para as paredes e para as portadas das janelas, vermelho, azul, verde e branco. De quantas combinações diferentes podem ficar as vivendas pintadas?

**Figura 10 – Problema de combinatória, 3.º ano**

O aluno E utilizou, em ambas as fichas, a representação pictórica. No 2.º ano fez desenhos para combinar as várias situações possíveis (Figura 11). No 3.º ano utilizou um esquema para encontrar a resposta ao problema, além disso utilizou a representação simbólica para confirmar o resultado (Figura 12).

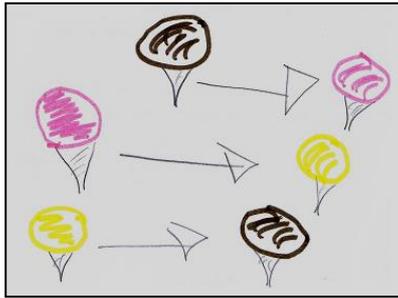


Figura 11 - Ficha 2.º ano, aluno E

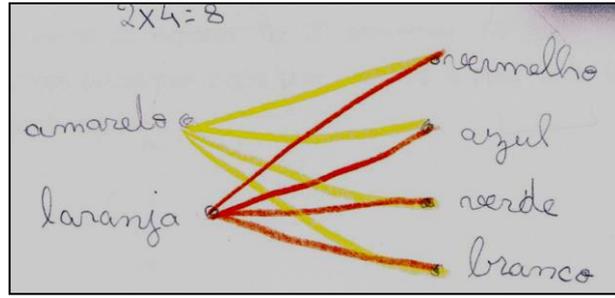


Figura 12 - Ficha 3.º ano, aluno E

Em relação à primeira situação, o aluno esclareu que:

Eu lembrei-me do problema que já tínhamos feito com as saias e as camisolas, por isso foi fácil resolver este problema (...), posso utilizar 2 bolas com sabores diferentes e tenho 3 sabores, chocolate, morango e baunilha, fiz o desenho e combinei os sabores. No princípio pensava que eram 6 mas depois descobri que eram 3, porque se fossem 6 eles ficavam iguais, por isso apaguei os que tinham os mesmos sabores, por isso dá para fazer 3 combinações diferentes.

O aluno E revelou compreender o problema, apresentando argumentos válidos para justificar a sua resposta. Identificou a semelhança deste problema com um anterior e indicou que inicialmente considerou o dobro das combinações. Relativamente à sua resolução no 3.º ano referiu que:

Como há duas casas uma amarela outra laranja e as janelas podem ser vermelho, azul, verde e branco, logo liguei as cores das casas com as cores das janelas e deu oito maneiras diferentes. Mas também podemos utilizar a tabuada duas casas a multiplicar por quatro cores das portadas e também dá 8 maneiras diferentes de combinar as casas.

O aluno mostrou, assim, alguma destreza ao fazer as combinações das diferentes cores e revelou compreender o sentido da multiplicação do problema.

Por sua vez, o aluno F mudou de representação na resolução do problema deste tipo. No 2.º ano utilizou a representação pictórica (Figura 13) e no 3.º ano usou a representação simbólica (Figura 14), utilizando uma expressão numérica para encontrar a solução do problema.

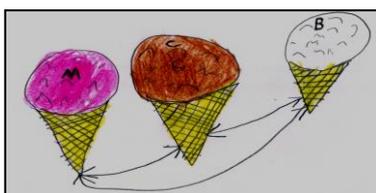


Figura 13 - Ficha 2.º ano, aluno F

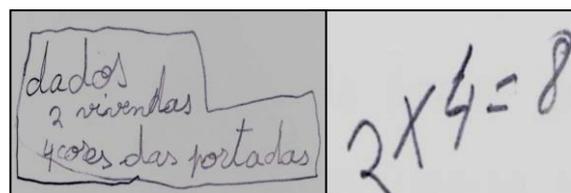


Figura 14 - Ficha 3.º ano, aluno F

O

alu  
no

indicou que para resolver o problema na ficha do 2.º ano combinou dois sabores diferentes: “combinei o morango com chocolate depois chocolate com baunilha e faltava combinar baunilha com morango, por isso deu 3 combinações diferentes”. Aqui apenas mencionou a combinação através de um desenho e um esquema associado, como suporte para encontrar a solução. No 3.º ano, o aluno revelou compreender a multiplicação no sentido combinatório e conhecer as tabuadas e a sua importância para resolver problemas relacionados com o sentido combinatório: “aqui posso utilizar a multiplicação, porque já sei a tabuada, como são duas casas com duas cores diferentes para combinar com quatro cores das portadas, multiplicamos dois por quatro e dá 8, assim podemos combinar de 8 maneiras diferentes”.

*Problemas com mais do que uma solução.* Neste tipo de problema a maioria dos alunos utilizou, no 2.º ano, a representação pictórica, enquanto no 3.º ano metade já utilizou exclusivamente a representação simbólica. No 2.º ano, quatro alunos erraram a resposta, utilizando todos a representação pictórica e, no 3.º ano, dois alunos erraram a resposta, sendo que um utilizou a representação simbólica e outro a pictórica. A destacar que no 3.º ano a representação pictórica foi menos utilizada em detrimento da simbólica e três alunos utilizaram simultaneamente as representações simbólica e pictórica.

Os problemas apresentados foram os seguintes (Figura 15 e Figura 16):

4) Um dia antes de fugirem da quinta, as galinhas resolveram tirar uma fotografia juntamente com as vacas. Na foto tirada por uma das vacas contaram-se 24 patas. Quantas galinhas e quantas vacas havia na fotografia?

Figura 15 – Problema de combinatória, 2.º ano

4) Numa garagem estão estacionados carros e motas. Ao todo são 24 rodas. Quantos serão os carros e as motas?

Figura 16 – Problema de combinatória, 2.º ano

Apesar do problema admitir outras soluções, no 3.º ano apenas um aluno apresentou duas soluções diferentes. Na entrevista no 2.º ano um aluno, embora não apresente na resolução escrita, disse que pode haver outra solução para o problema.

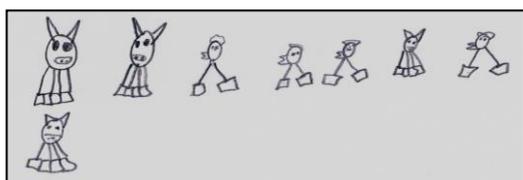


Figura 17 - Ficha 2.º ano, aluno G

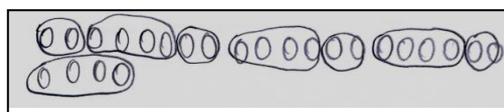


Figura 18 - Ficha 3.º ano, aluno G

O aluno G utilizou a representação pictórica em ambas as fichas (Figura 17 e Figura 18). Este aluno apenas indicou uma solução, em cada uma das situações, que alcançou através de tentativas. Representou pictoricamente a solução até encontrar uma que satisfizesse a condição dada. Encontrando uma solução, não colocou a possibilidade de existirem outras soluções. Para resolver o problema no 2.º ano, o aluno explicou que o desenho o ajudou no processo de tentativas: “há 24 patas... e na fotografia há vacas e galinhas, depois desenhei vacas com quatro patas e as galinhas com duas patas, até chegar a 24, e deu 4 vacas e 4 galinhas”. No 3.º ano começou por satisfazer a condição das 24 rodas que agrupa em conjuntos de quatro e dois elementos: “primeiro desenhei as 24 rodas e depois fiz conjuntos de duas rodas e de quatro rodas. As duas rodas são as trotinetas e as quatro rodas os carros, por isso deu 4 carros e deu 4 trotinetas”.

O aluno H foi um dos dez alunos que mudou de representação pictórica, no 2.º ano (Figura 19) para a representação simbólica no 3.º ano (Figura 20).

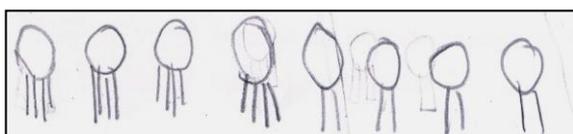


Figura 19 - Ficha 2.º ano, aluno H



Figura 20 - Ficha 3.º ano, aluno H

Também para este aluno a representação pictórica apoiou as tentativas que fez na procura de uma solução. Apesar de, no 2.º ano, apenas ter representado uma solução, o aluno indicou uma outra solução quando explica o que fez na resolução do problema:

Desenhei bolas, faz de conta que são as vacas e as galinhas, depois desenhei quatro patas nas vacas e duas patas nas galinhas até ter 24 patas, assim deu 4 vacas e 4 galinhas. Mas também podia ser 3 vacas e 6 galinhas também dava 24 patas.

No 3.º ano só indicou uma solução e esclareceu oralmente que: “sei que há 24 rodas e como 12 mais 12 é 24... se multiplicar 3 por 4 rodas dos carros dá 12 e se multiplicar as 2 rodas das trotinetas por 6 também dá 12, por isso os carros são 3 e as trotinetas são 6, porque 12 mais 12 dá 24 rodas”. O aluno H, através da noção de metade e do conhecimento das tabuadas, encontrou valores que lhe permitiram satisfazer a condição dada e usou uma expressão numérica que representava o seu raciocínio.

## CONCLUSÃO

Os resultados revelam que os alunos utilizaram nas produções escritas sobretudo a representação pictórica no 2.º ano, mudando na sua maioria para a simbólica no 3.º ano,. No entanto, também é evidente a utilização das duas representações em simultâneo no mesmo problema, mais no 2.º ano que no 3.º ano, daí ter-se considerado essa categoria no presente estudo. Assim, no 2.º ano, a maioria dos alunos usou a representação pictórica e no 3.º ano prevaleceu o uso da representação simbólica, exceto o caso do problema de combinatória onde os alunos continuaram a usar predominantemente a representação pictórica. Assim, mostraram evoluir de representações informais para representações formais tal como no estudo realizado por Valério (2005). Os alunos ainda evidenciaram flexibilidade nos processos que utilizam quando usam duas representações num mesmo problema e compreensão, quando descreveram e apresentaram argumentação válida para um resultado. Como é salientado por diversos autores (Dreyfus, 1991; Tripathi, 2008), a utilização de diversas representações e o estabelecimento de relações entre elas foram importantes para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre os conceitos.

Comparando as representações usadas nos diferentes tipos de problemas, sobressai o facto de que em alguns problemas uma representação ser mais evidente que outras, como aconteceu no problema de combinatória nos dois anos letivos, tendo prevalecido a representação pictórica. No problema de partilha no 2º ano a representação pictórica foi a mais usada. No 3.º ano houve uma mudança significativa pois quase todos os alunos utilizaram a representação simbólica, principalmente por nesse ano letivo estarem mais familiarizados com a operação e o algoritmo. Neste tipo de problema identificaram rapidamente o sentido da operação o que parece mostrar que este contexto deixa de constituir um desafio para os alunos, ao longo do 1.º ciclo, passando a tratar-se de um exercício. No problema de combinatória, no 2.º ano todos os alunos usaram a representação pictórica, mas no 3.º ano essa representação há uma substancial subida do uso da representação simbólica. No entanto, a representação pictórica continua a ser a mais utilizada. Alguns alunos revelaram conseguir identificar este problema com outros resolvidos anteriormente, sendo que isso se refletiu na escolha da representação. No problema com mais do que uma solução o uso da representação simbólica aumentou consideravelmente de um ano para outro. Este contexto continuou a apresentar desafio para os alunos no 3.º ano. Apenas um aluno identificou a existência de mais que uma solução, sendo este um

aspecto que requer alguma reflexão relativamente à prática de resolução de problemas. Também pelas representações simbólicas usadas pelos alunos se verifica que evoluíram relativamente ao conhecimento matemático, relacionando diversas operações entre si. A resolução de problemas evidencia-se assim um contexto significativo de aprendizagem em que os alunos se envolvem na procura de uma solução podendo recorrer a diferentes representações externas de acordo com a sua compreensão e relacioná-las.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Dreyfus, T. (1991). On the status of visual reasoning in mathematics and mathematics education. In F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings of the 15th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 33-48). Assisi, Italy: PME.
- Goldin, G. (2008). Perspectives on representation in mathematical learning and problem solving. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 178-203). New York, NY: Routledge.
- ME (2007). *Programa de Matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar* (tradução). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (1992). Problemas de Matemática e situações da vida real. *Revista de Educação*, 2, 95-108.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.
- Tripathi, P. N. (2008). Developing mathematical understanding through multiple representations. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 13(8), 438-445.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares (Coord.), *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico* (pp. 7-51 ). Lisboa: LIDEL.

Valério, N. (2005). Papel das representações na construção da compreensão matemática dos alunos do 1º ano. *Quadrante*, 14(1), 37-66.

# EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE COMO PEDAGOGIA VOLTADA À PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES NO BRASIL

Elomar Barilli, Stenio Barretto, Carla Lima & Marcos Menezes

## RESUMO

O presente trabalho destina-se a apresentar os resultados da avaliação da capacitação do corpo docente do curso livre do Programa de Qualificação em Educação Popular em Saúde, voltado para Agentes Comunitários de Saúde e Agentes de Controle de Endemias, por serem os profissionais diretamente ligados às populações das comunidades carentes brasileiras. O Programa é a principal estratégia da Política Nacional de Educação Popular em Saúde, instituída com a finalidade de promover o desenvolvimento de práticas educativas de mobilização social, promoção da saúde e equidade, tendo como referencial político-pedagógico a Educação Popular e os princípios do sistema de saúde brasileiro. Foram realizadas três chamadas do curso livre, na modalidade presencial com períodos de acesso à Comunidade Virtual de Aprendizagem - CVA e atividades de campo. A capacitação para o uso pedagógico da CVA, além de contribuir para a mediação teoria-prática, ainda visava habilitar os professores ao registro do desempenho acadêmico imprescindível à certificação em instituições formadoras credenciadas. A avaliação se deu pelo acesso voluntário e não identificado dos docentes a um questionário *online* de acesso restrito destinado ao levantamento de percepções sobre a capacitação. A maioria dos participantes considerou o uso da CVA muito importante para o curso, além da capacitação como estratégia decisiva para o exercício docente. A dinâmica da capacitação foi considerada dialógica e os temas adequados às atividades a serem desenvolvidas. A Educação Popular tem sua expressão histórica materializada no seio das comunidades brasileiras e se caracteriza pela presencialidade, talvez pela exclusão que ainda perdura no país. Diante disso, a introdução da CVA em um processo educativo tão singular significou uma inovação para o próprio campo, além de um desafio pedagógico de superação dos professores que, apesar das dificuldades, reconheceram a capacitação para seu uso como muito importante por habilitá-los a orientar os estudantes para vivenciarem uma ação educativa organizada em meio

digital, de forma a contribuir não somente com sua inclusão digital, mas, principalmente social.

**Palavras-chave:** Educação Permanente, Sistema Único de Saúde, EdPopSUS

#### **ABSTRACT**

This paper is intended to present the results of the teachers' professional training evaluation in the free course of Qualification Program in Popular Education in Health, regarding the Community Health Agents and Endemic Disease Control Agents, because they are the professionals that are directly linked to the Brazilian populations of underserved communities. The program is the main strategy of the National Popular Education in Health Policy, established in order to promote the development of educational practices of social mobilization, health promotion and equity, with the political-pedagogical framework the Popular Education and the principles of the Brazilian health system. Three free course calls were made in the classroom mode with periods of access to the Virtual Learning Community - CVA and field activities. The training for the pedagogical use of CVA, besides contribute to the theory and practice mediation, still aimed at enabling teachers to record the academic performance necessary for certification from the accredited educational institutions. The evaluation was made by voluntary access and unidentified teachers to an online questionnaire with restricted access for the survey of perceptions of training. Most participants considered using the CVA very important for the course, besides the training as a decisive strategy for the teaching practice. The dynamics of the training was considered dialogic and the themes suitable to the activities to be developed. The Popular Education has its historical expression materialized within the Brazilian communities and is characterized by presentiality, perhaps for the exclusion that still persists in the country. Therefore, the introduction of CVA in an so unique educational process meant a breakthrough for the field itself, plus a pedagogical challenge of overcoming for the teachers who, despite the difficulties, recognized that training for its use was very important by enable them to guide students to experience a educational activities organized in digital media, in order to contribute not only with their digital inclusion, but mainly social.

**Keywords:** Continuing Education, Health System, EdPopSUS

## INTRODUÇÃO

O entendimento contemporâneo sobre saúde já ultrapassou a visão puramente biologicista, que a reduzia à ausência de doença, para assumir uma concepção ampla ligada à qualidade de vida.

O processo saúde-doença, hoje, se relaciona com os níveis de organização da própria vida assumindo fatores biológicos (molecular, celular etc.) assim como sociais e suas perspectivas históricas (Sabroza, 2001:4), preconizando o cuidado à saúde em detrimento do assistencialismo de base meramente positivista.

Uma educação para a saúde dentro desta lógica, implica centralidade na promoção, proteção e reabilitação da saúde, seus elementos socioculturais (mórdia, alimentação, lazer etc.) e infraestruturais (acesso e qualidade dos serviços de saúde), dentro de uma pedagogia que habilite a participação crítica e ativa da sociedade – uma participação cidadã – dentro da qual as pessoas são tidas como “agentes promotores de saúde”, ora intervindo no mundo, ora sofrendo as consequências desta intervenção. Não basta educar para a saúde, mas a educar para a vida.

As realidades locorregionais são, assim, o ponto de partida para se pensar os processos educativos em saúde, contemplando as diferentes visões e entendimentos sobre o mundo. As experiências vividas no contexto social são valorizadas e encaradas como fonte para a construção de significados que contribuam para a tomada de consciência (DEWEY, 1980) e emancipação (FREIRE, 1997). Obviamente esta educação pressupõe caráter permanente.

A educação profissional em saúde pública no Brasil tem sido construída dentro de uma visão de Estado, envolvendo seus diferentes níveis (esferas de governo, instituições formadoras, profissionais e o controle social), dentro da Política Nacional e Educação Permanente em Saúde (PNEPS), instituída no ano 2003 (Portaria 198/MS/03), como um dos resultados do movimento de reforma sanitária iniciada na década de 70, que teve no texto da Constituição de 1988, o reconhecimento da saúde como direito do cidadão e dever do Estado.

A principal meta da PNEPS é a qualificação das ações ligadas à atenção à saúde tendo como base os princípios do sistema de saúde brasileiro – o Sistema Único de Saúde – SUS: *universalidade* do acesso aos serviços de saúde a todos os brasileiros; *integralidade* que pressupõe considerar o ser integral e suas diferentes dimensões que incluem a produção de subjetividade e pensamento e; *equidade* de assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie. Através da qualificação dos trabalhadores do setor, a

educação permanente em saúde problematiza os processos de trabalho em saúde, sendo mais do que uma formação profissional, mas uma formação para o trabalhador por acontecer no trabalho por estar implicada com ele (CECCIM, 2005).

Quase dez anos após, em outubro de 2012 uma outra política, focada nas práticas educativas populares das comunidades dos mais de 5 mil municípios brasileiros, foi instituída – a Política Nacional de Educação Popular do Sistema Único de Saúde (PNEPS – SUS), conduzida pela Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP) do Ministério da Saúde do Brasil. Esta política, insere-se no escopo da educação permanente em saúde, entretanto, buscando *intensificar a mobilização e o protagonismo popular na defesa do direito à saúde e valorizar a diversidade de saberes e culturas integrando os saberes populares ao cotidiano dos serviços de saúde* (BRASIL, 2012a). Ainda prevê o desenvolvimento de ações [...] *que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e diminuição das desigualdades sociais, alicerçadas na ampliação da democracia participativa no setor saúde* (Brasil 2012a). Isso coloca na agenda da saúde, o diálogo com os movimentos sociais (negro, indígena, sem-terra, feminista, estudantil, lésbicas, gays, bissexuais e transexuais entre outros).

A principal estratégia para contribuir com a consolidação da PNEPS-SUS, até o momento, é o Programa de Qualificação em Educação Popular em Saúde – EdPop-SUS ([www6.ensp.fiocruz.br/edpopsus](http://www6.ensp.fiocruz.br/edpopsus)) materializado em um curso livre voltado para duas categorias de profissionais ligados à atenção básica à saúde – o Agente Comunitário de Saúde e o Agente de Combate de Endemias (Lei 11.350/2006; Emenda Constitucional 51/2006). Estes profissionais são pessoas que nasceram, vivem e atuam nas comunidades, entendendo-lhes a realidade e necessidades de saúde (BARILLI et al, 2014). Por isso, têm livre-trânsito nos espaços da comunidade, realizando ações domiciliares, individuais e/ou coletivas sendo vistos, por vezes, como mediadores entre as políticas públicas de saúde e os interesses populares.

O trabalho destes agentes se constitui como processo educativo na medida em que realizam, junto às famílias, além da coleta de dados epidemiológicos (registros para diagnóstico demográfico e sócio-cultural), assim como estimulam a reflexão sobre as condições de vida, hábitos e agravos à saúde. Violência doméstica, alcoolismo, gravidez entre adolescente e mais recentemente o crack, são exemplos de problemas que figuram nas atividades destes agentes. Entretanto, nem todos se entendem como educadores

populares, talvez em virtude dos processos educacionais em saúde tradicionalistas puramente disciplinares que historicamente se expressam de forma hierarquizada e centrada na figura do médico.

Para transpor esta lacuna, o Curso de Qualificação em Educação Popular foi lançado, em outubro de 2013, visando sensibilizar 22 mil agentes quanto à importância das práticas educativas em saúde como caminho para qualificar a atenção básica à saúde por meio da participação social comunitária.

Em virtude da demanda oriunda de um país continental, o curso foi implementado, em 9 diferentes regiões (Distrito Federal e os estados do Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul). Para minimizar as distâncias, foi prevista a utilização de duas Comunidades Virtuais destinadas a promover a comunicação e interação humana dos sujeitos da aprendizagem: a Comunidade Virtual de Aprendizagem – CVA (voltada para a interação de a estudantes com o corpo docente) e, a Comunidade Virtual de Trabalho – CVT (para as equipes técnicas e de gestão).

O acesso à internet é considerado como elemento de fundo para avaliações sobre o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs). Porém, mesmo diante da popularização do acesso à internet, sua democratização no Brasil ainda requer atenção. O Mapa da Exclusão Digital (2012), elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, mostra que os principais motivos da *e-xclusão* são desinteresse (33%) e incapacidade (31%): *Não basta computador conectado. Se navegar é preciso, educar também é preciso* (Mapa da Exclusão Digital, 2012, p5). Aqui, destaca-se a necessidade de formação do educador a fim de habilitá-lo a lidar com as TICs dentro de um marco pedagógico libertário que entende a tecnologia apenas como um meio usado para aproximar as pessoas, ajudando-as a alcançar seus objetivos e não como algo que segue uma racionalidade própria (FEEMBERG, 2003).

O Brasil ocupa o 63º lugar dos 154 países mapeados, com 33% dos domicílios com acesso à internet, sendo que aproximadamente ¼ dessas pessoas residem em grandes centros pela maior facilidade de acesso a serviços (p.6). O estudo aponta a importância das políticas públicas que combatam a brecha de oportunidades digitais, afirmando ser [...] *o acesso à internet um item de consumo e lazer, mas que, acima de tudo, propicia o acesso a serviços públicos, educação, trabalho e a própria busca de trabalho. Ou seja, quem tem internet tem mais chance de continuar em classes sociais superiores* (p.7).

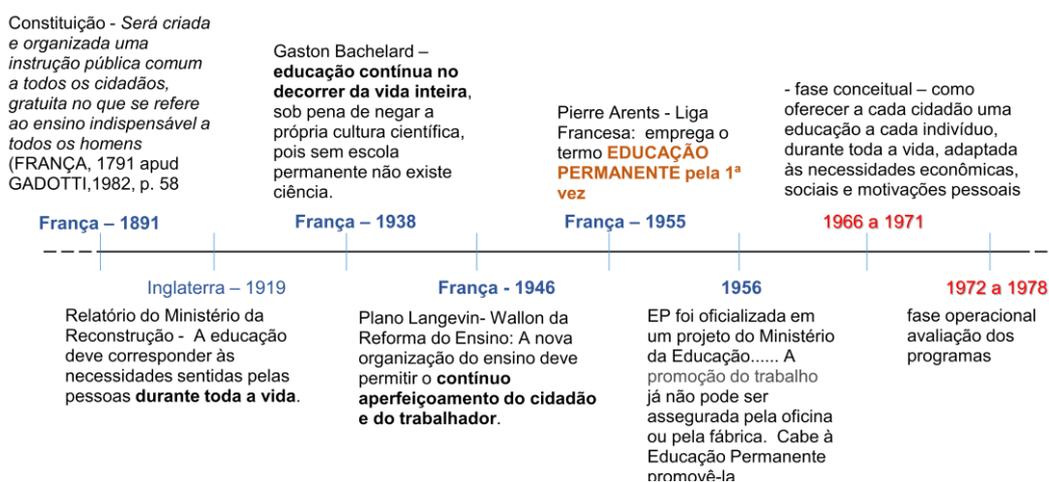
A inserção das Comunidades Virtuais no PNEPS-SUS, portanto, ganha potência na medida em que agrega outros valores à ação política colaborando para incluir os agentes que historicamente convivem com cenários de exclusão, propiciando, por exemplo, o compartilhamento de vivências inter-regionais dentro de um contexto educativo.

O presente trabalho visa discutir os pressupostos da educação permanente, relacionando-os às políticas de formação de trabalhadores da atenção básica à saúde, destacando a educação popular em saúde como forma de viabilizar a participação sócio-política das populações através das práticas educativas comunitárias, assim como apresentar os resultados da estratégia de capacitação do corpo docente ligado ao curso de qualificação em educação popular em saúde, no uso pedagógico das comunidades virtuais.

### Educação Permanente em Saúde: uma política construída para a qualificação das práticas em saúde

A ideia de uma educação por toda a vida não é recente. Documentos antigos do filósofo Lao-Tsé, já registravam esta necessidade desde séculos antes de Cristo “... todo estudo é interminável” (TAO TÖ KING, 1967 p. 84 apud GADOTTI, 1982 p. 56).

O processo de construção da educação permanente (Figura 1) iniciou na França no século XVIII e, desde então vem ganhando diferentes contornos, tornando difícil um consenso sobre seu conceito, finalidades e direcionamentos.



**Figura 1.** Linha do tempo da construção da Educação Permanente na Europa: séculos XIX e XX (GADOTTI, 1982)

Analisando o discurso sobre a Educação Permanente, Gadotti (1982), em sua obra clássica “A Educação Contra a Educação”, destaca que a diversidade de definições e termos que consideram a Educação Permanente, Continuada, Progressiva ou Prolongada por vezes como princípio teórico, como ação, ou ainda como estratégia, faz com que ela possa ser “tudo” a depender dos objetivos, atribuições ou interesses a ela atribuídos.

Aponta, ainda, que o discurso da globalização, por trazer do acesso igualitário ao saber organizado, revela a ideologia que considera a educação como suporte para um projeto de sociedade baseada no capital, colocando-a como necessidade imperiosa para a adaptação do homem às diferentes realidades impostas por uma sociedade em constante mudança (p 107). O alcance deste objetivo, a educação deveria ensejar uma característica flexível que englobasse todos os aparelhos educativos num só sistema, unindo as várias etapas e períodos da educação humana para possibilitar a formação de um homem completo, total, pleno e capaz de encarar e transformar as suas realidades políticas, econômicas, sociais.

As ideias contidas nos documentos de Bachelard (1970, In: GADOTTI, 1982), Furter (1974, In: GADOTTI, 1982) entre outros especialistas que compuseram a Comissão Internacional que redigiu os documentos apropriados nos relatórios da UNESCO (1972), fizeram da educação permanente a solução para qualificação profissional tendo os avanços tecnológicos como base para a implementação político-pedagógica. A partir daí, a proposição de um sistema global e centralizado de educação é adotado e difundido mundialmente como princípio de educação para o futuro.

Gadotti (1982, p.162) ainda chama a atenção para o risco de considerar que o contrário desta ideologia seja a educação despolitizada voltada para a experimentação (utilização). Contrapõe dizendo que os traços fundamentais da educação e do ato educativo são a reciprocidade e a dialética do homem-mundo, o que impõe colocar como tema central da educação o próprio homem.

No caso da Educação Permanente em Saúde (EPS) no Brasil, surgiu com política pública (PNEPS), voltada à qualificação das práticas em saúde, tendo como foco o conceito ampliado de saúde e os princípios que sustentam a atenção à saúde: universalidade do acesso, integralidade e equidade do cuidado à saúde.

Para Smaha e Carloto (2013), a publicação de documentos que discutem e ampliam o debate sobre a ideologia e implementação da educação permanente contribuíram para sua proposição como uma política de Estado no Brasil, já que possibilitou a discussão sobre sua

abrangência (ou caminho para emancipação) e implicações sociais. Assim como é vista como ideologia de dominação (GADOTTI, 1982) a serviço de interesses econômicos, também o é como oportunidade de atualização e aperfeiçoamento das capacidades laborais de forma contínua.

A PNEPS prevê a participação do chamado quadrilátero da educação permanente em saúde (Figura 2), composto pela gestão setorial, instituições educacionais, os agentes ligados às práticas de atenção à saúde (profissionais, usuários e estudantes) e o controle social (movimentos sociais organizados) (CECCIM e FEUERWERKER, 2004), fomentado a criação de *locus* políticos – pólos de educação permanente, que colaborem para a implementação de ações compartilhadas em saúde coletiva.



**Figura 2.** Quadrilátero da Educação Permanente em Saúde (CECCIM, 2005)

A educação permanente em saúde, pedagogicamente, se expressa por meio da problematização do processo de trabalho em saúde, onde a aprendizagem se dá a partir da identificação de nós críticos e os elementos a eles relacionados para que, à luz de um referencial teórico, proponha-se a construção de soluções possíveis. Propõe, assim, mais do que o estreitamento da relação teoria-prática, mas a integração entre ensino-serviço, gestão e demandas sociais. Dessa forma, a ideia é que a educação permanente em saúde promova o desenvolvimento dos trabalhadores e ao mesmo tempo o desenvolvimento do próprio trabalho.

Considera os profissionais como sujeitos dos processos de (re) construção social de saberes e práticas, a partir dos seus conhecimentos e vivências no trabalho. Pressupõe que este processo educativo deva se estender ao longo de toda a sua vida (Brasil, 2004).

### *A Educação Popular em Saúde: política pública para participação social*

A Educação Popular está intimamente ligada aos agentes sociais, sua realidade e cultura, contemplando variáveis socioculturais, sócio-políticas, socioeconômicas e psicossociais, exigindo que ação educativa não se restrinja a modelos passivos apoiados na transmissão. Ao contrário, a meta é romper com estruturas hierarquizadas fragmentadas, para colocar no centro do processo educativo as falas e vivências dos agentes populares (Barilli et al In: Projeto de Pesquisa EdPopSUS, 2013, MIMEO).

Se fundamenta na pedagogia crítica (FREIRE, 2000), teoria orientada a construção da autonomia e emancipação dos indivíduos como resultado de sua capacidade de analisar suas realidades social, histórica e cultural, com vistas a transformá-la de forma consciente. Assim...

[...] a Educação Popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais (Brasil, 2012, p.5).

Como política pública, inclui elementos inerentes ao processo histórico da educação popular construídos desde a década de 50 como o movimento de alfabetização e cultura popular para [...] *contribuir com metodologias, tecnologias e saberes para a constituição de novos sentidos e práticas no âmbito do SUS* (idem p. 4). Pressupõe o conhecimento como produção histórico-social dos agentes sociais construído a partir do diálogo - *O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo* (FREIRE, 1997). Tal pressuposto se reflete em cuidados dialogados, participativos e humanizados e acolhedores da cultura e do saber popular (Brasil, 2012, p. 10), transformando as práticas de saúde em processos humanizados. Aliado a isso, visibiliza as condições de saúde dos territórios através da voz e participação de seus habitantes.

Apesar da Política de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) prever a participação do controle social, a Política de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS) apresenta maior

direcionalidade à promoção democrática da participação popular e mobilização social na saúde, decorrente do movimento de apoio aos coletivos e movimentos populares que atuam referenciados pela educação popular em saúde (ParticipaSUS/2007).

Preconiza os saberes de outros atores sociais até então invisibilizados como militantes, educadores e práticos populares de cuidado.

Traz como princípios teórico-metodológicos o **diálogo**, que favorece a expressão do pensamento crítico ao mesmo tempo em que [...] *implica um respeito mútuo que o autoritarismo não permite que se constitua* (Brasil, 2012, p.15); **amorosidade** que permite o afloramento da sensibilidade decorrente da construção de vínculos de afeto na ação pedagógica que fortalecem a superação de sofrimento como contraponto às relações de dependência, submissão e infantilização inerentes às relações tradicionalistas do cuidado à saúde; a **problematização** implicando análise crítica da realidade, discutindo os problemas surgidos nas vivências com todas as suas contradições [...] *ampliando do olhar sobre a realidade com base na ação-reflexão-ação e o desenvolvimento de uma consciência crítica* (p. 16); **Construção compartilhada do conhecimento** que se refere a conhecer o processo histórico e cultural socialmente construído, de forma protagônica e criativa das práticas, para transformar as ações de saúde; **emancipação** pela construção de processos de trabalho que considerem cada sujeito como protagonista do binômio saúde-doença como referencial no fazer cotidiano da saúde e; **Compromisso com a Construção do Projeto Democrático e Popular**, valorizando o ser humano em sua integralidade [...] *o protagonismo, a organização e o poder popular; a democracia participativa; organização solidária da economia e da sociedade; acesso e garantia universal aos direitos, reafirmando o SUS como parte constitutiva deste Projeto* (p. 17).

A PNEPS-SUS, portanto, não se faz 'para' o povo, ao contrário, se faz ele, tomando o trabalho como fonte e início do processo pedagógico, incorporando modos de sentir, pensar e agir dos diferentes grupos populares como referencial básico para a gestão participativa em saúde (Brasil, 2012, p. 10), na busca por transformar contextos opressores e excludentes.

### **O Programa de Qualificação em Educação Popular em Saúde (EdPop-SUS)**

O Programa EdPop-SUS foi lançado no ano de 2013 como estratégia principal para contribuir com a consolidação da PNEPS-SUS, fruto da parceria entre a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SEGEP) do Ministério da Saúde do Brasil, a Escola Nacional de Saúde Pública

(Ensp) e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), estas últimas unidades integrantes da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), instituição federal vinculada ao Ministério da Saúde com sede na cidade do Rio de Janeiro e mais 6 centros regionais no território brasileiro.

Sua principal meta é materializar o principal objetivo da política que é qualificar as práticas ligadas à atenção básica à saúde nas comunidades brasileiras, segundo as diretrizes do SUS. Entretanto, outros valores agregados podem ser pensados como o mapeamento dos problemas de saúde em cada território e a sistematização dos olhares e vivências dos diferentes atores envolvidos.

O EdPop-SUS tem os Agente Comunitário de Saúde (ACS) e o Agente de Controle de Endemias (ACE) como educandos alvo da ação educativa, por viverem e atuarem nas comunidades, auxiliando-os a despertar o entendimento de serem educadores populares, na medida em que problematizam e sistematizam suas ações de saúde junto à população com vistas a desenvolverem práticas educativas de mobilização social, promoção da saúde e equidade, tendo como referencial político-pedagógico a Educação Popular em Saúde (Edital de convocação, 2014).

O Programa prevê a realização de um processo formativo subdividido em duas ofertas. A primeira, composta por três chamadas de um Curso Livre com carga horária total de 53 horas distribuídas em 04 (quatro) encontros presenciais de 08 (oito) horas (um encontro por semana) perfazendo um total de 32 (trinta e duas) horas presenciais, 11 (onze) horas de acesso a Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) e 10 (dez) horas de atividades de campo orientadas e de elaboração do trabalho final. A segunda, por um curso de Aprofundamento, de 140 horas, para 8 mil educandos egressos da primeira oferta.

As três chamadas do curso livre aconteceram nos meses de novembro (2013), abril, julho e agosto de 2014, em 3 diferentes regiões brasileiras (sul, sudeste, nordeste e centro-oeste), englobando o Distrito Federal e os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe, Pernambuco e Ceará.

Com base nos princípios da pedagogia crítica, o curso foi estruturado em 4 Unidades de Aprendizagem (UA): *Educação popular em saúde e o protagonismo dos sujeitos sociais, Saúde e a nossa sociedade, Cultura e saúde e A equidade, inclusão e participação no SUS*. O material didático, chamado Caderno de Educação Popular, reúne produções autorais inéditas, especialmente estruturadas para estabelecer o diálogo entre os aportes teóricos e

políticos e a reflexão sobre as ações cotidianas com o intuito de colocar a cultura, experiência e a realidade de saúde do campo da prática do estudante no centro da aprendizagem.

Sua implementação conta com 450 profissionais distribuídos em equipes técnicas e de gestão de processos, gestão de ensino e docência. O corpo docente compreende 185 profissionais distribuídos em três diferentes perfis:

1) O *Mediador* - professores com perfil acadêmico generalista, que atuam ou tenham atuado como educadores ou mediadores preferencialmente na formação/qualificação de jovens e adultos trabalhadores e/ou em educação popular e não-formal, na área da saúde. É o mediador o responsável pela relação de aprendizagem junto ao educando. Assim, exerce o acompanhamento pedagógico durante os encontros presenciais, de conexão virtual, além da realização do trabalho de campo dos educandos;

2) *Educador Popular* – profissionais de qualquer nível de formação, mas que apresenta uma sólida experiência em práticas em educação popular em saúde junto às comunidades carentes. Sua função é apoiar o mediador no exercício docente através de suas vivências como educador popular e;

3) *Orientador de Aprendizagem* - para atuar como referencia teórica, metodológica e pedagógica do corpo docente (mediadores e educadores populares), na perspectiva crítica da educação e do cuidado, participando de processos de capacitação e acompanhamento pedagógico dos mediadores e educadores populares em aliança com os demais sujeitos envolvidos. São os responsáveis pela dinâmica vivencial – presencial e a distância - junto a Mediadores e Educadores Populares realizando atividades de apoio referente aos conteúdos do curso, acompanhamento e apoio nas atividades do ambiente virtual de aprendizagem e de algumas atividades presenciais para identificação de estratégias e superação de desafios (Núcleo Pedagógico, 2014, MIMEO In: Barilli et al, 2014).

Partindo-se do pressuposto de que o mediador é o responsável pela interlocução educando-conteúdo, educando-instituição, também é dele a tarefa de registrar no sistema informatizado (que compõe a base da CVA), o desenvolvimento acadêmico (nota) e frequência dos educandos nos encontros presenciais, sendo estes pedagogicamente valorizados por propiciarem a troca de experiências e solidificação de vínculos.

Cabe ressaltar que a certificação dos educandos concluintes é realizada pelo cruzamento de dados a partir das ações de registro, pelo mediador, do desempenho escolar do educando e,

como experiência no uso da CVA (Sistema *Moodle*), não foi colocada como pré-requisito para a seleção dos mediadores, uma estratégia de capacitação para este fim foi implementada, a qual é descrita a seguir.

#### *Capacitação de mediadores para o uso pedagógico da Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA)*

Por questões ligadas à infra estrutura do Programa, a capacitação somente foi realizada entre as 1ª e 2ª chamada do curso livre. Apesar do forte interesse na correta realização do registro de notas e frequência do educando (indispensáveis para a certificação), outras atividades pedagógicas foram abordadas, como formas de comunicação/interação, motivação para a participação nos fóruns de discussão, assim como os critérios de avaliação, postagens de imagens e vídeos etc..

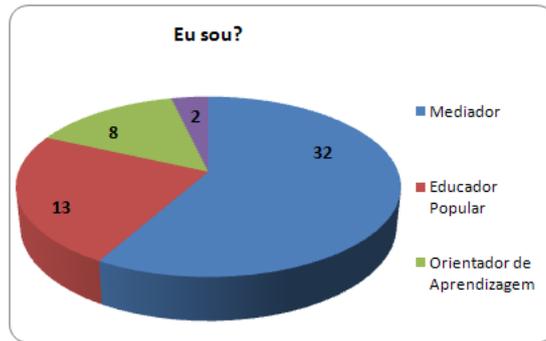
A estratégia de capacitação foi realizada, através de oficinas de capacitação, com carga horária de 8 horas nas capitais dos estados participantes, envolvendo 180 docentes ligados ao Programa pela impossibilidade do deslocamento dos mediadores dos municípios mais distantes.

Para validar a estratégia, os mediadores capacitados foram convidados a responder um questionário *online*, contendo questões fechadas destinadas a coletar sua percepção sobre sua eficácia desta ação para o exercício docente.

Ressalta-se que a participação não foi obrigatória, além das respostas não serem identificadas. Por não ser mandatária, a avaliação contou com apenas 54 respondentes. O acesso ao questionário *online* se deu por meio de *login* e senha individuais e as respostas armazenadas em provedor institucional seguro. Pelo fato desta ação não se constituir como investigação científica, mas somente como avaliação, não foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa.

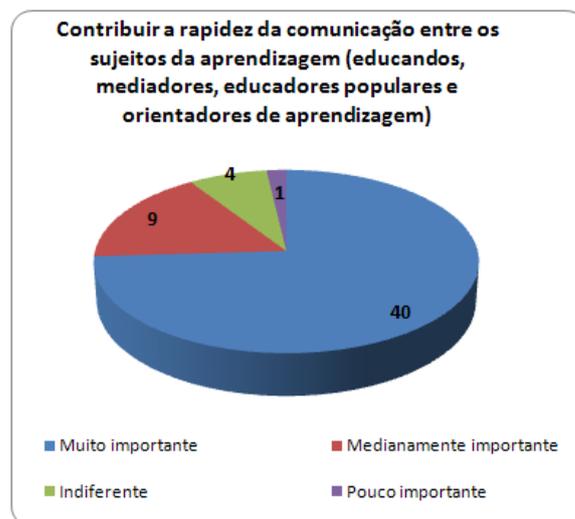
#### **Resultados da avaliação da estratégia de capacitação para o uso pedagógico da CVA**

Como esperado, os mediadores constituíram a maioria dos respondentes por serem eles os responsáveis pela mediação pedagógica com o educando, assim como o registro de notas e a frequência necessárias para a certificação (Gráfico 1).

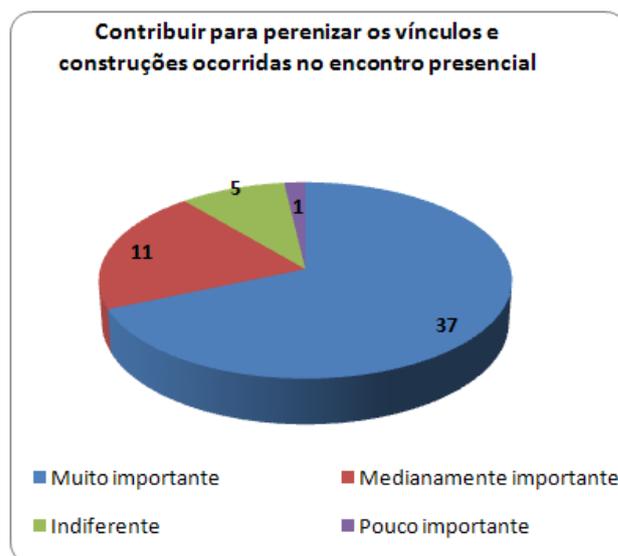


**Gráfico 1.** Perfil de respondentes

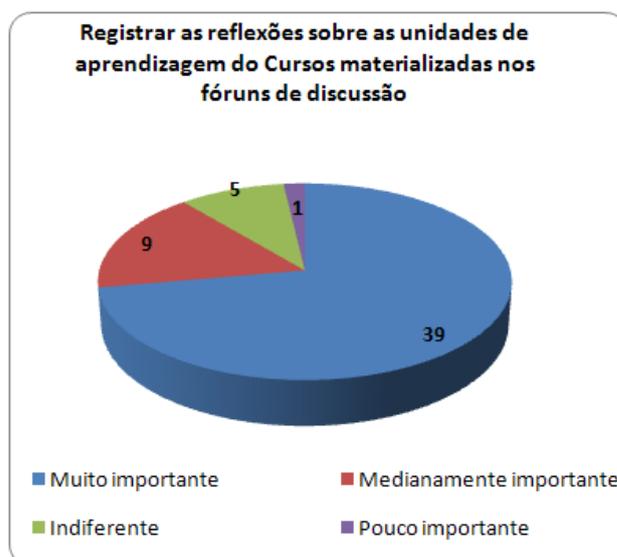
Foram apresentados os objetivos da CVA na educação popular (Gráficos 2 a 6) para os quais os participantes selecionariam entre as categorias muito importante, medianamente importante, indiferente e pouco importante. São eles:



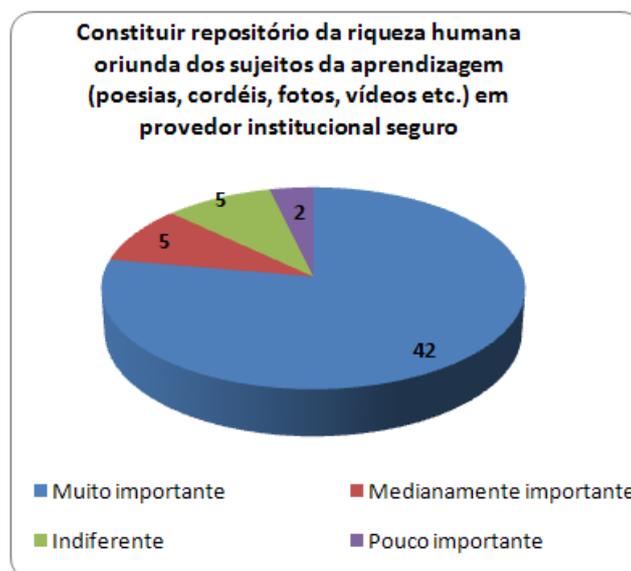
**Gráfico 2.** Objetivo 1: Contribuir para a rapidez da comunicação entre os sujeitos da aprendizagem - 40 consideraram como muito importante



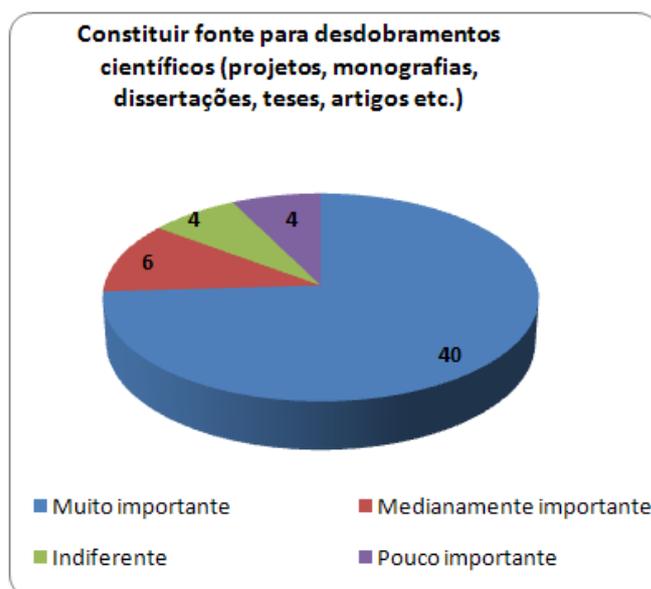
**Gráfico 3.** Objetivo 2: *contribuir para perenizar os vínculos construídos presencialmente*- 37 respondentes consideraram muito importante



**Gráfico 4.** Objetivo 3: *registrar as reflexões nos fóruns de discussão, constituir um repositório da produção dos sujeitos da aprendizagem e, se o respondente adicionaria outro objetivo* – 39 respondentes consideraram como muito importante



**Gráfico 5.** Objetivo 4: *Constituir repositório da produção dos sujeitos de aprendizagem ligadas à arte e cultura*, também considerado como muito importante pela maioria dos respondentes.



