



V

**SEMINÁRIO INTERNACIONAL
COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM
E DESEMPENHO**

14 e 15 de setembro, 2017

Anfiteatro do Instituto de Educação
Universidade do Minho, Campus de Gualtar

LIVRO DE ATAS

Joana R. Casanova
José Airton Pontes-Jr,
Leandro S. Almeida
(Eds.)

Braga
2017

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho

EDITORES

Joana R. Casanova, José Airton Pontes-Jr, & Leandro S. Almeida

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

ISBN

978-989-8525-54-3

DATA

outubro de 2017

NOTA

O presente Livro de Atas integra textos referentes a comunicações realizadas no âmbito do *V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, realizado entre os dias 14 e 15 de setembro de 2017, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

NOTA PRÉVIA

Reúne-se neste volume um conjunto de trabalhos apresentados no V Seminário Internacional sobre Cognição, Aprendizagem e Desempenho (Universidade do Minho: 14-15 setembro/2017). A realização anual deste Seminário pretende favorecer a troca de resultados e de modelos teóricos de enquadramento das investigações sobre o impacto das variáveis cognitivas na aprendizagem e no rendimento académico por parte de estudantes de doutoramento, pós-doutoramentos e investigadores do GICAD. Nesta edição do Seminário, e volume de Actas, surgem especialmente trabalhos de investigadores do Brasil e de Espanha, situação que se saúda pois reflete a progressiva internacionalização deste grupo de investigadores nos países de língua portuguesa e espanhola. Por outro lado, alguns dos textos decorrem de comunicações na II Conferência Internacional da ADIPSIEDUC sobre o tema “Educação Universal e de Qualidade: Contributos da Investigação” (Gondomar: Colégio Paulo VI, 9 de setembro/2017).

Os textos reunidos reportam-se maioritariamente à cognição e aprendizagem em crianças e adolescentes, incluindo aqui alunos diferenciados nas suas características e necessidades educativas. De recordar que a conceptualização dos constructos estudados (cognição, aprendizagem e desempenho), a par da construção e validação de instrumentos para a sua avaliação e intervenção, constituem o âmbito da pesquisa realizada no GICAD.

Em apoio à maior divulgação dos resultados da investigação, todos os autores podem, sem problemas de direitos autorais ou editoriais, livremente melhorar os seus trabalhos e submetê-los a novas publicações. Este incentivo justifica-se, tanto mais, quando os autores não conseguiram integrar devidamente as sugestões recebidas face ao timing de edição deste volume. Apela-se, ainda, que divulguem este volume nas suas redes e facultem a consulta nas suas instituições.

Os Editores

ÍNDICE

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA: PREVALENCIA Y VARIABLES MODULADORAS.....	6
---	---

Ramón García Perales

ESTUDO DIFERENCIAL DO AUTOCONCEITO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS	20
--	----

Farissai Campira, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida

ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	30
---	----

Bruna Casiraghi & Leandro S. Almeida

ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO CON NEAE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO	42
--	----

Luisa Losada-Puente, Eva María Espiñeira Bellón & Nuria Rebollo Quintela

PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO: ENRIQUECIMENTO E ORIENTAÇÃO PARA ESTUDANTES E FAMILIARES	54
---	----

Miguel Claudio Moriel Chacon, Bárbara Amaral Martins, & Ketilin Mayra Pedro

A ESTRUTURA DO RACIOCÍNIO CLÍNICO: SUBSÍDIOS PARA FORMULAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	63
---	----

Júlio César Soares Aragão & Leandro S. Almeida

PROGRAMAS FORMATIVOS DE RESPUESTA EDUCATIVA A LOS MÁS CAPACES DESDE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS.....	69
--	----

Ramón García Perales

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO E INFORMÁTICA	82
--	----

Mayara Lybia da Silva & Susana Gakyia Caliatto

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	92
---	----

Víctor Reis & Pedro Stockler

SOBREDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP – BRASIL	108
--	-----

Bárbara Amaral Martins & Miguel Claudio Moriel Chacon

AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
<i>Júlio Antônio Moreira Gomes & Neide de Brito Cunha</i>	
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA EM UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA	136
<i>Aline Gasparini Zacharias & Andréia Osti</i>	
PERCEÇÃO DISCENTE EM RELAÇÃO À INFRAESTRUTURA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	146
<i>Antonio Evanildo C. de Medeiros Filho, Leandro A. de Sousa, Nicolino Trompieri Filho, Mark Clark A. de Carvalho, & José Airton Pontes-Jr</i>	
TIPOLOGIAS DOS PROBLEMAS: REVISÃO HISTÓRICA	157
<i>Bárbara Quintela, Ana Cristina Almeida, Filomena Ermida Ponte, & Cristina Costa-Lobo</i>	
O PERFIL DE COSMOVISÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E PORTUGUESA	168
<i>Rubia Fonseca, Amâncio Carvalho, Joaquim Escola, & Armando Loureiro</i>	
INTERVENÇÃO EM LEITURA DE SÍLABAS E PALAVRAS SIMPLES	185
<i>Mayara Larissa Karen da Costa Meyer, & Susana Gakyia Caliatto</i>	

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA: PREVALENCIA Y VARIABLES MODULADORAS

Ramón García Perales

Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)
Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumo

En la diferenciación de las características distintivas de los alumnos con altas capacidades hay que tener presente sus intereses y motivaciones, sus estrategias cognitivas, sus capacidades específicas, su ritmo y estilo de aprendizaje, su contexto social y familiar e, incluso, su sexo. En una sociedad democrática y con una escuela con marcado carácter inclusivo, estos alumnos tienen derecho a ver atendidas sus características y necesidades de aprendizaje en el marco de una escuela equitativa que atienda a la diversidad de todos sus alumnos. Tras más de dos décadas de experiencia en la atención a la diversidad y la educación inclusiva, en los centros educativos de España los más capaces representan el 0.29% (curso 2015-2016), cifra que varía poco de unas Comunidades Autónomas (CC.AA.) a otras a excepción de regiones concretas. Los expertos señalan que el número de alumnos con alta capacidad oscila entre el 3% y el 5% de la población escolar, por lo que se constata un campo de mejora imprescindible dentro de las prácticas educativas españolas.

Palabras-chave: Altas capacidades intelectuales, escuela, educación inclusiva, prevalencia, variables moduladoras.

Introducción

La escuela del presente se caracteriza por su carácter inclusivo, es decir, cuenta como finalidad básica atender a la diversidad de todos sus alumnos dando cabida a las diferencias individuales (Callahan, 1998; Gagné, 2008; Muñoz & Espiñeira, 2010). Gracias al impulso legislativo español desde la década de los 90, se ha avanzado mucho hacia un modelo educativo equitativo que valora la diversidad como algo enriquecedor de sus aulas. Según la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE 8/2013), ley educativa vigente en España en estos momentos, se manifiesta que (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD, 2013, p. 97858):

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer

realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

En la definición de las características individuales de estos alumnos con “talento” se deberán de tener en cuenta todas sus potencialidades y necesidades que van desde capacidades, intereses y motivaciones, estilos cognitivos, ritmo y estilos de aprendizaje, etc. Junto a estas características, también es importante considerar variables escolares, contextuales y familiares que inciden de manera determinante tanto en el diagnóstico como en la intervención educativa, tales como titularidad del centro y etapa educativa en la que el alumno está escolarizado, recursos personales, materiales y económicos, interacción y estimulación recibida en el seno familiar, interacciones existentes entre familia y centro escolar, etc. Por último, el sexo del alumno también es fundamental en el diagnóstico (Jiménez, 2014), siendo una variable moduladora destacada tal y como queda patente más adelante en este artículo.

Estos alumnos están llamados a liderar el conocimiento, la innovación y la cohesión social (Jiménez, 2010). Por ello, el conocimiento de la realidad de su diagnóstico es esencial ya que, ante las cifras tan reducidas de casos detectados, resulta preciso atender a este signo de alarma y por ende de desigualdad en educación. Esta tarea cuenta con un marcado carácter multidisciplinar en cuanto a características individuales, áreas e instrumentos de evaluación y contextos participantes.

Método

El objetivo del presente artículo es mostrar la realidad de los alumnos con altas capacidades intelectuales en España, haciendo hincapié en la prevalencia y variables moduladoras del diagnóstico. Para este acercamiento cuantitativo y de carácter descriptivo se hace uso de las cifras procedentes de las estadísticas del MECD para enseñanzas no universitarias para el curso académico 2015/2016, último del que se disponen de datos en la página web del Ministerio (MECD, 2017a). Estos datos son obtenidos por el gobierno central español a partir de las estadísticas facilitadas por cada una de las Comunidades Autónomas. El mapa político de España es el siguiente (MECD, 2017b):



Figura 1. Mapa político de España (Fuente: MECD, 2017b)

En el análisis de estas estadísticas se toman como referentes las siguientes variables: número total de alumnos con altas capacidades en cada Comunidad Autónoma y en el conjunto del país, cifras de alumnos más capaces en comparación con el resto de alumnos con necesidades educativas y datos de alumnos con altas capacidades en función de la titularidad de su centro, la etapa educativa en la que aparecen escolarizados y su sexo.