**Gráfico 6.** Objetivo 5: *Constituir fonte para desdobramentos científicos* – 40 respondentes consideraram como muito importante.

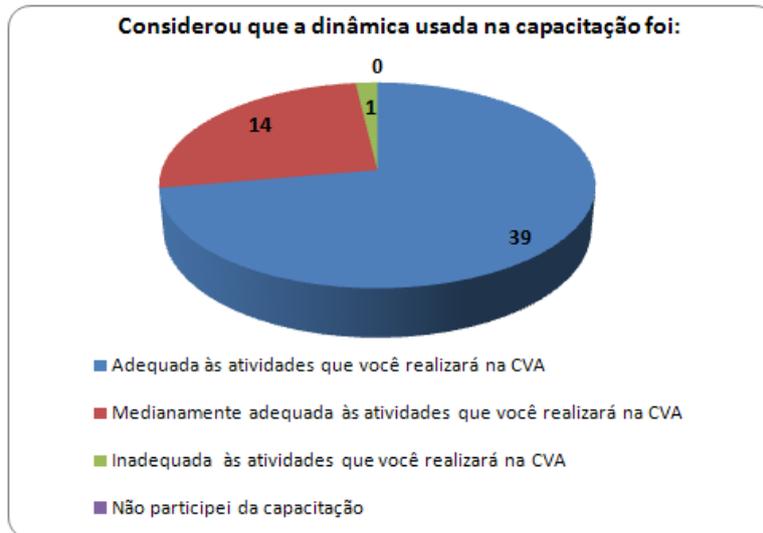


**Gráfico 7.** Adicionaria outro(s) objetivo(s) – 40 respondentes não adicionariam.

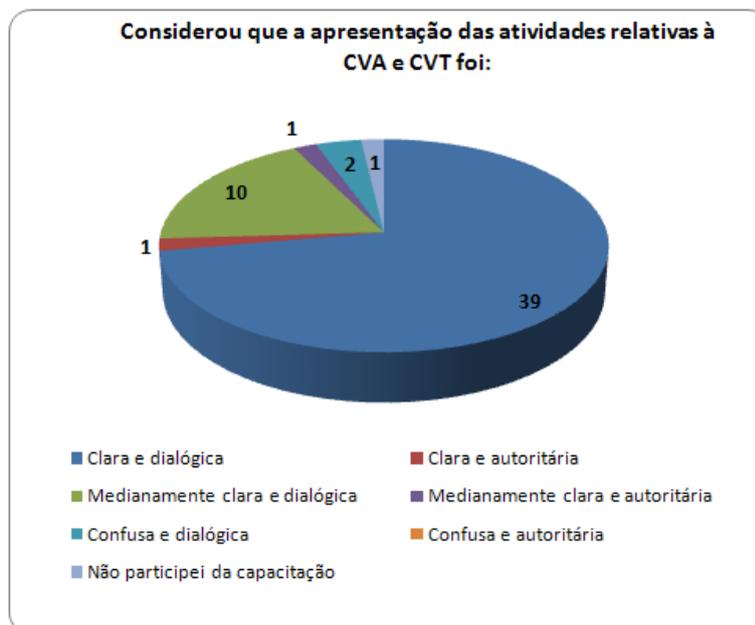
Quanto a dinâmica da capacitação, 33 docentes consideraram o tempo de realização adequado (Gráfico 8), 39 consideraram a dinâmica da capacitação adequada às atividades que realizariam na CVA contra 14 que consideraram medianamente adequada e apenas 1 que considerou inadequada (Gráfico 9); 39 respondentes consideraram a apresentação clara e dialógica (Gráfico 10) e 37 consideraram que a capacitação contribuiria decisivamente para a realização das atividades docentes na CVA (Gráfico 11).



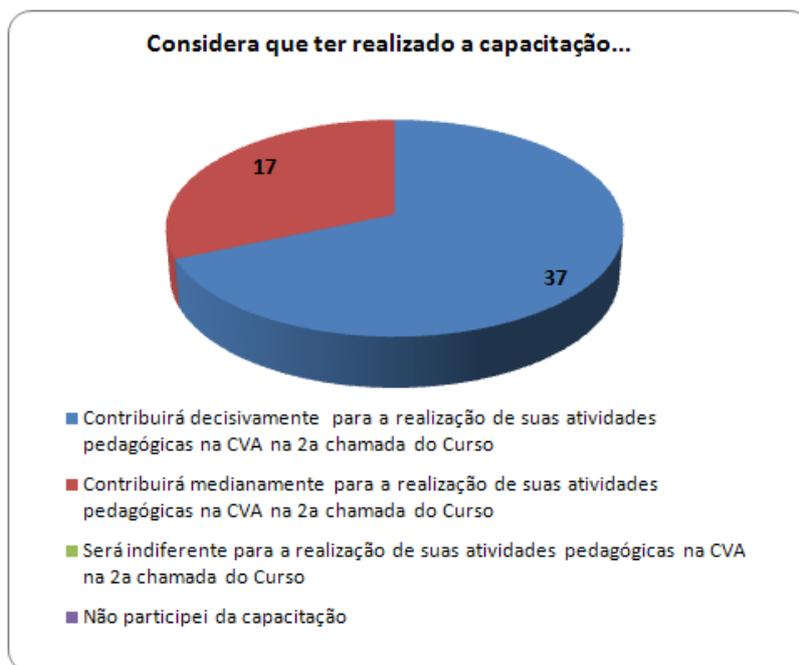
**Gráfico 8.** Tempo de realização da capacitação



**Gráfico 9.** Adequação da dinâmica usada na capacitação



**Gráfico 10.** Clareza e dialogicidade da apresentação das atividades relativas à CVA



**Gráfico 11.** Contribuição da capacitação para a realização das atividades na CVA na 2ª chamada do curso.

## CONCLUSÕES

Embora a Educação Permanente, em sua evolução história, guarde marcas de um projeto de sociedade baseado no capital que reforça a necessidade de adequar o trabalhador a um contexto de permanente mudança principalmente tecnológica, no campo da saúde pública no Brasil, serviu como base para a construção da política de Educação Permanente em Saúde que relaciona o desenvolvimento humano ao longo da vida, com a participação para a promoção, prevenção e proteção à saúde. O entendimento de ser o indivíduo um agente promotor de saúde, certamente é o resultado de um processo coletivo pautado no exercício da cidadania que deve preconizar a cultura e a mobilização social e, por isso, não pode se ater somente aos espaços escolares.

A Educação Permanente em Saúde, apesar de prever a inter-relação entre governo, instituições formadoras, serviços de saúde e controle social, não garantia a efetiva participação popular nas discussões da área, faltando uma iniciativa que falasse a mesma língua da população, condição importante para a sua identificação como protagonistas neste processo.

A Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), como política de Estado, vem suprir esta lacuna na medida em que prioriza os saberes dos atores sociais até então invisibilizados como militantes, educadores e práticos populares do cuidado.

O EdPop-SUS, mais do que estratégia para a consolidação da PNEPS-SUS, pode ser considerada como caminho para contribuir com o aumento dos níveis de saúde das comunidades brasileiras, uma vez que empodera as populações por meio da reflexão sobre suas próprias questões de saúde, numa perspectiva de compartilhamento coletivo para a transformação do território.

A Educação Popular tem sua expressão histórica materializada no seio das comunidades brasileiras. Se caracteriza pela presencialidade talvez pela exclusão que ainda perdura no país. Diante disso, a introdução da Comunidade Virtual de Aprendizagem em um processo educativo tão singular significou uma inovação para o próprio campo, além de um desafio pedagógico de superação dos sujeitos da aprendizagem que, apesar das dificuldades, consideraram a capacitação para seu uso como muito importante.

A capacitação para o uso pedagógico da CVA se propunha habilitar os docentes para facilitar, orientar e mediar atividades voltadas à inclusão social, contemplando, como objetivo adjacente, a inclusão digital. Entretanto, mesmo com os problemas inerentes a um programa arrojado e inovador, a inserção de um instrumento tecnológico possibilitou que diferentes grupos sociais se conhecessem e experenciassem a construção de significados próprios de um processo educativo organizado também em meio virtual. Assim, a intencionalidade pedagógica possibilitou uma vivência diferente da habitual em redes sociais abertas

Reconhecendo os objetivos da CVA ligados a perenização dos vínculos e experiências iniciadas presencialmente, ao registro das produções e relatos e à interação entre os sujeitos da aprendizagem, entenderam que a CVA foi colocada como instrumento potencializador das relações humanas, desfazendo a visão empobrecida que coloca a tecnologia dentro de uma racionalidade puramente mercadológica a despeito do humano.

A capacitação pedagógica para o uso da CVA, dentro desta lógica, pode ser considerada como estratégia importante para a consecução da EdPop-SUS, provendo condições para a reflexão e exercício docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CECCIM RB. (2005). Permanent Education in the Healthcare field: an ambitious and necessary challenge. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.9, n.16, 161-77.
- BARILLI E.C, BRONSTEIN V.; FERREIRA N.; PEDROSA J.I.; ALBUQUERQUE P.C.. A (2013). Educação como Estratégia para Implementação da Política de Educação Popular em Saúde: A formação de ACS e AVS. Projeto de Pesquisa. Fundação Oswaldo Cruz.
- BARILLI E.C.; BARRETTO S.F.; SILVA C.; MENEZES M.A. (2014). Assessment of the Use of Online Communities to Integrate Educational Processes Development Teams: an experience in Popular Health Education. *Interactive Technology and Smart Education*.
- BRASIL. PARTICIPASUS. POLÍTICA NACIONAL DE GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA NO SUS. (2007). Brasília – DF; out.
- BRASIL. Lei Federal Nº 11.350 (2006). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, out. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11350.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11350.htm)
- BRASIL Emenda Constitucional Nº 51 (2010). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, fev. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc51.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc51.htm)
- BRASIL. Política Nacional de Educação Popular em Saúde ( COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE – CNEPS (2012). Brasília.
- CECCIM, R.B., FEUERWERKER L. (2004). O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 14(1), 41- 65.
- DEWEY J. (1980). *The school and society*. (Ed. Jo Boydston). Carbondale, Ill and Edwrdswilli, Ill. Southern Illinois University Press.
- FEENBERG, A. (2002). *Transforming technology: a Critical Theory revisited*. New York: Oxford University Press.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez.
- FGV. (2012). Mapa da Inclusão Digital. Coordenação Marcelo Neri, Fundação Getúlio Vargas. Rio de janeiro: FGV/CPS, Vol. 191. Disponível em [http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID\\_sumario.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf)

SABROZA, P. C., TOEWS, D. W. (2001). Doenças emergentes, sistemas locais e globalização. *Cadernos de Saúde Pública*. Vol. 17, supl., Rio de Janeiro.

SMAHA I.N., CARLOTO C.M. (2013). Educação Permanente: da pedagogia para a saúde. Universidade Estadual de Londrina.

# A INFLUÊNCIA DAS QUESTÕES DE GÉNERO NOS RESULTADOS ESCOLARES DAS CRIANÇAS<sup>1</sup>

Irina Botelho<sup>1</sup> & Maria João Cardona<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação

## RESUMO

A presente pesquisa tem como principais objetivos: estudar as diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas no jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo o ponto de vista das docentes; estudar a forma como estas diferenças interferem (ou não) nos resultados escolares dos rapazes e das raparigas; estudar o papel que os educadores/as e professores/as podem ter na promoção de uma maior igualdade de oportunidades e de participação entre rapazes e raparigas a nível dos resultados escolares e do desempenho social.

A pesquisa realizada seguiu uma metodologia qualitativa (inquéritos e entrevistas) e quantitativa (análise estatística dos resultados escolares). A pesquisa foi desenvolvida numa escola de 1º ciclo do ensino básico, com alunas e alunos do 3º e do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos; sendo entrevistadas duas professoras e a uma educadora de infância.

Os resultados mostram que, de um modo geral, existem diferenças nos comportamentos de rapazes e raparigas e diferenças nos seus resultados escolares. Promover uma maior consciência na forma como as diferenças de género afetam os resultados escolares das crianças aparece como uma preocupação que necessita ser alvo de uma maior atenção desde a formação inicial do/as docentes.

**Palavras-chave:** género; igualdade de género; estereótipo; desempenho escolar

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta uma síntese do trabalho de pesquisa realizado por Irina Alexandra Fontes Botelho no relatório final de estágio apresentado para a conclusão do Mestrado de habilitação para a docência na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação de Maria João Cardona.

## ABSTRACT

This research has as main objectives: studying the differences of behavior between boys and girls in preschool and their first school year, based in the opinion of the teachers; studying the way this differences influence or not the school results of the boys and the girls; and studying the role teachers and educators can have to promote a larger equality of opportunities and participation between boys and girls in school results and social development.

The research followed a quality method (inquiries) and quantity (statistical analysis of school results). The research was developed in a primary school, with children between 8 and 10 years old, and with two teachers and one preschool teacher.

The results show that, in general, there are differences in the behavior of boys and girls, and that there are differences in their school results. Even though the evidence of these differences, the gender is not a concern for the teachers due to a lack of knowledge on how to deal with it. Promoting awareness on how gender differences affect educational outcomes of children appears as a concern that needs to be the focus of increased attention since the initial training teachers.

**Keywords:** gender; gender equality; stereotype; school performance

## INTRODUÇÃO

A promoção de uma maior igualdade de oportunidades e de participação para todos e todas desde a infância é cada vez mais reconhecida como uma prioridade.

*“O termo **sexo** é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. O termo **género** é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas”* (Cardona, M.<sup>a</sup> João, Vieira, Cristina, Tavares, Teresa-Cláudia, Uva, Marta, Nogueira, Conceição, & Piscalho, Isabel, 2011: 12)

De acordo com estas definições o “género” envolve atributos psicológicos e aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, durante o processo de construção de identidade, estando relacionados com conceitos de masculinidade e de feminilidade.

A igualdade de género segundo a Eurydice (2009) pressupõe “*que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, ao mesmo tempo e da mesma forma*”, na medida que “*equidade de género (...) implica a garantia de resultados escolares imparciais, independentemente das diferenças de género*” (p.21). No entanto, se bem que a nível teórico e nos princípios preconizados pela legislação esta preocupação seja evidenciada na prática o que se passa é bem diferente.

Continuam a existir ideias estereotipadas sobre os comportamentos e desempenhos de rapazes e raparigas na escola. Como referenciam Cardona, Vieira, Tavares, Uva, Nogueira, & Piscalho, Isabel (2011) traços de personalidade como a “*independência, competitividade, agressividade e dominância são atribuídos aos homens; já a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para estabelecer relações são associados às mulheres*” (p.13).

Apesar de professore/as e educadore/as terem a noção de que é necessário trabalhar com as crianças as ideias estereotipadas que continuam a existir em relação ao género masculino e feminino, nas práticas educativas a realidade muitas vezes é diferente, sem que este/as docentes tenham disso uma clara consciência. E estas diferenças afetam os desempenhos escolares. “*A escola portuguesa está ainda longe de promover uma efetiva igualdade de oportunidades e de participação, nomeadamente na excessiva diferenciação que é feita entre rapazes e raparigas*” (Cardona, M<sup>a</sup> João, 2011:235). Os dados da pesquisa realizada evidenciam esta realidade assim como a falta de consciência que educadoras e professoras têm sobre esta problemática.

Há ainda um longo caminho a percorrer para termos uma realidade educativa que não diferencie rapazes e raparigas nos seus desempenhos escolares. Questão que carece ser refletida desde as primeiras idades.

### **Objetivos e principais questões da pesquisa**

Esta pesquisa partiu de quatro questões orientadoras:

- Os/As docentes caracterizam os rapazes e as raparigas de forma diferenciada nos primeiros anos de escolaridade?

- Estas diferenças interferem nas suas expectativas relativamente ao desempenho escolar?
- Como é que essas diferenças são percebidas pelas crianças?
- Que estratégias podem os/as docentes utilizar para promover uma efetiva igualdade de oportunidades para todas as crianças?

A partir destas questões foram definidos como objetivos estudar:

- As diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas no jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, segundo o ponto de vista das docentes;
- A forma como estas diferenças interfere ou não nos resultados escolares dos rapazes e das raparigas;
- O papel que os educadores/professores podem ter para promover uma maior igualdade de oportunidades e de participação entre rapazes e raparigas a nível dos resultados escolares e no desempenho social.

### ***Amostra estudada***

O trabalho de pesquisa decorreu na classe de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, da rede pública do Ministério da Educação, pertencente a um agrupamento que tem também a valência de Jardim de Infância. Dos alunos desta classe foram inquiridos dez alunos, cinco raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, do 3º e 4º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Foram ainda realizadas entrevistas a duas professoras (uma responsável pela classe estudada) e a uma educadora de infância que trabalham na instituição. Todas estas docentes têm entre 43 a 51 anos de idade e mais de 20 anos de experiência profissional.

Código da análise de dados	Aluna A	Aluna B	Aluna C	Aluna D	Aluna E	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Idade	8	8	9	9	9	9	9	10	10	10
Ano de escolaridade	3ºano	3ºano	4ºano							

**Tabela 1 - Dados das alunas e alunos inquiridos.**

Código da análise de dados	Educadora	Professora A	Professora B
Idade	51 anos	43 anos	47 anos
Local da formação inicial	Escola do Ministério Primário, Caldas da Rainha	Escola Superior de Educação de Santarém	Escola do Ministério Primário, Caldas da Rainha
Formação inicial	Educação de infância	Professora de 1º CEB; Licenciatura em Ensino do Português como 2ª língua	Professora 1ºCEB
Experiência profissional	28 anos	22 anos	25 anos
Instituição de Trabalho	EB1 - F	EB1 - F	EB1 - F
Situação profissional	Quadro de agrupamento	Quadro de agrupamento	Quadro de agrupamento

**Tabela 2 - Dados das entrevistadas**

### ***Metodologia adotada***

Realizaram-se inquéritos semi-estruturados às dez crianças e inquéritos por entrevista às três docentes (que foram gravadas e transcritos posteriormente). Procedeu-se ainda à análise estatística referente à avaliação do 1º período letivo das de vinte e seis crianças da turma.

Em relação às crianças foi previamente testado um modelo de inquérito, com respostas fechadas e abertas, de forma a poderem ser preenchidos pelas crianças, individualmente, com o apoio da estudante responsável pela pesquisa. O principal objetivo destes inquéritos foi entender como as raparigas e os rapazes percebem e caracterizam o seu comportamento na escola e o seu desempenho escolar. No final foi feita uma análise de conteúdo destes dados analisando as semelhanças e diferenças das respostas dos diferentes crianças.

No que diz respeito às docentes foi construído e testado um guião de entrevista, semi-estruturado. Após a transcrição da gravação das entrevistas foi também feita a sua análise de conteúdo.

Quanto à análise das provas de avaliação realizadas pelas crianças durante o 1º período letivo depois de codificados e organizados os dados foi feita a sua análise estatística. Nesta análise foram contabilizados os números de *Insuficientes*, *Não Satisfaz*, *Satisfaz*, *Bom* e *Muito Bom*, obtidos pelas crianças nas provas realizadas para cada área de conteúdo. Feita a análise estatística foram construídos gráficos para uma maior facilidade da análise

comparativa nas diferentes áreas curriculares, com exceção da expressão dramática que não é avaliada pela docente.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **O que dizem as crianças**

Ao analisar os inquéritos realizados às crianças começamos por observar que **tanto rapazes como raparigas concordam que se comportam de maneira diferente.**

Em relação às **caraterísticas dos rapazes e das raparigas, dentro e fora da sala**, verifica-se que distinguem diversas características. Por exemplo, na opinião das alunas, os rapazes, dentro da sala

*“brincam com as canetas, trabalham e falam baixinho”* (Aluna A).

*“são faladores, desatentos, perturbadores”* (Aluna E);

Fora da sala/recreio, as alunas consideram que os rapazes

*“têm brincadeiras mais violentas”* (Aluna B);

*“são barulhentos, agitados”* (Aluna E);

Por sua vez, os alunos afirmam que dentro da sala, os rapazes

*“falam, riem, fazem piadas, comportam-se mal”* (Aluno B).

*“são barulhentos, portam-se mal, dizem algumas asneiras”* (Aluno C);

Em relação ao que pensam acerca das raparigas, os alunos consideram que estas, dentro da sala,

*“estão atentas, falam sobre várias coisas”* (Aluno B)

*“fazem os trabalhos”* (Aluno D);

Segundo os alunos, fora da sala de aula/recreio, as raparigas

*“brincam com os mais novos”* (Aluno B);

*“estão mais sossegadas e a brincar com bonecas”* (Aluno E);

Em relação a quem tem melhores notas, se são os rapazes ou as raparigas, dos alunos inquiridos, somente um aluno afirma que são os rapazes, sendo que os restantes alunos e alunas de opinião que são as raparigas que têm melhores resultados.

Quanto à realização de **trabalhos a pares ou de grupo**, quatro dos cinco alunos inquiridos escolheram os rapazes, porque

*“acho que eles têm imaginação mais fértil e conhecem coisas que as raparigas não sabem o que é”*  
(Aluno B).

*“não são comichosos, aceitam qualquer tipo de tema* (Aluno C);

Por sua vez, as alunas inquiridas preferem trabalhar com raparigas visto que

*“são mais espertas”* (Aluna C);

*“os rapazes têm pouco interesse e as raparigas são mais empenhadas e dão mais ideias para os trabalhos a pares”* (Aluna E)

Portanto, os rapazes preferem trabalhar com os rapazes e as raparigas preferem trabalhar com as raparigas devido à semelhança existente de gostos e de personalidades.

Em relação ao que é **ser uma boa aluna** para as raparigas é

*“ ter boas notas, estudar a matéria que se aprende e não ter medo de esclarecer dúvidas”* (Aluna A).

*“ser boa aluna é portar-me bem, ser responsável, ter boas notas, saber trabalhar com todos e ser empenhada”* (Aluna E);

Já para os rapazes **ser bom aluno**

*“é estar atento nas aulas, perceber a matéria sem ajuda e ter capacidade de trabalhar sem ajuda”*  
(Aluno B).

*“ser bom aluno não é só tirar boas notas a tudo, é também portar-me bem, estar atento às aulas”*  
(Aluno E);

Para os inquirido/as, ser bom aluno ou boa aluna passa pelos mesmos critérios, contudo, as raparigas dão importância a questões de amizade, de esclarecimento de dúvidas e os rapazes dão importância a questões relacionadas com a inteligência e com o mérito-próprio, ou seja, ter boas notas e estudar sem ajuda.

Das alunas inquiridas, todas elas se consideram boas alunas, porque

*“gosto de aprender coisas novas e assim posso fazer os trabalhos bem”* (Aluna C);

*“sou inteligente, tenho boas notas, sou empenhada, porto-me bem, sou atenta, não perturbo a aula”*  
(Aluna E);

Em relação aos rapazes, somente um aluno respondeu que não era bom aluno, justificando que *“às vezes porto-me mal, tiro más notas”* (Aluno E). Os restantes alunos responderam que são bons alunos, explicando que o são porque

*“não preciso de ajuda para realizar trabalhos e compreendo logo a matéria”* (Aluno B).

*“tiro boas notas, sou astuto e inteligente e bem comportado”* (Aluno C)

Contactamos assim que a explicação que rapazes e raparigas dão sobre serem boas alunas/bons alunos é coerente com as respostas anteriores já apresentadas.

Ao questionar as alunas, **“se fosses um rapaz, como serias como aluna?”**, estas responderam que

*“iria estudar e esforçar-me para ter boas notas”* (Aluna A);

*“seria bem-educado, não fazia parvoíces e portava-me sempre bem”* (Aluna B);

As raparigas focam-se naquilo que querem que os rapazes sejam, visto que elas vêm os rapazes como aqueles que *“fazem parvoíces”* e *“estão pouco atentos”*. Mas também vão ao encontro daquilo que os rapazes pensam de si próprios. Estes caracterizam o seu comportamento como sendo aqueles que *“falam, fazem barulho”* e *“se portam mal”*. As raparigas, por sua vez, mencionam o contrário: *“se fosse aluno, seria sossegado”* e *“seria um rapaz bem comportado”*. As raparigas vêm-se como alunas que têm boas notas, e consideram que se fossem rapazes, seriam alunos aplicados e bem comportados.

Direcionando a questão para os alunos, estes responderam que se fossem raparigas:

*“seria educada na sala, preocupava-me com a letra (caligrafia)”* (Aluno B);

*“era mais aplicada e adequava os trabalhos”* (Aluno C);

Assim, pode-se verificar que os rapazes centram-se em como acham que as raparigas são, visto consideram que dentro da sala elas *“fazem os trabalhos”* e *“estão atentas, falam sobre várias coisas”*. Os rapazes também consideram as raparigas como boas alunas, com melhores notas, por isso, se fossem raparigas teriam também bons desempenhos escolares.

### **O que dizem os adultos**

No que diz respeito à **caracterização do desempenho escolar dos rapazes e das raparigas**, mais propriamente na existência de diferenças de comportamentos entre rapazes e

raparigas dentro da sala, a educadora foi a única que não referiu existirem diferenças: *“as diferenças estão inerentes à personalidade, àquilo que eles são, não pelo facto de serem rapazes ou raparigas. Para além (...) das questões que são hereditárias e que constituem a sua personalidade, há os fatores do ambiente, também os influencia.”* (Educadora)

Contudo, as professoras caracterizaram comportamentos específicos de rapazes e raparigas. Em relação aos rapazes, estas afirmam que:

*“Os rapazes são mais conversadores (...) implicam mais uns com os outros.”* (Professora A)

*“Os rapazes assumem os mesmos comportamentos que assumem cá fora, no recreio.”* (Professora B)

Em relação às raparigas, as docentes afirmam que

*“ as raparigas (...) têm comportamentos com maior maturidade, apresentam maior responsabilidade do que os rapazes. Claro que há exceções.”* (Professora A)

*“Há raparigas que falam muito ou que têm uma postura mais competitiva, e também há rapazes que têm essa postura.”* (Professora B).

Em relação à existência de **diferenças na escolha das atividades** quotidianas pelos alunos e alunas dentro da sala, nenhuma entrevistada encontra diferenças, afirmando que: *“Escolhem as mesmas coisas. (...) na área das construções existem muitos rapazes e muitas raparigas.”* (Educadora).

As professoras observam diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas fora da sala de aula:

*“Os rapazes brigam, jogam às lutas, empolgam-se mais e enervam-se mais do que as raparigas. Têm brincadeiras completamente diferentes: eles brincam às corridas, aos empurrões e gritam uns com os outros.”* (Professora A)

*“Os rapazes têm brincadeiras que envolvem mais luta, mais os desafios, os jogos pela conquista de lugar.”* (Professora B)

Em relação às raparigas, as docentes referem:

*“Elas brincam, sabem brincar mais em grupo. São muito mais calmas, trabalham muito mais em grupo.”* (Professora A)

*“As raparigas gostam mais de brincar em grupo, com outro tipo de brincadeiras mais no faz de conta.”* (Professora B).

Continuando no exterior da sala de aula, no que diz respeito às **diferenças nas brincadeiras/atividades escolhidas pelas crianças**, quer a educadora quer a professora A, exemplificam brincadeiras escolhidas por rapazes e por raparigas:

*“(...) nos rapazes, em termos do brincar às lutas e também tem influência das crianças mais velhas.”*  
(Educadora)

*“Eles jogam às lutas, brincam às corridas, aos empurrões, aos encontrões”. (Professora A)*

*“(...) as raparigas aí possam ter um brincar um bocadinho mais dentro das princesas, daquele encantamento, esse fascínio por esse mundo fantástico, mas de qualquer forma, os rapazes também participam com elas.”* (Educadora)

*“Elas brincam e são mais calmas.”* (Professora A)

Em relação às **diferenças na execução das tarefas dentro da sala de aula**, a educadora e a professora B afirmam que não há diferenças:

*“Isso é igual, não noto diferença, tudo participa”. (Educadora)*

*“Isso é tudo igual”* (Docente B)

Contudo, a professora A sublinha algumas diferenças: *“Isso de fazer um recado ou ir fazer uma tarefa dentro da sala de aula ou ir ao quadro, não tem a ver com o género. Tenho tendência a pedir esse recado a uma rapariga que eu sei que é mais responsável do que a um rapaz que se vai esquecer o que eu lhe disse”. (Professora A)*

Quanto aos **resultados escolares de rapazes e raparigas**, mais especificamente a nível do **trabalho individual realizado**, a educadora de infância e a professora B consideram que o desempenho e os resultados são iguais:

*“Os rapazes e raparigas desempenham de igual modo, de acordo com as suas capacidades, os seus interesses, mas não há diferença pela questão de género, de ser rapaz ou de ser rapariga.”*  
(Educadora)

*“Não, para mim é tudo igual. Na minha sala, tenho meninas muito cuidadas e tenho meninos muito cuidados. E tenho meninas muito desleixadas e meninos muito desleixados. É exatamente a mesma coisa. Relativamente aos resultados, é exatamente a mesma coisa, não há diferenças”* (Professora B)

A professora A é a única que faz referência a diferenças, quer no desempenho, quer nos resultados escolares, devido aos seus comportamentos: *“Fora da sala de aula, em casa, as raparigas por norma são mais responsáveis, mais trabalhadoras, fazem mais do que aquilo que lhes é pedido. Os rapazes são mais dados à tecnologia, portanto eles em casa fazem estritamente o pedido, resumido, quanto mais sintético melhor.”* (Professora A)

Relativamente à influência das **diferenças entre os rapazes e as raparigas na realização de trabalhos de grupo** somente a educadora diz não notar diferenças na realização dos trabalhos. A professora A refere que as principais diferenças surgem relativamente ao comportamento dos rapazes: *“Sim, os rapazes são mais brincalhões, se vão fazer um trabalho de grupo é para brincar; elas são mais responsáveis. Havendo sempre exceções!”* (Professora A)

Em relação às **áreas de conteúdo em que os rapazes se distinguem pela positiva e pela negativa**, a professora B afirma que *“eles se distinguem pela positiva em todas as áreas, assim como as raparigas em todas as áreas”*. Para a professora A, os rapazes distinguem-se pela positiva *“mais a matemática, porque dá muito trabalho escrever”* e distinguem-se pela negativa na língua portuguesa.

No que diz respeito às raparigas, **as áreas de conteúdo em que estas se distinguem tanto pela positiva como pela negativa**, a professora A destaca o seguinte: *“As raparigas são cuidadosas naquilo que escrevem, mais atentas, mais cautelosas, maior nível de compreensão.”*

Embora a professora A afirme que não existem áreas curriculares em que as raparigas se destaquem pela negativa considera que *“as distinções não tem a ver com o facto de ser género masculino ou feminino, tem a ver com eles próprios.”*

No que se refere às **diferenças entre uma turma maioritariamente masculina e uma turma maioritariamente feminina**, as três entrevistadas afirmam que existem diferenças. Contudo, a educadora defende que existem diferenças devido às idades e personalidades: *“Ter realmente muitas crianças de uma forma homogénea, tem se calhar alguns comportamentos não que sejam diferentes pela idade mas sim pela sua personalidade, pela sua forma, pelos seus gostos. Também o ser mais heterógeno ajuda na regulação e também em todos realizarem as suas escolhas.”* (Educadora)

A professora B faz somente referência a uma turma maioritariamente masculina, defendendo a sua opinião: *“Penso que uma turma com maioritariamente rapazes é capaz de ser uma turma com mais alguns problemas de gestão de comportamentos, da necessidade do professor gerir mais os comportamentos do que numa turma em que estejam as coisas mais ou menos equilibradas.”*

A professora A faz referência aos dois tipos de turma (feminina e masculina), tendo por base as suas turmas. Sendo uma turma maioritariamente feminina: *“Compreendemo-nos melhor porque eu também sou do sexo feminino. E em termos de trabalho, sim, naturalmente trabalha-se melhor com as raparigas que querem trabalhar, claro, porque depois há aquelas que não gostam muito de trabalhar mas são mais responsáveis, acatam melhor aquilo que lhes propomos e as nossas ordens e os nossos ralhetes, por vezes, do que os rapazes.”*

Numa turma maioritariamente masculina, a docente A afirma que *“os rapazes têm tendência a repostar mais e ir buscar o exemplo do vizinho.”*

Em relação à prática pedagógica do docente, as duas professoras e a educadora não distinguem características associadas ao bom aluno e à boa aluna, tendo sempre em vista que um bom aluno é um bom aluno, quer no feminino quer no masculino. Deste modo, **as características de uma boa aluna nos primeiros anos de escolaridade**, segundo o ponto de vista da educadora: *“Tem de ter uma boa concentração e atenção, saber ouvir, saber esperar no momento de concretizar as coisas, ouvir bem o que se quer, serem crianças criativas, com gosto e interesse por aprender e terem um espírito crítico e interventivo, colocar as dúvidas, e conseguir expressar-se de acordo com aquilo que eles querem, não por influência mas serem eles próprios, de justificarem porquê é que querem realizar assim o trabalho.”* (Educadora)

Por sua vez, a professora A considera que uma boa aluna: *“É uma aluna organizada, empenhada, atenta, trabalhadora, estudiosa, e participativa, quer dentro da sala de aula quer fora da sala de aula, e claro, depois tem bons resultados porque tem isso tudo antes.”* (Professora A)

Para a professora B *“um bom aluno é um bom aluno, no feminino e no masculino”*, definindo-o como sendo *“o aluno que consiga desenvolver as capacidades de aprendizagem a nível escolar só dos conteúdos curriculares e das aprendizagens escolares a nível social e até ao nível pessoal, desse esforço, desse trabalho e dessa organização e mérito que possa ter para depois conseguir esses resultados de currículo.”*

Relativamente ao porquê do **insucesso escolar, nos últimos anos, afetar mais os rapazes do que as raparigas**, a educadora não sabe explicar mas apresenta o seu ponto de vista: *“Ainda se vê que há um cuidado em determinadas formas de estar, nos rapazes e nas raparigas; ligeiras diferenças em termos do ambiente familiar e em termos também da sociedade; aquilo que se oferece e vemos muito isso pelos panfletos publicitários, quando há os brinquedos, em momentos festivos como o natal. Esta influência a nível exterior, ainda é marcada e é trazida para dentro da escola.”* (Educadora)

Contudo, a professora A é bastante ciente em relação ao porquê dos rapazes terem mais insucesso escolar do que as raparigas: é devido “à falta de maturidade”.

A professora B exprime as suas dificuldades em explicar o insucesso escolar dos rapazes: “*Eu sinceramente tenho alguma dificuldade em diferenciar as meninas mais sossegadinhas, mais empenhadas, mais esforçadas, do que os rapazes. Eu não acredito nisso. Agora, o porquê é que os meninos têm piores resultados escolares, talvez seja por ainda não terem tanta, ou estarem...nem sei bem porquê, não consigo explicar.*”

Para ultrapassar esta questão as entrevistadas dão exemplos daquilo que os/as **educadores/educadoras, professores/professoras podem fazer**. Para a educadora, por exemplo, é necessário “*cada vez mais ter presente numa forma natural no contexto de escola sala de aula. (...) Creio que a escola aí tem o papel de trabalhar em termos de ambiente educativo e depois na possibilidade em termos da família, aquilo que poder ser na comunidade para o apelo para que as questões de género devam ser.*”

A professora A exemplifica algumas estratégias: “*É chamar-lhes a atenção sobre os hábitos que eles têm fora da escola. Elas têm muito mais responsabilidade e também acho que as famílias exigem um pouco mais às meninas do que aos rapazes. (...) O papel que eu tenho aqui diariamente, é chamar à atenção, e fazê-los ver que é importante que tenham outros hábitos, que tenham outras atenções, que estudem, que trabalhem. Agora não é um trabalho específico para rapazes e um trabalho específico para raparigas.*”

Contudo, na opinião da professora B, não existem estratégias específicas para abordar as questões de género: “*Eu acho que as estratégias são iguais para todos, quer sejam meninos ou meninas, as estratégias só são diferenciadas de acordo com a personalidade de cada um, independentemente do género. Eu tenho que encontrar as estratégias adequadas à personalidade de cada um e não por ser rapaz ou ser rapariga.*”

Sabe-se que em termos sociais, no entanto, apesar da **maioria das raparigas terem mais sucesso escolar e irem mais longe nos seus estudos, os dados indicam que continua a ser o sexo masculino a assumir os principais lugares de liderança**. As três entrevistadas são da opinião de que isto acontece devido a questões culturais:

“*Porque (...) as mulheres estão numa situação que saem com estudos superiores, com formações académicas bastante elevadas e preparadas para assumir cargos de chefia, mas como o poder ainda é liderado mais pela vertente masculina, há um entrave a que essa mudança ainda se faça de uma forma de competência, de saber para fazer e não pela questão de género.* (Educadora)

“Acontece porque está enraizado na cultura. Porquê é que eles sobem mais? Pois, porque se calhar elas depois, devido à cultura, se ocupam com outras coisinhas, que é ser mãe, ser dona de casa, ser filha, ser tia, e os homens dedicam-se completamente ao trabalho.” (Professora A)

“Penso que isso é por uma questão cultural, nós ainda temos essa herança cultural (...) que nós continuamos ainda a achar que a mulher é para estar em casa com os filhos. Olha coitada, chega a casa todos os dias às tantas, então e os filhos? É tão boa profissional mas para isso está a descuidar a família. O homem nunca se pensa assim... é cultural.” (Professora B)

**Para inverter esta tendência social** as entrevistadas afirmam que a solução é promover a igualdade de género numa perspetiva de educação para a cidadania:

“Penso que a escola tem de fazer a rapariga liderar mais, de forma natural. Nas questões de educar para a cidadania, estarem valores que indiquem e que abram um bocadinho os aspetos de coisas de homem e de coisas de mulher (...) portanto deve haver uma possibilidade de se diluir estas questões de género, e deve ser de uma forma natural.” (Educadora)

“É precisamente dizer às meninas que quando forem grandes, não têm de ser elas a limpar a casa, as tarefas têm de ser repartidas; não têm de ser elas a ficar com os filhos, que os maridos também podem; chamar à atenção que (...) não deve haver diferenças, quer em termos de trabalho quer em termos de sociedade, quer em termos de cargos, quer termos de família. (...) Havendo igualdade de pessoas, há igualdade de género!” (Professora A)

“É tratar as coisas por igual. Eu penso que o professor não tem de estar a fomentar diferenças entre rapazes e raparigas mas também não tem de as contradizer. Nós aqui na escola temos (...) a fatia grande da instrução, da educação temos uma pequenina fatia.” (Professora B)

### Resultados da avaliação do 1º período

#### Área de conteúdo: Português

Tal como se observa no Gráfico 1, os rapazes têm melhores notas a português do que as raparigas. Por exemplo, na avaliação “Suficiente”,

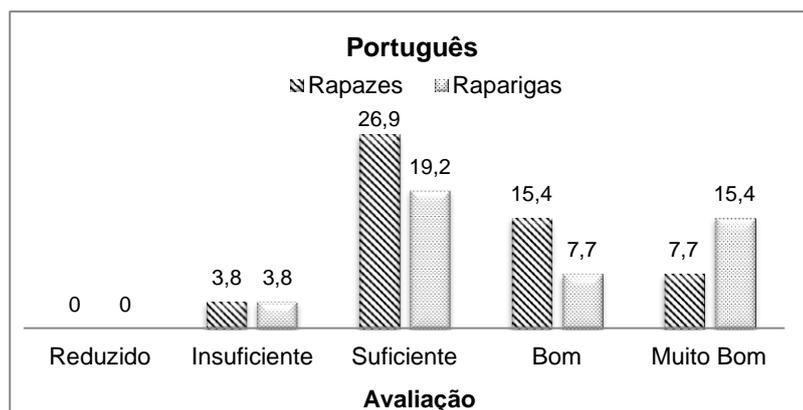


Gráfico 3 - Avaliação dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de português

os rapazes destacam-se com 26,9% e as raparigas com 19,3%; na avaliação “Bom”, os rapazes destacam-se com 15,4% e as raparigas com 7,7%. No entanto, no que diz respeito à nota máxima (Muito Bom), são as raparigas que se destacam com 15,9% e os rapazes obtêm 7,7%. A percentagem de raparigas e rapazes com “Insuficiente” a português é a mesma: 3,85%.

Assim, as raparigas concentram-se na avaliação “Muito Bom” e “Suficiente” e os rapazes focam-se nas avaliações de “Suficiente” e “Bom”, tendo as raparigas melhores notas que os rapazes.

### Área de conteúdo: Matemática

No gráfico 2 é possível observar que os rapazes têm melhores notas a matemática do que as raparigas. Na avaliação “Suficiente” os rapazes destacam-se com 23% e as raparigas com 15,4%; com “Muito

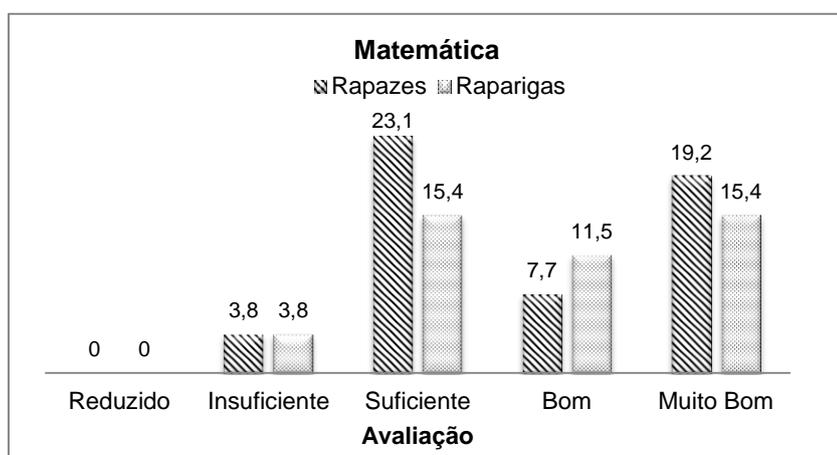


Gráfico 4 - Avaliação dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de Matemática

Bom” os rapazes destacam-se com

19,2% e as raparigas com 15,4%. Somente na avaliação “Bom” é que as raparigas se destacam com 11,5% e os rapazes com 7,7%. A percentagem de raparigas e rapazes com “Insuficiente” a português é a mesma: 3,85%.

Assim, os rapazes centram-se na avaliação “Suficiente” e “Muito Bom”, e as raparigas, embora se destaquem na avaliação “Bom” em relação aos rapazes, são os rapazes que têm melhores notas a Matemática visto que as raparigas igualam as avaliações de “Suficiente” e “Bom”.

### Área de conteúdo: Estudo do Meio

No gráfico 3 podemos verificar que não existem alunos com avaliação de “Insuficiente”, destacando-se os rapazes na avaliação “Suficiente” com 30,7% e as raparigas com

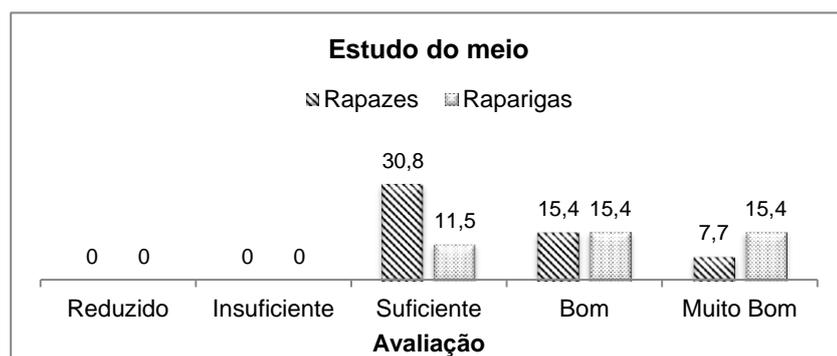


Gráfico 5 - Avaliação dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de Estudo do Meio

11,5%; na avaliação “Bom”, as raparigas e os rapazes igualam-se, com 15,4% e com “Muito Bom” as raparigas destacam-se com 15,4% e os rapazes com 7,7%. Assim sendo, embora os rapazes se destaquem pela positiva na avaliação “suficiente”, tal situação acontece porque as raparigas estão em maioria na avaliação “Muito Bom”.

Assim, as raparigas são quem tem melhores avaliações nesta área curricular visto que os rapazes se destacam na avaliação “Suficiente”, igualando a mesma percentagem com as raparigas na avaliação “Bom”, portanto, são as raparigas que se destacam na avaliação “Muito Bom”, tendo quase o dobro da percentagem pelos rapazes.

### Área de conteúdo: Expressão

#### Plástica

No gráfico 4 é possível observar que as raparigas têm mais avaliações de “Muito Bom” nesta área (23%), enquanto os rapazes apenas ficam pelos 3,9%.

Na avaliação “Bom”, os rapazes distinguem-se pela positiva, tendo 26,9% e as raparigas 15,9%; também

na avaliação “Suficiente” os rapazes se distinguem com 23% e as raparigas com 7,7%. É importante salientar que 23% das raparigas têm a avaliação “Muito bom”, obtendo uma percentagem mais baixa do que os rapazes nas outras avaliações.

Assim, pode-se considerar que as raparigas têm melhores notas a Expressão Plástica do que os rapazes, tendo uma maior percentagem de “Suficiente”. Apesar dos rapazes terem mais “Bons”, elas têm uma maior percentagem de “Muito Bom”.

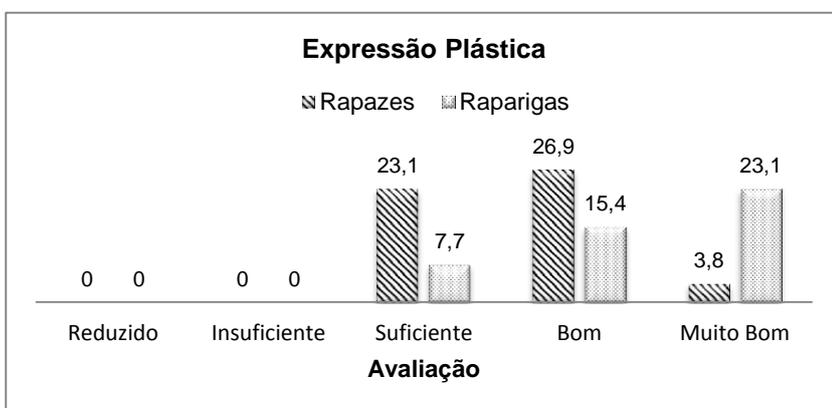


Gráfico 6 - Avaliações dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de Expressão plástica

#### Área de conteúdo: Expressão Musical

No gráfico 5, é possível observar que os rapazes se destacam na avaliação de “Suficiente” com 19,2% e as raparigas com 7,7% e na avaliação de

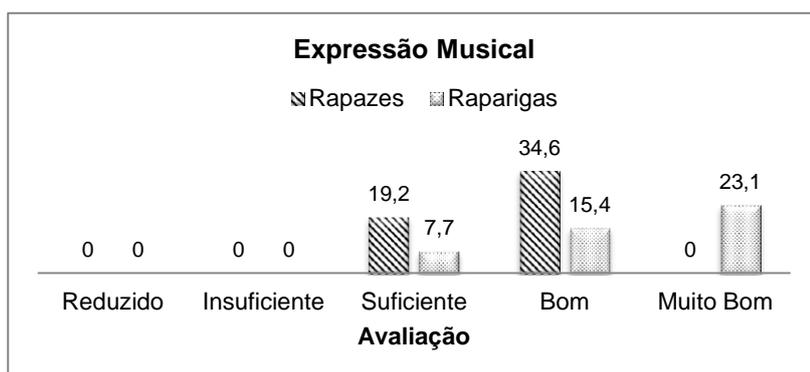


Gráfico 7 - Avaliação dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de Expressão musical

“Bom” têm 34,6% e as raparigas 15,4%. Contudo, não existe nenhum rapaz com “Muito Bom” ao contrário das raparigas que têm 23,1%.

Embora os rapazes se destaquem nas avaliações de “Suficiente” e “Bom”, são as raparigas que têm melhores avaliações, pois destacam-se no número de “Muito Bom” e tendo uma elevada percentagem na avaliação de “Bom”.

### Área de conteúdo: Expressão Físico-Motora

No gráfico 6, é visível a igualdade de percentagem entre rapazes e raparigas na avaliação de “Suficiente”, com 19,2%; na avaliação “Bom” não existe uma grande diferença nas percentagens, no entanto, são as raparigas que se destacam tendo 19,2% e os rapazes, 15,4%. Na avaliação “Muito Bom”, os rapazes

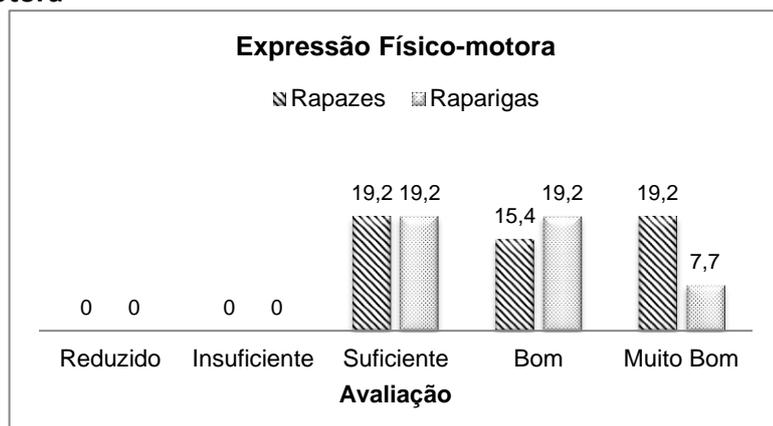


Gráfico 8 - Avaliações dos rapazes e raparigas na área de conteúdo de Expressão físico-motora

destacam-se claramente com 19,2% e as raparigas com 7,7%.

Nesta área de conteúdo são os rapazes que têm melhores notas, prevalecendo o “Muito Bom” em comparação com as raparigas, embora nas outras avaliações rapazes e raparigas estejam em pé de igualdade.

### REFLEXÃO FINAL

Tendo em conta o que dizem as crianças verifica-se que os rapazes tendem a ser vistos como os mais perturbadores, mais desatentos e que têm brincadeiras mais agressivas, enquanto as raparigas são mais calmas, empenhadas e mais maduras.

As crianças também evidenciam ter consciência da forma como estas diferenças interferem nos resultados escolares. Referem que as raparigas são melhores alunas do que os rapazes e têm boas notas. As raparigas dizem que se fossem rapazes seriam alunos aplicados e bem comportados. Por sua vez os rapazes também consideram as raparigas como sendo melhores alunas, com melhores notas, e referem que se fossem raparigas teriam comportamentos e desempenhos parecidos com os delas.

Considerando os resultados escolares verifica-se que são efetivamente as raparigas que têm melhores avaliações. No entanto os rapazes distinguem-se pela positiva na área da Matemática e na Expressão Físico-Motora. No que diz respeito a avaliações negativas, quer os rapazes quer as raparigas apresentaram a mesma percentagem em português e matemática, verificando-se, no entanto que existem sempre algumas exceções.

As professoras ouvidas, apesar de diferenciarem as características dos rapazes e das raparigas, não relacionam estas diferenças com os resultados escolares. Consideram que a personalidade condiciona o seu comportamento e que as vivências familiares têm uma grande influência nos resultados escolares. No entanto, as docentes têm noção de que as questões de género devem ser mais e melhor trabalhadas em sala de aula, trabalho que tem também que passar pela sensibilização das famílias relativamente aos hábitos que as crianças têm fora da escola.

Por sua vez, a educadora de infância é da opinião de que as crianças no jardim de infância ainda não se apercebem das diferenças de género, exemplificando que em relação às cores não dizem que o cor de rosa é para meninas e que o azul é para meninos. No entanto, quando passam a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças tomam consciência dos estereótipos existentes, discriminando rapazes e raparigas por fazerem algo que supostamente não deviam, visto que existem *“coisas de rapazes e coisas de raparigas”*.

As docentes têm consciência de que as questões de género, numa perspetiva de educação para a cidadania, devem ser trabalhadas na escola e no jardim de infância, promovendo uma maior igualdade entre rapazes e raparigas, homens e mulheres, contribuindo assim para uma sociedade mais justa. No entanto manifestam dúvidas e dificuldades sobre a forma como este trabalho deve ser realizado.

Chegando ao fim desta pesquisa, sublinhando que dada a limitação da amostra estudada estes dados não se podem generalizar, podemos salientar algumas ideias importantes que é importante refletir: existem diferenças de comportamento entre rapazes e raparigas e estas diferenças também se verificam nos seus resultados escolares. As questões de género não constituem uma preocupação para o/as docentes, em grande parte por desconhecem como as podem trabalhar, limitando-se a abordar as questões que ocasionalmente vão surgindo no dia a dia da escola e do jardim de infância, sem que este trabalho obedeça a uma intencionalidade educativa previamente planeada. A relevância de trabalhar estas questões, numa perspetiva de educação para a cidadania tem que ser uma preocupação,

desde a educação de infância. Nesse sentido é fundamental integrar esta problemática de forma mais efetiva na formação de educadores/as e professores/as.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, J. F., & PINTO, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença

BOTELHO, Irina Alexandra Fontes (2014) *A influência das questões de género nos resultados escolares das crianças. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestrado para profissionalização na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, ESE/Instituto Politécnico de Santarém (Doc. Não Publicado)

CARDONA, M. J. (2011). Concepções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover a igualdade de oportunidades para todos/as. Cardona, M<sup>ª</sup> João & Marques, Ramiro (Org.) *Da autonomia da escola ao sucesso educativo - obstáculos soluções*, Chamusca: Ed. Cosmos (pp. 229 - 243).

CARDONA, M. J., VIEIRA, C., TAVARES, T.-C., UVA, M., NOGUEIRA, C., & PISCALHO, I. (2011). *Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG.

EURYDICE (coord.: Coster, I. d., Forsthuber, B., Kosinska, R., & Steinberger, M. (2005). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa*. Bruxelas: Eurydice

EURYDICE (coord.: Forsthuber, B., Horvath, A., & Motiejunaite, A. (2009). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Bruxelas: Eurydice

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

# PARA UMA PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR. BASES PARA UM TRABALHO DE INTERVENÇÃO.

Maria João Cardona<sup>1</sup> & Susana Colaço<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém/UIIPS/I. P. Santarém; CIEC/Univ. Minho; CEI/ISCTE

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém/UIIPS/I. P. Santarém; Centro de Investigação Operacional/Univ. Lisboa

## RESUMO

Pretende-se refletir o desempenho da docência no ensino superior, tendo em conta a sua diversidade e complexidade, reconhecendo as competências transversais comuns às várias áreas do saber. Privilegiando a dimensão pedagógico-didática relativamente aos seguintes aspetos: motivação e aprendizagem; apoio tutorial no ensino superior; promoção de uma atitude ativa do/as estudantes na construção do seu desenvolvimento profissional; construção/utilização de instrumentos de (auto)avaliação das práticas docentes. Este artigo apresenta o ponto de partida de um trabalho que pretendemos desenvolver como linha de pesquisa- intervenção no Instituto Politécnico de Santarém.<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogia; Ensino Superior; pesquisa-intervenção

---

Neste trabalho temos a colaboração das colegas da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES): Leonor Santos; Sónia Galinha e de Leonor Teixeira; Francisco Silva; Luísa Delgado; Helena Val e Sónia de Jesus ( Estes últimos colaboram no trabalho desenvolvido pelo Observatório da ESES)

## **ABSTRACT**

It is intended to reflect the performance of teaching in higher education, taking into account their diversity and complexity, recognizing the transversal skills common to several areas of knowledge. Privileging the pedagogical-didactic dimension in relation to the following aspects: motivation and learning; tutorial support in higher education; promoting an active attitude of the students in building their professional development; construction/use of instruments of (self) evaluation of teaching practices. This article presents the starting point of a work that we want to develop as a research-intervention at the Polytechnic Instituto of Santarém (Instituto Politécnico de Santarém).<sup>3</sup>

**Keywords:** Pedagogy; Higher education; research-intervention

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta o trabalho ainda embrionário de uma linha de pesquisa-intervenção que pretendemos promover no Instituto Politécnico de Santarém sobre a Pedagogia no Ensino Superior. Como temática transversal, comum às áreas de conhecimento das diferentes Escolas que integram o Instituto, a abordagem da docência neste nível de ensino é complexa e diversificada, sendo fundamental realçar aspetos comuns a considerar a nível da sua dimensão pedagógico-didática.

Falar de pedagogia do ensino superior é uma preocupação que se tem vindo a evidenciar nos últimos anos, em grande parte pelo aumento e conseqüente diversidade sócio-cultural da população estudantil, que atualmente ingressa neste nível de ensino, e pelas implicações desta diversidade no trabalho realizado e nos resultados académicos. Por outro lado, esta preocupação reflete uma nova forma de conceber o processo ensino-aprendizagem e o papel atribuído aos docentes e às docentes neste nível de ensino. Cada vez mais se verifica a necessidade e a preocupação em promover práticas educativas mais dinâmicas, assentes no trabalho autónomo das estudantes e dos estudantes e numa maior e melhor articulação dos diferentes saberes disciplinares. O processo Bolonha veio ainda reforçar mais esta

---

In this work we have the collaboration of colleagues at the School of Education (Escola Superior de Educação de Santarém, ESES): Leonor Santos; Sónia Galinha and Leonor Teixeira; Francisco Silva; Luísa Delgado; Helena Val e Sónia de Jesus (this latter collaborators work on the ESES Observatory).

tendência, levando à necessidade de uma maior atenção às características da componente pedagógico-didática desenvolvidas no ensino superior.

O modelo tradicional é inadequado: os conhecimentos, aquisições e competências requeridos pelo exercício de uma profissão não devem estar, de nenhum modo, subordinados às exigências de uma única disciplina ou microdisciplina de investigação. Quanto às aprendizagens, é inadmissível pensar-se que estas se podem processar mediante uma pura e simples “transmissão”, composta de demonstrações, explicações ou reflexões claras e bem estruturadas que o estudante ouve, lê, vê e reproduz: convém pensar seriamente nos meios a fornecer aos jovens, nas suas diferenças intrínsecas, para que eles se apropriem dos saberes (Annie Biredeau, 1995: 57).

A urgência de promover novas práticas educativas no ensino superior é uma realidade complexa, que se confronta com diferentes obstáculos que emergem de muitos anos de práticas de trabalho centradas no/a docente e em saberes excessivamente compartimentados, que condicionam a promoção de uma atitude mais crítica no desenvolvimento profissional dos estudantes e das estudantes, objetivo último da formação. Neste contexto, no âmbito da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, com a colaboração de outro/as colegas, estamos a iniciar um trabalho de pesquisa-intervenção sobre esta problemática. Este trabalho irá privilegiar a dimensão pedagógico-didática relativamente aos seguintes aspetos: motivação e aprendizagem; apoio tutorial; promoção de uma atitude ativa do/as estudantes na construção do seu desenvolvimento profissional e a (auto) avaliação das práticas docentes.

Neste artigo, depois de uma análise de alguns pressupostos orientadores a considerar, desenvolvemos uma reflexão teórica sobre estas diferentes dimensões terminando com uma reflexão final em que são apresentadas algumas das linhas de ação por onde pensamos iniciar este trabalho.

### **ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

As mudanças sociais da atualidade tornam cada vez mais exigente o trabalho das instituições do ensino superior. A qualidade da formação profissional que proporcionam aos seus estudantes está dependente da investigação que produzem, do saber científico dos seus docentes e das suas docentes mas também das capacidades pedagógicas que estes têm para transmitir o seu saber aos estudantes. E na sua grande maioria muitos destes docentes e

destas docentes não têm formação pedagógica. Esta é uma das questões chave que associada à organização excessivamente disciplinar dos cursos de ensino superior dificultam uma aprendizagem teórico-prática coerente e coesa, aspeto que é frequentemente apontado ao ensino superior como uma limitação que dificulta a inserção profissional do/as jovens diplomados.

Paralelamente temos também que considerar que as fontes de saber são cada vez mais diversificadas, é necessário o recurso a tecnologias de informação, os processos de e-learning e b-learning começam a divulgar-se cada vez mais e nem sempre são utilizados de forma a rentabilizar o seu potencial pedagógico. O recurso às tecnologias de informação, quando não devidamente enquadrado a nível pedagógico não corresponde necessariamente a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido é de realçar que frequentemente a formação a nível tecnológico está dissociada da formação pedagógico-didática o que se torna uma limitação.

Por outro lado a diminuição dos recursos, que cada vez mais condiciona o ensino superior, limita a possibilidade de existir um apoio mais individualizado do/as estudantes dificultando a mudança das práticas educativas.

Todas estas questões têm levado à promoção do debate sobre a necessidade de uma maior atenção quer aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no ensino superior “quer ao reconhecimento da profissionalidade docente específica para o exercício da docência neste nível de ensino” (Carlinda Leite e Kátia Ramos, 2010: 30).

Neste sentido têm vindo a ser realizados vários estudos que procuram analisar as orientações a ter em conta, nomeadamente, na sequência do processo de Bolonha, e das suas implicações na promoção de um processo de aprendizagem mais autónomo e individualizado por parte do/as alunos do ensino superior. Cada vez mais se defende que não é suficiente o conhecimento dos conteúdos científicos e que é necessário refletir profundamente sobre a pedagogia do ensino superior. Estas ideias implicam a necessidade de rever o apoio ao desenvolvimento profissional do/as docentes deste nível de ensino e a própria forma de conceber a docência no ensino superior. Nesta perspetiva há que considerar a *“pertinência de fazer da formação pedagógico-didática um espaço de investigação e intervenção sobre a profissionalidade docente universitária e que impõe que ele seja reconhecido pelas estruturas de poder institucional”* (Carlinda Leite e Kátia Ramos, 2010: 41).

Paralelamente o estudo das questões pedagógico-didáticas levam à necessidade de aprofundar princípios orientadores a considerar na gestão pedagógica do processo ensino-aprendizagem. Sem ter a pretensão de padronizar, num estudo desenvolvido pela Universidade do Minho, são identificados oito princípios transdisciplinares que a ação pedagógica deve integrar (Vieira et al. , 2002 e 2004 in Flávia Vieira, 2009: 19-20):

- *Intencionalidade* (ter por base pressupostos e finalidades claras);
- *Transparência* (explicitar os pressupostos, finalidades, metodologias, processos de aprendizagem e parâmetros de avaliação da formação);
- *Coerência* (ser coerente com os pressupostos, finalidades, conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem);
- *Relevância* (integrar necessidades, saberes, linguagens e experiências significativas ao desempenho da futura profissão);
- *Reflexividade* (promover o pensamento divergente e o espírito crítico);
- *Democraticidade* (assentar em valores de uma cidadania democrática como por exemplo o respeito pela diversidade e o sentido de justiça);
- *Autodireção* (desenvolver atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem);
- *Criatividade/Inovação* (estimular processos de compreensão e intervenção individuais com implicações profissionais e sociais promovendo uma visão pluri/trans/interdisciplinar do conhecimento, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas numa atitude de abertura à inovação).

Considerando estes princípios o estudo propõe uma reconceptualização das relações entre as atividades de ensino, investigação e desenvolvimento profissional; propondo algumas possibilidades de ação (Flávia Vieira, 2009: 21 ):

- *Articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional;*
- *Vulgarização da investigação no ensino* (por exemplo investigar a própria prática);
- *Valorização de uma pedagogia contextualizada, reflexiva, humanista e emancipatória;*
- *Diversidade e continuidade dos processos de inovação;*
- *Diálogo interdisciplinar e colaboração interpares;*

- *Divulgação e escrutínio público das experiências pedagógicas* (numa lógica de partilha crítica);
- *Identificação e exposição de fatores de constrangimento da pedagogia* (por exemplo condições que dificultam).

Estas são algumas sugestões que podem ajudar a promover uma atitude de questionamento e promover um maior trabalho conjunto entre os docentes, que através do trabalho em equipa podem conseguir mais facilmente ultrapassar obstáculos e dificuldades. Mas como já foi dito anteriormente este trabalho necessita ser devidamente enquadrado e apoiado a nível institucional.

### **MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Na sequência do que já foi dito, resta agora analisar mais detalhadamente alguns aspetos que pensamos priorizar no trabalho a desenvolver. E começamos por falar de motivação e aprendizagem, a especificidade da abordagem desta ligação no ensino superior.

A questão da motivação começa por se colocar a nível da entrada no ensino superior. Como refere Annie Bireaud (1995: 76) um aluno ou uma aluna motivada tem um projeto pessoal de aprendizagem e sabe integrar os diferentes saberes curriculares num projeto global coerente. Mas como muitos estudos evidenciam, um grande número de estudantes não tem um projeto preciso, nem ideias muito claras do que pode esperar da sua formação. Essa é a grande questão que se coloca aos docentes e às docentes do ensino superior, muitas vezes sem uma formação adequada para saberem identificar estas situações e consequentemente sem conseguirem delinear uma estratégia adequada para apoiar estes/as estudantes na construção de um processo coerente das suas aprendizagens.

Não é suficiente dar informações sobre as características da profissão para a qual a formação prepara, é necessário apoiar na construção de um projeto coerente de aprendizagem. Saber integrar o trabalho pessoal no projeto global da sua formação profissional é um desafio que requer a *“aquisição de um saber-fazer metodológico”* que começa a nível da gestão do tempo e da rentabilização dos recursos disponíveis para a aprendizagem (Annie Bireaud, 1995). Neste sentido há todo um trabalho a fazer que tem que começar na ajuda aos estudantes e às estudantes na organização do seu trabalho pessoal, desde a entrada no curso.

Secundar a aquisição de métodos de trabalho, facilitar a organização do tempo, promover uma maior integração do trabalho pessoal no conjunto das atividades são tudo preocupações no sentido de uma maior individualização e, sem dúvida, de uma maior autonomia do trabalho dos estudantes. (Annie Bireaud, 1995: 80)

Mas individualizar o ensino não é sinónimo de promover trabalhos individuais, é uma forma de promover uma maior flexibilidade do ensino às necessidades individuais ou às características do/as estudantes. E esta reflexão leva-nos naturalmente para a necessidade de promover uma maior autonomia da aprendizagem, formas de trabalho mais autónomo. No entanto, como Bireaud (1995) sublinha o trabalho excessivamente individualizado não favorece a estruturação da autonomia uma vez que esta construção pressupõe socialização e domínio das interações. Mas quer se trate de um acompanhamento mais individual, ou de um maior apoio em grupo, os procedimentos a seguir requerem uma nova forma de conceber o papel tradicionalmente associado ao docente e à docente do ensino superior.

## **APOIO TUTORIAL**

A estruturação de uma maior autonomia da aprendizagem, o apoio ao estudante no sentido deste conseguir construir o seu projeto pessoal de aprendizagem, pode passar pelo apoio tutorial. O processo de Bolonha sublinha a relevância dos ciclos de estudo ser promovida um maior trabalho autónomo, surgindo o apoio tutorial como uma referência, como forma de co-responsabilização do/a estudante no seu projeto de aprendizagem.

A tutoria pode ser um meio de promover de forma mais eficaz a interação pedagógica, uma forma de orientar o estudante ou a estudante no seu desenvolvimento pessoal, proporcionando um apoio mais individualizado. A tutoria pode ser feita entre pares ou entre docentes e estudantes conforme as finalidades pretendidas.

Podemos também considerar a tutoria como uma forma de formação integrada no processo de supervisão. Flávia Vieira (2009: 199) define *“supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como seu objeto”*, pois ambas comportam teoria (componente conceptual) e prática (componente experiencial). Esta definição apresentada pela autora abrange práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada. A tutoria, como forma de supervisão pode facilitar a regulação da qualidade das aprendizagens conjugando de forma mais coerente a intervenção do docente com as necessidades individuais dos/as estudantes,

e criando condições para a promoção de uma maior capacidade de questionamento e consequentemente uma atitude mais crítica.

### **PROMOVER UMA ATITUDE ATIVA NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Considerando que quanto maior a capacidade de reflexão maior a capacidade de autonomização, Isabel Alarcão (1996) refere que é este o sentido que Paulo Freire atribui à *consciencialização*, como elemento base para uma atitude mais ativa e crítica.

No processo de ensino de aprendizagem dos estudantes e das estudantes do ensino superior surge como finalidade, desde a entrada no curso, promover uma atitude de análise crítica que os apoie na definição de um projeto de aprendizagem, mobilizador e coerente, fundamental para a sua formação como futuro/as profissionais.

Sendo apenas uma primeira etapa do seu percurso formativo a sua formação profissional inicial deve fornecer meios e promover uma atitude analítica, de constante pesquisa e atualização dos saberes.

### **A (AUTO) AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES**

A avaliação e auto-avaliação das práticas docentes é um outro aspeto que nos parece fundamental analisar quando falamos de pedagogia. No ensino superior é já prática corrente a construção de instrumentos de avaliação que são preenchidos pelo/as estudantes. Mas como são analisados estes dados? Qual o seu impacto na melhoria das práticas educativas? Os instrumentos utilizados são os mais adequados? Permitem uma efetiva avaliação?

Estas são questões que nos parecem fundamentais e que carecem ser analisadas atentamente.

Paralelamente é fundamental analisar como é /ou não realizado o processo de auto-avaliação das práticas docentes. De novo nos confrontamos com as questões já atrás referidas. Será que existem instrumentos adequados? Ou será necessário construir novos? Como apoiar os docentes e as docentes na análise destes dados?

A avaliação e auto-avaliação das práticas docentes podem ser a base para um trabalho de reflexão e melhoria das práticas educativas. Mas para isso se calhar temos que começar pela construção de novos instrumentos, ou pela adaptação dos existentes. Num segundo momento é indispensável definir formas que garantam que estes dados são de facto

conhecidos, analisados e considerados pelos docentes e pelas docentes na melhoria das suas práticas de trabalho.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS. BASES PARA UM TRABALHO EM DESENVOLVIMENTO**

Chegando ao fim deste artigo, não podemos deixar de por sublinhar que a pedagogia do ensino superior é uma área que ainda carece de muita pesquisa para o seu desenvolvimento. No entanto existe já uma base de trabalho, vários estudos que têm vindo a ser feitos a nível nacional e internacional.

Na pesquisa-intervenção que nos propomos desenvolver no Instituto Politécnico de Santarém parece-nos que será de toda a relevância começar por realizar um balanço mais rigoroso dos trabalhos de pesquisa já existentes, um levantamento das pesquisas/práticas sobre este tema já em curso nas cinco Escolas do Instituto, um levantamento dos docentes e das docentes do Instituto motivados e disponíveis para colaborar neste trabalho.

Para um ensino superior mais eficaz é fundamental um maior investimento nesta área a nível da pesquisa, formação e intervenção. Mas, como já foi referenciado, este trabalho só pode ter sucesso quando devidamente apoiado e enquadrado a nível institucional.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguiar, C. (2009). A avaliação no palco da transformação pedagógica: retalhos de uma experiência, Vieira, F. (org.) *Transformar a pedagogia no ensino superior*, Santo Tirso: Ed. de Facto, p. 199- 216
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora
- Bireaud, A. (1995) *Os métodos pedagógicos no ensino superior*, Porto: Porto Editora
- Leite, C. e Ramos, K. (2010) “Questões da formação pedagógico-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate”, LEITE, Carlinda (Org.), *Sentidos da Pedagogia no ensino superior*, Porto: CIEE/Livpsic, p. 29-45
- Sebastião, J. (org.) Silva, F. Val, H.; Teixeira, L., Jesus, S. (2009). *Formação, Investigação e Inserção Profissional - Uma avaliação do trabalho desenvolvido pela ESES*, Chamusca, Edições Cosmos, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação
- Vieira F. (2009) “Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica”, *Educação & Sociedade*, vol. 30, n.6, pp. 197-217

Vieira F., Silva, J., Almeida, J.(2009) Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos, Vieira, F. (org.) *Transformar a pedagogia no ensino superior*, Santo Tirso: Ed. de Facto, pp. 39-55

# LÍNGUA COMO INTERAÇÃO VERBAL: A SÍNTESE DIALÉTICA PROPOSTA POR BAKHTIN

Wesley Carvalhaes<sup>1</sup> & Eliane Marquez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás, FAPEG, Brasil

## Resumo

Este estudo apresenta a noção de língua como interação verbal proposta por Mikail Bakhtin como uma síntese dialética de estudos sobre língua e linguagem desenvolvidos no escopo epistemológico da filosofia da linguagem e do estruturalismo saussuriano. O presente artigo, de caráter bibliográfico, é parte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida na Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Goiás, Brasil. Assume-se, na pesquisa e neste artigo, a noção bakhtiniana de língua como ponto de partida para o tratamento de questões relativas ao ensino de língua e, especificamente, de leitura. A concepção de língua como interação verbal explicita que a linguagem é uma atividade dialógica. Desse modo, a palavra é vista como um espaço tanto do locutor quanto do interlocutor, que, na língua e por meio dela, constituem-se como sujeitos em um contínuo processo de interação.

**Palavras-chave:** Língua, linguagem, interação verbal, Bakhtin.

## **ABSTRACT**

This study presents the notion of language as verbal interaction proposed by Mikhail Bakhtin as a dialectical synthesis of studies on language and communication developed in the epistemological scope of the philosophy of language and Saussurean structuralism. This article, of bibliographic character, is part of a PhD research developed in the Federal University of Goiás, Goiânia, Goiás, Brazil. It is assumed, in this research and in this article, that our starting point is language of Bakhtin's notion of language for the understanding of issues related to language teaching and specifically to reading. The conception of language as verbal interaction explains that language is a dialogical activity. Thus, the word is seen as a space both of the speaker as the speaker, that in language and through language, constitute themselves as subjects in an ongoing process of interaction.

**Keywords:** Language, communication, verbal interaction, Bakhtin

## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo, de caráter bibliográfico, objetivamos apresentar a noção de língua como interação verbal, derivada dos estudos do Círculo de Bakhtin, como uma síntese dialética dos estudos sobre linguagem desenvolvidos no interior da filosofia da linguagem e das proposições de base estruturalista de Saussure, as quais deram base ao desenvolvimento da ciência linguística.

Na primeira parte do artigo, abordamos pressupostos teóricos sobre linguagem e língua anteriores ao estabelecimento da linguística como ciência e seguimos o percurso da filosofia da linguagem. Revisitamos as investigações de Alston (1972), Araújo (2004) e Aroux (2009) e damos destaque às reflexões de Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990).

Na segunda parte, tratamos das formulações de Saussure (2002, 2006), as quais se constituem como base para o desenvolvimento da ciência linguística.

Nesta sequência, apresentamos a noção bakhtiniana de língua como interação verbal. Assumimos esse conceito de Bakhtin (1997, 2006, 2010, 2011, 2011b, 2011c) como norte epistemológico de nossa ação como estudante-pesquisador e como professor, atuando na formação de professores.

### **Estudos pré-saussurianos: Condillac e Humboldt**

Desde que a humanidade começou a sistematizar e a codificar suas experiências culturais, a linguagem tem sido tomada como objeto de estudo tendo em vista a complexidade de sua constituição bem como a variedade dos fenômenos socioculturais que se desenvolvem na linguagem e por meio dela. Para Araújo (2004, p. 9), “a linguagem é provavelmente a marca mais notória de cultura”. Para os estudiosos da filosofia da linguagem, dentre os vários sistemas de linguagem, destaca-se a linguagem verbal por ser de maior abrangência nos vários grupos sociais humanos.

As trocas simbólicas que se dão por meio da linguagem, notadamente pela linguagem verbal, “permitem a comunicação, geram relações sociais, mantêm ou interrompem essas relações, possibilitam o pensamento abstrato e os conceitos” (Araújo, 2004, p. 9). Por meio da linguagem, as pessoas constroem-se e, ao mesmo, constroem o mundo cultural em que atuam. A linguagem, em razão disso, torna-se objeto de investigação da filosofia, da linguística e de muitos outros campos do saber.

No interior dos estudos da filosofia, desenvolveu-se a filosofia da linguagem ou filosofia analítica, conjunto de reflexões sobre a linguagem entendida como o “que constitui a especificidade da humanidade e a natureza da racionalidade” (Aroux, 2009, p. 7). As discussões da filosofia da linguagem são variadas e apresentam questões específicas que vão desde a natureza dos processos de significação ao desenvolvimento de análises com base em formalismos lógicos que tentam traduzir as operações que se fazem na e pela linguagem. Não obstante a multiplicidade de temas e enfoques da filosofia da linguagem, um ponto de consenso está estabelecido: “Sem linguagem, não há acesso à realidade. Sem linguagem, não há pensamento” (Araújo, 2004, p. 9). Em nossa percepção, esse postulado resolve uma demanda epistemológica sobre a origem da linguagem e sua relação com o pensamento. Para muitos pesquisadores, especialmente os neurocientistas, a linguagem é, então, tomada como um produto do pensamento. Assumimos, neste artigo, a perspectiva da filosofia da linguagem que assim se expressa:

Pensamento é sempre pensamento acerca de alguma coisa e, por isso mesmo, consiste em linguagem que não é um mero subproduto do pensamento. É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoca relações e reações (Araújo, 2004, p. 9).

A linguagem, compreendida desse modo, possibilita que o ser humano vá além do mundo vivido, do presente, para o mundo das ideias, da reflexão; permite que ele ultrapasse sua realidade de vida e entre no mundo das possibilidades. Permite que o ser humano exerça, enfim, a atividade produtiva de criar sentidos para o mundo e para sua vida. A realidade em que as pessoas estão inseridas, conforme Alston (1972), só pode ser acessada na e pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem é simbólica, estruturada, adequada à cultura em que se desenvolve e apropriada ao pensamento ao qual dá forma. Essa concepção está na origem das discussões de dois importantes estudiosos da linguagem: Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990). As ideias desses autores são anteriores ao desenvolvimento da ciência linguística, mas reverberam nos estudos de Saussure (2002, 2006), que apresentam e definem a linguística e seu objeto de estudo.

No século XVIII, Etienne Bonnot de Condillac escreve o *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos*<sup>4</sup> (Condillac, 1998). Nessa obra, o autor apresenta uma explicação hipotética sobre o surgimento e o desenvolvimento da linguagem. Para Condillac (1998), o surgimento da linguagem deve-se à pré-existência de uma sociedade já estabelecida cujos membros, para expressarem seus vínculos mútuos, utilizaram determinados símbolos. Essa estrutura simbólica, socialmente determinada, é a linguagem, cujo mecanismo mais significativo é a língua. Para Condillac (1998), a língua, capacidade humana, não surge como uma dádiva divina oferecida a Adão, como supunham os estudiosos medievais. Para o autor, a linguagem é, entre muitas capacidades cognitivas que o ser humano possui, a mais desenvolvida.

Em *Tratado das sensações*, publicado em pleno iluminismo francês, Condillac (1993) apresenta uma teoria do conhecimento empirista na qual as sensações são o principal instrumento que permite ao ser humano conhecer. Segundo Condillac (1993), os sentidos que as pessoas experimentam originam determinadas ideias, de modo que a consciência e o pensamento resultam das mais básicas sensações: audição, tato, paladar, olfato e visão. As várias sensações são memorizadas e entre elas estabelecem-se relações por meio da linguagem, que resulta dos signos e símbolos que representam as sensações. A linguagem, conjunto de signos e símbolos ordenados de maneira mais ou menos lógica, possibilita,

---

<sup>4</sup> Tradução nossa de *Essais sur l'origine des connaissances humaines*, obra publicada pela Alcan, em Paris, em 1998.

conforme pontua Condillac (1993), que o conhecimento se desenvolva e se concretize. A linguagem é, portanto, sinal da ideia de quem a emprega e, desse modo, transmite as sensações, que são a base do processo de conhecer. Para Condillac (1993), o pensamento humano não é em si estruturado, mas passa a ser quando é materializado pela linguagem, sem a qual o pensamento continuaria a ser massa amorfa a que não se pode ter acesso.

Com base em Condillac (1993, 1998), pode-se compreender a linguagem – e, por extensão, a língua – como materialização das sensações. As sensações são individuais, mas, entre elas, estabelece-se uma relação social por meio da linguagem, que é simbólica e estruturada. Essa relação entre as sensações dá origem ao conhecimento, entendido como produto das experiências sensoriais do ser humano organizadas pela e na linguagem. Condillac (1998), ao apresentar a linguagem e a língua como um meio social de ordenar as sensações individuais, dá base ao que vai propor Wilhelm Karl von Humboldt no século seguinte.

Humboldt (1990) propõe a abordagem de dois aspectos sobre a linguagem: a forma e a substância. Para o autor, a linguagem, como expressão do pensamento, constitui-se pela interligação entre forma e substância, realidade que se dá na língua. A forma diz respeito aos elementos linguísticos e a seus mecanismos de funcionamento, enquanto a substância está relacionada aos elementos semânticos que se materializam na forma. Humboldt (1990) propõe a linguagem não como um sistema acabado, mas como uma atividade. A linguagem, para ele, não é um “produto acabado” (*tottes Erzeugtes*), mas uma “produção” (*Erzeugung*). A linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade (*Energeia*). Nessa perspectiva, reafirma-se a noção de que a linguagem não é um subproduto do pensamento. Ao contrário, trata-se de uma atividade criadora que torna possível a expressão do pensamento.

Segundo Lafont (1999), Humboldt estabelece a superação da concepção tradicional de linguagem que imperava na filosofia até o século XIX. Até esse momento, a linguagem era vista como instrumento, como simples meio para a expressão do pensamento que se processava em momento anterior ao processamento linguístico. Com Humboldt, a linguagem é considerada como constitutiva do pensamento e do conhecimento. Desse modo, é entendida como condição para a objetivação da experiência e da intersubjetividade da comunicação. A concepção de linguagem de Humboldt configura a “virada linguística”, movimento que propôs uma nova maneira de se conceber a relação entre linguagem, pensamento e razão.

Conforme Lafont (1999), a mudança de paradigma desencadeada por Humboldt dá-se em duas dimensões: cognitivo-semântica e comunicativo-pragmática. A primeira funda-se na compreensão de que é por meio da linguagem que se criam novos conceitos e ideias por meio dos quais se torna possível o acesso à realidade. A segunda dimensão sustenta-se no estabelecimento de uma relação intersubjetiva sem a qual as operações de linguagem não se concretizam.

Humboldt dá relevo a algo que será retomado, no século XX, por Bakhtin (2006) quando este afirma que as relações de linguagem são, sobretudo, relações dialógicas estabelecidas e efetivadas no curso das relações sociais, entre sujeitos historicamente determinados.

Antes, entretanto, de discorrermos sobre a noção de língua de Bakhtin (2006), apresentamos alguns apontamentos sobre as noções de linguagem e de língua elaboradas por Saussure (2002, 2006), pesquisador suíço sobre cujo pensamento se estruturou a ciência linguística a partir dos primeiros anos do século XX.

### **A língua como objeto da linguística: o pensamento de Saussure**

No início do século XX, Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, divulga suas investigações sobre linguagem e língua em um curso, conhecido como *Curso de Linguística Geral*, ministrado em três momentos: 1907, 1908-1909 e 1910-1911. Conforme apontam Fiorin, Flores e Barbisan (2013), há muitas polêmicas epistemológicas resultantes do fato de as publicações que divulgam as ideias de Saussure não terem sido escritas por ele mesmo, mas editadas por alunos e/ou por outros interessados nas ciências da linguagem. Algumas dessas polêmicas dizem respeito à atribuição de maior ou menor veracidade a determinadas fontes das ideias saussurianas. Desse modo, segundo Fiorin, Flores e Barbisan (2013, p. 13, grifos dos autores), “não há como falar em Saussure, na atualidade, sem fazer recortes na infinidade de textos que integram o que poderíamos chamar de *corpus saussuriano*”. Na perspectiva de estabelecer esse recorte, neste tópico, em que vamos discorrer sobre algumas noções teóricas de Saussure, recorreremos, além de textos de comentadores, a duas obras atribuídas ao mestre genebrino: *Curso de Linguística Geral* (Saussure, 2006) e *Escritos de Linguística Geral* (Saussure, 2002).

Saussure (2006) começa sua exposição, fazendo um breve histórico dos estudos da linguagem anteriores à fixação da língua como objeto da linguística. O autor cita três fases desses estudos: a) a Gramática, estudo de origem grega, baseado na lógica e com intenção

normativa; b) a Filologia, que privilegia a língua escrita e tem por objetivo fixar, interpretar e comentar textos; c) a Filologia comparativa ou Gramática comparada, que objetiva comparar as diferentes línguas naturais entre si. Saussure (2006) reconhece o valor desses estudos, mas aponta que muitas questões sobre a língua deixavam de ser estudadas, pois não havia a definição do objeto a ser investigado pela ciência da linguagem. Para ele, esse objeto é a língua.

Saussure (2002, p. 25), antes de apresentar a noção de língua, afirma que “quem se coloca diante do objeto complexo que é a linguagem, para fazer seu estudo, abordará necessariamente esse objeto por tal ou tal lado, que jamais será toda a linguagem”. Esse recorte de um objeto dentro do fenômeno complexo da linguagem, “exercício de uma faculdade que existe no homem”, leva à compreensão da língua como “conjunto de formas concordantes que esse fenômeno [a linguagem] assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada” (Saussure, 2002, p. 115). O recorte proposto por Saussure (2002), também explícito mais tarde, pelo linguista (Saussure, 2006), é resultado de uma condição de ordem positivista imposta ao estabelecimento de um estudo científico.

O positivismo, corrente filosófica inaugurada por Augusto Comte no século XIX, opondo-se ao racionalismo e ao idealismo, propõe como método científico “que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese e que os fatos observados sejam examinados sistematicamente mediante experimentação e uma teoria adequada” (Petter, 2010, p. 13). Essa proposta positivista, ao que nos parece, foi a motivação de Saussure (2006, p. 15) quando ressalta: “outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre”. Para Saussure (2006), antes de tudo, considerando-se o desenvolvimento e a fixação da linguística como ciência, é preciso constituir epistemologicamente o objeto desse estudo, distinguindo-o da linguagem, que já era, no século XX, objeto de outras ciências já instituídas. Para Flores (2013), o corte epistemológico apresentado por Saussure tem como primeiro objetivo distinguir a atividade científica do linguista de outras atividades científicas. Nas palavras de Flores (2013, p. 72), “a angústia de Saussure era delimitar, no contexto do fim do século XIX e início do século XX, o que faz de um linguista um linguista”. Em função dessa angústia, Saussure apresenta a língua como objeto de estudo da linguística e aborda outras noções teóricas associadas a esse conceito.

Para as dificuldades de fixação da língua como objeto de estudo da linguística, Saussure (2006, p. 16, grifos do autor) propõe que se tome a língua “*como norma de todas as outras manifestações da linguagem*”. Nesse pressuposto, Saussure (2006) retoma as reflexões da filosofia da linguagem e os estudos de Condillac (1993, 1998) e Humboldt (1990) e coloca a linguagem verbal humana, a língua, como fundamento de todas as manifestações significativas que se operam pela e na linguagem. A língua, para Saussure (2006, p. 17), “é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação”. Se, para a filosofia da linguagem, para Condillac (1993, 1998) e para Humboldt (1990), não há pensamento sem linguagem, para Saussure (2006) a língua tem a condição de traduzir e classificar todos os fatos de linguagem. Dito de outro modo, a língua tem o primado entre as operações de linguagem.

Para explicar a relação entre linguagem e língua, assim se exprime Saussure (2006, p. 17):

*Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.*

A língua possibilita aos membros de um grupo social o exercício da linguagem, faculdade humana mais ampla da qual a língua é parte essencial. A língua, para Saussure (2006, p. 24), é um “sistema de signos que exprimem ideias”. Desse modo, é por meio da língua – o principal entre os fatos de linguagem – que o pensamento se constitui. Paveau e Sarfati (2006) acentuam que a noção de língua como sistema de signos põe em relevo uma autonomia e uma ordem próprias sem as quais a língua não poderia ser definida como objeto de uma ciência. A língua, como sistema de signos, é resultado das convenções firmadas entre os membros de determinado grupo social, de modo que não cabe ao indivíduo operar mudanças no sistema linguístico. Ao apresentar a língua como um produto

social, Saussure (2006, p. 22) estabelece a fala como “um ato individual de vontade e inteligência”. A fala resulta das operações que um falante realiza ao utilizar os signos linguísticos. Os signos linguísticos, por sua vez, são apresentados por Saussure (2006) como a junção de significante e significado. O significante corresponde à “imagem acústica”, que está associada à noção de forma; o significado corresponde ao “conceito” e se associa à noção de substância.

A distinção apresentada por Saussure (2006) entre língua e fala leva-o, segundo pontuam Paveau e Sarfati (2006, p. 69), “a distinguir, e mesmo a hierarquizar, dois tipos de linguísticas”. Uma linguística centrada na língua, outra centrada na fala. Saussure (2006, p. 27) apresenta como secundária a linguística da fala:

*O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação, e é psicofísica.*

Há muitas polêmicas sobre o fato de Saussure ter privilegiado a língua em seus estudos. Há quem diga, por exemplo, que ele desconsiderou a fala. Para Pêcheux (1997), Saussure promove um deslocamento conceitual quando propõe a separação entre uma teoria da língua (a noção de língua) e o uso da língua (a noção de fala). Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 62), “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento”. Dito de outro modo, a linguística, com a noção de língua, acede a um projeto epistemológico “cujo objetivo passou a ser descrição das regras de combinação e substituição de suas unidades” (Piovezani, 2013, p. 152).

Para nós, a dicotomia entre língua e fala estabelecida por Saussure (2002, 2006) e sua consequente opção por desenvolver um projeto científico com base na língua são passos para o estabelecimento da linguística como ciência no início do século XX em um cenário científico fortemente marcado pelo positivismo. Está claro que a opção de Saussure, conforme pontuam Paveau e Sarfati (2006) e Weedwood (2002), levou ao desenvolvimento de estudos que se concentraram, durante longo tempo, na análise e descrição de aspectos formais, tomando a língua apenas como um sistema. Pêcheux (1997) observa que a

delimitação de um objeto para a constituição de um campo científico implica deixar fora desse campo outros objetos. Entendemos que isso acontece quando Saussure (2002, 2006) opta pelo objeto língua.

A complexidade dos fenômenos da linguagem, entretanto, suscita outras questões, outras perguntas, instaurando outros percursos investigativos. Isso possibilita o surgimento de novos estudos fundados sobre outras concepções de língua e mesmo de fala. Entre esses estudos, ressaltamos a noção de língua como interação verbal, elaborada por Bakhtin (2006), da qual passamos a tratar.

### **A língua como interação verbal: as contribuições de Bakhtin**

Mikhail Bakhtin, conhecido, sobretudo, como teórico da literatura, “tornou-se autor célebre na linguística contemporânea ao dedicar grande parte de sua reflexão ao funcionamento da linguagem” (Cunha, 2005, p. 287). A percepção de Bakhtin como estudioso da linguagem consolida-se com a publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 2006)<sup>5</sup>, obra que apresenta uma discussão voltada para as questões científicas de base filosófica sobre o complexo fenômeno da linguagem verbal humana.

Embora seja *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, das obras de Bakhtin, aquela em que mais se percebem reflexões que expõem, “em termos premonitórios, um programa completo de estudos para a linguística” (Cunha, 2005, p. 287), não é apenas nessa obra que se encontram discussões do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem. Cunha (2005) chama premonitório o programa desenhado pelo Círculo, explícito em Bakhtin (2006). Em nosso ponto de vista, essa avaliação justifica-se pelo fato de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao propor uma síntese dialética dos principais estudos sobre linguagem realizados até a década de 1920, antecipar muitas das discussões que hoje são populares nos estudos linguísticos.

A ideia de que outras obras de Bakhtin também apresentam questões importantes para a linguística é defendida por Brait (2009). A autora discute como, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 1997), já está desenvolvida uma reflexão sobre a linguagem, de modo que essa obra “é essencial para o conhecimento da gênese do conceito de romance polifônico, alteridade, vozes, polifonia, gênero, diferenças entre diálogo e dialogismo” (Brait,

---

<sup>5</sup>Há uma conhecida polêmica sobre a autoria dessa obra. Em nosso trabalho, assumimos a postura de Brait (2005), Miotello (2010) e outros estudiosos de Bakhtin que a ele atribuem a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

2009, p. 45). Essa observação da autora levou-nos a uma busca audaciosa: além da consideração de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 2006), procurar, em outras obras de Bakhtin, elementos que nos ajudassem a apresentar o conceito bakhtiniano de língua como interação verbal. É claro que não tencionamos fazer, neste artigo, uma completa varredura nas obras de Bakhtin, apenas mapear, em recortes de algumas obras de Bakhtin, considerações epistêmico-filosóficas, literárias ou linguísticas, que julgamos significativas para a compreensão da língua como meio pelo qual as pessoas estabelecem relações entre si. Para o estabelecimento desse mapeamento, não consideramos a ordem cronológica das publicações, mas o modo como se podem relacionar os conceitos produzidos por Bakhtin em processo colaborativo (Faraco, 2009) com outros intelectuais, seus coetâneos, que, como ele, estudavam assuntos dos mais diversos.

Contemporaneamente ao desenvolvimento e fixação da linguística como ciência, frutíferos estudos de base filosófica, literária e linguística eram empreendidos pelos membros de um grupo de intelectuais conhecido como Círculo de Bakhtin. Conforme Faraco (2009, p. 9), “Bakhtin e seu Círculo têm já um lugar consolidado na história do pensamento linguístico”, pois legaram uma “densa contribuição de natureza filosófica que veio se somar às muitas outras que têm tentado, ao longo dos milênios, apreender o Ser da linguagem”. Essa análise de Faraco (2009) é antecipada por Cunha (2005), quando ressalta o grande número de trabalhos científicos que se fundamentam sobre as noções teóricas bakhtinianas.

O Círculo de Bakhtin, segundo observa Faraco (2009), era um grupo de intelectuais nascidos, em sua maioria, na década de 1890, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929. Essas reuniões começaram em Nevel e Vitebsk e, em 1921, foram transferidas para Leningrado, hoje São Petersburgo. O grupo era composto por pessoas com diferentes formações, profissões e perspectivas intelectuais. Entre vários outros membros, Brandist (2012) e Faraco (2009), ressaltam os nomes de Matvei I. Kagan, filósofo; Ivan I. Kanaev, biólogo; Maria V. Yudina, pianista; Lev V. Pumpianki, professor e estudioso de literatura; Mikail M. Bakhtin, formado em estudos literários e professor; Valentin N. Voloshinov, professor, estudioso de história da música e formado em estudos linguísticos e Pavel N. Medvedev, formado em direito, educador e gestor cultural.

Como se percebe, o grupo de estudiosos era o que hoje podemos chamar de multidisciplinar. Essa constituição plural do grupo, em nossa perspectiva, é o que torna possível a variada gama de temas sobre os quais se desenvolveram as investigações do

Círculo de Bakhtin. Entre esses muitos temas, destaca-se a discussão sobre a linguagem (e sobre a língua) entendida como uma atividade, e não como um produto.

Para Faraco (2009) e Milani (2012), a compreensão da língua como atividade revela a filiação de Bakhtin (2006, 2011b) a Humboldt (1990), que também compreende a língua como atividade (*Energieia*). Bakhtin (2006, 2011b), entretanto, amplia a visão humboldtiana ao negar uma noção individualista da atividade linguística que, para ele, tem princípios de natureza social. Segundo Bakhtin (2011b, p. 270, grifos do autor), os estudos de linguagem do século XIX, começando por Humboldt, promoviam “ao primeiro plano a função da formação do pensamento, *independentemente da comunicação*”. Isso, para Bakhtin (2011b), nega que a linguagem é, antes de tudo, meio pelo qual as pessoas se constroem na relação que estabelecem com outras pessoas no seio dos grupos sociais. As formulações que desconsideram o caráter social e interativo da linguagem reduzem-na “à expressão do mundo individual do falante. [...] A essência da linguagem [...] se reduz à criação espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2011b, p. 270). Essa concepção de linguagem centrada no indivíduo constitui, para Bakhtin (2006, p. 74), uma tendência que ele denomina “subjetivismo idealista”. O subjetivismo idealista, em seu programa epistemológico, opõe-se a uma tendência que compreende a língua como um sistema fechado e exterior ao indivíduo. A essa orientação, Bakhtin (2006, p. 74) chama “objetivismo abstrato”.

Bakhtin (2006) situa Humboldt como um dos mais significativos pensadores do subjetivismo abstrato, corrente que se interessa “pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua” (Bakhtin, 2006, p. 74). A língua, nessa perspectiva, é vista como um processo que se situa na mente do falante e que parte de sua consciência individual. Nesse caso, a apreciação que uma pessoa faz, por exemplo, por meio da língua, é vista como uma operação mental que parte unicamente do indivíduo. A isso Bakhtin (2006) contrapõe-se, afirmando que a atribuição de um valor, o estabelecimento de uma apreciação é um fenômeno socialmente constituído e não pode ser reduzido “às particularidades da consciência e do psiquismo” (Bakhtin, 2006, p. 25). A própria consciência individual, o “mundo interior”, para esse autor, só pode ser explicada pela consideração do meio social.

Entre os mais notórios representantes do objetivismo abstrato, Bakhtin (2006) ressalta Saussure. Para os estudiosos dessa tendência, “o centro organizador de todos os fatos da

língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se [...] no *sistema linguístico*, a saber *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*” (Bakhtin, 2006, p. 79, grifos do autor). No objetivismo abstrato, o que está em relevo é a língua vista como um sistema exterior ao indivíduo que “tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é” (Bakhtin, 2006, p. 81). Pensado desse modo, o sistema não é espaço para a atribuição de valores que marca qualquer processo comunicativo. As operações linguísticas, nessa perspectiva, processam-se por meio de elementos objetivamente situados que excluem a subjetividade do falante.

Bakhtin (2006), depois de mostrar a relação antitética entre as teses do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, aponta para a constituição do método de abordagem da filosofia da linguagem por ele proposta. Nessa abordagem, é constituído um ponto de contato entre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Pela proposta bakhtiniana, podemos afirmar que os dois modelos epistemológicos – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – não davam conta da linguagem pensada como fenômeno socioideológico, proposta básica de Bakhtin (2006).

O autor, pela via do materialismo histórico, apresenta uma síntese dialética, propondo uma abordagem objetiva do psiquismo subjetivo, o que exige o desenvolvimento de uma psicologia de base sociológica que entenda o psiquismo interior como signo. Nessa síntese, ganham relevo as noções de língua e de linguagem. Bakhtin (2010) apresenta a noção de linguagem como uma atividade que é desenvolvida no seio de uma relação social. A atividade de linguagem não é um sistema, como postula o objetivo abstrato, mas também não é fruto da consciência individual, como afirma o subjetivismo idealista. Ao contrário do que afirmam ambas as correntes, a atividade de linguagem é uma operação que se realiza de uma pessoa a outra.

Desse modo, a linguagem é, antes de tudo, dialógica. O enunciado é apresentado como um ato único que se situa em dado momento histórico e social e que emerge de uma atitude responsiva, atitude por meio da qual uma pessoa atribui valor a algo que lhe chega pela própria linguagem. Nessa perspectiva, conforme observa Faraco (2009, p. 24), estabelece-se “a correlação estreita entre enunciado e a situação concreta de sua enunciação, bem como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa”. Essas duas correlações dão-se pela característica dialógica da linguagem. Para Bakhtin (2011c, p. 323, grifos do autor), “as *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente

lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”. Ao contrário, as relações dialógicas só podem ocorrer entre enunciados produzidos por indivíduos socialmente estabelecidos, sujeitos, portanto, historicamente situados.

As relações dialógicas ultrapassam os limites de um diálogo no sentido usual do termo. Desse modo, o discurso dialógico pode ser interrompido para um dos locutores, mas o diálogo, entendido como relação dialógica, não tem “final semântico”, pois “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (Bakhtin, 2011c, p. 334, grifos do autor). Em outras palavras, a linguagem (e a língua) é um constante processo criativo, uma atividade social mediada pelo diálogo; um movimento, sobretudo, marcado pela alteridade. É pelo caráter constitutivamente dialógico da linguagem que Bakhtin (1997, 2006, 2010, 2011, 2011b, 2011c) apresenta sua noção de língua.

Bakhtin (1997, p. 181) afirma que seu projeto reflexivo toma “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. O autor não nega a produtividade da compreensão estruturalista da língua como sistema, mas afirma que sua discussão baseia-se em outro recorte epistemológico, pois concebe a língua na perspectiva do diálogo que se estabelece pela e na enunciação. A enunciação é definida por Bakhtin (2006) como uma atividade social que se dá por meio da língua, mas que, para além da língua e dos indivíduos que a utilizam, engloba a situação histórico-social em que se efetiva a comunicação.

Bakhtin (2006, p. 127, grifos do autor) entende a língua como meio pelo qual os indivíduos estabelecem as relações sociais:

*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.*

Para o autor, não se pode estudar a língua como algo exterior ao fato social, daí a importância da noção de enunciação: processo histórico que envolve não apenas a língua como sistema e o falante como sujeito criativo; atividade linguística de caráter social cujo

desenvolvimento envolve as condições de produção e os participantes estabelecidos na interação verbal.

A linguagem como ato interativo implica necessariamente a enunciação. Para Bakhtin (2006), um signo só existe em seu funcionamento social, de modo que a materialidade e a idealidade formam um todo. Para o autor, não há distinção entre enunciado e enunciação; trata-se do “enunciado-enunciação” que é uma “forma-sentido”. A forma comunica um sentido determinado socialmente. A língua, desse modo, nem sistema abstrato, nem expressão individual, deve ser compreendida em sua dimensão social. A enunciação, para Bakhtin, é, então, o lugar da fala, definida como interação verbal. A enunciação, como processo de interação, dá-se por meio da palavra, “território comum do locutor e do interlocutor” (Bakhtin, 2006, p. 117). Desse modo, Bakhtin (2006) destaca a compreensão da enunciação como atividade que se instaura entre indivíduos histórica e socialmente determinados.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, assumimos a concepção de que a língua, como propôs Bakhtin (1997, 2006, 2010, 2011, 2011b, 2011c), é uma atividade por meio da qual as pessoas se constroem na relação que estabelecem com outras pessoas, no curso das relações sociais historicamente estabelecidas. Com base nas pesquisas que realizamos, percebemos ser possível afirmar que Bakhtin, ao propor a língua como meio de interação verbal, elabora uma síntese dialética entre os pressupostos sobre língua e linguagem do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista. Bakhtin apresenta um ponto de contato entre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Em termos de abordagem da linguagem, podemos pensar que os dois modelos epistemológicos de então não davam conta da linguagem pensada como fenômeno socioideológico. Acreditamos que essa síntese bakhtiniana é muito produtiva no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

Entender a língua como interação verbal, instância em que a palavra se materializa como signo ideológico, possibilita-nos dizer que o trabalho com o ensino de língua deve partir da interação que os indivíduos realizam em dada situação histórica. A língua deve ser abordada como um processo e, ao mesmo tempo, como um produto das relações sociais. A língua constitui as pessoas na mesma medida em que estas constituem a língua. Desse modo, é na

língua e, por meio dela, que as relações sociais são efetivamente estabelecidas pelos sujeitos histórica e socialmente situados.

## REFERÊNCIAS

- Alston, W. P. (1972). *Filosofia da linguagem*. (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar.
- Araújo, I. L. (2004). *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola.
- Aroux, S. (2009). *Filosofia da linguagem*. (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (2. ed. Trad. Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 12. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010) *Para uma filosofia do ato responsável*. (Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro e João Editores.
- Bakhtin, M. (2011) Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (6. ed. Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: WMF Martins Fontes. p. 261-269.
- Bakhtin, M. (2011b) O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (6. ed. Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: WMF Martins Fontes. p. 270-306.
- Bakhtin, M. (2011c). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. (6. ed. Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: WMF Martins Fontes. p. 307-335.
- Brait, B. (2005). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In B. Brait (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. (2. ed. rev.) Campinas: Unicamp. p. 87 a 98.
- Brait, B. (2009). Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In B. Brait. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto. p. 45-72.
- Brandist, C. (2012) *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. (Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini). São Paulo: Contexto.
- Condillac, E. B. (1993). *Tratado das sensações*. (Trad. Denise Bottmann). Campinas: UNICAMP.
- Condillac, E. B. (1998). *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Paris: Alive.

- Cunha, D. (2005). Bakhtin e a linguística atual: interlocuções. In B. Brait (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. (2. ed. rev.). Campinas: Unicamp. p. 287 a 294.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- Fiorin, J. L.; Flores, V. N.; Barbisan, L. B. (2013). Por que ainda ler Saussure? In J. L. Fiorin; V. N. Flores; L. B. Barbisan. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto. p. 7-20.
- Flores, V. N. (2013). “Mostrar ao linguista o que ele faz”: as análises de Ferdinand de Saussure. In J. L. Fiorin; V. N. Flores; L. B. Barbisan. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto. p. 71-85.
- Humboldt, W. K. (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. (Trad. Ana Agud). Barcelona: Anthropos.
- Lafont, C. (1999). *The linguistic turn in hermeneutic philosophy*. Cambridge: MIT Press.
- Milani, S. E. (2012). *Historiografia linguística de Wilhelm von Humboldt: conceitos e métodos*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Miotello, V. (2010). Ideologia. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. (4. ed.) São Paulo: Contexto. p. 167-190.
- Paveau, M-A.; Sarfati, G-É. (2006). *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. (Trad. Maria do Rosário Gregolin et al). São Carlos: Claraluz.
- Petter, M. (2010). Linguagem, língua, linguística. In J. L. Fiorin. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. (6. ed.). São Paulo: Contexto. p. 11-24.
- Pêcheux, M. (1997). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al). Campinas: Unicamp.
- Piovezani, C. (2013). Presenças do Curso de linguística geral na Análise do Discurso. In J. L. Fiorin; V. N. Flores; L. B. Barbisan. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto. p. 149-161.
- Saussure, F. (2002). *Escritos de linguística geral*. (Trad. Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia Franco). São Paulo: Cultrix.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral*. (27. ed. Trad. Antônio Chelini et al.). São Paulo: Cultrix.

Weedwood, B. (2002). *História concisa da linguística*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola.

# TOXICODPENDÊNCIA E REINSERÇÃO SOCIAL DE TOXICODPENDENTES

Paulo Coelho Dias<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE-IUL) e Escola Superior de Educação (IPSantarem)

## RESUMO

Confrontamos neste artigo, numa perspetiva sistémica, as várias dimensões habitualmente associadas à problemática das toxicodpendências como forma de propor orientações na reinserção social de toxicodpendentes.

Metodologicamente inquirimos 180 respondentes mediante a aplicação de dois questionários. Aprofundámos algumas das linhas de análise mediante a aplicação de entrevistas semi-diretivas. Os dados foram tratados através de análise multivariada e análise de conteúdo.

Os Resultados apontam para perfis diferenciais de consumo de substâncias que prefiguram, por consequência, níveis também eles diversos de reinserção social, diferenciação que explicitamos.

**Palavras-chave:** Toxicodpendência, Reinserção de toxicodpendentes; Função social das drogas.

## **ABSTRACT**

In this article we confront, in a systemic perspective, the various dimensions commonly associated with problematic drug addiction in order to propose directions for social rehabilitation of drug addicts.

In terms of methodology we inquired 180 respondents by applying two questionnaires. In order to get further analysis on some of the main lines we applied semi-directive interviews. The data were processed using multivariate analysis and content analysis.

The results point out to differential profiles of substance use that prefigure therefore that should also have various levels of social integration, which we explicit differentiate.

**Keywords:** Drug Addiction; Rehabilitation of drug addicts; Social function of drugs.

## **INTRODUÇÃO**

A abordagem mais frequente no âmbito da problemática da toxicodependência tende a assumi-la como um problema centrado num ou mais indivíduos consumidores de substâncias psicoativas para os quais se procura uma cura, descurando, não raramente, que, por sua vez, ela é, também, senão sobretudo, uma consequência da própria sociedade havendo, nesse caso, que contextualizá-la para identificar tendências, procurar padrões e destringir casos para, só então, poder propor medidas de reinserção social. No nosso entendimento, deve-se, por isso, perspetivar o problema numa abordagem o mais possível holística que lhe devolva a sua complexa inerência cultural e estrutural mais do que simplesmente conjuntural ou resultante de causalidades unidireccionais tantas vezes redutoras e abusivamente simplificadoras deste problema.

Nesta linha mais ampla de análise, Ferreira (2008) alerta para o facto do consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, leves ou duras,<sup>6</sup> constituir um dos mais graves problemas contemporâneos observável à escala individual, comunitária e global, colocando em risco as sociedades por poder conduzir o indivíduo a um estado de dependência física, psíquica ou ambos com evidentes impactos desestruturadores na organização social. O autor salienta que o que torna mais complexo este problema é a pluralidade dos tipos de consumo ligado a um não

---

<sup>6</sup> Atualmente esta separação entre drogas leves e duras tem vindo a ser abandonada porque existe evidência empírica de diversos estudos de que há consumos leves de drogas duras e consumos duros de drogas leves tudo ficando a depender, portanto, do tipo de ligação que se estabelece com a substância.

menor leque de motivações subjacente aos consumos (problemas pessoais e sociais, influência do grupo ou do par, indução da sensação de produção de prazer e de resolução de problemas, capacidade de aliviar sensações ou angústias, podendo as drogas funcionar tanto como estimulantes, calmantes ou inspiradoras). Na mesma percepção ampla do conceito, Coelho (2004, p. 42), refere que *“A toxicodependência não é um problema químico, é um sintoma de inadaptação do indivíduo, uma forma que ele encontra para melhor lidar com a vida”*, remetendo para uma questão mais complexa da interação idiossincrática do indivíduo com o seu meio no âmbito da qual a droga surge com uma funcionalidade própria. Por este facto, a toxicodependência não se combate batalhando contra o toxicómano, mas sim propondo uma luta à qual ele possa aderir. Por esta razão, autores como Dias (1992a, 1992b, 1992c) ou Pinto-Coelho (1998) explicam que, para perspetivarmos adequadamente a evolução de uma toxicodependência, é necessário centrarmo-nos na pessoa e nas suas necessidades.

Mormente, o fenómeno da toxicodependência - ou, até nalguns casos, mais apropriadamente, da toxicomania -, corta transversalmente a sociedade sem exceção de grupos, de género ou até de idade embora, pela sua natureza, predomine mais nuns grupos do que noutros pela maior apetência não à substância em si mas, antes, a um certo modo de vida, desde logo, a exposição aos chamados comportamentos de risco. Trata-se daquilo que nos dizem Brito e Esteves (2001) que associam desde logo o período da adolescência a este tipo de comportamentos de risco. Esta tendência é de tal forma profunda neste grupo etário que, por exemplo, Canavarro (2001) salienta que o risco na adolescência deve ser tido como um comportamento normal. Na grande maioria, os comportamentos de risco estão associados ao sentimento intrínseco de prazer e de excitação pela quebra da rotina. Trata-se de sentir o prazer de ultrapassar os limites. É por esta razão que para Brito e Esteves (2001), a adolescência é por excelência a fase da vida mais ligada à experimentação. Isto significa que é nesta altura que os jovens podem iniciar o consumo de substâncias lícitas e ilícitas por diferentes motivos. Neste âmbito, as atividades culturais geralmente são celebradas com festas onde se faz notar a presença do álcool o que pode configurar um ambiente propício para o uso experimental de outras drogas para a prática de comportamentos de risco. Neste processo, Marujo (2012) afirma que, no mundo em que vivemos, fumar, beber e experimentar drogas faz parte da realidade da maioria dos jovens das grandes metrópoles e até das pequenas cidades do interior. Pouco importa onde os jovens se encontrem (...) pois

existe sempre alguém com a droga da «moda». Paralelamente, dado o carácter por vezes longínquo dos primeiros impactos é normal que, nesta fase da vida, se recorra às drogas sem que se pense nos problemas que estas poderão trazer, não prevenindo assim as possíveis consequências a longo prazo (Nunes, 2010). Vejamos, quando as manifestações negativas se manifestarem o jovem já não pode voltar atrás no início do consumo pode, quando muito, alternativamente, - e em termos que dependem de uma relação nem sempre estável nem sempre previsível da relação do indivíduo com as substâncias- procurar sair do mundo dos consumos começando a enfrentar, através das mais diversas vias, a sua adição quando a ela chegou.

No âmbito da literatura sobre toxicodependências, seguindo esta perspetiva multidimensional que subscrevemos, surgem várias dimensões associadas ao consumo que se perspetivam como «causalidades» nalguns casos bastante aparentes, noutras esboçando padrões menos claros embora nem por isso menos relevantes. Ora, a compreensão da rede de ligações «causais» estabelecida entre as várias dimensões e níveis adstritos à toxicodependência constitui-se como sendo uma tarefa fundamental na medida em que, nalguns casos e com predomínio nalgumas substâncias, esta prática constitui-se num perigoso ritual para o indivíduo ou grupos de indivíduos que a adotam produzindo inúmeros problemas sociais. A desvinculação das redes sociais de referência, condutora *in extremis* à exclusão social do indivíduo toxicodependente, constitui-se como uma das mais graves consequências deste processo. Ora, como vimos, a compreensão deste problema passa pela relação complexa que se estabelece num trinómio constituído por indivíduo, sociedade e substâncias. Não compreender a força estruturadora desta relação determinante nalguns casos de fenómenos de exclusão social conduzirá, com grande probabilidade, a uma relativa inoperância das políticas de reintegração social quando as razões da desintegração que lhe deram origem são essencialmente desconhecidas.

Assim, pretendemos neste artigo dar um contributo para o problema das toxicodependências, com destaque para a identificação das variáveis sistémicas condicionantes dos consumos primeiro, para, posteriormente, propor sobre tais tendências algumas orientações concretas que devem estar subjacentes ao processo de reintegração globalmente entendido. Estamos, claramente numa linha de confluência com Pinto-Coelho (1998) quando este autor salienta que a luta contra a toxicodependência é um problema de política social. Por conseguinte, para ser resolvido é necessário compreendê-lo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Toxicodependência e motivações de consumo.

Planeta, Cruz, Marin, Aizenstein e DeLucia (2007) referem que, por toxicodependente, entende-se a pessoa que mantém o consumo de uma determinada substância, em detrimento das consequências adversas que sabe que ela provoca no seu organismo. Segundo Alves (2009, p. 50) esta manutenção de consumo decorreria de uma *“incapacidade para interromper autonomamente e permanentemente a utilização da substância”* acarretando, por consequência, não raramente, uma *“deterioração da saúde física e/ou psíquica”* do utilizador resultante do consumo prolongado dessa mesma substância.

Neste processo, uma certa irredutibilidade ligada ao consumo de algumas substâncias decorre de padrões culturais que, compreendendo o toxicodependente no uso da sua substância vão, na verdade, muito para além dele (Dias, 2006). Nesta perspetiva, Ferreira (2008), exemplificando com o consumo do álcool, salienta que as drogas *“podem servir os interesses dos jovens na medida em que facilitam a inclusão no meio social e contribuem para a constituição de um modelo de jovem consumidor de bebidas alcoólicas pelos reforços sociais e culturais com que se depara.”* (p. 61). Esta situação decorre e é agravada por traços idiossincráticos específicos de cada indivíduo consumidor. Assim, situações de timidez, dificuldades de relacionamento, baixa auto-estima, etc. podem promover ou condicionar o uso que um indivíduo fará de uma substância específica. (Ferreira, *op. cit.*). O que acontece é que, por uma multiplicidade de razões ou de circunstâncias da vida, um indivíduo pode tomar contacto com o efeito que uma ou mais substâncias provocam no seu comportamento. Esta autoperceção de si com e sem a droga pode fazer toda a diferença no tipo de uso que o indivíduo dela fará. É também isso que Nunes, 2010: p. 6) explica, ao salientar que a mudança de comportamento que ocorre após o consumo de substâncias tóxicas *“pode provocar nos indivíduos sentimentos agradáveis ou mesmo de alívio quando existe um problema, seja ele físico, psicológico ou social, o que favorece e estimula o seu consumo.”*

Por sua vez, a referida multiplicidade de razões e de circunstancialismos que podem levar os indivíduos ao contacto com uma ou mais substâncias é de tal forma diversa que permite perceber até que ponto a exposição de um indivíduo a este problema na nossa sociedade é elevada. Silva e Deus (2010: p. 7), por exemplo, salientam os seguintes aspetos mas outros poderiam ser acrescentados: *“curiosidade ou desejo de sensações, pressão do grupo de*

*pares, alívio ou fuga a problemas que os afligem e a oposição aos adultos constituem motivos para uso de drogas.”*

#### Relevância do enquadramento familiar e social do toxicodependente.

A integração social ou familiar de um indivíduo permite a construção da sua identidade que é, por sua vez, fortemente condicionadora da formação do seu lugar na sociedade em geral. Esta integração, decorrente da mútua conjugação entre processos de interiorização da realidade objetiva e de exteriorização da realidade subjetiva, alicerça-se e gradualmente densifica-se e solidifica-se ao longo da socialização primária com maiores ou menores continuidades na socialização secundária subsequente (Berger e Luckmann, s. d.). Trata-se de um processo fundamental na definição, ainda que tendencial, da trajetória do indivíduo na sociedade. Especificamente no âmbito do consumo de drogas Patrício (2006, citado por Nunes, 2011, p. 14), salienta que a ausência de adultos que sejam referências estruturantes (pais, professores, etc.), pode conduzir ao consumo de estupefacientes, habitualmente na adolescência. Paralelamente, a integração e posterior vivência em grupos de pares é um dos mecanismos sociais que mais potenciam o uso de substâncias. Essa relação interpares configura-se como fator de risco quando os amigos, considerados modelo de comportamento, demonstram tolerância, aprovação ou consomem droga (Schenker e Minayo, 2004). Neste processo, segundo Nunes (2010), os fatores de risco podem dividir-se entre os de origem individual e os de cariz ambiental/social. Dentro dos fatores de risco individual subdividem-se os biológicos, os comportamentais, os de personalidade. Nos fatores de risco ambiental/social agrupam-se os do meio envolvente, do meio social envolvente, e a família.

Por último, urge salientar que, por sua vez, a modalidade de uso das substâncias, fundamentalmente nos casos de uma utilização mais intensa e durante um mais prolongado período de tempo, tende a degradar, quando existiam à partida, as supracitadas relações sociais e familiares (e laborais quando existem), conduzindo não raramente o toxicodependente a uma perda progressiva das suas redes sociais, podendo culminar num processo de exclusão social (Garcia-Mijares e Silva, 2006).

### Exclusão Social do toxicodependente.

Um excluído é um indivíduo que é incapaz de estabelecer uma identidade social no trabalho, na família e na comunidade. É devido a esta fratura que a pobreza e a exclusão social normalmente estão associadas a grupos denominados «perigosos» ou «marginais» (Diogo, 2006). Alguns autores estabelecem um certo nível de causalidade entre os chamados comportamentos autodestrutivos (toxicodependência, alcoolismo, prostituição) e a exclusão social (Costa, 2000). Para o autor, a trajetória associada ao consumo de drogas, pelos comportamentos que lhe tem associados, antagoniza-se com certas dimensões da vida em sociedade, desde logo a manutenção do emprego, empurrando, não raramente, o indivíduo para uma situação de exclusão social.

A exclusão social representa, portanto e desde logo, *“(...) uma dificuldade crescente para entrar nas relações reguladas de trabalho e para tirar partido das formas de socialização que lhes estavam associadas. O imprevisto, o recurso a diferentes tipos de recursos que são muitas vezes expedientes (um pouco de solidariedade familiar, um pouco de ajudas de ação social, um pouco de trabalho precário e, às vezes, um pouco de tráfico e delinquência) tornam-se necessidades de sobrevivência.”* (Capucha, 2005: p. 80). Estes percursos essencialmente desviantes podem criar rotinas nos indivíduos e vícios de funcionamento em sociedade que, longe de deixarem marcas, são essencialmente indelévels. Ora, uma vez que a vida em sociedade se estrutura em torno de normas muitas vezes rígidas percebe-se até que ponto pode ser crítico para um indivíduo que permaneceu demasiado tempo neste tipo de percursos para conseguir reintegrar-se mediante dupla tarefa: afastar-se dos expedientes que já interiorizou e, simultaneamente, ressocializar normas de convivialidade social por vezes já esquecidas ou que nunca chegaram sequer a ser adquiridas.

### Inclusão social do toxicodependente.

Almeida (1993) menciona que a inclusão social pode ser definida como a reconstrução da acessibilidade a uma *“...pluralidade vasta aberta e mutável de estilos de vida, todos partilhando a cidadania. Isto é, todos eles conservando, aprofundando e exprimindo capacidades de escolha. Trata-se não apenas da posse de competências virtuais ligadas à vida social, mas do efetivo uso delas.”* Nesta perspetiva, para que possa falar-se em inclusão social ou em reinserção social o indivíduo não somente tem de ter acesso a certos recursos mas também à sua efetiva fruição, através da participação na sociedade. É por esta razão

que (Freitas, 2013, p. 8), baseando-se nos resultados de um estudo de Dias, salienta que a *“Reinserção Social pode definir-se como um processo de vinculação ativa e efetiva à realidade socioeconómica e cultural que um indivíduo realiza, após um período de isolamento ou marginalização do seu meio e/ou após uma crise com esse mesmo meio.”*

Desta forma se percebe que a reinserção social é, antes de mais, um processo de implicação ativa do indivíduo que, tendo por qualquer razão ficado arredado de exercer uma cidadania plena, procura voltar a alcançá-la. Assim, se por um lado, tal pode implicar da sociedade em geral e da família ou dos amigos em particular uma ação concreta de reinclusão, o próprio indivíduo excluído deve procurar reconstruir a rede de relações sociais que já teve mais ou menos desenvolvida, processo esse que, pelo exposto, ele não consegue fazer só.

A nível nacional, de acordo com a Comissão Técnica Interministerial (2005, p.46), o conceito de reinserção consiste numa: *“socialização ou ressocialização do indivíduo, reestruturação da vida e realização pessoal, construção de um Projeto de vida satisfatório e sustentável e envolvimento da família e da comunidade de pertença no processo.”*

No caso específico dos toxicodependentes que chegaram a uma situação de exclusão social, para poder verificar-se a sua reinserção na sociedade é necessário compreender as suas macro e micro estruturas sociais. Segundo Rebelo (2007), trata-se de um processo normalmente de longa duração, onde numerosas dificuldades são enfrentadas, provenientes não só da personalidade e contextos microsociais das pessoas que por ele passam, como de todos os acontecimentos de nível macrossocial que contextualizam um percurso deste género. A reinserção social nestas circunstâncias arvora-se em torno de uma intervenção que visa, além da cura física e psicológica da dependência, uma autonomia económica, social e uma participação ativa na sociedade, usufruindo dos seus direitos de cidadania e cumprindo, também, com os seus deveres enquanto cidadão salientando-se aqui também, como é evidente, o papel de proatividade do próprio consumidor de substâncias psicotrópicas.

Neste âmbito, o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD, 2005) entende que a Reinserção Social contribui para a eficácia do tratamento, conduzindo à realização pessoal e ao restabelecimento das redes sociais de suporte, no sentido da estabilidade clínica, emocional e social do indivíduo. É um processo através do qual o indivíduo reestrutura a sua personalidade e a sua vida, desenvolvendo competências de autonomia e responsabilidade, capazes de o valorizar enquanto membro útil à sociedade.

(...). Concordantemente, Freitas (2013, p. 9) refere que *“a Reinserção Social contribui para a eficácia do tratamento, pois poderá ser entendida como forma de prevenção da recaída, constituindo-se como uma etapa fundamental na aquisição e reaquisição de aptidões pessoais, sociais e profissionais.”*

Uma das vias sem dúvida mais mencionada na literatura relativa à integração social do toxicodependente passa pela sua reinserção no mercado de trabalho (Borba e Lima, 2011; Ló, 2011; Marujo, 2012, etc., etc.). O emprego, pelas múltiplas redes de relações que implica, constitui-se, assim, como um momento importante no âmbito deste debate.

### A relevância do emprego.

Inequivocamente, uma das formas mais expressivas de participação na sociedade surge associada ao trabalho e ao conjunto de direitos conexos a ele associados. De facto, como afirma Marujo (2012):

O trabalho dá um sentido à existência, assegura a integração dos indivíduos na sociedade e a coesão social. (...) O trabalhador está no centro de um conjunto de solidariedades que o fazem existir: no plano relacional (relações de trabalho, possibilidade de construir uma família...) ou institucional (proteção social...); ele sente que pertence a um grupo, a uma classe, a um sindicato, a uma cultura (...); um espaço (trajetos quotidianos, lugar de trabalho) e um tempo (horários, licenças...), estruturam a existência. Todos estes elementos participam na construção de uma identidade coletiva e pessoal. (p. 67)

Fazendo-se a leitura ao contrário, facilmente se percebe até que ponto pode ser grave a ausência de um trabalho ainda que temporário, porque, pelas múltiplas implicações que dele decorrem, percebe-se que o trabalho não é tão só um meio de obter rendimento, é também, e não menos importante, uma forma de aumentar a autoestima e facilitar a ressocialização quando necessário (Marujo, 2012). Esta ressocialização laboral, desde logo, constitui um das vias de reintegração social dos toxicodependentes arredados, pela natureza própria dos percursos ligados ao mundo da droga, do mundo do trabalho. É por esta razão que, numa pluralidade de casos, a formação profissional de toxicodependentes constitui-se como um momento intermédio fundamental para que essa inclusão em meio laboral e social seja possível (Ló, 2011). O Educador Social, pela natureza das suas competências, pode desempenhar aqui um papel crucial.

### Papel do educador social.

Para Petrus (1997: p. 27) o campo por excelência de intervenção do Educador Social desenvolve-se em torno *“dos setores sociais em desequilíbrio. (...) Além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, [o Educador Social] tem duas funções não menos importantes: a primeira desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; a segunda adotar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais.”* Neste processo, *“o Educador Social deve partir do reconhecimento de que o outro tem potencial próprio que importa ajudar a desenvolver.”* (Batista e Carvalho, 2004: p. 95).

No caso concreto da droga, Pinto-Coelho (1998) explica que, para perspetivarmos adequadamente a evolução de uma toxicod dependência, é necessário centrarmo-nos na pessoa e nas suas necessidades. Da conjugação destas duas perspetivas decorre que a atuação mais adequada em termos da inclusão social do toxicod dependente tem de partir, desde logo, dele próprio, das suas necessidades que deram origem ao consumo. Por outro lado, deve-se perceber a situação do indivíduo em termos da sua integração social e familiar. Mormente, deve-se perscrutar quais as capacidades que o toxicod dependente, enquanto pessoa, tem, para poder arvorar sobre elas um projeto que esteja ao seu alcance sem um esforço sobre humano para prosseguir-lo e que seja ao mesmo tempo apetecível para que ele queira prosseguir-lo. O papel do Educador social neste âmbito é muito relevante, porque, pela sua formação, o Educador Social opera muitas vezes como um mediador que é, na verdade, um facilitador de processos que, de outra forma, não ocorreriam ou poderiam ocorrer mas de forma menos profícua. Ora, *“a figura da mediação social constitui uma componente fundamental para a sustentabilidade dos processos de integração profissional.”* (Ló, 2011: p. 73) Esta mediação pode e deve ser múltipla – procurando contemplar as várias dimensões que enquadram o indivíduo toxicod dependente que se procura reinserir na sociedade: família, amigos, trabalho, etc., etc., uma vez que é necessário que haja uma articulação entre a parte e o todo para que a integração seja bem-sucedida, dado que a integração social não é independente do contexto em que se verifica (Ló, *op. cit.*). Ora, o Educador Social tem exatamente como funções: analisar os problemas sociais e compreender as suas causas; formar, informar e orientar o público-alvo tendo como contexto a sua vida quotidiana e comunitária (Romans, Petrus e Trilla, 2003). Na senda de dar prossecução a este desiderato, o Educador Social, sem cair em simplismos e em ingenuidades exageradas deve, contudo, perceber e fazer ver ao outro, neste caso, ao

toxicodependente, que “o futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsionando para a busca de mudanças.” (Gohn, 2009: p. 34).

## **METODOLOGIA.**

### Amostra e Plano de Observação.

Para a elaboração deste artigo trabalhámos com um estudo de caso composto por uma amostra de 180 casos:

Foi aplicado um Inquérito por questionário (de aplicação indireta) a 50 utilizadores atuais (que comprovadamente consomem e, não obstante, mantêm a sua atividade profissional) conseguidos *por snow ball sampling* (amostra por conveniência – não representativa). Foi também aplicado um outro Inquérito por questionário a 100 ex-utentes de comunidades terapêuticas (10% na rede pública; 90% na rede licenciada);

Mormente, procedemos ainda a uma outra inquirição, por entrevista, a 30 ex-consumidores (há pelo menos cinco anos sem consumir) conseguidos *por snow ball sampling* (amostra por conveniência – não representativa).

**COMPOSIÇÃO DAS AMOSTRAS POR GÉNERO**

		Feminino	Masculino	TOTAL
Consumidores atuais		10	40	50
Ex-utentes (Comunidades Terapêuticas)	Rede Pública	4	6	10
	Rede Licenciada	30	60	90
Ex-consumidores (há, pelo menos, 5 anos sem consumir)		10	20	30
<b>TOTAL</b>		<b>54</b>	<b>126</b>	<b>180</b>

Seguindo o nosso desiderato de investigação, os nossos instrumentos de recolha de dados procuraram centrar-se em certos aspetos fundamentais. Neste âmbito destacamos, desde logo, os principais eixos questionados em ambos os questionários, adaptados, contudo, à situação atual face aos consumos:

#### 1. Caraterização do padrão de consumo (droga principal e combinações).

A caraterização do padrão de consumo deu origem a uma variável nominal. Por uma questão de operacionalização, criámos um índice que deu origem a uma nova variável que designámos por Tipo de Droga (V9), pedindo a cada respondente que, independentemente da noção cientificamente aceite sobre «droga dura» e «droga leve», a classificasse como leve ou dura numa escala que ia do 1 (muito leve) até 10 (muito dura). Pretendia-se, assim,

medir o real impacto de cada droga do ponto de vista do consumidor e não de estereótipos prévios só assim aferindo, de facto, a força relativa de cada uma na ótica de cada consumidor.

2. Tipos de uso (cf. SICAD, 2012):

Tipo I: Consumo não-recente – consumiram alguma vez na vida mas não no decorrer do último ano;

Tipo II: Novos experimentadores – consumiram pela primeira vez no último ano mas não no último mês;

Tipo III: Consumidores recorrentes – consumiram no último ano sem que fosse a primeira vez mas não consumiram no último mês;

Tipo IV: Consumidores correntes – consumiram no último ano e mês.

3. Modalidade de consumo (V3). A variável Modalidade de Consumo (V3) foi construída com as respostas a um conjunto de questões através do qual se procurava identificar se a droga era usada como: a-) *um meio para fins* (para obter certos efeitos mas sem se sobrepor à vontade do consumidor) - não adição à(s) substância(s); b-) *Como um fim*, quando a obtenção dos resultados acima referidos ou outros se verificasse em detrimento ou contra a vontade do consumidor - adição à(s) substância(s)); c-) *indefinida* quando o conjunto de respostas não nos permitiu inequivocamente decidir por uma ou outra opção.

4. Razões de consumo;

5. Tempo de permanência na substância/padrão;

6. Caracterização dos relacionamentos (familiar e social) prévios aos consumos e caracterização sociodemográfica.

7. Caracterização face ao emprego tendo por base os critérios da CNP<sub>94</sub>:

- Situação face ao emprego (empregado, desempregado ou reformado);

- Na situação de empregado (se era por conta própria ou por conta de outrem);

- Na situação por conta própria se tinha empregados e, em caso afirmativo, identificar quantos.

Principais eixos questionados na Entrevista a ex-consumidores:

1. Levantamento das suas trajetórias de vida com as drogas.
2. Centração, desde logo, nos mesmos eixos que nortearam os Questionários.

### Modelo de análise.

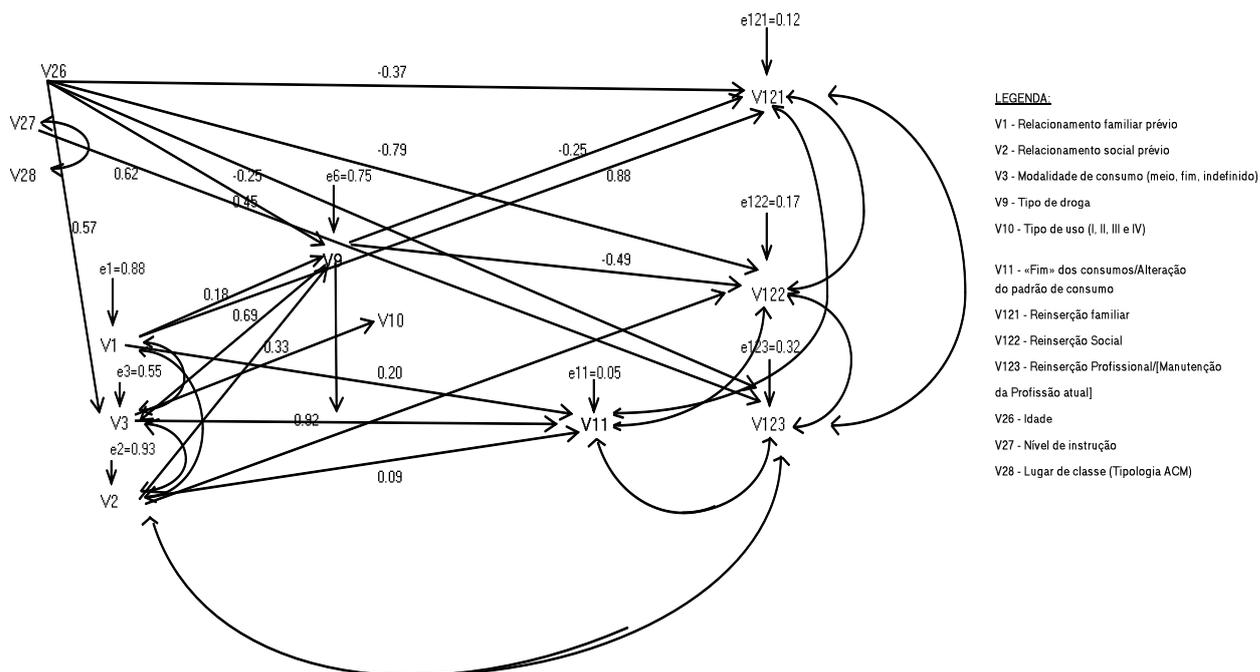
Dada a multiplicidade de variáveis integrantes do nosso questionário, variáveis essas cuja relação de mútua influência entre si o estudo pretendia medir, adotámos um modelo de análise multivariada MANOVA. Posteriormente, aprofundámos esse modelo através do estudo da regressão linear entre variáveis, para identificar os coeficientes beta, ou seja, isolar os efeitos diretos das variáveis entre si para, só assim, poder de facto aferir não só as relações mútuas estabelecidas, como desejado mas, também, perceber a cadeia de «causalidades» existente no interior dos percursos de consumo condicionadoras, por sua vez, das situações de reinserção social dos toxicodependentes, como pretendíamos medir (para mais informação, ver Bryman e Cramer, 1996).

O tratamento da informação das entrevistas foi feito através de análise de conteúdo (ver, por exemplo, Bardin, 1977).

## **RESULTADOS**

Vejamos, para começar, o diagrama de *path analysis* ao qual chegámos através do desenvolvimento da nossa análise multivariada:

## Modelo de Path Analysis



### Perspetiva multidimensional da problemática das toxicodependências.

Estabelece-se uma relação não recursiva complexa entre os relacionamentos familiar (V1) e social (V2) prévios ao início dos consumos. Percebe-se que estes dois contextos de socialização interpenetram-se mutuamente descrevendo padrões complexos cuja análise aprofundada requereria outros elementos de análise indo para além do âmbito deste artigo. Essa relação não recursiva supramencionada condiciona, por sua vez, também, a modalidade de consumo (meio, fim, indefinido) (V3). Esta, por seu lado, é condicionada, com intensidade elevada, pela idade dos consumidores (V26) ( $\beta=0.57$ ,  $p<0.05$ ), condicionando o tipo de consumo (V10). A modalidade de consumo (V3) é ainda condicionada pelo tipo de droga ou combinação de drogas usado (V9) ( $\beta=0.69$ ,  $p<0.00005$ ).

Por sua vez, os dois indicadores de Classe Social constituídos (o nível de instrução em combinação com o lugar de classe) não surgiram a condicionar nem o tipo de droga (V9), nem a modalidade de consumo (V3) ( $p>0.05$ ).

Quer o relacionamento familiar (V1), quer o relacionamento social (V2) prévio aos consumos condicionam o fim dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11) mediante uma relação direta ( $\beta=0.28$ ,  $p<0.00005$  e  $\beta=0.09$ ,  $p<0.01$ , respetivamente). Paralelamente, existe uma relação direta entre o bom ou o mau relacionamento (familiar ou social) prévio aos

consumos e o relacionamento (familiar ou social) atual. Os testemunhos dos inquiridos reforçam esta tendência estatística aprofundando o seu sentido ao fazer perceber que num caso recupera-se algo que já existiu (a nível familiar e/ou social) noutro caso tal aquisição, a acontecer, tem de nascer praticamente do nada, pois os relacionamentos (familiar e social prévios) tinham sido sempre muito deficientes. Os nossos dados indicam, adicionalmente que, por sua vez, quanto mais «duro» for o consumo (Tipo de Droga – V9) mais difíceis se tornam quer a reintegração familiar (V121) ( $\beta=-0.25$ ,  $p<0.001$ ) quer a social (V122) ( $\beta=-0.49$ ,  $p<0.05$ ), sobrepondo-se esta tendência à própria natureza da integração prévia (familiar e social). Mormente, a reinserção social é tão mais difícil quanto maior for a idade do consumidor ( $\beta=-0.79$ ,  $p<0.001$ ).

Quer a reinserção familiar (V121), quer a reinserção social (V122), quer a reinserção profissional (V123) descreveram uma relação não recursiva com o «fim» dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11): a-) O abandono dos consumos ou a alteração para um padrão menos grave facilitam (mas também resultam de) um melhor relacionamento familiar e/ou social, com impactos na inserção ou na reinserção profissional. Alguns dos entrevistados referiram que as melhorias no padrão de consumo foram fundamentais, pois permitiram reatar relações através das quais se construiu a oportunidade profissional; b-) mas outros disseram que, se não tivesse sido o apoio de amigos e/ou de familiares, jamais teriam abandonado o consumo ou alterado o seu padrão sem o que a reintegração profissional teria sido impossível; c-) Por seu lado, o abandono dos consumos ou a alteração para um padrão menos grave facilitam, como vimos (mas, por sua vez, também resultam da) reintegração profissional. Aqueles compatibilizam-se com esta que, pela valorização pessoal, motiva para a manutenção do abandono ou da alteração de padrão. Seja como for, urge salientar que esta reintegração profissional (V123) é, por sua vez, fortemente condicionada pelo nível de instrução do toxicodependente (V27) ( $\beta=0.46$ ,  $p<0.001$ ); d-) ainda no âmbito deste mesmo padrão não recursivo, esta reinserção profissional foi, também, apontada como causa de um melhor relacionamento familiar e/ou social, porque o abandono ou, quando menos, a atenuação de certas práticas decorrentes da emersão no mundo da droga, elimina ou atenua algumas das entraves aos referidos relacionamentos familiar e/ou social.

A modalidade de consumo (meio, fim, indefinido) (V3) foi a variável identificada como tendo mais força no «fim» dos consumos/alteração do padrão de consumo (V11) ( $\beta=0.92$ ,

$p < 0.00005$ ): a-) os que usam as drogas *como meio* não acabam nem alteram o padrão; b-) as escaladas de consumo *de meio para fim* procuram apoio e são os que mais alteram (retorno em cerca de 60% dos casos ao padrão inicial); c-) os que usam *como fim* procuram apoio e são os casos mais complexos havendo, desde logo, que trabalhar com os relacionamentos familiar e social prévios aos consumos e, ainda, com os correspondentes relacionamentos familiar e social atuais (relação  $V1 * V121$  e  $V2 * V122$  e não recursivas  $V121$ ,  $V122$  e  $V123$ ).

Esta mesma modalidade de consumo ( $V3$ ) descreve uma relação não recursiva com a reinserção profissional, com destaque para a Manutenção do Emprego atual (na situação de meio). Implica que há consumo com manutenção profissional mas tal depende do tipo de droga (relação moderada pelo tipo de droga). Mas foi igualmente referido (e decorre dos chamados efeitos de tolerância) que existe uma percentagem de casos de escalada dos consumos para a manutenção do efeito. Nesse caso, a modalidade *meio* pode passar a *fim*. A Reinserção numa política de RRMD deve ser o restabelecimento do padrão anterior de consumo tendo por argumento que já existiu e funcionou para esse toxicodependente.

Percebe-se, assim, que a droga (independentemente da substância usada) constitui-se num problema quando passa de *um meio* (situação em que se iguala a tantas outras do dia-a-dia de um indivíduo dito «normal», que usa café, álcool, ansiolíticos, etc. integradamente) para *um fim*. Na primeira dimensão o consumidor gere a relação com a droga, conseguindo, dessa forma, compatibilizá-la com o seu modo de vida; no segundo, a droga aglutina a totalidade das dimensões da vida do sujeito tornando-se exclusiva com as suas conexidades adstritas. Este tipo de consumo *droga como meio* surge essencialmente ligado a situações supletivas em que a droga faculta quimicamente ao seu utilizador efeitos que ele intencionalmente procura e que não consegue sem ela. O percurso tendencial deste usuário, como meio, não apresenta rutura nem com a família nem com o meio social e raramente evoluiu para incompatibilizações profissionais, muitas vezes até coadjuvando-as e potenciando-as. Situações como desinibição em festas, perda da timidez, alívio do *stress* foram amplamente referidas pelos respondentes. Não diferem substantivamente, por isso, embora o possam em termos de impactos físicos, do uso do café, do álcool ou de alguns ansiolíticos bastante difundidos.

Este tipo de consumo *droga como meio* surge essencialmente ligado às tradicionais ditas «drogas leves», embora saibamos que tal designação é concetualmente incorreta por haver usos duros de drogas leves e usos leves de drogas duras, embora tais exceções ainda assim,

não tenham força suficiente para infletir a tendência de ambas. Nesta modalidade de consumo foram referidas pelos respondentes num elevado número de casos erva, cannabis, e alguns inalantes. Foram aqui referidas Md, Ketamina e GhB; e algumas das ditas novas drogas das recentemente extintas smartshops (Blow, Bloom, Space, magic mushrooms, etc.) ligadas desde logo ao sexo mas, também, a fins recreativos. Drogas como cocaína e anfetaminas foram também reportadas mas em menor percentagem.<sup>7</sup>

No âmbito deste *uso como meio* chegámos a ter respondentes que nos afirmaram<sup>8</sup> que até as drogas que lhes foram ministradas pelos respetivos terapeutas (psiquiatras, psicólogos clínicos, médicos, etc.) conseguem «gerir» dada a natureza do evento, da atividade, da performance, etc. que vão desempenhar ou onde vão participar. Ao saberem, por exemplo, que a droga X é mais favorável por ter um efeito estimulante (as ditas drogas «*up*») usam-na se é esse o estado em que desejam ficar. Uma vez passado esse evento, se não pretenderem continuar acelerados/«*speedados*», usam uma droga «*down*» (leia-se um depressor) alguns dos quais passados pelos referidos terapeutas. E vivem assim, segundo afirmaram, com a maior normalidade neste registo «*up and down*», constituindo o corpo, por isso, muitas vezes, um verdadeiro laboratório de experiências de efeitos psicoativos com uma instrumentalização específica, cultural e intencional. Alguns destes respondentes (do sexo masculino) afirmaram, ainda, que procedem de igual modo para o desenvolvimento do corpo. Referiram que fazem culturismo e que utilizam durante os treinos a mesma estratégia que usam com as outras drogas ilícitas: recorrem a combinações de esteroides anabolizantes com instrumentalizações específicas. Neste contexto, a lista de drogas, umas para aumentar o volume muscular, outras para dar força, outras para «secar», etc. são tantas que, uma vez mais, vislumbramos aqui este padrão de «gestão» de substâncias com instrumentalização cultural.

Mas a droga constitui-se, também, e num número muito elevado de casos, *num fim em si mesma*. Este perfil de utilizador surge maioritária, mas não exclusivamente, associado a percursos de vida que se iniciaram de forma bastante acidentada logo na pré-adolescência e adolescência com pelo menos uma das seguintes pré-condições: mau relacionamento

---

<sup>7</sup> Sendo uma questão de escolha múltipla a identificação das drogas consumidas, as substâncias indicadas surgiram como droga predominante, ou seja, integradas num padrão de consumo mais complexo, onde o uso de uma ou mais drogas foram também mencionadas.

<sup>8</sup> Não sabemos, contudo, o grau de veracidade destas afirmações; só sabemos, de facto (porque verificámos), é que estes respondentes continuam efetivamente a trabalhar.

familiar e/ou má integração social. (V1 e/ou V2 negativos). Os usos, neste caso estruturalmente mais profundos, não somente aglutinam a dimensão de *meio* antes referida como, ainda, perspetivam um esvaziamento precoce dos interesses individuais e uma centração supletiva/compensatória inicialmente centrada num grupo de pares de consumo (com um «nós» muito forte), com uma evolução que tende ao autoconsumo, à progressiva rutura com as redes sociais de referência e ao gradual isolamento conducente, não raramente, à completa exclusão social, ao individualismo do consumo e a todos os expedientes possíveis para «*conseguir a dose do dia.*» Nestes casos de *droga fim em si mesma*, predomina à cabeça a heroína, mas consumos de cocaína, de crack, de anfetaminas e de algumas das ditas novas drogas que referimos antes são também relatados.

Este perfil de utilizador *como fim* surgiu ainda como resultado da escalada de consumos de muitos indivíduos que, começando por conseguir gerir no início o consumo de droga como *um meio* entre outros na sua vida, passaram ao seu *uso como fim* para conseguirem a manutenção dos mesmos efeitos, à medida que a tolerância do seu organismo determinou um aumento nas quantidades e/ou na frequência dos consumos para conseguir o mesmo resultado psicoativo. Agregam-se aqui percursos múltiplos que se iniciaram com a simples curiosidade de consumo com amigos, ou o com o namorado, etc., etc..

#### A reinserção social de toxicodependentes.

Tendo em conta a perspetiva multidimensional da problemática das toxicodependências que acabámos de ver, a reinserção social/profissional de toxicodependentes tem de ter em conta, desde logo:

- I - Que há modalidades de consumo (fundamentalmente *como meio*) que são compatíveis com uma atividade profissional não constituindo, por isso, um problema de saúde pública;
- II - Que, não obstante essa gestão como *meio*, pelo efeito físico de tolerância, o consumo pode evoluir para uma modalidade de *uso como fim*. Neste caso, numa lógica de RRMD, o apelo terapêutico ao restabelecimento da situação anterior é uma estratégia aconselhável, porque o indivíduo conseguiu viver assim com a droga por vezes durante anos. Terapias de apoio e drogas de substituição são aconselháveis como viabilização psicofisiológica;
- III – Que, quer os padrões de relacionamento familiar e social prévios aos consumos, quer a integração familiar e social atuais constituem elementos fulcrais da reinserção profissional,

pelo que o trabalho com as famílias (desde logo através de terapia familiar) são aconselháveis;

IV - Que a reinserção profissional é, em si mesma, um pilar fundamental da reinserção social global, porque condiciona, através de normas mas, ao mesmo tempo, dá sentido à vida e motiva o indivíduo que, por esta via, perspetiva uma possível inclusão social perdida ou jamais alcançada. Mormente, o tempo do dia passa a ter uma utilização útil;

V – Que o processo de reinserção profissional referido em IV está fortemente condicionado pela escolarização do agente. Assim, recomenda-se: a-) O reaproveitamento de qualificações já detidas com perfis profissionais consentâneos, fazendo apelo às parcerias institucionais possíveis; b-) o trabalho em equipa para requalificar instrucionalmente estes sujeitos ou, preferencialmente, quando a idade é mais elevada, que sejam integrados em programas de Educação e Formação de Adultos e/ou integrados em ofertas formativas profissionalizantes capacitadoras e certificadoras de Profissões Técnicas.

VI - Que, sendo os percursos no mundo da droga tão diversificados, porque agregadores numa mesma categoria de modalidades de utilização díspares, a ponto de ser nalguns casos legítimo alterar o conceito de *toxicodependência* para *toxicomania*, a proposta de medidas uniformes ou únicas para tais vivências díspares é, com grande probabilidade, um erro;

VII – Que cada medida deve, por isso, antes de mais, ter em conta o perfil do toxicodependente, nomeadamente os seus enquadramentos social, familiar (e profissional nos casos em que existir) prévios ao início dos consumos, os correspondentes enquadramento atuais e a sua modalidade de consumo.

#### Papel dos Profissionais Técnicos de Educação Social na problemática das toxicodependências.

Pela sua capacidade de trabalhar com grupos de pessoas, partindo dos seus problemas para, numa lógica de *empowerment*, estudar as suas potencialidades libertadoras, o Educador Social assume um particular destaque em todo este processo e deve, por isso, quando tal ainda não acontece, passar a integrar as equipas interdisciplinares onde as questões da reintegração social do toxicodependente são estudadas e implementadas. Destacamos aqui algumas dimensões relevantes:

I - Ao nível da relação sempre complexa, porque instável e relativa, da trilogia indivíduo, família e grupo de pares, tendo por base o contexto de padrões de consumo diferenciais;

II - Ao nível da estruturação de processos de reinserção social que tenham em conta a dimensão inexpugnável da idiosincrasia individual no âmbito referido em I;

III - Ao nível da mobilização de organizações e instituições que acolham projetos de reintegração neste âmbito, considerando, como elementos constitutivos da sua eficácia, os níveis de análise decorrentes de I e II supra.

## **CONCLUSÃO.**

Da nossa investigação emerge que a modalidade de uso (como meio ou fim) define-se como uma variável fundamental na compreensão da problemática das toxicodependências: a-) Enquanto meio, o uso contabiliza-se com a vida familiar, social e profissional muitas vezes potenciando-a e, por isso, tal não constitui um problema, análise paralela da que nos propõe Marujo (2012); b-) As situações problemáticas surgem na escalada dos consumos ou no uso da *droga como fim*, situações em que autores como Alves (2009) enquadram o fenómeno como uma verdadeira dependência quando o indivíduo desiste de tudo e se centra na droga (Dias, 2002). Geralmente, passagem da substância como um *meio para a obtenção de fins* para a apropriação da mesma como *fim em si mesma* não é abrupta, antes descreve um *continuum* tendencial. Ora esta instrumentalização da droga é uma das práticas mais descritas por parte de consumidores atuais que entrevistámos e deve ser confrontada com o testemunho de ex-consumidores ou consumidores em tratamento que referem que inicialmente também eles conseguiam «gerir» a relação com a substância mas, devido ao efeito de adaptação à substância que o corpo humano desenvolve, houve que ir aumentando a dose ministrada e, de um momento para o outro (nalguns dos testemunhos sem terem disse perceção), de *meio para fins* a substância tornou-se *um fim em si mesma* absorvendo todo o tempo e a energia do adito para conseguir arranjar a dose diária necessária; c-) Nestas situações, segundo os nossos dados, urge trabalhar o historial familiar/social prévio e, fundamentalmente, a contextualização atual dessas variáveis. O trabalho com esses grupos de agentes revela-se indispensável. De facto, o afastamento das pessoas das suas redes social ou familiar prévias ao consumo,<sup>9</sup> na decorrência da emersão nas vivências do mundo da droga, frequentemente, leva o toxicodependente a tornar-se

---

<sup>9</sup>Mais ou menos consolidadas previamente ao consumo, pelo que a eficácia dos procedimentos de reinserção destes públicos seja completamente relativa a tal enquadramento e por ele fortemente condicionada: o que é eficaz num caso pode ser completamente ineficaz noutro, porque a estrutura familiar e de sociabilidades de suporte que garante a eficácia num caso pode não existir ou existir noutros termos noutro caso.

num indivíduo excluído, tal como refere Rebelo (2007, p. 15), um “*não-cidadão*”. É neste contexto que surge a necessidade de reinserir o indivíduo na sociedade. Carvalho (2007: p.11) define a reinserção como um processo que visa fornecer ao indivíduo os instrumentos necessários para ultrapassar a sua dependência e conseguir reintegrar-se na sociedade. Este conceito engloba uma “*construção individual, autossuficiente, qualificante, capacitadora, partindo sempre do indivíduo enquanto motor do seu próprio desenvolvimento pessoal e social*”. Mas, pela desvinculação familiar e social que deu origem ao processo de exclusão (e particularmente mais num tipo de perfis de consumo do que outros) o trabalho com as famílias e com os relacionamentos sociais é indispensável (Borba e Lima, 2011) desde logo porque: a-) muitos dos problemas subjacentes ao consumo de droga ou, mais concretamente ainda, ao tipo de consumo adotado, têm raízes profundas que se consubstanciam e promanam da relação do indivíduo consumidor com a sua família e com a integração na sociedade *latu sensu*; b-) no momento de propor uma intervenção de reintegração social do toxicodependente a equipa ou as equipas que o fizerem deverão, pelo que ora se disse na alínea anterior, ter em conta que, mais do que uma reinserção, poderão estar perante uma inserção *strito sensu* porque nunca ocorrera no percurso de vida do toxicodependente uma inserção familiar ou social digna desse nome. A ser deste modo, a reconfiguração da reinserção pode passar por outros caminhos mais complexos porque não se pode falar em recuperar uma coisa que nunca existiu, havendo que fazer uso de outras motivações que permitam, na parte em que tal é possível, suprir essa lacuna dos processos de socialização permitindo, ainda assim, fazer vislumbrar alguma esperança ao toxicodependente que procura ajuda. Neste âmbito concreto, a reinserção profissional tem-se revelado fundamental indo ao encontro do que nos refere Marujo (2012). Por esta razão, o referido autor, com referência aos trabalhos de Ginexi et al. salienta que o emprego pode ser não só um resultado desejado, mas, também, uma forma de tratamento, uma vez que existe empiria que atesta (e os nossos dados corroboram) que o aumento da empregabilidade melhora os resultados do tratamento da toxicodependência (Kaskutas et al., 2005, cit. por Marujo, 2012). Há que ter em conta que o emprego permite ocupar uma parte substancial do tempo e da energia de cada pessoa que, de outra forma, poderiam ser mal utilizados. O emprego tem, por isso, em si mesmo, um papel importante na reinserção porque da sentido à vida realiza o indivíduo, dotando do sentido a sua existência porque existe uma utilidade pessoal e social no resultado do trabalho feito permitindo, por esta via,

a valorização social tantas vezes não alcançada na sociedade em geral e compensar lacunas afetivas e valorativas graves oriundas do contexto familiar. Não é por acaso que o Observatório Europeu da Droga e da Toxicod dependência (2014) refere que as medidas de apoio aos utentes devem incluir contratos de trabalho a termo certo, formação, experiência profissional, desenvolvimento pessoal e atividades de procura de emprego, que constituem o mercado de trabalho intermédio. Este conceito tem como objetivo apoiar estas pessoas, reduzindo o desemprego de longa duração, promovendo uma efetiva inclusão social.

Nesta apresentação lançámos algumas pistas de intervenção mas emergem dúvidas para esclarecimento ulterior:

I - A análise multivariada empregue agrega tendências por vezes de sinal contrário, pensando nós, num futuro próximo, por isso, facultar uma leitura mais fina destes dados, mediante uma focalização mais analítica dos percursos.

II - Fala-se do papel genérico da família e dos grupos de pares na reintegração social do toxicod dependente, mas, também aqui, pelo que acima se disse, não se avançaram perfis diferenciais de apoio com base nesses grupos de agentes, perspectiva que urge matizar.

III - Sendo a integração profissional um pilar fundamental da recuperação, haverá que identificar conjuntos de boas práticas neste âmbito por parte de diversas instituições e empresas que cooperam para este fim.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, J. F. (1993). Integração social e exclusão social: algumas questões. *Análise Social*, 123-124. pp. 829-834.

Alves, M. (2009). *A Toxicod dependência como Processos Sociais*. Retirado de: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/10737/2/tesemesttoxicoddependencia000067878.pdf>.

Baptista, M. (1995). *A Prevenção das Toxicod dependências: a importância da escola*. Lisboa: Texto.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Almedina.

Baptista, I. e Carvalho, A. (2004). *Educação Social Fundamentos e Estratégias*. Coleção *Educação e Trabalho Social, Nº 1*. Porto Editora: Porto.

- Barradas, A. M. (2008) *Factores Influentes na Permanência dos Toxicodependentes em Programas Terapêuticos dos Desafio Jovem: Um estudo de Caso. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia na Universidade de Lisboa. Retirado de:*  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/939/1/17751\\_ulsd\\_dep.17435\\_Dissertacao.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/939/1/17751_ulsd_dep.17435_Dissertacao.pdf)
- Berger, P. e Luckmann, T. (s. d.). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Borba, A. e Lima, H. (2011). *Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia*. Retirado de:  
[www.scielo.br/pdf/sssoc/.../n106a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sssoc/.../n106a03.pdf)
- Brito, M., Esteves, M. (2001). *Consumos que nos consomem*. Lisboa: Ambar.
- Bryman, A. e Cramer, D. (1996). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Canavarro, M. C. (2001). Gravidez e maternidade – Representações e tarefas de desenvolvimento, In M. C. Canavarro (Ed.), *Psicologia da Gravidez e da maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, S. (2007). *Manual de Boas Práticas em Reinserção*. Retirado em maio de 2014, de [http://www.sicad.pt/BK/Intervencao/ReinsercaoMais/Documentos%20Partilhados/Manual\\_Reinsercao.pdf](http://www.sicad.pt/BK/Intervencao/ReinsercaoMais/Documentos%20Partilhados/Manual_Reinsercao.pdf).
- Coelho, P. (2004). *Um Portugal livre de drogas*. Lisboa: Gradiva.
- Comissão Técnica Interministerial. (2005). *Plano Nacional Contra a Droga e as Toxicodependências*. Retirado em junho de 2014, de:  
<http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/F6874B50-243E-49A0-86FC-D6EBOAFFA709/0/PlanoNacionalFinal.pdf>.
- [Costa, António Firmino da \(2000\), "Classes sociais e trajectórias de mobilidade num bairro popular", in João Ferreira de Almeida \(coord.\), Patrícia Ávila, Helena Carvalho, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti, A Modernização das Estruturas Sociais. Recomposição Social, Novos Valores, Protagonismos Emergentes, Lisboa, CIES/ISCTE \(Relatório de pesquisa\).](#)
- Dias, F. (2002). *Sociologia da Toxicodependência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, Paulo Coelho (1992a). *Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 1ª Parte - Análise estatística*. Lisboa: Ministério da Saúde - SPTT

Dias, Paulo Coelho (1992b). Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 2ª Parte - *Estudo dos perfis sociológicos*. Lisboa: Ministério da Saúde - SPTT

Dias, Paulo Coelho (1992c). Estudo da população do C.A.T. - Algarve, 3ª Parte - *Propostas de prevenção primária*. Lisboa: Ministério da Saúde – SPTT

Dias, Paulo Coelho (2006). Cocaine and crack - Situation and responses. In European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (Ed.), *Portugal new development, trends and in-depth information on selected issues*. Bruxelles: Reitox, pp. 72-82.

Diogo, F. (2006). *Para uma crítica dos conceitos de pobreza e exclusão social em contexto português*. Angra do Heroísmo: Universidade do Açores.

Ferreira, A. P. (2008). O consumo de álcool e comportamentos de risco nos estudantes do Ensino Superior. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ativação do Desenvolvimento Pedagógico.

Freitas, S. (2013). *As Diferenças de Género na Reinserção Social de Toxicodependentes*. Mestrado. Retirado de:  
<https://www.repository.utl.pt/.../MestradoCompleto.pdf>

Garcia-Mijares, M. & Silva, M. (2006). *Dependência de Drogas*. Retirado em maio de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n4/v17n4a12>.

Gohn, M. (2009). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Avaliação de Políticas Públicas*, Vol. 1, n.º 1, pp. 28-43.

Gonçalves, R. A. (2008). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.

Kaskutas, L., Ammon L, Delucchi K, et al. (2005). [Alcoholics Anonymous careers: patterns of AA involvement five years after treatment entry](#). *Alcohol Clin Exp Res*. 29(11):1983–1990.

Ló, A. (2011). *Integração Social e Estratégias de Mediação*, in *Revista Toxicodependências*, edição IDT, v.17, n.1, pp. 53-60. Retirado de:  
<http://www.idt.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/ArtigoDetalhe.aspx?ID=531>

Mendes, F. (2000) *Toxicodependência e Prevenção uma política para a Europa*. *Revista toxicodependência Edição SPTT, Vol. 6, Nº3, Ano 2000*. Retirado de <http://www.sicad.pt/PT/RevistaToxicodependencias/Paginas/detalhe.asp>

Marujo, M. M. (2012). *As políticas públicas de (re)inserção profissional de toxicodependentes*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Ministério da Educação (2007). *Consumo de Substâncias Psicoactivas e Prevenção em Meio Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Moreira, P. (2001). *Para uma Prevenção que Previna*. Coimbra: Quarteto Editora.

Nunes, L. (2010). Delinquência e consumo de drogas: risco, protecção e prevenção. *Revista Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, Lisboa: Direção-Geral de Reinserção Social

Nunes, H. (2011) *Toxicodependência*. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica e Aconselhamento apresentada à Universidade Autónoma de Lisboa Retirado de <http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/185/1/Tese%20Final.pdf>

Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência. (2014). *Relatório Europeu Sobre Drogas, Tendências e Evoluções*. Retirado em junho de 2014, de <http://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2014>.

Patrício, L. (2006). *Droga: Aprender para Prevenir*. Lisboa: Dias Patrício, Psiquiatria e Medicina, Lda.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.

Planeta, C., Cruz, C., Marin, M., Aizenstein, M., e DeLucia, R. (2007). *Ontogênese, Estresse e Dependência de Substâncias Psicoativas*. Retirado em maio de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbcf/v43n3/a03v43n3.pdf>.

Pinto-Coelho, M. (1998). *Toxicodependência – A liberdade começa no corpo*. Lisboa: Fim de Século.

Rebelo, J. (2007) *A Reinserção Social – Experiências de Percursos de Toxicodependentes*. Universidade do Porto – Faculdade de Economia. Retirado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/.../MDISDissertaçãodemestradojorgerebelo.pdf>

Romans, M., Petrus, A. e Trilla, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schenker e Minayo (2004). *Factores de Risco de Protecção para o uso de drogas na Adolescência*. *Revista Ciência e Saúde Coletiva* 10 (3): 707-717, 2004. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a27v10n3.pdf>

Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2014). *Missão, Visão e Valores*. Retirado em junho de 2014, de <http://www.sicad.pt/PT/Institucional/Missao/Paginas/default.aspx>.

SICAD (2005). *Plano Nacional Contra a droga e as Toxicodependências*. 2005 – 2012. Lisboa.

DC: Autor.

SICAD (2005). *Plano de Acção Contra a droga e as Toxicodependências*. 2009 –2012. Lisboa.

DC: Autor.

Silva, A. S. e Deus A. A. (2005). *Comportamentos de Consumo de haxixe e saúde mental em adolescentes: estudo comparativo*. *Revista Análise Psicológica*, 23(2), 151-170.

# ESTUDOS DE CONSTRUÇÃO, VALIDAÇÃO E DE REFERÊNCIA A CRITÉRIO DA EBEPS-A© - ESCALA DE BEM-ESTAR – PARA A POPULAÇÃO PORTUGUESA.

Sónia Alexandre Galinha<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Santarém, CIE\_UMa Unidade I & D FCT

## RESUMO

Partindo do domínio científico que evidencia a centralidade da variável bem-estar psicológico nos domínios da qualidade de vida, pela complexidade subjacente e importância que tem para o desenvolvimento e para a vida social dos indivíduos, é nosso objetivo central apresentar a Escala EBEPS-A©, um instrumento aferido para a população portuguesa, de auto-resposta ordinal de 5 pontos tipo Likert constituída por 76 itens (*alpha de Cronbach* =.96) distribuídos por cinco subescalas: 1- Motivação, 2- Auto-Estima, 3- Bem-Estar Interpessoal, 4- Auto-Eficácia e 5- Suporte Social, sendo que cada subescala tem respectivamente 26, 14, 16, 14 e 6 itens constituintes da sua estrutura factorial, explicados por uma % de variância respectiva de 24,17%, 4,53%, 3,66%, 2,41% e 2,38%. Os valores de *Alpha de Cronbach* situam-se entre .93 e .77.

**Palavras-Chave:** Bem-estar, Avaliação.

## **ABSTRACT**

Starting from the scientific domain that highlights the centrality of the variable psychological well-being in the field of quality of life, the underlying complexity and importance to the development and social life of individuals, our main objective is to present the EBEPS-A© Scale, a self response ordinal 5-point Likert Portuguese scale consisting of 76 items (Cronbach's alpha = .96) distributed in five subscales: Motivation 1-, 2- Self-Esteem, Interpersonal Wellness 3-, 4- and 5- Self-Efficacy social support, each subscale is respectively 26, 14, 16, 14:06 its constituent items factor structure, explained by a respective variance% 24.17%, 4.53%, 3.66%, 2, 41% and 2.38%. The values of Cronbach's alpha are between .93 and .77.

**Keywords::** Psychological well-being; assessment.

1. Escala de Bem-Estar Psicossocial, versão Adolescentes, para a população portuguesa (EBEPS-A) ©

### **1.1. FUNDAMENTAÇÃO**

O bem-estar psicológico é uma variável que assume uma centralidade ímpar nos domínios da qualidade de vida, pela complexidade subjacente e importância que tem para a vida social dos indivíduos (Almeida & Freire, 2003; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 2006; Galinha, 1996; Pais Ribeiro, 1999; Smith, 1985; Smith 1986). Segundo a Organização Mundial de Saúde, a percepção subjetiva de bem-estar é susceptível de ser influenciada por variáveis psicossociais assim como diversos factores podem ser influenciados pela percepção subjetiva de bem-estar. A avaliação é um momento decisivo na intervenção socioeducativa (Galinha, 2014; Galinha 2009 a); Galinha 2009 b) Galinha 2008 a); Galinha 2008 b); Galinha, 2005; Galinha & Loureiro, 2006; Gonçalves, Simões, Almeida & Machado, 2003; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). A par de outras formas qualitativas e de dinâmicas para a recolha de dados na intervenção socioeducativa, efetivamente, existe na investigação uma clara dificuldade em avaliar constructos existindo poucos instrumentos adaptados ou construídos de raiz para a população portuguesa (Almeida et al, 1995). Nesta linha de preocupação, e partindo dum levantamento em que as variáveis psicológicas encontradas e selecionadas podem influenciar a percepção de bem-estar construímos e validámos a EBEPS-

A inserida no domínio da Cognição e da Afectividade. Os resultados são estatisticamente consistentes.

### **1.2. Normas de aplicação**

A EBEPs-A é um instrumento de avaliação de bem-estar psicológico dirigida a adolescentes. Trata-se de um instrumento de medida de auto-registo constituído por 76 itens, correspondentes a outras tantas afirmações relativas ao bem-estar psicológico. Importa ainda referir que, para cada afirmação, é utilizada uma escala de resposta tipo *Likert* com cinco alternativas de resposta (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre).

### **1.3. Dados psicométricos**

O estudo métrico da EBEPs-A evidencia uma boa dispersão dos resultados (valor de desvio padrão) apresentando também os coeficientes de correlação item/total da escala valores significativos de serem considerados ( $p=.01$ ). Os cinco factores encontrados explicam 37,15% da variância encontrada. Já na sua constituição final de 76 itens, a EBEPs-A apresenta um valor de *alpha* muito semelhante ao inicial (.96) sendo um valor apontado na literatura como excelente (Almeida & Freire, 2003; Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003; Galinha & Loureiro, 2006). Os dados sugerem a não existência de diferenças significativas entre a EBEPs-A Global e a validação por referência a critério MHI (Pais Ribeiro, 2002).

### **1.4. Folha de resposta e cotação**

#### **Quadro 1 - EBEPs-A ©**

#### **Escala de Bem-estar Psicossocial, versão Adolescentes**

*Os jovens pensam e sentem de modo diferente uns dos outros. As afirmações abaixo transcritas são frequentemente declaradas, por muitos adolescentes como tu. Por favor, assinala com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao teu caso pessoal. Para cada afirmação escolhe a opção com que mais te identificares: 1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre. Esta informação é confidencial. Muito Obrigada pela tua colaboração e empenho.*

**Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_**

1	Gosto de mim tal como sou.	① ② ③ ④ ⑤
2	Estou integrado num grupo de amigos.	① ② ③ ④ ⑤
3	Tento concentrar-me em tarefas que se apresentam mais problemáticas.	① ② ③ ④ ⑤
4	Sinto-me motivado.	① ② ③ ④ ⑤
5	Os meus professores acreditam que serei bem sucedido.	① ② ③ ④ ⑤
6	Sei que quando necessito tenho amigos que me ajudam.	① ② ③ ④ ⑤
7	Identifico claramente os meus interesses.	① ② ③ ④ ⑤
8	Sou reconhecido pelos bons actos.	① ② ③ ④ ⑤
9	Sinto-me bem comigo próprio e controlo as minhas emoções.	① ② ③ ④ ⑤
10	Gosto de colaborar nas tarefas do grupo.	① ② ③ ④ ⑤
11	Consigo gerir o meu esforço usando estratégias adequadas para os objectivos.	① ② ③ ④ ⑤
12	Não desanimo facilmente face às adversidades que encontro.	① ② ③ ④ ⑤
13	Quero desenvolver as minhas capacidades.	① ② ③ ④ ⑤
14	Os meus pais acreditam que serei capaz de passar o ano com boas notas.	① ② ③ ④ ⑤
15	Tenho pessoas com quem passo os tempos livres.	① ② ③ ④ ⑤
16	Conheço os meus pontos fortes.	① ② ③ ④ ⑤
17	Sou apreciado pelo que faço.	① ② ③ ④ ⑤
18	Concentro-me facilmente.	① ② ③ ④ ⑤
19	Sinto que os meus colegas gostam de mim.	① ② ③ ④

		⑤
20	Sei que há dificuldades que devo ultrapassar não desistindo facilmente.	① ② ③ ④ ⑤
21	Considero que tenho competência para atingir os objectivos a que me proponho.	① ② ③ ④ ⑤
22	Tenho interesse.	① ② ③ ④ ⑤
23	Esforço-me por estar atento em matérias de que não gosto particularmente.	① ② ③ ④ ⑤
24	Acredito que tenho capacidades para prosseguir os estudos.	① ② ③ ④ ⑤
25	Os meus pais apoiam-me.	① ② ③ ④ ⑤
26	Tomo decisões acertadas.	① ② ③ ④ ⑤
27	Realizo os meus objectivos com entusiasmo.	① ② ③ ④ ⑤
28	Considero que aprender é um desafio constante.	① ② ③ ④ ⑤
29	Sei que consigo melhorar o meu rendimento académico.	① ② ③ ④ ⑤
30	A minha família cuida e gosta de mim.	① ② ③ ④ ⑤
31	Sou alegre não sendo atraído pela solidão.	① ② ③ ④ ⑤
32	Tenho confiança para atingir os meus objectivos embora surjam adversidades.	① ② ③ ④ ⑤
33	Procuro resolver os problemas e sair de situações difíceis.	① ② ③ ④ ⑤
34	Tenho boas notas em relação á média da turma.	① ② ③ ④ ⑤
35	Acredito que irei ter aprovação neste ano lectivo.	① ② ③ ④ ⑤
36	Sei a quem e onde recorrer em momentos específicos.	① ② ③ ④ ⑤
37	Sei que sou aceite pelas pessoas da minha idade.	① ② ③ ④ ⑤

38	Gosto de ser bom nas áreas onde me destaco mais.	① ② ③ ④ ⑤
39	É importante para mim estar com os outros.	① ② ③ ④ ⑤
40	Mantenho a calma em situações mais stressantes.	① ② ③ ④ ⑤
41	Considero-me bem sucedido na vida.	① ② ③ ④ ⑤
42	Envolve-me no que faço.	① ② ③ ④ ⑤
43	Confio que sou capaz de realizar os meus próprios planos.	① ② ③ ④ ⑤
44	Dou-me bem com os meus pais.	① ② ③ ④ ⑤
45	Identifico as minhas aptidões.	① ② ③ ④ ⑤
46	Gosto de mim próprio.	① ② ③ ④ ⑤
47	Quando há um acontecimento os meus colegas convidam-me.	① ② ③ ④ ⑤
48	Realizo as minhas actividades com esperança de atingir o que realmente desejo.	① ② ③ ④ ⑤
49	Sinto-me realizado.	① ② ③ ④ ⑤
50	Gosto de estar na escola a frequentar as aulas.	① ② ③ ④ ⑤
51	Quando não consigo atingir os objectivos, estou seguro que terei uma boa solução.	① ② ③ ④ ⑤
52	Sinto todo o apoio por quem está mais próximo afectivamente.	① ② ③ ④ ⑤
53	Conheço os valores pelos quais me oriento.	① ② ③ ④ ⑤
54	Gosto que os outros gostem de mim.	① ② ③ ④ ⑤
55	Revelo interesse pelas minhas actividades.	① ② ③ ④ ⑤
56	Os meus amigos costumam partilhar afectos comigo.	① ② ③ ④

		⑤
57	Planifico e avalio a minha própria actuação.	① ② ③ ④
		⑤
58	É muito importante o meu projecto de vida e de carreira.	① ② ③ ④
		⑤
59	Gosto de desenvolver as minhas aptidões.	① ② ③ ④
		⑤
60	Sou uma pessoa autoconfiante.	① ② ③ ④
		⑤
61	Quando estou inseguro, sei que há alguém que me vai transmitir segurança.	① ② ③ ④
		⑤
62	Reconheço as minhas emoções.	① ② ③ ④
		⑤
63	Gosto da minha aparência física.	① ② ③ ④
		⑤
64	Embora os outros possam sentir-se desencorajados, sou optimista.	① ② ③ ④
		⑤
65	Acredito que posso fazer melhor.	① ② ③ ④
		⑤
66	Para mim é importante ter avaliações muito satisfatórias.	① ② ③ ④
		⑤
67	Tenho quem escute e perceba os meus problemas.	① ② ③ ④
		⑤
68	Reconheço-me fisicamente.	① ② ③ ④
		⑤
69	Gosto da minha maneira de ser.	① ② ③ ④
		⑤
70	Defendo os meus direitos expondo as minhas opiniões.	① ② ③ ④
		⑤
71	Gosto de realizar jogos colectivos.	① ② ③ ④
		⑤
72	Procuro atingir energeticamente os meus objectivos delineados.	① ② ③ ④
		⑤
73	Gosto de contribuir.	① ② ③ ④
		⑤
74	Tenho consciência das minhas capacidades escolares.	① ② ③ ④
		⑤

75	Acredito que sou capaz de fazer novos amigos.	① ② ③ ④
		⑤
76	Sei que os outros me aceitam tal como sou.	① ② ③ ④
		⑤
Total da escala (1 + 2+ 3 +4 + 5 .... +76)		

© EBEPS-A Escala de Bem-estar Psicossocial, versão Adolescentes, aferida para a população portuguesa (Galinha, S.A.). Todos direitos reservados. Escala fotocopiável para efeitos de aplicação e cotação.

### 1.5. Pontuação e interpretação

O SAC (1995) define interpretabilidade como o grau em que é possível atribuir um significado qualitativo aos valores quantitativos de um instrumento. Murphy e Davidshofer (cit in Pais Ribeiro, 1999) descrevem a interpretabilidade com uma característica que as escalas devem possuir que garanta que a informação fornecida acerca do indivíduo é interpretada por modo semelhante por vários utilizadores. A informação relativa à pontuação e posicionamento do inquirido (classes de pontuação máxima e de posicionamento percentílico) pode ser útil numa análise ou entrevista individual na Saúde e na Educação com vista à minimização do risco psicossocial face aos seus pares. A escala, para um despiste ecossistémico e responsável dum baixo bem-estar psicológico, pelas suas condições de administração pode ser aplicada coletiva ou individualmente nos diversos sistemas/instituições por profissionais treinados na aplicação de instrumentos desta natureza (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Assim sendo, procurámos desenvolver uma forma dos profissionais analisarem o bem-estar psicológico na interindividualidade para que daí possam surtir ideias quanto ao aconselhamento. Relativamente à EBEPS-A a média da nossa amostra situa-se nos 307,46 pontos, para um DP de 30,99. Resulta ainda evidente que a distribuição, curva de *Gauss*, parece distribuir-se num contínuo normal, embora apresentando uma ligeira deslocação à direita, situando-se o limite inferior nos 276,47 pontos e o limite superior nos 338,45 pontos, encontrando-se a zona intermédia no intervalo dos valores referidos. Ou seja, os dados apresentados sugerem-nos que todos os indivíduos com mais de 338,45 pontos encontram-se num elevado estado de bem-estar. Nestas classes de pontuação máxima, a pontuação é distribuída por faixas numéricas que definem três classes: classe inferior, classe intermédia e classe superior.

Os dados evidenciam que o percentil 50 coincide, praticamente, com a média da amostra. É também evidenciado que o sexo masculino apresenta tendência de valores mais elevados de bem-estar em relação ao sexo feminino. Os dados evidenciam também que o percentil 50 coincide, praticamente, com a média das subescalas em causa, estando muito e equilibrado e centrado com os valores médios da amostra.

**Quadro 2 - Folha de Apuramento dos Resultados da EBEPS-A ©**

Factor 1	Itens	7	13	20	21	27	28	29	32	33	38	42	43	45	48	53	55	57	58	59	62	65	66	70	72	73	74	Total	
	Resposta																												
Factor 2	Itens	1	9	16	31	40	41	46	49	51	60	63	64	68	69	Total													
	Resposta																												
Factor 3	Itens	2	3	4	5	6	10	15	19	36	37	39	47	54	56	61	67	71	75	76	Total								
	Resposta																												
Factor 4	Itens	8	11	12	17	18	22	23	24	26	34	35	Total																
	Resposta																												
Factor 5	Itens	14	25	30	44	50	52	Total																					
	Resposta																												
Total da Escala = (Factor 1 + factor 2 + .... Factor 5)																													
Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Total																								

© Folha de Apuramentos *EBEPS-A Escala de Bem-estar Psicossocial, versão Adolescentes, aferida para a população portuguesa (Galinha, S.A.). Todos os direitos reservados. Folha de Apuramento fotocopiável para efeitos de aplicação e cotação.*

### 1.6. Avaliação e ética

Nas classes de pontuação percentílica a amplitude das classes é definida tendo em conta a percentagem das pontuações efectivamente encontradas junto dos sujeitos inquiridos. Por este facto, as classes percentílicas posicionam o sujeito em função dos resultados obtidos em cada subescala. A informação dos percentis (faixas percentílicas) não é apenas importante ao mostrar a posição do indivíduo na amostra normativa, mas permite também comparar a realização do indivíduo em diferentes testes (Anastasi, 1988). Pela análise das tabelas pode-se posicionar o inquirido na respetiva classe percentílica de pertença. Este posicionamento é feito comparativamente ao grupo superior, intermédio ou inferior

independentemente do seu resultado bruto, dependendo da taxa de frequência dos resultados por subescala. A amplitude das faixas é definida através de pontuações percentílicas que aplicadas às observações da amostra definida permitem classificar os resultados por subescalas nas classes. Um resultado que situe o jovem em determinada classe traduz o seu posicionamento relativamente à amostra, indicando qual a sua pontuação percentílica, possibilitando, a partir deste o diagnóstico contextualizado e o envolvimento em medidas sistémicas de aconselhamento.

## **1.7. Estudos de construção e de validação**

### **1.7.1. Estudos preliminares de construção e de validação**

#### **1.7.1.1. Metodologia**

##### **Amostra**

A amostra do estudo exploratório possui características de uma amostra probabilística, existindo uma probabilidade conhecida igual de 0% a 100% de ser selecionada, o que significa que a probabilidade de seleção é desconhecida. Caracteriza-se essencialmente por uma amostra heterogénea onde são representados todos os valores e ainda porque existe mais do que uma variável representada. Procedeu-se à recolha de opiniões de 282 alunos matriculados em escolas rurais e urbanas em Portugal Continental e Insular, de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 12 anos de idade (2ºciclo) e os 19 anos de idade (ensino superior) sobre as suas formas de ser e pensar, suas auto-percepções traduzidas ao nível do bem-estar na sua relação Com Si Próprio e com o Outro. O predomínio do sexo feminino muito saliente acompanha a tendência nacional para o fenómeno da feminização (ensino básico e secundário: 52% sexo feminino, 28% sexo masculino; ensino superior: 14% sexo feminino, 6% sexo masculino).

##### **Instrumento**

Esta fase de trabalho de carácter exploratório procurou a administração não-dirigida ou semi-dirigida de um instrumento de recolha de dados. Evitou-se dar orientações que pudessem conduzir os alunos para um determinado tipo de tópico/ texto estereotipado sobre as formas de ser e de estar, para posteriormente no seguimento deste estudo se produzir um inquérito de bem-estar psicológico contendo questões/ itens específicos a partir duma maior riqueza do grau perceptivo.

## **Procedimentos**

Procedeu-se à convocatória do estudo através do contacto com as escolas. Foi-lhes explicado que se pretendia conhecer as formas de ser e de estar dos jovens, para posteriormente se produzir um inquérito de bem-estar psicológico já contendo questões/ itens específicos. Os alunos inquiridos eram convidados a enunciar e a redigir anonimamente por tópicos ou através de uma composição sobre a vida pessoal, social e na relação com a escola: como se sentiam ultimamente e o que pensavam. Evitou-se dar orientações que pudessem conduzir os alunos para um determinado tipo de tópico ou texto estereotipado e assinalou-se a irrelevância da qualidade gramatical e semântica das composições. Deste modo, a após a clarificação de que não existiam boas ou más respostas, foi dada toda a liberdade aos alunos para realizarem a tarefa. Este levantamento foi preparado e decorreu em períodos letivos onde não se observasse grande sobrecarga de estudo para os alunos permitindo-lhes desta forma efectuar uma avaliação pessoal sem extraordinárias limitações.

### **1.7.1.2. Resultados**

Não se destinando a testar hipóteses, este estudo preliminar procura pistas de estudo sem deixar de se ter em vista dados de que contribuam para um suporte plausível de teorias. Trata-se de resultados de um estudo em contexto de descoberta não de prova (Lessard-Hébert et al, 1990) que definimos como exploratório em termos dos seus objetivos, onde se procuram as percepções dos sujeitos: realidades múltiplas e não realidades únicas, admitindo que podem contribuir de forma significativa para a compreensão dessas mesmas realidades. Assume, deste modo, numa perspetiva humanista um carácter descritivo, interpretativo, num quadro de metodologia qualitativa. Referenciando Berelson (1952) e Krippendorff (1980), sobre a análise de conteúdo, esta é uma técnica de descrição objectiva, sistemática e quantitativa, o que nos permite fazer inferências válidas sobre o conteúdo analisado, de forma a apreender o significado das respostas obtidas enriquecendo desta forma e interpretação dos resultados alcançados. Também Bardin (2007) reforça este enunciado ao referir que a análise de conteúdo se constitui como a principal técnica da investigação qualitativa. Esta análise foi sujeita a um painel de três juízes, tendo-se verificado coincidência na classificação de 852 unidades de contextos das 900 distinguidas o que equivale 94,6 % de acordo entre juízes – Índice de Bellack (Piéron, 1988, p.11). O cálculo foi efectuado comparando a categorização de cada um dos três juízes. Nas unidades em que

não ocorreu acordo entre juízes procedeu-se à nossa interpretação no sentido da concordância.

### **1.7.2. Estudos de aplicação e validação psicométrica**

Esta fase levou-nos à aplicação da EBEPS-A com vista aos estudos de validade e no sentido da procura da sua versão final (Galinha & Loureiro, 2005).

#### **1.7.2.1. Metodologia**

Os objectivos deste estudo podem enunciar-se do seguinte modo: i) Observar as qualidades psicométricas da EBEPS-A; ii) avaliar o bem-estar psicológico dos estudantes inquiridos.

#### **Amostra**

O estudo de validade da EBEPS-A considerou a aplicação aleatória da escala EBEPS-A a 605 sujeitos de ambos os sexos (N=605, sendo K=6; 63,3% indivíduos do sexo feminino e 36,7% indivíduos do sexo masculino) de estabelecimentos de ensino de vários distritos de Portugal Continental e Insular. Os dados evidenciam 92,7% dos indivíduos de nacionalidade portuguesa e 7,1 % de outra nacionalidade. Podemos verificar que 46% dos alunos se encontram matriculados no 9º ano de escolaridade e 42,3% encontram-se a frequentar o ensino superior. Do total de alunos que responderam à EBEPS-A 11,7% não responderam a esta pergunta, sendo que se encontravam na população de alunos do 3ºCiclo.

Os dados obtidos evidenciam que os alunos do ensino básico (61,4%) apresentam uma média de 3, paralelamente, a média de notas dos inquiridos a frequentar o ensino superior situa-se entre os 13 e os 15 valores (55,7%). Outros valores a considerar são a percentagem de alunos com média notas 4 (26,8%) e entre 10 e 12 valores (30%) neste grau académico. As habilitações, com percentagem mais elevadas, dos pais dos alunos surgem, primeiro do 1º Ciclo ao 3º Ciclo com 76,1% e com o 12ºano concluído 15%. Nesta questão, 0,5% dos indivíduos do sexo masculino e 0,3% do sexo feminino não responderam. Nas mães, 77,7% têm formação até ao 3ºCiclo e 12,9% o 12ºano. A percentagem com formação superior é de 8,4% nos pais e 9,1% nas mães. Verifica-se que 54,4% dos alunos da nossa amostra nunca foi internado, 40,2% já foi uma vez e 5,1% é frequentemente internado. Dos inquiridos da nossa amostra, 92,7% refere ter uma vida saudável e apenas uma pequena percentagem (7,1%) referem não ter uma vida saudável.

Relativamente ao projeto de vida os alunos da nossa amostra (86,4%) referem ter projeto de vida e, apenas, 13,1% refere não ter esse mesmo projeto. Pelos dados evidenciados verificamos que 95,4% dos alunos valorizam o sucesso pessoal. Todavia, 4,1% desvalorizam o sucesso pessoal. Os valores relativos ao projeto de vida (1=86,40% / 13,10%), vida saudável (3= 92,70% / 7,10%) e sucesso pessoal (4 = 95,4% / 4,1%) variam inversamente à ocorrência de internamento hospitalar (2 = 45,3% / 54,4%).

### **Instrumento**

A construção da EBEPS-A, contempla na sua versão inicial cem itens distribuídos por dez dimensões, formato likert medida de auto-registo com tipo de resposta ordinal de 1-5 pontos (1- nunca; 2- raramente; 3- algumas vezes; 4- quase sempre; 5 – sempre). Neste constructo os sujeitos são convidados a assinalar o seu grau de concordância. Em versão inicial, a EBEPS-A engloba conceptualmente dez dimensões: Auto-Conceito(s) (itens 1, 11, 21, 31, 41, 51, 61, 71, 81, 91), Auto-Estima (itens 2, 22, 32, 42, 52, 62, 72, 82, 92), Bem-Estar Intra-Pessoal (itens 3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73, 83, 93) Bem-Estar Inter-Pessoal (itens 4, 14, 24, 34, 44, 54, 64, 74, 84, 94), Auto-Regulação (itens 5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75, 85, 95), Optimismo (itens 6, 16, 26, 36, 46, 56, 66, 76, 86, 96) Motivação (itens 7, 17, 27, 37, 47, 57, 67, 77, 87, 97), Sucesso Académico (itens 8, 18, 28, 38, 48, 58, 68, 78, 88, 98), Auto-Eficácia (itens 9, 19, 29, 39, 49, 59, 69, 79, 89, 99) e Suporte Social (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100). O preenchimento da escala inicia-se com a auto-resposta a questões de caracterização socio-demográfica (idade, sexo, nacionalidade, ano de escolaridade, habilitações literárias dos pais, média do ano lectivo anterior, frequência de internamento hospitalar, vida saudável, projeto de vida e sucesso pessoal). A EBEPS-A é um instrumento de medida de auto-registo sem definição de um tempo limite para o seu preenchimento, pretendendo-se assegurar deste modo que o aluno não se sinta pressionado na auto-análise exigida por cada item ou a fuga para a resposta ao acaso. No entanto, 50 minutos são o tempo habitualmente necessário para os alunos mais morosos responderem à totalidade dos itens.

### **Procedimentos**

Os alunos preencheram voluntariamente a EBEPS-A coletivamente e na sala de aula. Este inventário foi aplicado por um professor previamente instruído para o efeito ou por um psicólogo. Após a leitura das instruções os alunos foram convidados a responder de forma

mais sincera possível. Assegurou-se o anonimato nas respostas dos sujeitos e a confidencialidade da informação recolhida. Ao longo do processo de validação da EBEPS-A cruzaram-se informações qualitativas e quantitativas. Estas últimas incidiram sobre opiniões dos alunos e professores. Assim, uma análise dos itens pelo método da reflexão falada (Almeida & Freire, 2003) com pequenos grupos de alunos explicitou-nos sobre as suas dificuldades na compreensão de alguns itens, e permitiu a sua reformulação. Por outro lado, nas suas aplicações sucessivas da EBEPS-A privilegiaram-se itens com uma amplitude de resultados coincidente com o leque de pontuações ordinais possíveis (de 1 a 5). A presença de maiores dificuldades ao nível da atenção, concentração, interpretação e da auto-percepção típicos na população juvenil podem interferir no processo avaliativo. As limitações atribuídas relativas quer às dificuldades em definir as suas próprias emoções e estados, quer à compreensão da linguagem que as acompanha complexificam ainda mais este campo. Para superar estas limitações procurou-se focalizar ao máximo a atenção dos sujeitos dando direcções explícitas.

Os protocolos foram tratados através do processo de leitura óptica, que evidenciaram pelo SPSS, os seguintes resultados, numa perspetiva psicométrica.

#### **1.7.2.2. Resultados**

Neste estudo de validade os dados evidenciam que nas médias dos itens se regista uma inflação (relativamente ao ponto central da escala – 2.5), verificando-se que a maioria se aproxima do extremo da escala. Por outro lado, verifica-se uma boa dispersão dos resultados (valor do desvio-padrão). Relativamente aos coeficientes de correlação item/total da escala, os mesmos, apresentam valores significativos de serem considerados ( $p=.01$ ). Além dos resultados apresentados destacamos, ainda, a consistência interna, que foi medida através do *alpha de Cronbach*, onde se obteve o valor de *alfa* =.97, aos 100 itens considerados, sendo o valor apontado na literatura como excelente (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003). Depois de testados estes critérios, feito o levantamento dos dados de tendência central e correlação item/total da escala EBEPS-A submetemos a EBEPS-A, versão inicial, a uma validação factorial com recursos à análise das componentes principais (ACP) com o objectivo de “*identificar os factores latentes que explicam as inter correlações observadas nas variáveis originais*” (Maroco, 2003 p. 292).

Assim, submetemos os 100 itens considerados a análise factorial de tipo exploratório, da qual se obtiveram 21 factores ortogonais com *eigenvalues* (valor próprio) superiores a 1. Procuramos maximizar a variância explicada dos factores principais seleccionando previamente 5 factores, traduzindo, o agrupamento estatístico dos itens, as dimensões percebidas pelos alunos deste estudo. Estes 5 factores explicam 37.15% da variância. É de referir que, nesta análise, vários itens dos 100 iniciais não são considerados (1, 3, 6, 8, 18, 31, 32, 34, 35, 36, 41, 42, 44, 47, 53, 58, 63, 65, 78, 83, 84, 85, 89 e 95) uma vez que os mesmos se apresentam abaixo do valor de corte definido (.400). Deste processo resultou que a EBEPS-A ficou reduzida a 76 itens, em que a consistência interna, medida através do *alpha de Cronbach*, obteve o valor de .96, muito semelhante ao inicial. O factor 1 - Motivação, explica quase metade da variância (24,17%), sendo constituído por 26 itens e com um de *alpha de Cronbach* de .93, que podemos considerar excelente em termos de consistência. Os outros factores a destacar pela consistência que apresentam são: o factor 2 – Auto-Estima com 14 itens, uma variância de 4.53% e *alpha de Cronbach* de .90. O factor 3 – Bem Estar Interpessoal com 16 itens, uma variância de 3.66% e *alpha de Cronbach* de .89. O factor 4 – Auto-Eficácia com 14 itens, uma variância de 2.41% e *alpha de Cronbach* de .85. Finalmente, o factor 5 – Suporte Social com 6 itens e uma variância de 2.38%, sendo o *alpha de Cronbach*, deste mesmo factor, superior a .75.

Pudemos constatar pela análise da variável género, que não existem diferenças, estatisticamente, significativas no que respeita à escala global da EBEPS-A, da subescala 1 - Motivação e da Subescala 4 – Auto-Eficácia. Todavia, ao nível das subescalas 2 – Auto-Estima, 3- Bem-Estar Interpessoal e da Subescala 5- Suporte Social existem diferenças, estatisticamente, significativas. Na Subescala 2 – Auto-Estima o sexo masculino apresenta valores médios mais elevados ( $\mu=56,70$ ;  $DP=7,17$ ;  $t=5,650$ ;  $p=.000$ ) que o feminino. Nas outras duas subescalas 3 – Bem-Estar Interpessoal e 5- Suporte Social o sexo feminino apresenta valores mais elevados que o sexo masculino. Todavia existe uma tendência dos valores médios das cinco subescalas, sendo a média mais alta em ambos os sexos na subescala 1. Por seu lado, relativamente à nacionalidade, evidencia-se que não existem diferenças, estatisticamente, significativas quer na escala global, quer nas diferentes subescalas, excepto na 3- Bem-Estar Interpessoal que apresenta diferenças significativas, sendo os indivíduos da nacionalidade portuguesa os que apresentam média mais elevada ( $\mu=67,14$ ;  $DP=27,99$ ;  $t=2,746$ ;  $p=.006$ ).

Como podemos constatar quanto a análise - ano escolar, não existem diferenças, estatisticamente, significativas no que respeita à escala global do EBEPs-A, da subescala 3 e da subescala 4. Todavia, ao nível das subescalas 1, 2 e 5 existem diferenças, estatisticamente, significativas. Nas subescalas 1 e 2 os indivíduos matriculados no 9º ano apresentam valores médios mais elevados ( $\mu=107,50$ ;  $DP=12,94$ ;  $t=2,266$ ;  $p=.024$  e  $\mu=56,03$ ;  $DP=7,82$ ;  $t=4,485$ ;  $p=.000$ ) que os seus colegas do ensino superior. Todavia, na subescala 5 os indivíduos matriculados no ensino superior apresentam valores médios mais elevados que os seus colegas do 9º ano ( $\mu=26,44$ ;  $DP=2,71$ ;  $t=-4,072$ ;  $p=.000$ ).

O recurso ANOVA sugere que existem diferenças, estatisticamente, significativas quer na escala global, quer nas diferentes subescalas analisadas, excepto as subescalas 2 e 3 que não apresentam diferenças significativas. Verificamos, igualmente, nas subescalas em que existem diferenças, estatisticamente significativas, a média das escalas vai subindo à medida que o nível/nota é mais elevado. Relativamente às comparações entre as notas dos indivíduos do ensino superior e EBEPs-A evidencia-se que existem diferenças, estatisticamente, significativas quer na escala global, quer nas diferentes subescalas, excepto na subescala 3. Como podemos constatar através da leitura da tabela 6, existem diferenças, estatisticamente significativas, quer na escala global (EBEPs-A) quer em praticamente todas as subescalas constituintes, excepto na subescala 5 nas habilitações do pai. Outro dado que podemos observar é que as médias sobem até ao terceiro ciclo para depois baixarem no 12º ano e superior.

Os dados obtidos não evidenciam diferenças, estatisticamente, entre o número de internamentos no hospital e os resultados da EBEPs-A, ou seja, o internamento hospitalar não evidencia ser um factor relevante perante os resultados da EBEPs-A. Todavia, a auto-eficácia, subescala 4 apresenta diferenças significativas ( $F=3,279$ ;  $p=.038$ ), como podemos constatar. A comparação efectuada entre os resultados da EBEPs-A e a percepção de vida saudável apresenta valores mistos (tabela 8). Se por um lado existem valores estatisticamente significativos (escala global, subescalas 2 e 3), também existem valores estatisticamente não significativos (subescalas 1, 4 e 5). Todavia, a referência de que têm uma vida saudável apresenta, sempre, média mais elevada em todas as escalas e subescalas comparadas. Pelo que nos é dado observar, a existência de um projeto de vida é um factor diferenciador, como os resultados evidenciam, em toda a linha, diferenças estatisticamente significativas surgindo, em todos os factores, as médias mais elevadas nos indivíduos que

referem existir/terem projeto de vida. Identicamente ao projeto de vida, também o sucesso pessoal evidencia ser considerado como uma condição importante para o bem-estar.

Como podemos observar os indivíduos que valorizam o sucesso pessoal apresentam médias superiores aos que não valorizam esse mesmo sucesso. Numa perspetiva de alcançar mais estudos de apuramento de forma a obter valores estatísticos relativos à consistência interna e à validade da EBEPS-A por Referência a Critério, efectuámos uma análise neste âmbito, que a seguir descrevemos.

### **1.7.3. Estudo de validação por referência a critério**

Este estudo tem como objetivo i) validar a EBEPS-A por referência a critério, mediante a correlação dos resultados da EBEPS-A com o MHI (Pais Ribeiro, 2002).

#### **1.7.3.1. Metodologia**

##### **Amostra**

O estudo foi efectuado junto de uma amostra de 157 sujeitos, sendo que 55,4% dos indivíduos que constituem a nossa amostra, referente a critério, frequentam o 9º ano de escolaridade, 54,1% de indivíduos do sexo feminino e 45,9% do sexo masculino. Os grupos etários mais representativos são o grupo dos 15 e 16 anos com 33,1% e 22,3% respetivamente. São 98,7% dos indivíduos de nacionalidade portuguesa e 0,6% de outra nacionalidade. Os alunos do ensino básico (46,5%) apresentam uma média de 3 e 13,4% de nota média 4 – na escala de 1 a 5. No ensino secundário esta situa-se entre os 10 e 12 valores (16,6%) e entre os 13 e os 15 valores (11,5%). Menos de 9 valores apenas 1,9%. Com percentagem mais elevadas relativamente às habilitações dos Pais, surgem, em primeiro lugar o 3º Ciclo. A percentagem de pais com formação superior é de 4,5% nos pais e 5,1% nas mães. Relativamente ao internamento hospitalar, 51% dos alunos da nossa amostra nunca foi internado, 44,6% já foi uma vez e 3,2% é frequentemente internado. Através dos dados, os alunos da nossa amostra (93,6%) referem ter uma vida saudável e apenas uma pequena percentagem (5,7%) referem não ter uma vida saudável. Já relativamente ao projeto de vida os alunos da nossa amostra (78,3%) referem ter projeto de vida e (21%) refere não ter esse mesmo projeto. Verificamos que 91,1% dos alunos valorizam o sucesso pessoal, todavia, 7% desvalorizam o sucesso pessoal.

## Instrumentos

Caracterizada a amostra de participantes no estudo de validação da EBEPs-A por referência a critério, apresentamos os instrumentos aplicados ao N=157. Neste âmbito, foram aplicados 1) a EBEPs-A validada com as características estatísticas de consistência e fidelidade promissoras apresentadas até ao momento e 2) o *Mental Health Inventory: ISM Inventário de Saúde Mental* adaptado para a população portuguesa por Pais Ribeiro (2002).

Neste âmbito, recordamos que a EBEPs-A é um instrumento de auto-resposta ordinal de 5 pontos tipo Likert constituída por 76 itens (*alpha de Cronbach* =.96) distribuídos por cinco subescalas: 1- Motivação, 2- Auto-Estima, 3- Bem-Estar Interpessoal, 4- Auto-Eficácia e 5- Suporte Social, sendo que cada subescala tem respectivamente 26, 14, 16, 14 e 6 itens constituintes da sua estrutura factorial, explicados por uma % de variância respectiva de 24,17%, 4,53%, 3,66%, 2,41% e 2,38%. Os valores de *Alpha de Cronbach* situam-se entre .93 e .77.

Referenciando Pais Ribeiro (2002), o *Mental Health Inventory* é um questionário de auto-resposta. Inclui 38 itens, seleccionados de outros questionários já existentes. Foram incluídos itens para medir tanto o distress psicológico como o bem-estar psicológico. Os 38 itens distribuem-se por cinco escalas, (Ansiedade com 10 itens, Depressão, com cinco itens, Perda de Controlo Emocional/ Comportamental, com nove itens, Afecto Positivo, com 11 itens, Laços Emocionais, com três itens), e, por sua vez, estas cinco subescalas agrupam-se em duas grandes subescalas ou dimensões que medem respectivamente o Distress Psicológico e o Bem-Estar Psicológico (o Distress Psicológico resulta da soma das sub-escalas de Ansiedade, Depressão, e Perda de Controlo Emocional/Comportamental, enquanto a de Bem-Estar Psicológico resulta da soma das sub-escalas Afecto Geral Positivo e Laços Emocionais). A resposta a cada item é dada numa escala ordinal de cinco ou seis posições. A nota total resulta da soma dos valores brutos dos itens que compõem cada escala referida acima. Parte dos itens são cotados de modo invertido. Valores mais elevados correspondem a melhor saúde mental.

## Procedimentos

A aplicação foi feita colectivamente durante tempos letivos com autorização e a participação dos sujeitos foi voluntária. Após tomarem conhecimento do objetivo e procedimento do estudo, os estudantes tinham a oportunidade de decidir se queriam ou não participar no

estudo. A EBEPs-A (Galinha & Loureiro, 2005) e o MHI (Pais Ribeiro, 2002) foram aplicados por professores devidamente formados e preparados para o efeito. Os alunos foram instruídos para responderem de forma mais sincera possível assegurando-se o anonimato e a confidencialidade da informação obtida. Os protocolos foram preparados para leitura óptica e os dados obtidos com recurso ao SPSS que evidenciou os seguintes resultados.

### **1.7.3.2. Resultados**

Os dados evidenciam a não existência de diferenças, estatisticamente significativas, na escala global da EBEPs-A. Todavia, no que às subescalas diz respeito verificamos que as subescalas 1, 4 e 5 apresentam diferenças significativas, sendo os indivíduos da amostra critério a apresentarem médias inferiores. As subescalas 2 e 3 não apresentam diferenças estatisticamente significativas. ( $p > .05$ ). Relativamente às habilitações, não existem diferenças, estatisticamente significativas, quer na escala global (EBEPs-A) quer em praticamente todas as subescalas, excepto na subescala 4 nas habilitações do pai. Não evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, entre o número de internamentos no hospital e os resultados da EBEPs-A, ou seja, o internamento hospitalar não evidencia ser um factor relevante perante os resultados da EBEPs-A. Todavia, neste âmbito, é de notar que a Auto-Eficácia (subescala 4) apresenta diferenças significativas ( $F=3,408$ ;  $p=.036$ ). A comparação efectuada entre os resultados da EBEPs-A e a percepção de vida saudável apresenta valores estatisticamente significativos (escala global, subescalas 1, 2, 3 e 5). Por outro lado a subescala 4 não apresenta valores estatisticamente significativos. Outro dado a referir é que a referência de que têm uma vida saudável apresenta, sempre, média mais elevada em todas as escalas e subescalas comparadas. Pelo que nos é dado observar, a existência de um projeto de vida é um factor diferenciador, como os resultados evidenciam, em toda a linha, diferenças estatisticamente significativas surgindo, em todas as subescalas, as médias mais elevadas nos indivíduos que referem existir ou terem projeto de vida. Identicamente ao projeto de vida, também o sucesso pessoal evidencia ser considerado como uma condição importante para o bem-estar.

### **1.7.3.3. Principais Conclusões e Implicações**

Os resultados alcançados num rigor metodológico mostram a existência de uma relação forte entre as variáveis consideradas. Assim, os dados apresentados mostram que as várias

subescalas exibem uma relação positiva forte entre eles, ou seja, influenciam-se mutuamente.

Preside posteriormente a um estudo quasi-experimental quatro instrumentos de avaliação psicológica: 1) a EBEPs-A - Escala de Bem-Estar Psicossocial, versão adolescentes, construída e validada para a população portuguesa; 2) a CES-D, do *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*, Escala de Rastreamento Populacional adaptado para a população portuguesa (Gonçalves & Fagulha, 2003); 3) o SDQ I adaptado para a população portuguesa do SDQ I de Marsh: Avaliação do Conceito de Si Próprio de Adolescentes (Faria & Fontaine, 1990); 4) o MHI *Mental Health Inventory* adaptado para a população portuguesa (Pais Ribeiro, 2002). Nessa linha, procura-se observar as escalas em estudo EBEPs-A, CES-D, SDQI MHI, a forte presença do PEBEPs-A. Com efeito, interessa verificar as correlações positivas fortes entre o auto-conceito global e a saúde mental relativamente à EBEPs-A global e todas as subescalas e uma correlação negativa forte relativamente aos sintomas de depressão, mostrando estes valores a credibilidade do PEBEPs-A, para a activação positiva a que se propõe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L.; Simões, M. & Gonçalves, M. (1995). (Eds). *Provas Psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. New York: Educational Testing Service.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 12ªed.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (2006). *A life worth living: contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Faria, L. & Fontaine, AM. (1990). Avaliação do Conceito de Si próprio de adolescentes: adaptação do SDQI de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Galinha, S. A. (2014). Bem-estar associado à motivação, autoestima, autoeficácia e suporte social em contexto escolar. In *Actas do IX Congresso Ibero-americano de Psicologia e do 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa. Portugal.

- Galinha, S.A. (2009a). Risk Diagnose – psychological evaluation and well being activation with EBEPS-A and PEBEPSI-A. In *Actas do 11<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Oslo. Noruega.
- Galinha, S.A. (2009 b). A inter-relação Qualidade de Vida Percebida, Bem-estar Subjectivo no Envelhecimento Activo, Animação e Coaching Ontológico. In Pereira, D.L. & Lopes, M.S. (Coords). *Animação Sociocultural na Terceira Idade*. Chaves: Intervenção. pp 89-107 ISBN978-972-99851-5-7.
- Galinha, S.A. (2008 a). Social Competences, Positive Mental Health and Community Projects. In *Actas do XXIX International Congress of Psychology*. Berlim, Germany.
- Galinha, S.A. (2008 b). IP Interhealth – enhancing the quality and the impact of health promotion within higher education: International cooperation, experience and success in Europe. International cooperation, experience and success in Europe. *Intercultural Dialogue – Experience and Perspectives. Journal of the Comenius Association*. pp 20-21 nº17.
- Galinha, S. A. (2005). Self Perception and Self Esteem of teenagers: Relation among Life events; Scholar results and Family Social Conditions. In *Actas 9<sup>th</sup> European Congress Congress of Psychology*, Granada.Spain.
- Galinha, S.A. (1996). Co – Acção e Competição na Resolução de Problemas Matemáticos com o apoio de Software Educativo. In *Actas do VII Seminário de Investigação em Educação Matemática*. p.71-87 Ramalho, G., Silva, A . & Oliveira, I. (Org.) Associação de Professores de Matemática. PROFMAT
- Galinha, S.A. & Loureiro, M.J. (2005). EBEPS-A Psychological Well-Being Scale-New proposal. In *Actas 9<sup>th</sup> European Congress of Psychology*, Granada, Spain.
- Galinha, S.A. & Loureiro, M.J. (2006). Psychological Well Being Scale: A New Proposal. In *Actas do 26<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology*. Athens, Greece.
- Gonçalves, B. & Fagulha, T. (2003). CES-D Escala d Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos. *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol I. Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, M., Simões, M. Almeida, L. & Machado, C. (2003). (Coords). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol. I. Coimbra: Quarteto.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis, an introduction to its methodology*. London: SAGE.

- Lessard- Hébert, M.; Goyette,G.; Boutin,G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística – Com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pais Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Pais Ribeiro, J. L. (2002). Mental Health Inventory: Um estudo de adaptação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/mHI.htm>. Consultado em 01-09-02.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para as Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SAC (1995). Instrument review criteria. Bulletin Medical Outcomes Trust, 3 (4) – I-IV.
- Seligman, M., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Smith, R. E. (1985). The dynamics and prevention of stress-induced burnout in athletics. *Symposium on Sport Medicine*, 11 (1), 115-127.
- Smith, R. E. (1986). Toward cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*. 8, 36-50.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. New York: Wiley.

# PERCEÇÃO DOCENTE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Maria João Mateus<sup>1</sup> & Leonor Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Santarém

## RESUMO

Na escola de hoje, a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel importante na construção de uma cultura de equipa docente, baseada na partilha de experiências e saberes, em que o envolvimento de cada indivíduo se torna essencial para a identidade coletiva do grupo.

O presente artigo baseia-se num trabalho que pretendeu conhecer a perceção docente da supervisão pedagógica, através de um estudo de caso, com vista a identificar a existência, ou não, de proximidade entre a realidade supervisiva atualmente vivida nas escolas e a que se pretenderia que existisse por parte dos docentes.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, efetivamente, existe um desfasamento entre perceções da realidade supervisiva e perceções do que seria desejável no desempenho dessa mesma função. Com base no estudo empírico, pudemos apurar que a prática da supervisão pedagógica em contexto escolar deveria, na opinião dos envolvidos no nosso estudo, sofrer alterações. Essas alterações deveriam visar um trabalho de equipa não hierarquizado, em que são fundamentais os comportamentos colaborativos numa perspetiva dialógica de trabalho. Neste cenário, o supervisor deveria ser alguém dotado de competências sociais e cognitivas que lhe permitissem fomentar a cooperação, revelando espírito de liderança e promovendo a consecução de objetivos comuns, o que permitiria o desenvolvimento da identidade profissional docente baseada num espírito que se deseja de equipa.

**Palavras-chave:** Supervisão pedagógica, identidade profissional docente, dialogismo, trabalho colaborativo.

## **ABSTRACT**

In today's school, pedagogical supervision can play an important role in the construction of teachers' team culture based on sharing of experience and knowledge, in which the involvement of each individual becomes essential for the collective group identity.

This article is based in a case study research that intended to understand teachers' perception concerning the pedagogical supervision, in order to comprehend if there is a connection between today's pedagogical supervision reality in schools, and the one that teachers would like to see accomplished.

The results allowed us to conclude that there is an imbalance between the teachers' perceptions of the supervising reality and the perceptions of what it would be desirable in the practice of the supervision activity. According to the empirical study, we could establish that to our participants, the pedagogical supervision should change, aiming at a non-hierarchical team work, in which collaborative behaviours are essential in a working dialogical perspective. The supervisor should be endowed with social and cognitive competences that would allow him/her to promote cooperation, to reveal leadership, and to promote the achievement of common goals that would favour the development of the teaching professional identity, based on a desired team spirit.

**Keywords:** Pedagogical supervision, teaching professional identity, dialogism, collaborative work.

## **INTRODUÇÃO**

A realização do estudo, sobre o qual versa o presente artigo, decorreu do interesse em perceber qual a percepção que docentes de diferentes grupos disciplinares, diferentes níveis de ensino e diferentes experiências profissionais, assim como com diferentes vínculos laborais, de uma escola em particular onde a primeira autora exerceu a profissão docente durante vários anos, tinham relativamente à Supervisão Pedagógica, na figura da(s) pessoa(s) que exerce(m) essa função na escola atual.

Esta questão afigura-se-nos importante dadas as constantes evoluções sociais, políticas e económicas dos nossos tempos e, sobretudo, a mudança do papel que a escola vai ocupando na construção da sociedade de hoje, dado que é cada vez mais necessário encontrar procedimentos que permitam que o ensino proporcione uma efetiva aprendizagem por parte de todos os alunos.

A finalidade do estudo foi concluir se a prática supervisiva desenvolvida no contexto estudado está, ou não, de acordo com o pretendido pelos docentes, com o intuito de averiguar se essa mesma prática deve manter-se ou ser alterada, em alguns aspetos ou na sua globalidade.

O estudo teve como objeto de análise, não a figura do Supervisor enquanto formador e orientador na Formação Inicial de Professores, mas sim os docentes que exercem funções supervisivas na escola, junto de professores já em exercício.

De igual modo, não se pretenderam elaborar conclusões no que refere às funções de avaliação docente que têm vindo a ser introduzidas nos cargos que exercem essa mesma Supervisão.

Pretendeu-se, assim, limitar este estudo à função de orientação pedagógica do(s) Supervisor(es), num contexto educativo concreto, esperando que os resultados obtidos permitam não só intervir, no sentido da melhoria, no contexto em causa, como ser fonte de reflexão e eventuais transferências para outros contextos.

### **1. Desenho metodológico de um estudo de caso**

“Fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia, ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar” (Coutinho, 2011: 5).

Nesta perspetiva de necessidade constante de conhecimento, tornou-se importante perceber de que forma os professores, como seres humanos dotados de diferentes histórias de vida e de diferentes processos de indução na carreira docente, percecionam a Supervisão Pedagógica, visando responder à questão: **Qual a percepção que os docentes têm do Supervisor Pedagógico?**

Propusemo-nos iniciar o estudo mantendo um espírito aberto à possibilidade de os resultados nos permitirem inferir aspetos de índole psicológica, relacional e social.

Assim, não partimos de nenhuma hipótese pré-determinada, logo não tencionámos testá-la, antes esperámos que a análise dos resultados obtidos nos fornecesse indicadores pertinentes para delinear as conclusões, assumindo que “o analista (...) pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin 2009: 127).

Ainda de acordo com Bardin, “a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (2009: 128). Desta forma, pretendemos deixar aqui em aberto a possibilidade de, através deste estudo, vir a ser possível o estabelecimento de determinadas variáveis inerentes à função supervisiva que poderão estar na base de um estudo posterior mais vocacionado para a testagem de hipóteses.

De acordo com estes pressupostos e com a nossa questão investigativa central, foi possível delinear os seguintes objetivos:

- Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica;
- Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente;
- Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente;
- Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.

Para alcançar estes objetivos, optou-se por um estudo de caso, utilizando maioritariamente o método qualitativo de investigação.

O caso é constituído por docentes de diferentes grupos disciplinares, diferentes níveis de ensino e diferentes experiências profissionais, assim como com diferentes vínculos laborais, de uma escola E. B. 2,3 da região de Santarém.

As técnicas de recolha de dados utilizadas na investigação foram a entrevista semiestruturada exploratória e um questionário de atitudes e opiniões com uma escala de tipo Likert. O questionário foi elaborado com base na categorização e subcategorização do conteúdo das entrevistas efetuadas.

Esta categorização e subcategorização foram feitas tendo por base uma análise temática em que: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico” (Bardin, 2009: 145).

Durante este processo, representaram-se de forma simplificada os dados em bruto, permitindo a sua organização, ou seja, ao classificá-los nas respetivas categorias, exclusivas, homogéneas, pertinentes e objetivas, foi possível perceber se as mesmas eram ou não produtivas para a definição de hipóteses e consecução dos objetivos propostos, como referido por Bardin (2009).

Foi a partir de todo este procedimento que se construiu o questionário de atitudes e opiniões com uma escala de tipo Likert.

Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. Enquanto na entrevista que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134), dado o seu carácter exploratório, se tentou fazer uma interpretação exaustiva das respostas apresentadas pelos inquiridos, os questionários foram objeto de um tratamento maioritariamente feito através de operações estatísticas simples, como é o caso das percentagens.

Durante todo este processo, todas as inferências e interpretações realizadas tiveram por base um constante voltar aos pressupostos teóricos que foram sendo definidos aquando da pré-análise, o que nos permitiu estabelecer um quadro teórico que, no entanto, foi sofrendo algumas alterações, de acordo com os dados que iam sendo apurados.

## **2. Quadro teórico**

No que respeita ao enquadramento teórico do estudo em causa, e tendo em conta que o mesmo pretendeu determinar a perceção que os professores têm da supervisão pedagógica, tornou-se premente começar a pesquisa bibliográfica tentando definir o *Ser professor*. Para

isso, foi realizada pesquisa quanto à Identidade Profissional Docente, o que nos levou a começar por estudar os conceitos de Identidade Pessoal e Identidade Profissional.

Esta escolha deveu-se ao facto de o professor viver em constante relação com alunos, colegas, consigo próprio, e, dado que todas as pessoas são dotadas de uma individualidade própria, que as distingue de todas as outras, vão construindo a sua personalidade à medida que vão crescendo e vivendo em relação com o outro, com o meio que as envolve, que as rodeia, que as “molda”. Tal como Rousseau afirmava: “O Homem é um produto do meio” em que está inserido. Nesse meio existem muitos fatores que vão influenciá-lo na construção da sua própria identidade.

Assim, o autoconceito, a autoestima e a autoavaliação preconizados por Félix Neto (1998) definem a nossa identidade pessoal e as perceções que temos sobre nós próprios e sobre os outros, e são algo que está intimamente ligado com os grupos sociais em que estamos inseridos e com os quais temos uma maior ou menor ligação, um maior ou menor sentido de pertença. Portanto, tal como num jogo de *ping-pong*, as nossas atitudes vão influenciar o universo que nos rodeia e os *feedbacks* que recebemos vão interferir nas atuações que vamos ter a partir daí. Antes de mais somos pessoas mas, vivendo em sociedade, somos parte integrante dos grupos de interação, em que um dos que nos absorve durante mais tempo nos dias de hoje é, precisamente, o grupo profissional.

Ora, o grupo profissional que nos afilia vai interferir com a nossa perceção da realidade, que passa a pertencer ao coletivo desse mesmo grupo, pelo que se tornou necessário compreender o conceito de representação social.

A noção de representação social foi introduzida por Moscovici em 1961, ao realizar um estudo sobre a representação social da psicanálise. De acordo com este autor, as representações sociais são teorias coletivas sobre o objeto real, isto é, não são apenas opiniões ou imagens, mas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978: 51).

Simplificando, a representação social, para este autor, é o processo de intercâmbio entre a perceção e o conceito, sendo a primeira predominantemente social, enquanto o segundo é sobretudo intelectual. Por outras palavras, a representação consiste na atribuição de um “sentido” a uma “figura”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, cada grupo social detém o seu próprio universo de opinião, que se baseia na imagem ou conceito coletivo que o grupo tem do objeto e na atitude socialmente aceita para com o mesmo. Chega mesmo a ser possível definir o grupo através das suas representações sociais. É neste enquadramento que estudar as perceções de uma grupo de professores sobre a Supervisão pedagógica se revela útil, na medida em que nos permitirá aferir da existência de representações partilhadas (eventualmente até extrapoláveis para contextos – casos – de contornos idênticos) e da pertinência de se agir sobre essas representações para potenciar a ação supervisiva.

É importante perceber que a representação é social porque ela é partilhada por um grupo, logo, naturalmente, a perceção/representação que os professores têm relativamente à figura do supervisor pedagógico vai, com grande probabilidade, ser partilhada por muitos dos elementos deste grupo profissional.

De seguida tentámos definir Supervisão Pedagógica, e, de acordo com os dados que se foram apurando ao longo da realização da pesquisa em campo, a influência que a prática dialógica pode ter nessa mesma Supervisão. Para isso, julgou-se necessário clarificar em que consiste uma Equipa, no sentido abrangente do trabalho colaborativo e dialógico, não esquecendo a importância da Inteligência Emocional e da Metacognição como concorrentes para o efetivo exercício do Dialogismo.

Para que exista uma cultura de grupo profissional na classe docente, é imprescindível que os docentes interajam como uma verdadeira equipa, conforme proposto por Hughes & Terrel (2009) equipa que requer que os seus membros sejam dotados de competências emocionais e sociais que sustentem relações dialogantes e de cooperação com vista a alcançar determinados objetivos, num espírito de esforço coletivo e direcionado para um mesmo fim. Para isso, também as competências de índole cognitiva têm de estar presentes, pois só pessoas conscientes dos seus processos de pensamento poderão alterar ou não o necessário para contribuir de forma sólida para esse mesmo trabalho de equipa.

É nesta perspetiva que a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel fundamental, no sentido de facultar e fomentar a dialética que conduza ao sucesso das interações que vão permitir um desempenho mais eficaz das funções docentes, no sentido de, utilizando a participação de todos, permitir um crescimento profissional em que a partilha consiste numa importante base de dados.

Por isso mesmo, procurámos estabelecer o papel da Supervisão na Construção da Identidade Profissional Docente, dado que esse mesmo papel vai influenciar a perceção docente sobre a Supervisão.

### 3. Resultados

De acordo com os resultados apurados através das entrevistas aplicadas durante o estudo, o conceito existente é que a supervisão consiste num processo que começa na formação inicial e prossegue na formação contínua, dotado de um carácter de cooperação e acompanhamento, existindo sempre um controlo de atuações, através de uma avaliação que suportará a melhoria das práticas pedagógicas, objetivo principal da supervisão pedagógica. Quando apresentados estes conceitos nos questionários para que lhes fossem atribuídos graus de importância, desde o “nada importante” até ao “fundamental”, os inquiridos apontaram como fundamentais os conceitos de formação, quer inicial quer contínua; de acompanhamento; e de avaliação. Saliente-se que a este último conceito foram atribuídos vários níveis de importância, o que permite inferir que, em certa medida, a visão da supervisão pedagógica na escola está muito ligada ao processo de avaliação do desempenho dos professores, o qual acaba por ser o único ato supervisiivo que muitos docentes sentem como existente.

Procedendo à análise a partir do grau de importância que apresentou uma maior moda por parte dos inquiridos – muito importante – (cerca de 43% das respostas), foi possível elaborar um gráfico que nos permitiu uma observação mais concreta dos resultados:

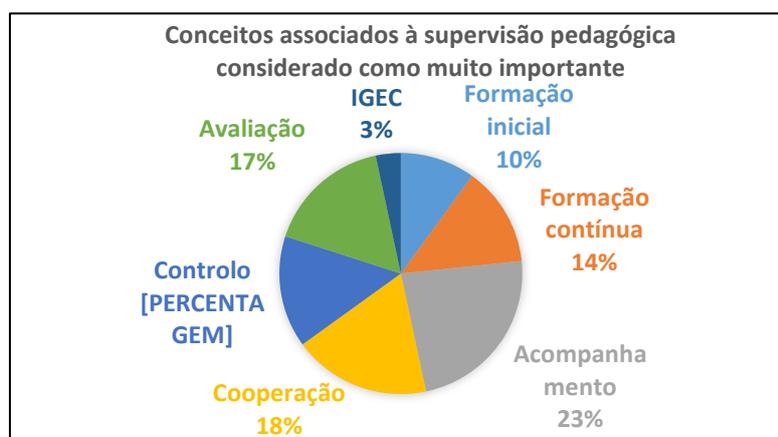


Gráfico I - Conceito docente de supervisão pedagógica considerado como muito importante

De acordo com a distribuição apresentada, conclui-se que os docentes do caso em estudo relacionam com supervisão pedagógica, em primeiro lugar, o conceito de acompanhamento, ao que se segue o de cooperação. Com um resultado muito semelhante a este, aparece o conceito de avaliação. De seguida apresentam o conceito de controlo, logo seguido do de formação contínua e depois formação inicial. O conceito relacionado com a inspeção apresenta um valor residual.

Do cruzamento dos dados apresentados, pode concluir-se que para os docentes em estudo a supervisão pedagógica deveria ser sobretudo um acompanhamento docente, o qual, de acordo com os entrevistados, se apoiaria, mormente, nas orientações e sugestões veiculadas pelo supervisor. Estes não sentem, no entanto, esse exercício supervisivo como prática formalizada no seu contexto profissional.

Também a cooperação parece ser uma vertente muito importante na atividade supervisiva, e essa cooperação materializa-se na troca de experiências, na interajuda, na partilha e na construção conjunta de conhecimento, que acaba por ser exercida entre pares, mas não num quadro supervisivo formal.

Em seguida, os inquiridos evidenciaram que a supervisão tem uma componente de avaliação, que servirá para observar e fiscalizar, pelo que é plausível que o conceito que apresenta uma percentagem muito semelhante seja o do controlo, aos níveis de procedimentos administrativos, de uniformização de práticas e de verificação de procedimentos e resultados obtidos. Esta componente é efetivamente sentida pelos docentes inquiridos na sua prática profissional, sendo aquela que mais experienciam, apesar de, para os entrevistados, ser claro que deveria ser dissociada da prática supervisiva.

Só depois aparece a formação como um conceito muito importante associado à supervisão pedagógica. No entanto, relativamente a este conceito, é de referir que apenas 10% da amostra apresenta um tempo de serviço entre os 5 e os 10 anos, tendo os restantes 90% um tempo de serviço superior. Assim, parece-nos evidente que os inquiridos tenham valorizado menos a formação como prática supervisiva, dado o seu estágio na carreira docente.

Conseguiu-se apurar que, efetivamente, os docentes do caso em estudo convergem com a definição de supervisão pedagógica apresentada por Alarcão & Tavares (2010), conferindo-lhe uma vertente de orientação e acompanhamento que se baseia sobretudo no cenário dialógico proposto pelos mesmos autores e cuja finalidade é o crescimento e desenvolvimento profissionais através da partilha de saberes e de conhecimento, constante

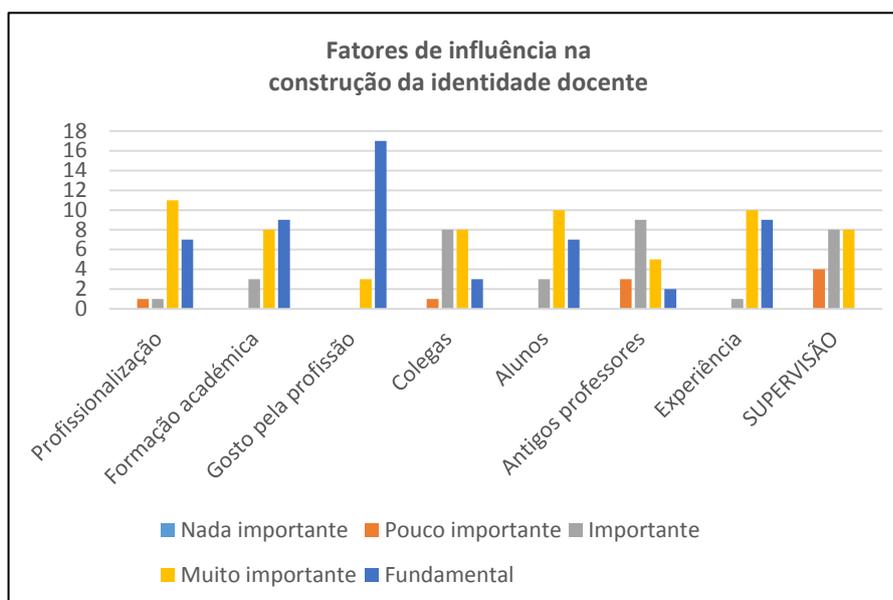
alvo de reflexão num trabalho de equipa continuado ao longo de toda a carreira docente. No entanto, não é esta a prática que vivenciam no seu quotidiano profissional, pois associam a prática supervisiva vigente, sobretudo, à uniformização de atuações maioritariamente de nível burocrático, ao controle exercido sobre si próprios, e que conotam negativamente, e à avaliação que vai interferir na possibilidade de progressão na carreira docente.

Relativamente à relação entre supervisão pedagógica e prática docente, os docentes do caso em estudo, na sua maioria, consideraram não existir influência da supervisão na sua prática docente, sendo que, os que não partilham desta opinião, referem que, quando essa influência existe, ela é sobretudo de índole burocrática, chegando mesmo a considerar que é apenas esta a influência que percecionam. Além desta dimensão burocrática, a influência da dimensão pedagógica é sentida a nível informal entre pares, contrariamente àquela que seria desejável por parte dos docentes.

Um elevado número de docentes referiu sentir necessidade de uma supervisão pedagógica formalizada que venha ao encontro das suas expectativas, contrariamente àquilo que encontram na sua prática diária e que se prende sobretudo com as questões burocráticas do trabalho docente e, também, com a vertente avaliativa em termos de progressão na carreira que é inerente a quem desempenha cargos supervisivos.

No que se refere à influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente, os entrevistados elencaram diversos fatores influenciadores no processo da construção da sua identidade profissional, mas foram vários aqueles que não se referiram à prática supervisiva. As únicas alusões que se relacionaram com um dos aspetos dessa prática foram ao nível da profissionalização, ou seja, na formação inicial, tendo sido mencionado que, dentro desta, a influência que sentiram se posicionou na orientação e no acompanhamento que lhes foi prestado durante esse período de entrada na carreira docente.

Após a análise destes dados, foi inquirido nos questionários qual o grau de importância que os docentes atribuíam a cada um dos fatores listados pelos entrevistados. A estes fatores acrescentou-se o da Supervisão, pretendendo-se assim determinar se existiria aproximação de resultados entre este e o da profissionalização. Os dados obtidos podem ser observados no seguinte gráfico:



**Gráfico II – Fatores de influência na construção da identidade docente**

Os resultados obtidos demonstram que todos os fatores, à exceção da supervisão, apresentam respostas situadas no grau de fundamental quanto à sua importância. Por outro lado, nenhum inquirido considerou que qualquer dos fatores referidos se classificasse como nada importante, o que denota que a identidade docente é influenciada em múltiplas vertentes, ou não fosse esta profissão uma profissão que se desenvolve sobretudo através da relação interpessoal.

Outro dado relevante que nos foi possível apurar, foi o facto de o gosto pela profissão se ter apresentado maioritariamente como um aspeto fundamental na construção da identidade docente.

Provavelmente estamos aqui perante um indicador de algum desconforto perante a prática supervisiva vigente e a construção da identidade docente.

Analisando o grau de importância que apresentou uma maior moda por parte dos inquiridos – muito importante – (cerca de 37% das repostas), elaborámos o seguinte gráfico:



**Gráfico III – Fatores de influência na construção da identidade docente classificados como muito importantes**

De acordo com os resultados que nos foram possíveis apurar, parece-nos possível concluir que a profissionalização, assim como a experiência e os alunos, são os fatores mais determinantes no processo de construção da identidade docente. Relativamente aos dois últimos, parece-nos bastante viável que caminhem a par e passo, pois estão diretamente ligados – é o contacto diário com os alunos que vai facultar experiência profissional, assim como a experiência vai permitindo um crescimento ao nível das interações que se dão entre professores e alunos.

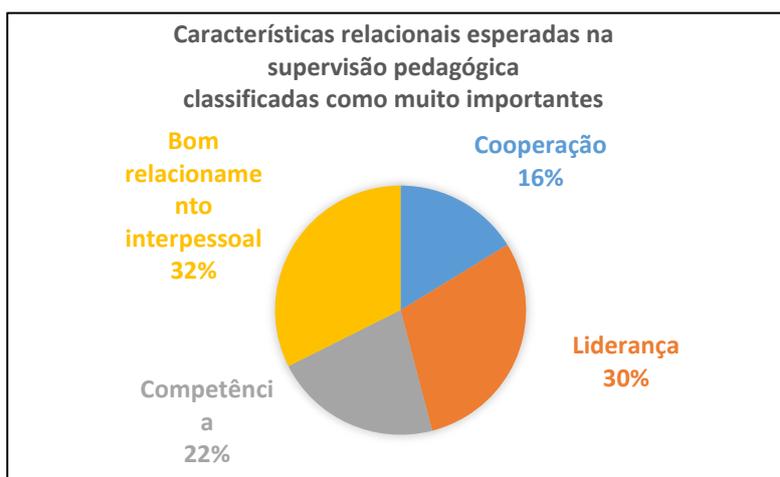
Só depois aparecem a supervisão, assim como os colegas, que apresentam iguais percentagens, o que possivelmente indica que pode existir aqui uma relação entre conceitos anteriormente referidos como a cooperação e o acompanhamento, como pilares importantes na construção da identidade docente, considerando que o trabalho desenvolvido com os colegas será mais profícuo em termos do crescimento profissional.

Em antepenúltimo lugar surge a formação académica.

Por fim, são mencionados os antigos professores, fator este que pode estabelecer, de alguma forma, uma relação com a formação académica (pois corresponde a um dos seus componentes), e o gosto pela profissão, o que permite denotar que também aqui a questão da construção da identidade docente será influenciada pela empatia, ou não, relativamente à profissão que se exerce.

No que se refere às características relacionais esperadas na supervisão pedagógica, foram apuradas quatro mencionadas pelos entrevistados, sendo elas: “Bom relacionamento interpessoal”, “Cooperação”, “Competência” e “Liderança”.

À semelhança do procedimento adotado ao longo do estudo, centrámo-nos nos resultados apresentados pela classificação que obteve maior moda, a de muito importante (47%), o que nos permitiu obter a distribuição das características relacionais apontadas da seguinte forma:



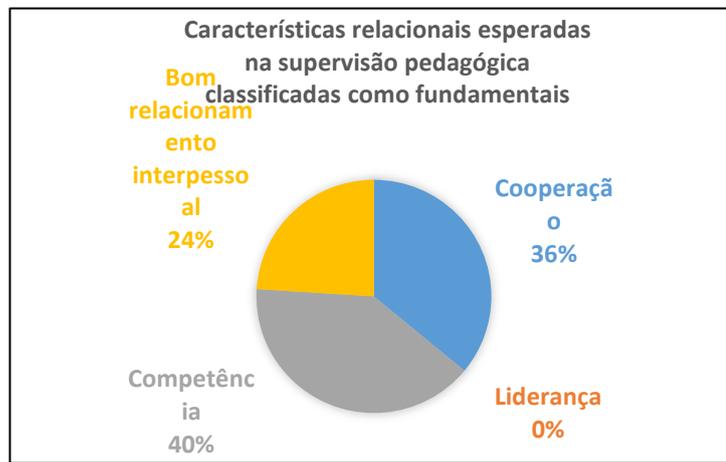
**Gráfico 9V - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como muito importantes**

Podemos constatar que o bom relacionamento interpessoal é a característica mais assinalada como muito importante, seguido da liderança, o que vem ao encontro do mencionado na análise das entrevistas quando é referido pelos entrevistados, que existe efetivamente necessidade de liderança, mas que é importante que essa liderança seja baseada no sentido do líder como alguém que fomenta o trabalho cooperativo numa perspetiva dialógica.

A competência é uma característica muito importante, dado que permite que o supervisor seja aceite como tal, isto é, que lhe seja reconhecido o papel de líder.

Em último lugar surge a cooperação, que, no entanto, de alguma forma, acaba por estar integrada na característica que aqui apresenta um resultado mais elevado.

Dados os resultados apurados, pareceu-nos pertinente analisar os dados, suportando desta vez a análise na classificação que apresentou o segundo lugar em termos de frequência, que foi a de fundamental. Na classificação de fundamental, os inquiridos distribuíram as várias características da seguinte forma:



**Gráfico V - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como fundamentais**

Aqui, a liderança não apresenta qualquer ocorrência, passando a competência para primeiro lugar, ou seja, onde nos é possível inferir que, para os docentes, o supervisor tem de ser, antes de mais, alguém a quem se reconheça competência. Depois, é fundamental que seja alguém cooperante e, a seguir, que estabeleça um bom relacionamento interpessoal.

Da observação destes resultados, parece-nos ser possível concluir que a competência social aqui representada pelo bom relacionamento interpessoal e pela cooperação (que apresenta um resultado de 60%), é a mais importante para o exercício da supervisão pedagógica.

À semelhança desta ocorrência, também no gráfico anterior, o somatório destas duas características de índole social apresenta o maior resultado (48%).

Como conclusão, parece-nos importante resumir, através de excertos das entrevistas, aquilo que os docentes do caso em estudo pretendem do supervisor pedagógico: um supervisor deve ser “um gestor de conteúdos”, “um gestor de pessoas”, “não deve ter uma atitude dirigista”, “tem que ser cooperante”, “a pessoa distanciada”, “mas que não seja frio”, “um líder”, com “boas capacidades de relacionamento”, que “não esteja ali a fiscalizar”.

### **Considerações finais**

No decorrer do estudo aqui apresentado, apesar das limitações intrínsecas a um estudo de caso, fomos nos apercebendo, com base nos resultados que foram sendo apurados, que as perceções docentes sobre a supervisão pedagógica que os docentes vivenciam no contexto parecem não estar inteiramente de acordo com aquilo que os docentes em estudo gostariam de encontrar nessa mesma supervisão.

O estudo apresentou limitações, sendo que uma das dificuldades com que nos defrontámos para a realização das entrevistas foi a pouca disponibilidade temporal por parte dos entrevistados. Outro aspeto relevante a considerar é o que diz respeito à necessidade de

termos constantemente presente que os resultados aqui apresentados, assim como as considerações finais tecidas, respeitam apenas ao caso em estudo e ao período em que o estudo se realizou. Trata-se de um estudo de percepções docentes, baseadas nas representações sociais vigentes nos indivíduos entrevistados e inquiridos, o qual, num outro espaço temporal, e aplicado a um universo de docentes diferente, mesmo que na escola em questão, poderia apresentar resultados diversos dos aqui enunciados. Mas ressalvamos que estes dados não perdem, por isso, pertinência em termos do seu contributo para a investigação sobre supervisão, na medida em que poderão ser parcialmente transferidos para contextos idênticos ou, até, confrontados com dados recolhidos noutros contextos, de modo a obter-se um conhecimento o mais completo possível da realidade escolar portuguesa.

Assim, o estudo permitiu-nos concluir que existe um certo desfasamento no que respeita ao conceito de supervisão pedagógica e à percepção apresentada pelos docentes do caso em estudo. Uma coisa é aquilo que os docentes percecionam como a realidade vigente, ou seja, aquilo que efetivamente “sentem na pele” relativamente à prática supervisiva, que acaba por, de alguma forma, não existir a um nível formal, mas é percecionada por aquilo que são as realidades diárias com que os docentes são confrontados; outra é aquilo que efetivamente gostariam de ver praticado nas escolas, e que aponta para o que tem vindo a ser mencionado ao longo de todo o presente artigo, e que se pode de alguma forma definir por algo que já foi anteriormente escrito: “No espírito que vimos defendendo, não há lugar a hierarquias burocráticas, mas a colaboração e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade para perceber, avaliar e apoiar as acções necessárias à melhoria da qualidade da educação” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

Aquilo a que os docentes aspiram é no sentido de que, e ainda de acordo com os mesmos autores: “a evidência da supervisão será tanto menor quanto maior for o desempenho hetero-supervisivo nos grupos e no colectivo dos professores. (...) Mesmo quando houver diferenças de estatuto, a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

Não podemos esquecer que toda a supervisão de que falamos no presente estudo tem como foco o ato supervisivo ao longo da carreira docente e não no decorrer da formação inicial. Podemos, todavia, concluir que apenas esta experiência supervisiva ao nível da formação

inicial demonstrou ter impacte na construção da identidade docente dos nossos sujeitos, contrariamente ao que seria desejável, na busca pela consecução de um dos objetivos pilares da escola: a construção de uma identidade da equipa que a vai definir, com o intuito de alcançar objetivos comuns, para que se consiga obter um conjunto de pessoas que não se limitem a desempenhar uma mesma profissão, como preconizado por Hughes & Terrel (2009). De igual forma, a supervisão vigente não parece exercer, na maioria dos casos, uma influência na prática docente, algo que a maior parte dos docentes em estudo gostaria de ver alterado.

Dado que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2010: 151), só através da alteração do modo como os cargos supervisivos são desempenhados, transformando-os em cargos exercidos por pessoas que deverão ser líderes que promovam o trabalho colaborativo e dialógico entre os professores, se poderá alcançar a supervisão que se crê desejável.

Desta forma, concluiu-se que os docentes do caso em estudo pretendem que os supervisores sejam pessoas dotadas de competências sociais e cognitivas porque, tal como Alarcão & Tavares afirmam: “sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.” (2010: 152). Só assim se conseguirá obter um corpo docente motivado por um objetivo comum, que aceita o supervisor por lhe reconhecer capacidades supervisivas, que será capaz de, através de um processo não hierarquizado baseado no dialogismo que deverá pautar as suas relações de equipa, exercer uma colaboração no sentido de, assumindo a individualidade de cada sujeito, moldar as diferenças com a finalidade de alcançar o bem comum de toda a comunidade educativa.

Para alcançar este modelo de supervisão, foi notória a chamada de atenção constante, por parte dos docentes em estudo, para a falta de tempo que, nos dias de hoje, os professores enfrentam, de forma a conseguirem conciliar todas as suas tarefas. Aliás, apurou-se também que, se esse tempo existisse, a supervisão interpares referida por Tracy (*in* Alarcão & Tavares, 2010:154) acabaria por ser exercida informalmente, conforme pudemos constatar nas afirmações proferidas por parte da maioria dos entrevistados:

também Tracy, ao falar dos elementos dos futuros modelos de supervisão, salienta o enfoque na aprendizagem, a facilitação do desenvolvimento, o recurso a diversas áreas de conhecimento, a necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, a força da supervisão inter-pares, o desenvolvimento da competência de reflectir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2010:154).

Em síntese, foi-nos possível apurar que, para os docentes em estudo, o supervisor pedagógico deve ser alguém que possua competências sociais abrangentes que incluam uma capacidade de liderança baseada em relações dialogantes, de construção coletiva do saber, num trabalho de estreita colaboração, correspondendo, por isso, a alguém que promove essas práticas e a quem é reconhecida competência para tal, o que possibilitará uma efetiva influência na prática docente e contribuirá para a construção da identidade profissional de cada um. Para isso será imprescindível que exista um espaço temporal que permita o desenvolvimento do trabalho dialógico de equipa e que propomos conseguir através da inclusão de um determinado tempo semanal nos horários dos docentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I., & Tavares, J. (outubro 2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (Reto e Pinheiro, Trad.) (5ª ed.) Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Hughes, M., & Terrel, J. B. (março 2009). *A Inteligência Emocional de Uma Equipa*. Montijo: Smartbook (edição portuguesa).
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. (Álvaro Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.

# O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO E A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ana Nóbrega & M<sup>a</sup> Leonor Santos

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

## RESUMO

Na escola atual é importante compreender o papel superviso do coordenador de departamento do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e a sua influência na prática letiva dos docentes, tendo em conta a importância que a supervisão foi adquirindo na evolução da própria estrutura organizacional da escola, patente na legislação que regula o nosso sistema educativo. O presente artigo pretende, precisamente, apresentar um estudo de caso neste âmbito, realizado no contexto de uma dissertação para obtenção do grau de mestre em Orientação e Supervisão Pedagógica.

Nesta investigação procurou-se perceber que percepções têm os coordenadores de departamento da sua função supervisiva, bem como os conceitos de supervisão por eles apropriados. Procurou-se também compreender de que modo pensam estar interligada a sua prática de supervisão e a prática letiva exercida pelos docentes do seu departamento, e que entraves encontram no desempenho da sua função supervisiva. Indagou-se ainda sobre a opinião dos docentes dos departamentos sobre as funções exercidas pelo seu coordenador.

Neste estudo conclui-se que, quer os coordenadores e subcoordenadores, quer o diretor pensam a supervisão na escola numa perspetiva de partilha, colaboração, cooperação e reflexão, sempre numa visão de melhoria dos serviços e de melhoria dos resultados dos alunos.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica; coordenador de departamento; subcoordenador; supervisão pedagógica.

## **ABSTRACT**

In today school it is paramount to understand the supervising mission of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles Department Coordinator, and how it impacts in the teachers' practices. This understanding must consider the increasing importance that supervision has been gaining in the organizational structure of the school, a fact that can be also perceived in the legislation that regulates our educational system. This article intends precisely to present a case study research done in this field, carried out within a master degree in Orientation and Pedagogical Supervision.

In this research we tried to uncover what perceptions the Department Coordinators have of their own supervision role, as well as the concept of supervision they have. We also tried to understand how they view the connection between their supervision practice and the pedagogical practices of the teachers they coordinate, and what obstacles they encounter to the development of their supervision role. Finally we questioned the teachers' opinions on the tasks and roles performed by their Coordinators.

In this study we concluded that both Coordinators and Sub coordinators, as well as the school Director, consider the supervision in the school as a sharing, collaborative, cooperative and reflective practice, aiming at the improvement of the services provided and the pupils learnings.

**Keywords:** pedagogical coordination; department coordinator; sub coordinator; pedagogical supervision.

## **INTRODUÇÃO**

O estudo que esteve na génese deste artigo emergiu do interesse em aprofundar conhecimentos relativamente às funções supervisas dos coordenadores de departamento, no 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Numa caminhada pela legislação produzida desde o 25 de abril de 1974 até aos nossos dias, começamos por procurar perceber a evolução do conceito de supervisão pedagógica, na perspetiva do legislador.

Sendo que um coordenador de departamento do 2º e 3º ciclos é, por definição legislativa, um supervisor, o estudo retratado neste artigo pretendeu averiguar que perceção têm os coordenadores desta sua função, e qual é o conceito de supervisão adotado por estes coordenadores, que modelos de supervisão conhecem (se alguns) e quais os que seguem. Procurou ainda averiguar que obstáculos os coordenadores encontram para o desempenho das suas funções.

### **1. Quadro teórico**

Para enquadrar adequadamente este artigo é fundamental definir Supervisão Pedagógica. No entanto, este é um conceito muito abrangente, que se refere não só à supervisão da prática pedagógica na formação inicial, como também à supervisão da prática do docente ao longo da sua carreira.

No contexto da formação inicial, podemos entender supervisão de professores como «...o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (Alarcão & Tavares, 2003: 16).

No entanto, o conceito de supervisão pode ser diferente de acordo com o contexto, os intervenientes e o modelo adotado. Assim, podemos encontrar nos contextos vários cenários que nos são enunciados por Alarcão & Tavares (2003). Estes modelos de supervisão vão-se distinguindo pelas correntes que lhes estão subjacentes e os autores que as defendem. Os autores concluem que os modelos em prática no nosso país tendem para a revelação do supervisor como orientador de uma estratégia que visa a reflexão sobre a ação e a formação pela investigação, colocando os supervisionados numa posição reflexiva e de aprendizagem pela prática, pela experiência e pelo confronto de ideias.

A supervisão deve, neste quadro, «(...) assumir-se como um campo de ação e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico» (Alarcão & Tavares, 2003:156).

De acordo com Galveias (2008), a função da supervisão é melhorar o ensino através do desenvolvimento profissional do professor, o que só se consegue com ciclos prolongados de supervisão e orientação pedagógica. Embora a autora se refira a um contexto de formação inicial, esta ideia é importante ao longo de toda a carreira do docente, pois o conhecimento é construído ao longo da vida.

O processo de supervisão, para constituir um instrumento de desenvolvimento profissional, deve ter em conta, não só as tarefas a realizar, a sua análise e reflexão, mas também as características dos sujeitos envolvidos, assim como a mobilização dos saberes e a atmosfera relacional envolvente (Alarcão & Tavares, 2003).

De acordo com Vieira (2006), a supervisão pedagógica pode ser definida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem... numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006:15).

Ainda de acordo com esta autora, “Esta definição abrange práticas de auto supervisão e supervisão acompanhada” (Vieira, 2009:199).

Para Oliveira (2000:47), no contexto do desenvolvimento da autonomia das escolas “(...) A supervisão escolar deverá aqui ser entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos).”

Tendo em conta a evolução política e legislativa operada nas escolas, o professor exerce na escola de hoje múltiplas funções que o tiram do isolamento da sua sala de aula para a interação constante com os seus pares, visando o bom ambiente e qualidade na sua escola, o que leva que esta visão reflexiva da escola e da supervisão seja desejada como uma prática comum.

Na escola de hoje, a reflexão sobre a prática não se encerra em si mesma, está em constante diálogo com o meio em que se insere, tendo em conta os seus vários atores e as dinâmicas que se formam entre eles. O professor já não está só na sala de aula, é antes um interveniente atuante em toda a dinâmica da escola e na relação desta com o meio que a

envolve. É ainda um responsável ativo pela imagem que a instituição tem ou pretende ter na sociedade, bem como pela execução da missão que a escola se propõe cumprir.

De acordo com a legislação atualmente em vigor, surgem, no final da década de 90, as Estruturas de Orientação Educativa, sendo os coordenadores de disciplina, ano, ciclo ou estabelecimento responsáveis pela articulação com as estruturas diretivas, bem como pela coordenação de atividades educativas e coordenação pedagógica dos docentes do seu conselho de modo a articular estratégias e procedimentos.

Segundo o ponto dois do artigo 42º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, compete às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente: "a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) a avaliação de desempenho do pessoal docente."

Ora, pela inerência do cargo, o professor coordenador é um supervisor, competindo-lhe no essencial motivar e coordenar o trabalho dos professores, assim como a avaliação do seu desempenho (Galinha, 2010).

Na perspetiva de Oliveira (2000: 48), "Em consonância com a perspetiva de liderança, cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projetos e atividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização."

A função supervisiva é complexa e comporta, como refere Vieira (1993: 29), "a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos na monitoração da prática."

O supervisor tem de ser capaz de harmonizar a sua função de monitoração da prática pedagógica dos docentes a seu cargo, com a manutenção de uma relação que proporcione o desenvolvimento profissional de todos os protagonistas. Para tal, importa que o supervisor tome a seu cargo a promoção de interações profícuas que contribuam para uma reflexão conducente a uma melhoria da prática pedagógica.

No entender de Alarcão & Roldão (2009: 54), “o supervisor é alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”.

Um bom supervisor é aquele que conhece os elementos do seu grupo de trabalho no sentido de promover as qualidades de cada elemento e, assim, alcançar o sucesso coletivo.

É função de um supervisor, de acordo com a legislação em vigor, para além da orientação pedagógica, a coordenação de atividades escolares, a articulação com outras estruturas da escola. Nesse sentido, para o seu bom desempenho, torna-se importante demonstrar capacidade de zelo, de coordenação de equipa, de promoção da colaboração e de comunicação.

Como referimos anteriormente, é importante perceber o percurso legislativo nesta área para melhor entender o papel de um supervisor pedagógico na estrutura da escola.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1973 (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), inicia-se no sistema de ensino português um período de democracia e participação. Tendo por base este diploma surge, após a revolução de 1974, um conjunto de decretos que vem organizar a Escola, numa estrutura com vários níveis de responsabilidade na gestão escolar, sempre com um cariz democrático, que apela à participação ativa dos seus intervenientes. Nestes articulados surgem desde cedo as funções de supervisão e orientação pedagógicas, como um papel a ser assumido pelo Conselho Pedagógico, na pessoa do delegado de disciplina.

Nas décadas de oitenta e noventa do século XX, desenvolve-se um paradigma de uma democracia representativa e participada. Os órgãos de gestão da escola incluem agora pais e encarregados de educação, bem como individualidades da comunidade envolvente. É também reforçado o papel superviso do delegado de disciplina, agora chefe de departamento, pois é explícito na lei este caráter, reforçado pela necessidade de acompanhar os docentes menos experientes e de detetar debilidades, sugerindo ao Conselho Pedagógico um plano de formação contínua para os docentes do seu grupo.

Na entrada do século XXI, surge um novo paradigma: a autonomia e contratualização. As escolas organizam-se agora em agrupamentos, que incluem estabelecimentos de ensino de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 2º e 3º ciclos. Os coordenadores de departamento veem a sua função supervisiva reforçada nos vários articulados que vão

surgindo, pois entre as suas atribuições surge claramente a sua obrigação de assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens. Ou ainda, a sua incumbência de identificar necessidades de formação dos docentes, bem como analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

A legislação é clara quando, através do Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de setembro, consagra como primeiro critério para a nomeação de três candidatos a coordenador de departamento, posteriormente votados entre os seus pares, a formação especializada na área da supervisão e orientação pedagógica ou, se não houver ninguém nestas condições, a experiência em supervisão de estágios ou na coordenação de docentes.

Fica claro que, de acordo com a legislação em vigor, o coordenador de departamento é por excelência um agente de supervisão e orientação pedagógica na estrutura de uma escola.

Como já vimos, todo o percurso legislativo na área da organização escolar tem vindo a desenvolver-se com base numa perspetiva democrática de cada vez maior responsabilização dos seus gestores, procurando por esta via a autonomia das escolas. Esta autonomia é concretizada através do projeto educativo e do regulamento interno, que regulam todo o funcionamento da escola bem como instrumentos de reflexão sobre a sua missão e as suas práticas.

Uma escola autónoma precisa ser uma escola que reflete sobre si própria. De acordo com Alarcão (2000), «Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém».

Podemos verificar que, no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o legislador, na introdução, refere a necessidade de a escola reforçar a valorização da autoavaliação e autorregulação no sentido de melhorar os seus desempenhos: “Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.”

Para esta autoavaliação ocorrer, é imperativa uma reflexão sobre a sua história, a sua interação com o meio envolvente e as suas práticas.

A supervisão terá, então, um papel importante numa perspetiva de auto e heteroaprendizagem. Nesta perspetiva, a supervisão terá de ser dinamizada no sentido de, através da reflexão sobre as práticas, induzir os seus intervenientes a um desenvolvimento profissional cimentado no conhecimento. Mas, para além de um conhecimento científico e didático, é essencial que docentes e supervisores tenham um conhecimento da instituição, da comunidade em que se insere, bem como das suas interações.

Segundo Glickman (1985), citado por Oliveira (2000:46), a supervisão escolar deve servir para estimular a coesão pedagógica no desenvolvimento e eficácia da escola. Ainda de acordo com Oliveira, na mesma página, “A supervisão escolar deverá ser entendida como um processo de coordenação...” que encerra em si o apoio nas áreas pedagógicas e curriculares, levando ao desenvolvimento profissional da comunidade educativa.

A legislação sobre a autonomia das escolas, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, vem, no artigo 43º no ponto 5, indicar que o coordenador de departamento deve ser um docente de carreira de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Se cruzarmos este diploma com o despacho que define a formação especializada dos docentes, podemos verificar que faz parte das competências da área de especialização em supervisão pedagógica, entre outras, fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores.

De acordo com Maio & Outros (2010), e tendo em atenção a sua interpretação dos normativos legais, a supervisão surge associada ao exercício de cargos de gestão, quer seja a gestão de topo – o diretor -, quer seja a gestão intermédia – coordenadores de departamento, coordenadores de ano, ciclo ou curso e diretores de turma, sendo que esta autora atribui à gestão intermédia a supervisão de cariz formativo – em que se deteta as fragilidades e se dinamiza interações numa perspetiva de partilha e cooperação – e a supervisão pedagógica.

Sendo o conceito de supervisão tão abrangente, e passível de ser posto em prática utilizando modelos diversos suportados por outras tantas teorias, e tendo em conta que a sua implementação em contexto escolar tem vindo a surgir como uma mudança no paradigma escolar, é natural que surjam constrangimentos e obstáculos. Apresentamos, desde já, alguns dos que nos são sugeridos pela literatura, sendo este um dos tópicos que procuramos aprofundar com o nosso estudo empírico.

De acordo com Prates (2010), o professor pode apresentar constrangimentos relacionados com uma formação não reflexiva, uma visão da educação como reprodução, imagem da prática letiva autoritária baseada no conhecimento, mostrando uma atitude conformista, de inércia, pessimismo e isolamento.

Ainda de acordo com esta autora, e referindo Hargreaves (1998), por vezes o problema está relacionado com as interações entre os docentes e as suas relações sociais, ou ainda a falta de hábitos de colaboração interdisciplinares.

A assunção da sala de aula como um espaço fechado dentro da escola também limita uma compreensão educativa global, segundo Alarcão & Roldão (2008).

Estas autoras referem ainda como constrangimento ao exercício da supervisão a falta de tempo para a observação de aulas e para o trabalho de tutoria, por excesso de trabalho atribuído ao supervisor.

## **2. A pesquisa**

Sendo que um coordenador de departamento do 2º e 3º ciclos é, por definição legislativa, um supervisor, o estudo em que se baseia este artigo averiguou: que perceções têm os coordenadores desta sua função; qual é o conceito de supervisão adotado por estes coordenadores; que modelos de supervisão conhecem (se alguns) e quais os que seguem; e, ainda, que obstáculos os coordenadores encontram para o desempenho das suas funções.

Esta investigação realizou-se num agrupamento de escolas concreto, da região de Santarém, constituindo um estudo de caso, pois é circunscrito a uma instituição específica, respeitando o contexto temporal e social em que se insere.

Apesar das limitações do estudo, foi importante e significativo estudar estas questões neste lugar e nesta altura, pois numa escola em permanente mudança é importante que os seus atores sejam reflexivos sobre as suas práticas e o desempenho das suas funções. Só desta forma poderemos evoluir e tornar a nossa escola eficiente e eficaz, com um clima

harmonioso e positivo, sempre tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

Para realizar este estudo recorreremos a diversos instrumentos de recolha de dados de índole qualitativa (inquéritos por entrevista semiestruturada, inquéritos biográficos) e quantitativa, no caso do inquérito por questionário de escala de atitudes. Podemos enquadrar esta investigação numa perspetiva de paradigma misto de investigação (cf. Coutinho, 2011), já que utilizamos principalmente procedimentos de carácter qualitativo e interpretativo, mas também um instrumento de carácter quantitativo.

Através destes instrumentos procuramos responder às questões que motivaram este estudo, sendo elas: Que perceções têm os coordenadores de departamento da sua função supervisiva? Que conceitos de supervisão têm os coordenadores? Como consideram os coordenadores que deve ser posta em prática a supervisão pedagógica na sua escola? Que entraves os coordenadores encontram ao desempenho da sua função supervisiva? Qual a opinião dos docentes dos departamentos sobre as funções exercidas pelo seu coordenador? Para a análise das entrevistas, optamos por nos basear nos objetivos definidos para criar as categorias de análise, com base numa análise de conteúdo interpretativa (Coutinho, 2011). Surgem, assim, seis categorias que decorrem dos objetivos que presidiram a elaboração do guião de entrevista.

As subcategorias surgiram das respostas obtidas em cada questão. Assim, optamos por um lado pelas respostas mais frequentes, sem deixar contudo de registar as que mais divergiram das restantes. Deste modo, surgem nas subcategorias os consensos e os opostos.

### **3. Conclusões e considerações**

Quando nos questionamos sobre que perceções têm os coordenadores da sua função supervisiva, baseamo-nos nos normativos legais em vigor, em particular no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, por ser o mais recente, para formular este quesito.

Podemos concluir que tanto o diretor como os coordenadores têm a perceção de que a supervisão pedagógica é parte integrante da sua função, embora considerem que deve ser partilhada com os subcoordenadores, pois estes estão mais próximos dos docentes de cada grupo. Estes últimos concordam de uma forma geral com esta ideia.

Sobre este tema, Oliveira (2000:51) diz que “(...) o desempenho de estes cargos terá sempre uma vertente de supervisão, no sentido em que se espera que os detentores destes cargos apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas.”

Verifica-se que nesta escola parece existir, quer por parte do diretor, quer por parte dos coordenadores e subcoordenadores, a preocupação de considerar a supervisão pedagógica parte integrante das suas funções.

Também procuramos conhecer o conceito de supervisão dos coordenadores e subcoordenadores, e que modelos teóricos procuram seguir, uma vez que estes podem condicionar toda a visão e vivência da escola.

Podemos concluir que, na escola em estudo, a grande maioria dos docentes entrevistados considera um cenário de supervisão reflexiva o caminho a seguir, pois todos dão grande importância à reflexão, quer sobre as práticas, quer sobre os resultados alcançados através dessas práticas. No entanto, também é claro que a maioria dos coordenadores e subcoordenadores não conhece formalmente um conceito/definição de supervisão pedagógica: a noção que transmitem é essencialmente intuitiva.

Depois de se perceber o conceito de supervisão dos gestores da escola, procuramos verificar como deve ser posta em prática e quem deve desempenhar esta função. Pela análise dos resultados concluímos que quer os coordenadores e subcoordenadores quer o diretor pensam a supervisão na escola numa perspetiva de partilha, colaboração, cooperação e reflexão, sempre numa ótica de melhoria dos serviços e de melhoria dos resultados dos alunos.

Concluímos que parece existir na escola uma cultura de trabalho colaborativo de partilha de boas práticas. Alguns dos entrevistado realçam a falta a observação de aulas numa perspetiva de reflexão sobre a ação, embora esta experiência seja desejada por muitos dos seus atores.

Como nos diz Alarcão (2009:30), “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e interações em contextos diversificados apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo.”

Neste estudo também questionamos que entraves se poderiam encontrar ao desempenho da função supervisiva dos coordenadores e subcoordenadores.

Concluimos que a falta de tempo disponível para o desempenho desta função é o principal obstáculo. Ao dar cumprimento às orientações do Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de Junho, o horário dos professores fica sobrecarregado de atividade letiva, sobrando pouco tempo para o desempenho das suas funções de coordenação. Deste modo, a sua função supervisiva passa para segundo plano, não havendo margem para a observação de aulas e a respetiva reflexão.

Também a falta de formação contínua ou especializada na área da supervisão deixa algum sentimento de insegurança nos coordenadores e subcoordenadores. Todos são unânimes em considerar que esta formação é essencial para o desempenho deste cargo e, em particular, da função de supervisão.

Esta opinião é também partilhada pelos docentes que responderam ao questionário, já que o tipo de formação que consideram mais adequada para o seu coordenador é na área da supervisão e orientação pedagógica.

De acordo com os dados analisados a partir das entrevistas, é claro para nós que ainda existe alguma falta de hábito de abrir o espaço de sala de aula à observação, mesmo que esta tenha um carácter reflexivo e formativo. É um dos obstáculos que os coordenadores e subcoordenadores sentem, sendo que alguns (poucos) destes elementos revelam essa renitência nas respostas que nos deram ao longo da entrevista.

Concluimos, pela análise dos resultados dos questionários, que os docentes consideram que o coordenador de departamento deve ter capacidade de liderança, sem descurar a competência científica e pedagógica-didática, sendo sua função promover a cooperação entre os docentes do departamento, no sentido de promover a articulação curricular, contribuindo para a eficácia da prática docente dos seus pares.

Concluimos ainda que a maioria dos docentes considera importante que o coordenador possua formação contínua ou específica na área da supervisão e orientação pedagógica, o que nos deixa entrever a vontade que esta prática seja uma realidade na sua escola.

Parece-nos oportuno concluir que, na escola que constitui o nosso caso de estudo, os docentes têm já algum caminho percorrido no sentido de tornar a sua escola uma escola reflexiva, pois, de acordo com Alarcão (2000:17), “Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria.”

Ainda de acordo com esta autora, “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e interações em contextos diversificados apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” Alarcão (2009: 30).

Nesta escola existem já muitos momentos de reflexão, quer formais quer informais, revelando uma predisposição para pensar as práticas e refletir sobre os resultados alcançados e as mudanças a operar, no sentido da melhoria dos seus serviços. Nas várias entrevistas que realizamos, os coordenadores afirmam realizar periodicamente reflexões que se centram não só no cumprimento das planificações como também nos resultados obtidos e nas estratégias para melhorar estes resultados. É notório também o hábito de partilhar e materiais, numa lógica de trabalho colaborativo. Contudo, esta prática é mais evidente nos departamentos relacionados com disciplinas como o Português, a História, a Matemática e as Ciências Naturais e as Línguas, uma vez que tanto o coordenador como o subcoordenador do departamento das Expressões admitiram que a partilha e o trabalho colaborativo não é um hábito neste departamento.

Para Prates (2010: 33), “o desenvolvimento profissional deve proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da ação, tanto dentro como fora da sala de aula, e para conduzir a um empenho mais ativo, no plano de desenvolvimento.

Nota-se, nesta escola, uma clara intenção de ultrapassar os constrangimentos e caminhar cada vez mais para uma prática efetiva de uma supervisão reflexiva, sempre numa perspetiva de aumentar a sua eficácia, pois vários dos entrevistados referiram que consideram que seria importante a observação e a reflexão sobre as aulas com caráter formativo e de desenvolvimento profissional. Embora não seja evidente nas unidades de registo escolhidas, vários dos entrevistados mostraram-se agradados por participarem neste estudo, considerando esta uma oportunidade para refletir um pouco sobre este tema em particular.

Este estudo permitiu-nos perceber o papel dos coordenadores de departamento em particular, e dos gestores intermédios em geral, no exercício da supervisão pedagógica, sendo este um papel ativo e determinante. Como refere a legislação sobre a autonomia das escolas, Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no artigo 43º no ponto 5, o coordenador de

departamento deve ser um docente de carreira, com formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

Se cruzarmos este diploma com o despacho que define a formação especializada dos docentes, podemos verificar que faz parte das competências da área de especialização em supervisão pedagógica, entre outras, fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação; observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas; estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores.

Em relação à escola em estudo foi interessante compreender como os gestores de topo e intermédios têm já uma preocupação em exercer a supervisão pedagógica, no sentido de tornar a sua escola uma escola reflexiva que pensa na ação e sobre a ação com o intuito de melhorar a sua prática e os seus resultados.

Parece-nos que poderia ser interessante aprofundar este estudo, alargando-o a outras escolas e comparando os resultados, no intuito de perceber se esta realidade é comum a outras instituições e que mudança é necessário que ocorra para que a supervisão pedagógica seja uma realidade mais consistente nesta e noutras escolas que se encontrem no mesmo percurso.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Alarcão, I. (org). (2000.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003 - 2ª edição). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2009 – 2ª Reimpressão). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Galinha, S.A. (Coord). (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprimovox.

Galveias, F. (2008). *Prática pedagógica. Cenários de formação profissional*. In. *Interações*, vol.4, nº8. Pp.6-17. Disponível em <http://www.eses.pt/interações>. Acedido em janeiro de 2014.

Maio, Natividade & Outros (2010). *A supervisão: Funções e Competências do Supervisor*.vol.2(1),pp37-51. Disponível em Eduser: <http://www.eduser.ipb.pt>. Acedido em janeiro de 2014

Oliveira, M<sup>a</sup> L. R. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (2000.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Prates, M<sup>a</sup> Lídia, e outros (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. In *EDUSER: Revista de Educação – Supervisão Pedagógica* .Vol 2(1), (pp. 20-36), 2010.

Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em Eduser: <http://www.eduser.ipb.pt>>. Acedido em janeiro de 2014.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. e al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*.

Mangualde: Edições Pedagogo.Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. In . *Educ. Soc., Campinas*, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acedido em novembro de 2013

#### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro
- Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro
- Portaria n.º 970/80, de 12 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho
- Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

- Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de Fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro
- Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho
- Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de Junho

# ESTUDO DAS POTENCIALIDADES DO TRABALHO PRÁTICO DE ORIENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rafaela Roberto<sup>1</sup> & Marisa Correia<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal

<sup>2</sup>Unidade de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

## RESUMO

Este estudo insere-se num relatório de estágio, referente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e baseia-se numa problemática assente na análise das potencialidades do trabalho prático de orientação investigativa (TPOI). Trata-se de uma pesquisa na prática profissional desenvolvida em contexto de estágio, em duas escolas do 1.º CEB do Concelho de Santarém, que teve ainda como objetivo compreender as dificuldades que se colocam durante a planificação e implementação de atividades POI. Para o efeito, utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados: observação, entrevistas e documentos escritos. Ao longo do processo de planificação/implementação/reflexão foram identificadas as principais dificuldades sentidas pela futura educadora/professora nomeadamente a preparação dos guiões e do material, a gestão da turma e as dificuldades dos alunos. Os resultados demonstraram inúmeras potencialidades do TPOI na promoção de aprendizagens ao nível dos conteúdos científicos abordados, dos processos científicos e do trabalho de grupo. Contudo, os resultados permitiram também constatar que um grau de abertura elevado das atividades nem sempre apresenta o efeito desejável nas aprendizagens dos alunos, verificando-se que as características dos alunos e uma maior familiarização com este tipo de atividade é condição essencial para promover a autonomia.

**Palavras-chave:** Atividades prático-investigativas; Prática profissional; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

This study is part of a report, referring to the final stage of the Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is based on a problem based on the analysis of the potential of investigative practical work. This is a research in professional practice developed in the context of teacher training, in two primary schools of the municipality of Santarém, which also aimed to understand the difficulties that arise during the planning and implementation of investigative practical work. For this purpose, we used different instruments for data collection: observation, interviews and written documents. Throughout the planning/implementation/reflection process the main difficulties, including the preparation of guidelines and materials, management of class and students' difficulties during implementation in the classroom were identified. The results demonstrated great potential of practical and investigative activities in promoting learning at the level of scientific content covered, scientific processes and group work. However, the results also noted that a high degree of openness of the activities implemented does not always have the desired effect on student learning, in fact it was found that the characteristics of students and greater familiarity with the IPWO is crucial for promoting the autonomy of students.

**Keywords:** Investigative practical work; Professional practice; 1.º Cycle of Basic Education.

## **INTRODUÇÃO**

A educação em ciências, de acordo com Charpak (1997), é imprescindível para a tomada de consciência do espaço e do tempo, ampliar a capacidade de resolução de problemas e suscita uma reflexão sobre a ética, a justiça e o sentido moral, dotando, assim, as crianças para crescerem e viverem na nossa sociedade. Para tal, o trabalho prático ocupa um papel fundamental, proporcionando ao aluno uma experiência direta e interativa com o mundo físico, e momentos de discussão em sala de aula. Trata-se de situações de aprendizagem, como refere Fialho (2009), que envolvem o aluno ativamente, como por exemplo “uma pesquisa bibliográfica, a construção de um cartaz ou a realização de uma experiência” e que promovem a “construção do conhecimento e desenvolvimento de processos e atitudes” (p. 13). As atividades práticas propostas aos alunos e que estes desenvolvem variam, segundo

Pereira (2002), de acordo com o seu grau de abertura, isto é, com “a margem de liberdade que é dada à criança para decidir o que observar, o que fazer em primeiro lugar, como fazer” (p. 85). A realização de atividades práticas assume uma enorme importância, em particular no 1.º ciclo, pois, tal como é defendido por Charpak (1997), estas permitem “justificar o porquê de ler, o porquê de escrever, o porquê de aprender a gramática, a ortografia, a proporcionalidade, etc.” (p. 36). Desta forma, segundo Pereira (2002), é possível reduzir “uma imagem fragmentada do conhecimento” provocada pela “separação das atividades das crianças por espaços temporais dedicados à matemática, à leitura, às ciências, etc.” (p. 120).

As atividades práticas de orientação investigativa (POI), de acordo com Pereira (2002), são atividades que “partem de um problema, de uma ideia concreta que vai dar origem a uma pesquisa” e que têm como propósito estudar, pormenorizadamente, uma “situação ou acontecimento específico, correspondendo, na sua maioria, a experimentações” (p. 89). Este tipo de trabalho prático baseado numa questão-problema, tal como Fialho (2009) destaca, pode ser mais ou menos dirigida, dependendo das particularidades do grupo e dos objetivos propostos. A este respeito, Leite (2001) afirma que as atividades de investigação são o tipo de trabalho prático que apresenta um maior grau de abertura. Estas atividades proporcionam experiências significativas e promovem “o desenvolvimento global do aluno envolvendo a observação, experimentação, seleção e organização da informação e dados, manipulação de materiais, argumentação, comunicação e avaliação de resultados”, o “desenvolvimento de conceitos científicos e sua aplicação”, a “aquisição e construção de novos significados do conhecimento científico factual e processual” e a “compreensão da natureza da Ciência” (Martins, 2005, pp. 40-41).

A realização de TPOI implica que o professor promova um ambiente emocional e socialmente positivo, planifique baseando-se nos conhecimentos prévios dos alunos, nos recursos didáticos e nas estratégias que conduzam os alunos às aprendizagens esperadas. Enquanto agente educativo é fulcral que o professor assuma o papel de mediador entre as ideias das crianças e as ideias que pretende que as mesmas construam (Pereira, 2002). O professor deve, assim, ajudar os alunos a monitorar e autorregular o seu pensamento, recorrendo para tal, como evidenciam Sá e Varela (2004, citados em Sá & Varela, 2007), à sua competência de “questionamento reflexivo” (p. 23). É fundamental não transmitir à criança que as suas ideias estão erradas, uma vez que isso inibe a expressão das suas

opiniões. Ao invés disto, o professor deve solicitar que as crianças expliquem as suas ideias, podendo as mesmas servir como forma de avaliação de conhecimentos e de percepção das estratégias que os alunos utilizam, bem como de elemento potenciador da capacidade de expressão. De salientar, ainda, a importância de o professor dar tempo aos alunos para poderem pensar, o que se aplica também aos momentos em que lhes coloca questões. A criança necessita, por parte do professor, de uma atitude desafiante para a realização das várias tarefas, no sentido de criar uma imagem positiva de si e de criar boas expectativas, nunca desistindo dos desafios e incrementando a sua autonomia (Pereira, 2002).

Solicitar aos alunos que façam registos é essencial, visto que estes permitem desenvolver capacidades de metacognição. De acordo com Pereira (2002), o registo é uma “forma de memória externa, com importância a curto e longo prazo” (p. 102), que facilita a estruturação do pensamento, de lhe dar forma, de o materializar e apreender, permitindo, ao aluno e ao próprio professor, voltar atrás e comparar com outros registos. Pode-se considerar como exemplos de registos feitos pelos alunos os desenhos, os quadros e tabelas, os esquemas e diagramas, os registos pessoais e verbais, etc.. A autora faz também referência à utilização das narrativas, às saídas de campo e visitas programadas, a discussões e debates, simulações e tomadas de decisão, resolução de problemas e ao desenvolvimento de projetos.

Na planificação do TPOI o professor deve ponderar uma série de aspetos, nomeadamente a organização da sala de aula e a distribuição dos alunos por grupos de trabalho. Em grupo tem-se a vantagem de não ser necessário recorrer a tantos recursos, de se conseguir acompanhar os alunos todos, de haver uma maior e mais eficaz troca de opiniões e de os alunos desenvolverem atitudes de cooperação e competências de reflexão. Pereira (2002) salienta que os trabalhos em grupo permitem que os alunos comuniquem de forma desinibida e são, por isso, “uma forma de organização de trabalho que poderá ser de grande importância para a aprendizagem da ciência” (p. 80). De acordo com a mesma autora, o professor deve ter em conta que tipo de organização pretende fazer na turma, podendo criar grupos homogêneos ou heterogêneos nunca esquecendo que “grupos demasiado grandes não permitem que todas as crianças possam participar de forma igualitária” e “grupos muito pequenos (...) não potenciam uma interação frutuosa, dada a limitação do número de contribuições do problema” (p. 97).

À medida que os alunos elaboram as suas investigações e organizam o seu pensamento o professor deve ir circulando pela sala, tomando atenção ao que os alunos estão a fazer e mediando os momentos em que pode interferir numa tarefa para colocar questões e para os levar a pensar acerca da mesma. Estas questões que se vão colocando são primordiais no desenvolvimento ao nível cognitivo, emocional e atitudinal (Pereira, 2002).

No que concerne aos instrumentos de avaliação utilizados no TPOI, de acordo com Pereira (2002), o mais frutuoso é “baseado na própria observação do professor” (p. 117), que deve incidir no acompanhamento do que se passa nos grupos e na troca de impressões entre os alunos, e o tipo de ajuda que solicitam. As listas de verificação, ainda de acordo com a mesma autora, constituem um ótimo instrumento de avaliação, uma vez que são flexíveis ao ponto de se poder centrar em alunos diferentes de atividade para atividade. Trata-se de um instrumento que lista um determinado número de ações e de processos científicos definidos pelo professor, e que permite verificar se são realizadas. Os registos efetuados pelos alunos constituem outro tipo de instrumento de avaliação. Os desenhos explicativos de um determinado fenómeno, acompanhados de uma legenda, bem como os mapas/diagramas de conceitos são, também, excelentes formas de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. De facto, este tipo de trabalho prático exige a utilização conjunta de diversas técnicas de avaliação, como salienta Leite (2001). A autora refere, ainda, que alguns “conhecimentos procedimentais (ex.: formulação de problemas, realização de problemas, realização de previsões, planificação de atividades, análise de dados)” (p. 92) podem constituir bons itens de avaliação.

Com a pesquisa desenvolvida em contexto de estágio no 1.º CEB a futura educadora/professora procurou analisar a implementação em sala de aula de atividades POI. Neste contexto, o estudo teve como objetivos: (a) compreender as dificuldades que se colocam durante a planificação e implementação de atividades práticas de orientação investigativa; (b) produzir conhecimento sobre como planificar e implementar as atividades práticas de orientação investigativa de forma a superar as dificuldades encontradas e (c) investigar as potencialidades da realização de atividades práticas de orientação investigativa no 1.º CEB.

## **METODOLOGIA**

A metodologia inerente a este estudo teve por base a prática profissional de uma futura educadora/professora em momentos de implementação de TPOI. Trata-se de um estudo qualitativo e de natureza descritiva, uma vez que os dados recolhidos não se traduzem em números, mas sim em palavras. Para além disso, esta pesquisa tem subjacentes os interesses e valores pessoais da investigadora e abarca locais, tempos e pessoas, características que Woods (1999) considera relacionarem-se com uma abordagem naturalista.

De acordo com Almeida (2005), “o conhecimento científico não se adquire simplesmente pela vivência quotidiana dos alunos” havendo “sempre necessidade de uma intervenção intencional do professor” (p. 22) e, conseqüentemente, a necessidade do professor investigar a sua própria prática. Também Ponte (2002) realça que a pesquisa sobre a prática se traduz num elemento decisivo da identidade profissional e de um processo de construção do conhecimento. Este autor enumera um conjunto de razões pelas quais os professores investigam a sua prática:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (p. 3)

Um estudo da prática profissional, de acordo com Ponte (2002), apresenta duas condições essenciais, a primeira refere-se ao “seu forte vínculo com os problemas da prática profissional” e outra é a sua “dimensão colaborativa, fazendo intervir diversos atores que se organizam numa lógica de trabalho de equipa” (pp. 13-14). Bogdan e Biklen (1994) consideram que para minimizar a subjetividade inerente a este tipo de estudo é essencial fazer uma triangulação de dados e perspetivas, uma vez que ao se relacionar os vários dados obtidos e ao se analisar uns em função dos outros, consegue-se uma maior perceção do trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, dos resultados obtidos.

Os participantes neste estudo são alunos de 1.º CEB pertencentes a duas escolas do Concelho de Santarém onde a investigadora realizou os seus dois momentos de estágio. Na primeira prática de ensino supervisionada realizada no 1.º CEB (ano letivo de 2012/2013, entre 25 de fevereiro e 17 de maio de 2013), a turma era constituída por vinte e sete alunos

(idades compreendidas entre os 6 e 8 anos) e era composta por dois anos letivos, um 1.º e um 2.º ano, sendo o 1.º ano constituído por seis alunos e o 2.º ano por vinte e um. Já na segunda prática de ensino supervisionada (ano letivo de 2013/2014, entre 22 de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014), a turma era, inicialmente, constituída por nove alunos, tendo um deles sido transferido de escola a meio do período de estágio. Tratava-se de uma turma composta por dois anos letivos, com idades compreendidas entre os 7 e os 14, sendo que o 2.º ano era frequentado por três alunos e o 3.º ano constituído por seis alunos, inicialmente, e depois passando apenas a cinco.

Como instrumentos de recolha de dados privilegiou-se a aplicação de: uma entrevista aos docentes titulares de turma e uma entrevista de grupo focado aos alunos; aplicação de guiões de registo/orientação das atividades POI; grelha de classificação de cada uma das atividades; grelhas de observação (estágio em 1.º e 2.º ano) e listas de verificação (estágio em 2.º e 3.º ano); e as reflexões pessoais de bordo.

Nesta pesquisa houve a “necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registos e fontes documentais” recorrendo “a respostas mais profundas para que os resultados” da “pesquisa sejam realmente atingidos de forma fidedigna” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 16). Assim, recorreu-se à entrevista estruturada que, segundo May (2004), é utilizada de forma a “direcionar o respondente de acordo com a sequência de perguntas no esquema da entrevista” (p. 146). A aplicação da entrevista aos docentes titulares de turma teve como objetivo perceber a opinião dos mesmos em relação ao ensino experimental das ciências e que tipo de importância era dado a este tipo de ensino na sua prática profissional. Como forma de obter dos alunos a opinião dos alunos acerca da importância que as atividades tiveram para as suas aprendizagens recorreu-se a entrevistas de grupo focado. Estas entrevistas realizaram-se no final dos períodos de estágio. Este tipo de entrevista – a de grupo focado – com o propósito de determinar “através dos questionamentos e das respostas dadas, suas opiniões, atitudes e características pessoais (...) dificuldades escolares” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 32). Também May (2004) se refere a este tipo de entrevista, denominando-a por entrevista de grupo e focal, realçando que constitui uma “ferramenta valiosa de investigação, permitindo que os pesquisadores explorem as normas e dinâmicas grupais ao redor de questões e tópicos que desejem investigar” (p. 151).

A análise documental tem, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), uma “função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular»

os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p. 144). Neste sentido, foram analisados diversos documentos no âmbito desta pesquisa, nomeadamente reflexões pessoais de bordo elaboradas pela futura educadora/professora e os guiões de registo/orientação das diversas atividades, sendo que a maioria destes instrumentos teve por base as brochuras do ensino experimental das ciências que constam no sítio da DGIDC.

Os instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos (guiões de registo, grelhas de observação e listas de verificação) serviram como instrumentos de análise, com o intuito de estabelecer essa mesma avaliação e refletir sobre a própria prática da futura educadora/professora. Para além da aplicação dos guiões de registo foram elaboradas grelhas de observação e de verificação, que serviram para registar não só as aprendizagens dos alunos, como também algumas atitudes (por exemplo: trabalho em grupo; manipulação dos materiais). A grelha de observação (estágio com alunos de 1.º e 2.º ano) foi formulada de acordo com Sá e Varela (2007), mais concretamente no parâmetro da literacia científica. A lista de verificação (estágio com alunos de 3.º e 4.º ano) foi adaptada de Martins et al. (2006). Optou-se por não recorrer à grelha de observação no segundo momento de estágio por se considerar que a informação obtida a partir desta não era enriquecedora para o estudo.

De forma a possibilitar, na análise de dados, o cruzamento entre as características das atividades POI desenvolvidas quanto ao grau de abertura e as dificuldades sentidas pela futura educadora/professora e pelos alunos durante a sua implementação em sala de aula, foi concebido um quadro classificativo (Quadro 1), adaptado de Leite (2001).

### Quadro 1

*Classificação das atividades POI (adaptado de Leite, 2001)*

Parâmetros	Descrição	
Problema	Não explicitado	
	Fornecido	
	Solicitado ao aluno	
Contextualização teórica	Inexistente	
	Fornecida:	Irrelevante
		Incluindo as Adequada
Previsão	Não solicitada	
	Solicitada ao aluno	
Procedimento	Desenho	Fornecido
		Fornecidas
		Não fornecido
	Execução	Professor

		Professor e alguns Alunos		
Dados	Fornecidos			
	Fornecidas indicações para recolha			
	Recolha a decidir pelo aluno			
Análise de Dados	Apresentada			
	Orientações sugeridas			
	Elaboradas pelo aluno			
Conclusões	Fornecidas explicitamente			
	Fornecidas implicitamente			
	Elaboradas pelo aluno			
Reflexão	Procedimentos	Ignorada		
		Apresentada		
		Solicitada		
	Relação: previsão / resultados	Ignorada		
		Apresentada		
		Solicitada		

## Quadro 2

Quadro categorial respeitante às dificuldades sentidas na aplicação de atividades POI

Categorias	
Planificação	Gestão do tempo
	Avaliação
	Adequação dos guiões
	Articulação com outras áreas de conteúdo
	Material necessário
Implementação das atividades	Avaliação
	Modo de trabalho dos alunos (grupo, individual)
	Apoio simultâneo
	Gestão dos comportamentos disruptivos
	Matérias de ensino
	Dificuldades dos alunos

Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, que segundo Bardin (2008), visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.44). Da análise de dados emergiram diversas categorias relativamente às dificuldades sentidas pela futura educadora/professora durante a planificação e a implementação de atividades POI, que foram organizadas num quadro categorial (Quadro 2).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A primeira fase de recolha de dados envolveu a turma do 1.º e 2.º ano de escolaridade, onde foram aplicadas seis atividades: (1) Flutua ou não flutua; (2) Experiências com o ar; (3) Estudar árvores; (4) Observar caracóis; (5) Mais ou menos água; (6) Cores, sons e cheiros da natureza. A primeira atividade permitia aos alunos fazer as suas previsões, compreender e identificar por si só quais os procedimentos a aplicar e estabelecer as suas próprias conclusões. A atividade apresenta caráter aberto uma vez que o problema a ser estudado é facultado aos alunos e os dados foram recolhidos e analisados consoante indicações do docente.

A segunda atividade, mais fechada, exigia dos alunos a identificação das previsões. Ao nível dos procedimentos, a estagiária forneceu alguns esclarecimentos, contudo, foram elaborados pelos alunos. A recolha e análise dos dados foi realizada pelos alunos, de acordo com as indicações sugeridas nos guiões de registo, e as conclusões foram fornecidas de forma implícita, mais uma vez através do guião, e o momento de reflexão, relativo aos procedimentos e à relação entre as previsões e os resultados, embora tenha decorrido em grande grupo, foi uma mais-valia para a consolidação das aprendizagens.

A terceira atividade apresentava um caráter fechado, uma vez que não foi solicitado aos alunos que realizassem previsões e no guião de registo constava orientações para a recolha e a análise dos dados. Já as conclusões estavam implícitas no guião. Não foi contemplado nenhum momento de reflexão, uma vez que ao circular pelos grupos de trabalho a estagiária apercebeu-se que os alunos estavam bem orientados e a atividade ocupou todo o tempo previsto. Todos os procedimentos foram realizados pelos alunos, que não necessitaram de qualquer ajuda durante a realização da atividade.

A quarta atividade foi de observação, de caráter aberto e exigindo dos alunos a identificação das suas previsões. Para além disto, ainda se pode referir que foram dadas orientações para a recolha e a análise dos dados e que estes também elaboraram as suas próprias

conclusões. No final criou-se um momento de reflexão, em grande grupo, onde se solicitou o relato dos procedimentos utilizados e uma relação entre as previsões e as conclusões.

Na quinta atividade era solicitado aos alunos a elaboração das suas previsões. O que confere, à atividade, características de uma atividade fechada é o facto de ser o professor, com a ajuda de alguns alunos, a realizar os procedimentos envolvidos e, também, dos dados estarem, desde logo, fornecidos e serem facultadas orientações para a sua análise. No que respeita às conclusões da atividade pode-se referir que as mesmas estavam implícitas no guião de registo e este já apresentava uma reflexão referente aos procedimentos, tendo-se apenas solicitado aos alunos que refletissem acerca da relação ente as previsões e os resultados.

O grau de desafio da sexta e última atividade foi elevado. Embora tenham sido dadas algumas indicações aos alunos relativamente aos procedimentos, tudo foi realizado pelos alunos e de forma autónoma. A recolha de dados foi orientada com a ajuda do guião de registo e a análise dos mesmos foi realizada pelos alunos, à semelhança das conclusões.

Era a primeira vez que a estagiária aplicava atividades deste género com este nível de ensino e, por isso, sentiu muitas dificuldades ao nível da planificação. A articulação com outras áreas de conteúdo revelou-se uma grande dificuldade, não tendo conseguido promover muitas atividades em que conseguisse trabalhar diversas áreas em simultâneo. Das seis atividades, referidas anteriormente, apenas conseguiu articular a primeira e a última, com a área da Matemática e da Língua Portuguesa. Este aspeto revelou-se difícil de aplicar devido ao facto de estar condicionada à planificação que o agrupamento estabeleceu para o período em questão.

A gestão do tempo também se revelou problemática porque os alunos não estavam habituados a realizar atividades deste tipo, o que obrigou a estagiária a dar um apoio mais diretivo, principalmente aquando do preenchimento dos guiões de registo. Para além deste aspeto, salienta-se, ainda, que a necessidade de respeitar os tempos letivos estipulados de cada unidade curricular fez com que não fosse possível promover uma completa exploração das atividades, e por vezes foi mesmo necessário prolongar o tempo de realização da atividade.

Também a avaliação constituiu uma grande dificuldade pois os instrumentos concebidos revelaram-se insuficientes no registo das atitudes, competências processuais e conhecimentos desenvolvidos pelos alunos. Sobretudo, a grelha de observação usada,

confinada aos parâmetros participação, atitude de questionamento e literacia científica. Todavia, as reflexões pessoais elaboradas pela estagiária complementaram o registo avaliativo, quer pessoal quer dos alunos, e permitiu ajustar melhorias de atividade para atividade. A estagiária considerou que a sua maior dificuldade foi gerir os momentos de avaliação em sala de aula, nunca conseguindo preencher os instrumentos de registo durante a dinamização das atividades, devido, essencialmente, ao facto de ter de dar apoio simultâneo a todos os grupos de trabalho.

Outra das dificuldades que surgiu foi a organização dos grupos de trabalho, uma vez que a turma em questão era composta por alunos com ritmos e necessidades de aprendizagem muito distintos. Para contornar este obstáculo, a estagiária decidiu dar algumas instruções a cada grupo, com o intuito de levar os alunos a aprenderem uns com os outros e a saberem distribuir tarefas por todos, e de impedir que os alunos com mais aproveitamento escolar fizessem o trabalho todo sozinhos.

A aplicação destas atividades foi algo que deu origem a uma série de aprendizagens nos alunos, tendo sido facilmente observável o gosto que desenvolveram pelas mesmas e a gradual autonomia que foram desenvolvendo. Por exemplo, a capacidade de trabalho em grupo era muito fraca ao início, não havendo a noção da necessidade de repartir tarefas e de todos participarem. Progressivamente, os alunos foram-se adaptando à partilha de tarefas e adotaram uma postura mais autónoma no que respeita à tomada de decisões. Segundo a entrevista de grupo focado, os alunos referiram que aprenderam a trabalhar em grupo e que este trabalho lhes permitiu assumir o papel de porta-voz, de ajudar e de dar a sua opinião.

As atividades POI exigiram dos alunos a mobilização de capacidade de reflexão, questionamento e de formulação de conclusões, o que se revelou problemático inicialmente, mas com o tempo foi sendo melhorada, como demonstram as reflexões elaboradas pela estagiária. Esta situação constatou-se logo entre a atividade 1 e a 2, quando na primeira reflexão a estagiária evidencia que os alunos tinham uma imensa dificuldade em explicar como pensaram (procedimentos) e o que concluíram.

Ainda relacionado com as dificuldades explicitadas anteriormente estava o facto de os alunos não conseguirem compreender a necessidade de ter um guião de registo e como o mesmo deveria ser utilizado. No entanto, de atividade para atividade foi óbvia a familiarização com este tipo de instrumento, que lhes proporcionou melhorias na expressão escrita e na leitura, tendo sido duas das aprendizagens focadas pelos alunos nas entrevistas.

Ao ser facultado, em cada atividade, um guião de registo, também foi possível verificar a aprendizagem ao nível da indicação das previsões, da perceção dos procedimentos e dos materiais a utilizar. De salientar, ainda, o desenvolvimento de capacidades de observação, e de recolha e análise de dados, assim como os conteúdos específicos trabalhados por cada atividade, sendo eles: conceito de flutuação e de afundar; existência do ar; características das plantas; o modo de vida dos caracóis; variação da quantidade de água em função das características do recipiente e, por fim, a associação de cores, sons e cheiros a elementos da natureza.

A segunda fase da pesquisa envolveu uma turma com alunos do 2.º e 3.º ano de escolaridade, onde foram dinamizadas quatro atividades POI: (1) As sombras; (2) A garrafa fumadora; (3) Exploração do ritmo cardíaco; (4) O passado do meio local. Na primeira atividade solicitavam-se as previsões aos alunos e os procedimentos foram realizados pela estagiária e alguns alunos. A recolha e análise dos dados eram sugeridas pelo guião de registo e solicitava-se aos alunos a elaboração das conclusões e reflexões. A segunda atividade era mais fechada, pois não era solicitado aos alunos a elaboração das previsões. Foram dadas indicações para a recolha e análise dos dados, as conclusões foram fornecidas de forma implícita e procedeu-se a uma reflexão final, moderada pela estagiária. Na terceira implementação em sala de aula optou-se por dar mais liberdade aos alunos, nomeadamente nas previsões e nos procedimentos, que foram da sua total responsabilidade. Embora a recolha de dados tenha sido orientada através das indicações do guião de registo, a análise dos mesmos foi elaborada pelos alunos. No final solicitou-se a realização de uma reflexão, onde se teve em conta os procedimentos e uma relação entre as previsões e os resultados. Na última aula de TPOI, previa-se que os procedimentos fossem realizados pelos alunos, contudo, verificaram-se dificuldades na manipulação do computador (escrita e pesquisa na *internet*), tendo sido necessário dar uma ajuda constante aos grupos de trabalho. De salientar, ainda, que a recolha de dados estava orientada pelo guião de registo e a análise dos mesmos foi feita pelos alunos. Criaram-se momentos de diálogo no sentido de se perceberem as conclusões dos alunos e as suas reflexões, isto em simultâneo com o esclarecimento de algumas dificuldades e dúvidas.

A estagiária considerou que a planificação das atividades para estes dois níveis de ensino resultou num grande processo de evolução da sua prática. Em particular, no que diz respeito à articulação entre áreas de conteúdo, revelando que conseguiu relacionar diversos

conteúdos de diversas áreas em cada atividade. Também ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, a seu ver, se verificou uma melhoria significativa nas suas práticas. Porém, salientou nas suas reflexões que poderia ter incluído outros instrumentos de avaliação, como por exemplo de autoavaliação dos alunos, registos áudio, portefólios, entre outros. Todavia, as características da turma, com frequentes episódios de comportamentos disruptivos e de atritos entre alunos, e o pouco tempo de que dispunha de estágio dissuadiram-na de concretizar estas ideias.

No que se refere à planificação emergiu outro problema que se prende com a adequação dos guiões de registo. Os alunos demonstraram que não gostavam de escrever e preferiam claramente os momentos mais práticos das aulas, por este motivo, a primeira aula correu de forma menos positiva. Ao refletir sobre a aula a estagiária considerou que o guião estava muito extenso e ambicioso para ser trabalhado em apenas duas horas, sobretudo porque incluía o controlo de variáveis, um aspeto difícil trabalhar com os alunos que estão pouco familiarizados com atividades POI. Por isso, nas atividades seguintes a estagiária optou por simplificar o guião de registo, e proporcionar atividades mais práticas e que permitiam um maior envolvimento de todos os alunos, o que revelou ter efeitos positivos nas aulas seguintes também na gestão do tempo. O momento da planificação compreendeu, ainda, o levantamento dos materiais necessários e a sua preparação com antecedência para o momento da implementação, uma dificuldade que, na perspetiva da estagiária, também foi ultrapassada ao longo das aulas.

Quanto à implementação das atividades surgiram dificuldades dissemelhantes daquelas que haviam surgido no contexto de estágio anterior. Contudo, algumas fragilidades continuaram a estar presentes, como foi o facto de organizar o modo de trabalho dos alunos e de dar apoio simultâneo a todos os grupos. Na opinião da estagiária, teria sido importante fazer inicialmente uma análise, em grande grupo, do guião de registo que tinham de seguir e preencher, esclarecendo logo o que cada ponto do mesmo solicita.

O processo de avaliação, a seu ver, evoluiu positivamente, na medida em que as listas de verificação elaboradas permitiram abranger todas as aprendizagens que se pretendiam promover em cada uma das atividades. Contudo, afirmou que continuava a não conseguir fazer registos de forma contínua e sistemática, na lista de verificação, ao longo das aulas.

Outro foco de inseguranças sentidas pela estagiária durante a implementação das atividades POI relacionava-se com o domínio de algumas matérias de ensino. Refletindo sobre a

primeira atividade, a estagiária concluiu que não estava muito familiarizada com o tema e que nas aulas seguintes teria que se preparar melhor e estudar os conteúdos envolvidos.

Com a turma acompanhada no segundo contexto de estágio surgiu uma grande dificuldade, já referida, que se prendeu com a gestão de comportamentos disruptivos o que, na perspetiva da estagiária, dificultou a formação dos grupos de trabalho e o processo de avaliação. Para além disso, estes comportamentos surgiram, essencialmente em atividades menos práticas, como foi o exemplo da primeira atividade. A seu ver, a implementação de atividades POI proporcionaram uma evolução notória na capacidade de trabalho em grupo, os alunos foram percebendo que papéis deveriam assumir no trabalho em grupo e a importância de todos participarem e de forma equitativa.

Os resultados evidenciaram uma melhoria ao nível do preenchimento do guião de registo e da perceção da sua importância. Verificou-se ao longo da dinamização das diferentes atividades um crescente à vontade no preenchimento e no uso correto dos guiões, o que contribuiu para uma boa recolha e análise dos dados. De referir, ainda, que as atividades permitiram aos alunos aprender e consolidar alguns conceitos e conteúdos abordados. Os alunos corroboraram estes resultados na entrevista de grupo focado, ao afirmarem que sentiram, de atividade para atividade, menos dificuldades e que as suas capacidades de leitura melhoraram.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A implementação deste estudo permitiu compreender o impacto nas aprendizagens dos alunos das atividades práticas de orientação investigativa, inseridas na rotina de duas turmas do ensino básico. Para o efeito, foi fundamental recorrer a instrumentos e estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos diversificados, como as grelhas de observação e as listas de verificação, e aos guiões de registo. Estes guiões permitiram, ainda, desenvolver nos alunos a capacidade de estruturar o seu pensamento e a compreensão das etapas envolvidas numa atividade de investigação. A realização da entrevista de grupo focado aos alunos permitiu constatar que estes gostaram das atividades POI e que gostariam de as continuar a realizar, e que estas os ajudaram no seu processo de aprendizagem. Em suma, os resultados apontam para a melhoria das aprendizagens em diferentes domínios (conceptual, procedimental e atitudinal) e, no empenho e motivação dos alunos.

Para além de estudar as potencialidades da realização de atividades POI no 1.º CEB, a futura educadora/professora pretendia, também, aprofundar os seus conhecimentos sobre como planificar estas atividades e sobre o papel do professor durante a sua implementação em sala de aula. Para o efeito, recorreu a uma grelha de registo, adaptada de Leite (2001), para analisar as atividades aplicadas em sala de aula, de modo a compreender se estas se adequavam às necessidades dos alunos, e identificar os processos científicos envolvidos em cada uma e o seu grau de abertura. Também as reflexões elaboradas pela futura educadora/professora ao longo da implementação das atividades POI evidenciam as suas aprendizagens, assim como as dificuldades superadas e as reações dos alunos.

A identificação das dificuldades enfrentadas pela futura educadora/professora no decurso da dinamização das atividades POI também contribuiu para o processo de reflexão sobre as suas práticas, em especial, sobre o uso do TPOI. Com efeito, a análise das transcrições das entrevistas realizadas aos docentes titulares de turma evidenciou alguma resistência da parte dos professores à dinamização de atividades POI, por diversas razões, nomeadamente, e principalmente, o tempo que exigem a planificar e a implementar. Para além disso, articular as diferentes áreas de conteúdo constitui um grande desafio para o professor. O facto de necessitarem de vários materiais e de alguns exigirem despende dinheiro é outro aspeto tido como impedimento à aplicação de certas atividades. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos a partir da análise das reflexões da estagiária acerca das dificuldades que se colocam ao docente durante a planificação e implementação do TPOI.

Globalmente, os resultados demonstram que o processo de planificação/implementação/reflexão desenvolvido pela futura educadora/professora foi enriquecedor para a melhoria da sua prática profissional e para ultrapassar as dificuldades encontradas, contribuindo para que se centrasse, de forma mais evidente, nas aprendizagens que os alunos realizavam e nas suas próprias aprendizagens.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, M. I. (2005). *Ensino de Ciências centrado no TP - contributo para a formação de professores do 1.º CEB*. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico). Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na Escola Primária. Uma Proposta de Ação*. Mem Martins: Inquérito.
- Fialho, I. (2009). *Ensino Experimental*. Porto: Areal Editores.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano, e M. G. Santos (Org.), *Cadernos Didáticos de Ciências - Volume 1* (pp. 77-96). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário (DES).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. ME-DGIDC.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: FCUL, APM.
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia (Uma Proposta Didática para o 1.º Ciclo)*. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

# A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA EM ALUNOS DO 1.º CEB

Mónica Rosário & Elisabete Linhares

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - UIDEF

## RESUMO

O ensino dos Primeiros Socorros constitui-se uma área prioritária em muitos países da Europa fazendo parte integrante do currículo. Contudo, a abordagem deste tema, em Portugal, é bastante limitada remetendo para a necessidade de uma formação de professores e alunos desde os primeiros níveis de ensino de forma a capacitar as nossas crianças a intervir e salvar pessoas. Para além de se saber o que fazer, importa, também, ter uma atitude de prevenção para minimizar as situações em que é necessário intervir em situações de emergência. O presente estudo de caso centrou-se assim na promoção de competências de atuação em Primeiros Socorros numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do ensino Básico. O seu principal objetivo foi o de verificar o impacto da exploração didática deste tema nos alunos participantes do estudo. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário aos alunos antes e depois da abordagem realizada em sala de aula, um questionário destinado a uma corporação de bombeiros da região onde decorreu o estudo, de entrevistas, à observação participante e análise documental.

Verificou-se que as atividades de Primeiros Socorros que foram concebidas, implementadas e avaliadas capacitaram os alunos a realizarem procedimentos de Primeiros Socorros.

**Palavras-chave:** Educação para a Saúde; Primeiros Socorros; Competências; Alunos; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

Teaching First Aid constitutes a priority area in many European countries as an integral part of the curriculum. However, the approach this issue in Portugal is very limited there is a need training teachers and students from the earliest levels of education in order to empower our children to step in and save people. Beyond to knowing what to do, it is also important to have an attitude of prevention to minimize situations where it is necessary to act in emergency situations.

This case study focused on promoting skills like acting in a First Aid with a class of 3th grade of 1st Basic Teaching Cycle. Its main objective was to verify the impact of didactic exploration of this theme in the students participating in the study.

The data were collected using a questionnaire to students before and after the approach taken in the classroom, a questionnaire for a fire department in the region where the study took place, interviews, participant observation and document analysis.

The results showed that strategies implemented in the classroom enabled students to perform First Aid procedures.

**Keywords:** Health Education; First Aid; Skills; Students; First Primary School.

## **INTRODUÇÃO**

Se as nossas crianças forem ensinadas desde cedo numa cultura de proteção e socorro e souberem dar valor a isso, muitas vidas podem ser salvas. Para além de se saber o que fazer, importa, também, ter uma atitude de prevenção para minimizar as situações em que é necessário a aplicação dos conhecimentos aprendidos de Primeiros Socorros (PS) (Baptista, 2012). Com efeito, é importante dar oportunidade aos alunos para contactarem com situações de ensino-aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de competências sobre PS e Suporte Básico de Vida (SBV) porque, como defendem Gomes, Santos, Vieira e Barbosa (2011), a maior parte dos acidentes que ocorrem podem ser solucionados com procedimentos simples que diminuem o sofrimento, evitam complicações e podem salvar vidas. Por esta razão, todas as pessoas devem possuir conhecimentos para agir, tendo sempre o cuidado de verificar se existe segurança e se se pode agir quando detetada uma situação de emergência (INEM & Ministério da Saúde, 2005). Tal como refere Reis (2010) a

formação em PS pode começar desde cedo alertando as crianças para o que podem fazer até numa simples picada de um mosquito.

Em Portugal, o Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2006) aborda esta temática com vários níveis de profundidade tendo em conta o ano de escolaridade, no entanto, os conteúdos de PS apresentados são insuficientes, sendo ainda apresentados de forma fragmentada. Todavia, o Ministério da Educação português disponibiliza um manual de primeiros socorros (Reis, 2010) onde são apresentadas diversas situações de emergência. Segundo este documento, cabe aos agentes educativos aumentar a literacia das crianças e jovens em matéria de PS. O ensino dos PS desde o Ensino Básico justifica-se por se tratar de um nível de escolaridade em que as crianças estão ávidas em aprender e se encontram a desenvolver diversas competências essenciais à sua vida futura como cidadãos (Connolly, Toner, Connolly & McCluskey, 2007).

A função da escola não se limita ao desenvolvimento de competências académicas tendo igualmente o papel de socializadora, de formação do aluno enquanto pessoa, do seu comportamento, formadora de cidadania e de educação para a saúde. O local por onde toda a população passa obrigatoriamente é a escola, sendo assim o local ideal para formar a sociedade em PS. Outras características muito importantes para a formação da população jovem são o seu interesse e motivação por este tema, a facilidade com que aprendem e o facto de comunicarem aos seus familiares e amigos as aprendizagens realizadas (Bollig, Wahl & Svendsen, 2009; Connolly et al., 2007; Jones, Whitfield, Colquhoun, Chamberlain, Vetter & Newcombe, 2007; Lockey & Georgiou, 2013; Ribeiro, Menezes, Germano, Schmidt & Pazin-Filho, 2010; Toner et al., 2007).

Por conseguinte, o presente estudo pretendeu aferir qual a importância de proporcionar situações de ensino-aprendizagem às crianças do 1.º CEB e compreender melhor esta realidade educativa de forma a ter uma preparação mais eficaz e eficiente para formar alunos do 1.º CEB em PS e SBV, atendendo à relevância do tema.

### **O ensino dos Primeiros Socorros**

Apesar de em Portugal, apenas ter sido recentemente apresentada uma resolução na Assembleia da República que recomenda ao Governo, uma formação de frequência obrigatória em SBV no 3.º ciclo do ensino básico (Resolução n.º 590/XII/2.ª) reconhecendo, desta forma, a importância de uma formação nesta área no ensino obrigatório, esta

realidade já existe em muitos outros países da Europa onde o ensino de PS é obrigatório no currículo. Tal como nesses países, as nossas crianças devem igualmente ter a oportunidade de formação nesta área, de modo a saberem como atuar em caso de acidente. Segundo Lockey e Georgiou (2013), é importante pressionar os governos para legislar o ensino em SBV para todas as crianças europeias.

Apesar do risco dos procedimentos de PS serem executados incorretamente podendo comprometer o estado de saúde da vítima, a hipótese de prejudicar a vítima é muito reduzida, comparativamente com o número de mortes que podem ocorrer devido à falta de socorro (Bollig et al., 2009). Como explicam Lockey e Georgiou (2013) os conteúdos a abordar com as crianças devem ter em conta o ano de escolaridade que se encontram a frequentar. As crianças mais novas devem saber como é importante pedir corretamente ajuda e como fazê-lo enquanto com as crianças mais velhas pode-se abordar o SBV. Os procedimentos de PS são entendidos como procedimentos prestados imediatamente à vítima acidentada ou com doença súbita. Trata-se de uma assistência temporária até à chegada de ajuda diferenciada e visa preservar a vida, minimizar a gravidade dos ferimentos e o sofrimento.

De acordo com um estudo desenvolvido por Gomes et al. (2011), apenas 2,3% dos professores de escolas públicas concordam totalmente em ter formação em PS e a maioria discorda ou discorda totalmente desta formação, 61,3% e 15,9%, respetivamente. Quando inquiridos relativamente aos seus conhecimentos sobre PS, a maioria dos professores (81,8%) respondeu não ter conhecimentos e, apenas, 18,2% referiu ter conhecimentos relacionados com a abordagem à vítima. Não obstante os dados obtidos por Gomes e colaboradores (2011), há professores que estão dispostos a ensinar SBV aos alunos desde que sejam devidamente formados (Toner et al., 2007).

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é de natureza qualitativa assumindo um formato de estudo de caso, ou seja, a observação detalhada de um contexto particular (Ponte, 2006), neste caso, uma turma de 3.º ano do 1.º CEB no ano letivo 2013-14. Dada a relevância do tema, pretendeu-se conhecer como é que os PS são abordados numa turma de 1.ºCEB e compreender que competências podem ser desenvolvidas nesta área. Para uma análise e interpretação dos dados mais rigorosa, foi realizada uma abordagem quantitativa de alguns dados obtidos.

A primeira fase do estudo integrou três tipos de participantes: a) o corpo de Bombeiros Voluntários da área de residência da investigadora; b) os alunos da turma de 3.º ano de uma escola do 1.ºCEB; e c) a professora titular da turma.

A segunda fase (estudo de caso) envolveu, também, três tipos de participantes: a) os dois bombeiros que dinamizaram a exploração didática; b) a professora titular da turma onde foi dinamizada a exploração didática; e c) os alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

Na primeira fase do estudo, recorreu-se a inquéritos por questionário destinados a diferentes públicos, bombeiros e alunos, procedendo-se ainda à aplicação de uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma. Na 2.ª-fase (estudo de caso), e depois da exploração didática em PS ter sido dinamizada, foi novamente aplicado um questionário aos alunos que participaram na formação, tendo sido ainda realizada uma entrevista à sua professora e aos bombeiros que participaram na exploração didática em PS. O recurso a questionários permitiu chegar a muitas pessoas, em pouco tempo (Quivy & Campenhoudt, 1997) e com baixos custos.

Como o objetivo era conhecer com maior profundidade a realidade de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, importou conhecer como a sua professora percecionava o tema bem como os bombeiros intervenientes na formação. O recurso à entrevista permitiu um contacto direto com os entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1997) e “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A observação direta realizada foi sendo acompanhada de notas de campo para que a avaliação das atividades fosse mais completa, de modo a recordar tudo o que se tinha passado e refletir sobre as sessões dinamizadas. Estas notas de campo consistem no “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As tarefas que foram sendo realizadas pelos alunos constituem também uma fonte de dados tratando-se de documentos passíveis de análise para identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Apresentam-se no quadro 1, o conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula.

**Quadro I - Atividades desenvolvidas em sala de aula para trabalhar o tema dos Primeiros Socorros.**

Tarefa 1	Leitura e análise de duas notícias - Trabalho em grupo.
Tarefa 2	Exploração da caixa de Primeiros Socorros - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 3	Exploração do <i>PowerPoint</i> - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 4	Exploração didática em sala com os bombeiros.
Tarefa 5	Criação de uma música sobre Primeiros Socorros - Trabalho em grande grupo.
Tarefa 6	Jogo de Primeiros Socorros (atividade de avaliação) - Trabalho em grupo.
Tarefa 7	Elaboração de um cartaz sobre Primeiros Socorros (atividade de avaliação) - Trabalho em grande grupo.

**APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E DISCUSSÃO**

- Avaliar a necessidade de ações de PS no meio escolar desde o 1.º CEB

Na entrevista realizada à professora titular da turma, a participante avaliou os seus conhecimentos em PS como “fracos relativamente às necessidades que nós temos no dia a dia na nossa vida” (Ent1p, p.115). Esta profissional considera ainda que os poucos conhecimentos que possui provêm de pesquisas que realiza a título pessoal para responder às situações com as quais se vai confrontando no quotidiano da escola:

Os poucos [conhecimentos] que tenho vêm de autoformação, de livros, algumas coisas que vejo na internet e situações que me surgem na minha vida profissional e que eu sou obrigada a investigar e tentar resolver algumas situações (Ent1p, p.115).

A professora menciona ainda a ocorrência de alguns acidentes na sua escola, sendo os mais frequentes: “cortes, hematomas e cabeças partidas” (Ent1p, p.115).

Atendendo a todo este contexto, para a entrevistada, a formação em PS é “essencial” (Ent1p, p.117) tanto para os professores como para os alunos. Acrescenta ainda a necessidade de uma formação teórica com uma vertente prática para capacitar realmente um indivíduo a intervir em situações de emergência. Enquanto professora titular de turma, aborda esta temática com os seus alunos para que estes se consciencializem do quão

importante é agir e socorrer uma vítima. Porém, em sala de aula, aborda o que está definido no programa sendo que as dificuldades surgem quando os alunos a questionam e não se sente devidamente preparada para responder.

Do conjunto de bombeiros que respondeu ao questionário (47 dos 78 elementos que constituem a corporação), 94% considerou importante a formação em PS para alunos do 1.º CEB, 4% achou pouco importante e apenas 2% dos bombeiros considerou desapropriada esta formação. Verificou-se assim que a quase totalidade deste corpo de bombeiros é favorável à dinamização de formação nesta área com jovens do 1.º CEB.

As diferentes opiniões dos respondentes foram organizadas nas categorias -valorização e desvalorização da formação. A primeira categoria foi organizada nas subcategorias: a) saber como ajudar (49%) e b) importância da formação (45%); e a segunda categoria integra a subcategoria imaturidade (6%). A subcategoria “saber como ajudar” integra respostas relacionadas com o facto de uma formação nesta área poder ajudar os alunos a intervir em situações de emergência, podendo ajudar a salvar uma vida. Desta forma, os alunos podem “ajudar-se a si próprios e às pessoas que os rodeiam” (Qb, 3), podem ainda fazer “pequenos gestos” (Qb, 18 e 43) como “ligar 112” (Qb, 34) e “intervir e salvar uma vida” (Qb, 36). Quase metade dos respondentes considera adequada uma formação sobre PS com alunos do 1.º CEB dada a sua importância, desde que seja “adequada às idades das crianças” (Qb, 1). Para tal, na sua opinião, deverá começar “quanto mais cedo (...) melhor” (Qb, 14). A reduzida percentagem de respostas que ilustra uma opinião desfavorável a uma formação de PS para o 1.º CEB está relacionada com o facto de acharem os alunos “muito pequenos” (Qb, 38) para frequentar este tipo de formação porque, segundo eles, nestas idades os alunos só “querem é brincar” (Qb, 24).

Quando inquiridos quanto ao que consideravam ser os PS constatou-se que os alunos (15 no total - 6 do género feminino e 9 do género masculino com idades entre os 7 e os 8 anos), não tinham uma compreensão profunda do conceito de PS, referindo de uma forma solta e desconexa, ideias relacionadas com o tema. No entanto, os respondentes evidenciaram algum conhecimento relacionado com a prestação de ajuda, o salvamento de vidas e o recurso a instrumentos específicos para o fazer.

No que diz respeito a alguns conhecimentos de situações específicas de emergência, apenas duas questões do questionário foram respondidas corretamente pela totalidade dos respondentes. Estes resultados evidenciam uma falta de conhecimento geral da turma sobre

o tema. Por exemplo, à pergunta sobre o que se deve fazer em primeiro lugar quando se encontra uma pessoa caída, nenhum dos alunos assinalou a resposta correta (verificar se o local é seguro). A maioria dos alunos (93%) respondeu que pedia ajuda e 7% verificava os sinais vitais. Ao responderem à questão “para verificar se uma pessoa está a respirar que sinal se deve procurar?”, 67% dos alunos disse que verificava a ventilação através do nariz e 33% dos alunos respondeu, corretamente, que verificava o movimento do tórax. Quanto à pergunta “se a pessoa não respirar o que se deve fazer?”, 47% dos alunos respondeu que se devia iniciar compressões torácicas, 33% dos alunos respondeu que se devia colocar a vítima em posição de recuperação e 20% dos alunos selecionou a resposta correta, assinalando a opção - fazer ventilações. Para 47% dos alunos quando alguém sangra do nariz deve-se assoar, 27% pensa que se deve colocar a cabeça para trás e igual percentagem de alunos (27%) considera que se deve manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local (resposta correta). Para 47% dos inquiridos, o ferrão de uma abelha deve ser retirado com auxílio de uma pinça, desinfetar-se o local da picada e saber se a pessoa é alérgica (resposta correta). Uma igual percentagem de alunos (47%), considerou, erradamente, que se deve colocar uma moeda sobre o ferrão e para 7% dos alunos, o ferrão deve ser chupado. A análise destes dados remete para a importância de uma formação nesta área e o esclarecimento de práticas de forma a proporcionar um conhecimento mais profundo e adequado sobre o tema de PS.

As atividades de exploração da caixa de primeiros socorros e do *PowerPoint* sobre PS, permitiram aferir que existiam algumas conceções incorretas através da explicação dada por alguns alunos. Por exemplo:

Os alunos referiram faltar um elemento na caixa de PS, o algodão. Para os alunos o algodão serve para colocar na narina que tivesse uma hemorragia. Expliquei que o algodão não estava na caixa de PS por não ser utilizado para esse fim, uma vez que, depois de a hemorragia parar, e se se colocasse o algodão, esse iria ficar “preso” e ao puxá-lo vamos reativar a hemorragia (Notas de campo, 21 de novembro de 2013).

Relativamente à exploração do *PowerPoint* a interação proporcionada permitiu detetar a existência de mais conceções incorretas, nomeadamente:

Ao explorar a picada questioneei os alunos sobre o que achavam que se devia fazer nesta situação específica de emergência. Desde logo pude perceber que existiam muitas conceções alternativas, pois os alunos referiram: colocar uma moeda ou uma faca em cima

da zona da picada. Questionei se era o que os pais faziam, ao que os alunos me responderam afirmativamente. Expliquei que, nesta situação, se lavava e desinfetava a zona picada, retirava-se o ferrão se este estivesse visível, colocavam-se coisas frias ou em caso de picada de um peixe-aranha colocavam-se coisas quentes. Caso fosse necessário ligava-se para o Centro de Informação Antivenenos (CIAV). (Notas de campo, 28 de novembro de 2013).

As conceções alternativas apresentadas pelos alunos resultam essencialmente das suas vivências, quer por terem observado esses comportamentos na escola ou em casa.

#### **- Exploração didática em PS e SBV**

De forma a avaliar as aprendizagens dos alunos depois das sessões de PS, foi aplicado um questionário com várias perguntas, algumas das quais iguais ao primeiro questionário. Quando questionados sobre o que entendiam por PS verificou-se que os alunos não conseguiram explicar de forma mais específica este conceito não se verificando uma consolidação da aprendizagem do significado do conceito de PS, pois todas as respostas se mantinham bastante imprecisas e incompletas.

No que diz respeito a conteúdos mais específicos de PS, uma percentagem elevada de alunos (73%) mencionou corretamente que a primeira coisa a fazer quando se encontra uma pessoa é verificar se o local é seguro. Se compararmos com as respostas dadas no primeiro questionário, verifica-se uma melhoria de conhecimento expressa pelo aumento de respostas corretas. Contudo, ainda 13% dos alunos responderam que verificariam os sinais vitais. Para verificar se uma pessoa está a respirar 60% dos alunos respondeu, corretamente, que verificava o movimento do tórax e 40% disse que verificava a ventilação através do nariz. Verificando, assim, uma melhoria relativamente ao primeiro questionário.

Cerca de metade dos respondentes (47%) refere, incorretamente, que devem ser realizadas compressões torácicas quando uma pessoa não respira e, somente, 33% iniciava, corretamente, ventilações. Embora tenha havido um aumento de respostas corretas relativamente ao 1.º questionário, uma percentagem considerável de alunos não assinalou a resposta correta. Quando alguém sangra do nariz deve-se manter a cabeça direita apertando as narinas e aplicar frio no local, resposta selecionada por todo o grupo de crianças. Toda a turma respondeu que quando uma pessoa é picada por uma abelha se deve retirar o ferrão com auxílio de uma pinça, desinfetar e saber se a pessoa é alérgica. Verificou-se assim que

nas respostas às questões específicas de situações de PS (onde realizar compressões torácicas, o que fazer em caso de crise asmática, de epistaxis, de ferida pouco profunda e de picada) houve um aumento de respostas corretas relativamente ao 1.º questionário.

De forma a avaliar a evolução dos alunos procedeu-se a uma avaliação diagnóstica de cada aluno na primeira visita dos bombeiros. De acordo com Ponte e Serrazina (2000) a avaliação diagnóstica tem como objetivo “conhecer o que os alunos sabem acerca de um certo assunto” (p. 227). Essa avaliação diagnóstica permitiu verificar que 2 crianças não conseguiam efetuar os procedimentos (nível 1), 8 alunos realizavam os exercícios com ajuda (nível 2), e 4 alunos conseguiam fazê-lo sem ajuda (nível 3). Após ter frequentado as sessões de PS e, de modo a perceber as situações de emergência nas quais os alunos obtiveram melhores resultados, calculou-se a média das classificações obtidas em cada uma das situações praticadas pelos alunos. Através da avaliação sumativa aferiu-se que 12 alunos tiveram uma classificação média de 3, ou seja, “realiza os procedimentos de PS” e 3 alunos tiveram uma classificação média de 2, isto é, “realiza com ajuda os procedimentos de PS”. Todos os alunos conseguiram realizar os procedimentos e a maioria realizou-os sem ajuda, o que permite verificar que os alunos sabiam o que fazer nas situações de emergência estudadas, constatando-se uma melhoria na execução prática de situações de PS comparativamente ao início das sessões. De uma forma geral, é possível concluir que as crianças realizaram aprendizagens significativas não existindo a classificação 1 “não realiza”. A atividade que envolveu a elaboração da letra de uma música permitiu também verificar os conhecimentos construídos pelos alunos. Durante a chuva de ideias com palavras ou expressões relativas ao tema, e sempre que um aluno apresentava uma situação de emergência, explicava os procedimentos a realizar, o que foi realizado com sucesso. O jogo de PS realizado foi outro momento de aferição das aprendizagens dos alunos, para além de identificar quais eram as situações de emergência que possuíam tinham de justificar a sua resposta recorrendo às imagens e à sua ordenação. Algumas situações eram imediatamente reconhecidas através de algumas imagens que retratavam tipicamente uma dada situação. Na atividade da elaboração de um cartaz com as situações de emergência exploradas durante as aulas, os alunos tiveram oportunidade de explicar e, posteriormente, registar os procedimentos a realizar. As interações promovidas deram informações quanto aos conhecimentos consolidados e aqueles onde poderiam permanecer dúvidas. Durante este

processo, foi possível verificar que sabiam quais os principais cuidados a ter como, por exemplo, colocar as luvas e verificar as condições de segurança.

Na opinião dos alunos, a experiência vivenciada preparou-os para ajudar uma pessoa em situação de acidente, sabendo o que se deve fazer. Consideraram-se ainda capazes de ensinar conteúdos de PS a outras crianças, mostrando alguma confiança nos conhecimentos construídos: “Fomos privilegiados por termos esta formação” (A); “Foi mau os outros meninos não terem esta formação porque não sabem (como nós) o que fazer em caso de acidente” (B); “Agora podemos ensinar os outros meninos” (C).

Segundo a professora cooperante, as sessões dinamizadas contribuíram para a promoção de conhecimentos sobre PS nos alunos pois, realizaram uma “aprendizagem muito prática e proveitosa” (Ent2p, p.136). Quanto às implicações que esta formação poderá ter no futuro destas crianças a professora valorizou os “conhecimentos que os alunos poderão aproveitar durante toda a sua vida”, Ent2p, p.136).

Relativamente à formação proporcionada, o bombeiro formador B fez um balanço positivo, por considerar ter proporcionado conhecimentos teóricos e práticos sobre PS. Afirmou ainda que tudo o que foi abordado durante a formação foi aprendido pelos alunos uma vez que “foram praticando e aplicando o que aprenderam sem ajuda” (EntdbB). O bombeiro A registou com muito agrado o envolvimento da turma, o seu interesse e a sua capacidade em aprender procedimentos de PS. Para ambos os formadores o tempo da formação não foi suficiente “para que se pudesse aprofundar mais os vários procedimentos” (EntdbB) e para se poder praticar mais, pois “só simulando, repetindo e fazendo é que (...) se aprende verdadeiramente” (EntdbA).

Os resultados atestam as ideias defendidas por muitos autores (Bollig et al., 2009) que realizaram estudos sobre o tema, verificando-se que os alunos do ensino básico, especificamente, do 1.º CEB, são capazes de verificar o estado de consciência da vítima, ligar para o 112 e colocar a vítima em Posição Lateral de Segurança (PLS). As aprendizagens podem ser desenvolvidas desde que os conteúdos sejam devidamente adaptados à sua faixa etária e nível de desenvolvimento (Lockey & Georgiou, 2013). Tal como Ribeiro e os seus colaboradores (2010) confirmaram no seu trabalho desenvolvido com alunos de 14 anos, também se verificou com alunos de 8 e 9 anos que a formação promoveu uma melhoria de conhecimentos. À semelhança do trabalho desenvolvido por Connolly et al. (2007), também aqui os alunos mostraram ter construído conhecimentos relativamente à abordagem à

vítima, em SBV e na PLS. Contrariamente aos resultados obtidos no estudo levado a cabo por Jones et al. (2007) com crianças entre os 11 e 12 anos, quase todos os alunos do presente estudo conseguiram realizar as compressões torácicas com a profundidade adequada, pois o manequim faz um “clique” quando a profundidade da compressão é adequada.

A conceção, implementação e avaliação de mais ações deste género poderá trazer bons resultados, quer na motivação dos alunos como nas aprendizagens que conseguem realizar, como ficou evidenciado pelos resultados obtidos no questionário 2, nos procedimentos de PS efetuados e pelas tarefas e produções realizadas pelos alunos nas sessões.

## **CONCLUSÃO**

Os resultados evidenciam o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos depois de terem participado na exploração didática sobre PS. Foi possível aferir um aumento do número de respostas corretas no último questionário relativamente ao primeiro. Assim, pode-se concluir que a exploração didática dinamizada foi uma mais-valia para as crianças.

Na primeira fase do estudo, avaliou-se a necessidade de ações de PS no meio escolar através da identificação das perceções da professora titular, dos alunos e dos bombeiros. A professora considerou muito importante este tipo de formação e apesar de abordar estes conteúdos em sala de aula, limitava-se aos conteúdos abordados no manual por não se sentir à vontade com a temática. Os alunos não sabiam o que eram os PS associando esta ideia aos profissionais como, por exemplo, os bombeiros. Algumas conceções dos alunos estavam incorretas, revelando estarem associadas a conceções também evidenciadas pelos pais. Na opinião da maior parte dos bombeiros inquiridos é importante que os professores e os alunos de 1.º CEB tenham formação de PS dada a hipótese de se depararem com situações de emergência no seu quotidiano.

Na segunda fase do estudo, a avaliação diagnóstica realizada permitiu aferir que um número muito reduzido de alunos conseguia realizar procedimentos de PS, sendo que os restantes alunos necessitavam de ajuda ou não os realizavam. Após participarem nas sessões práticas dinamizadas pelos bombeiros, verificou-se uma evolução considerável. Neste caso, não houve nenhum aluno incapaz de realizar os procedimentos de PS e a maioria conseguia efetuar os procedimentos sozinhos. Desta forma, observou-se uma melhoria quanto à execução prática das aprendizagens teóricas. Tal como defende Colquhoun (2012), a componente prática da formação foi muito importante para as aprendizagens dos alunos.

Também a participação e análise das respostas dos alunos durante a realização de outras atividades, como a ordenação das figuras do jogo, cartaz, redação da letra da música revelou o desenvolvimento de competências nos alunos. Sempre que solicitado os alunos conseguiam explicar o porquê de se realizar determinado procedimento bem como descrever o que fazer perante determinada situação.

Neste estudo, à semelhança de outros (Bollig et al., 2009) são mostrados resultados positivos ao nível da promoção de aprendizagens de PS no 1.º CEB, o que vem sustentar e justificar a pertinência da abordagem do tema neste nível de escolaridade. Apesar de um estudo de caso não se poder generalizar, pode refletir os resultados de uma formação em PS no 1.º CEB. Se estes alunos do 3.º ano aprenderam a realizar procedimentos de PS outros alunos também poderão aprender. Esta investigação permite ainda alertar para a necessidade de formar os professores de modo a que estes consigam formar os seus alunos, para que todos possam estar preparados para atuar, caso seja necessário. Apesar de as escolas não terem equipamentos específicos para abordar esta temática, é sempre possível recorrer aos profissionais que trabalham nesta área e conseguir a sua colaboração. É importante começar a desenvolver-se uma cultura de preocupação com os outros e de entreatajuda, e assim caminhar-se para uma sociedade melhor, mais solidária e preocupada com o bem-estar dos seus cidadãos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baptista, N. (2012). *Manual de Primeiros Socorros*. Sintra: Escola Nacional de Bombeiros.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bollig, G., Wahl, H. A., & Svendsen, M. V. (2009). Primary school children are able to perform basic life-saving first aid measures. *Resuscitation*, 80, 689-692.
- Colquhoun, M. (2012). Learning CPR at school – Everyone should do it. *Resuscitation*, 83, 543-544.
- Connolly, M., Toner, P., Connolly, D., & McCluskey, D.R. (2007). The 'ABC for life' programme - Teaching basic life support in schools. *Resuscitation*, 72, 270-279.
- Grupo Parlamentar CDS-PP (2013). *Projecto de Resolução N.º: 590/XII/2.ª*. Lisboa: Assembleia da República.
- Gomes, L., Santos, C., Vieira, M., & Barbosa, T. (2011). *Cadernos de Ciência e Saúde*, 1, (1), 57-64.

- INEM & Ministério da Saúde (2005). *Primeiros Socorros*, Coleção Guias de Saúde. Sintra: Impala Editores.
- Jones, I., Whitfield, R., Colquhoun, M., Chamberlain, D., Vetter, N., & Newcombe, R. (2007). At what age can schoolchildren provide effective chest compressions? An observational study from the Heartstart UK schools training programme. *BMJ*, 334, 1201-1203. Recuperado de <http://www.bmj.com/content/334/7605/1201>.
- Lockey, A. S., & Georgiou, M. (2013). Children can save lives. *Resuscitation*, 84, 399-400.
- Lubrano, R., Romero, S., Scoppi, P., Cocchi, G., Baroncini, S., Elli, M., Turbacci, M., Scateni, S., Travasso, E., Benedetti, R., Cristaldi, S., & Moscatelli, R. (2005). How to become an under 11 rescuer: a practical method to teach first aid to primary schoolchildren. *Resuscitation*, 64, 303-307.
- ME - DEB (2006). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. 5.ª Edição.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, I. (2010). *Manual de Primeiros Socorros: Situações de Urgência nas Escolas, Jardins de Infância e Campos de Férias*. Lisboa: ME - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, L. G., Menezes, P. L., Germano, R., Schmidt, A., & Pazin-Filho, A. (2010). Teaching Basic Life Support to Brazilian School Children Using American Heart Association Video-Based Course Model by Undergraduate Medical Students. *Annals of Emergency Medicine*, 56, (3), S152.