Resultados

Los resultados aparecen repartidos en función de cada una de las variables señaladas anteriormente:

- Número total de alumnos diagnosticados con altas capacidades.
- Comparativa entre el número de alumnos con altas capacidades y el resto de *Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (ACNEAEs).
- Número de alumnos con altas capacidades en función de la titularidad de su centro escolar.
- Número de alumnos con altas capacidades en función de la etapa educativa en la que se encuentran escolarizados.
- Número de alumnos con altas capacidades en función de su sexo.

a) Número total de alumnos diagnosticados con altas capacidades

En primer lugar, se señala el número de alumnos diagnosticados con altas capacidades en España y en sus respectivas Comunidades Autónomas:

Tabla 1

Alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias y alumnos con alta capacidad

CC. AA.	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	%
Andalucía	1 611 481	9 680	0.60
Aragón	214 523	125	0.06
Asturias	137 515	683	0.50
Baleares	178 055	627	0.35
Canarias	353 871	1 972	0.56
Cantabria	93 006	131	0.14
Castilla y León	356 994	611	0.17
Castilla La Mancha	367 560	329	0.09
Cataluña	1 331 508	416	0.03
Comunidad Valenciana	858 593	1 063	0.12
Extremadura	183 471	239	0.13
Galicia	403 373	1 474	0.37
Madrid	1 159 653	1 975	0.17
Murcia	288 173	3 552	1.23
Navarra	110 766	286	0.26
País Vasco	370 042	383	0.10
La Rioja	54 238	191	0.35
Ceuta	19 928	4	0.02
Melilla	20 489	4	0.02
España	8 113 239	23 745	0.29

En esta Tabla 1 se observa que los alumnos con altas capacidades representan el 0.29% de la población escolar de enseñanzas no universitarias para el curso 2015-2016, cifra que varía de unas Comunidades Autónomas a otras. De esta manera, destacar a las regiones de Murcia (1.23%), Andalucía (0.60%) y Canarias (0.56%) por ser las comunidades con prevalencias de diagnóstico más elevadas. En el lado contrario, aparecen Cataluña (0.03%), Aragón (0.06%) y Castilla La Mancha (0.09%) como las regiones con porcentajes más bajos. Diversos estudios e investigaciones señalan que el porcentaje de alumnos con alta capacidad se encuentra entre el 3% y el 5% de la población escolar (Castro, 2004; Gagné, 1993; García, 2014; López, Beltrán, López, & Chicharro, 2000).

La evolución en la detección de estos alumnos ha sido significativa en algunas regiones españolas. En la Tabla 2 se muestran las cifras comparativas de dos cursos académicos. El primero de ellos es el 2009/2010, primer curso del que se disponen de datos completos en la página web del MECD y, por otro lado, el curso 2015/2016, último curso del que se disponen de datos.

Tabla 2

Evolución en los porcentajes de diagnóstico de alumnos con altas capacidades según los cursos 2009/2010 y 2015/2016

CC. AA.	Total Alta Capacidad por Cursos Escolares (n)	
	09/10	15/16
Andalucía	0.09	0.60
Aragón	0.07	0.06
Asturias	0.12	0.50
Baleares	0.1	0.35
Canarias	0.2	0.56
Cantabria	0.09	0.14
Castilla y León	0.11	0.17
Castilla La Mancha	0.06	0.09
Cataluña	0.01	0.03
Comunidad Valenciana	0.04	0.12
Extremadura	0.05	0.13
Galicia	0.08	0.37
Madrid	0.09	0.17
Murcia	0.2	1.23
Navarra	0.14	0.26
País Vasco	0.03	0.10
La Rioja	0.08	0.35
Ceuta	0.02	0.02
Melilla	0	0.02
España	0.08	0.29

En la siguiente Figura 2 se muestra esta evolución entre los dos cursos en cada una de las Comunidades Autónomas.

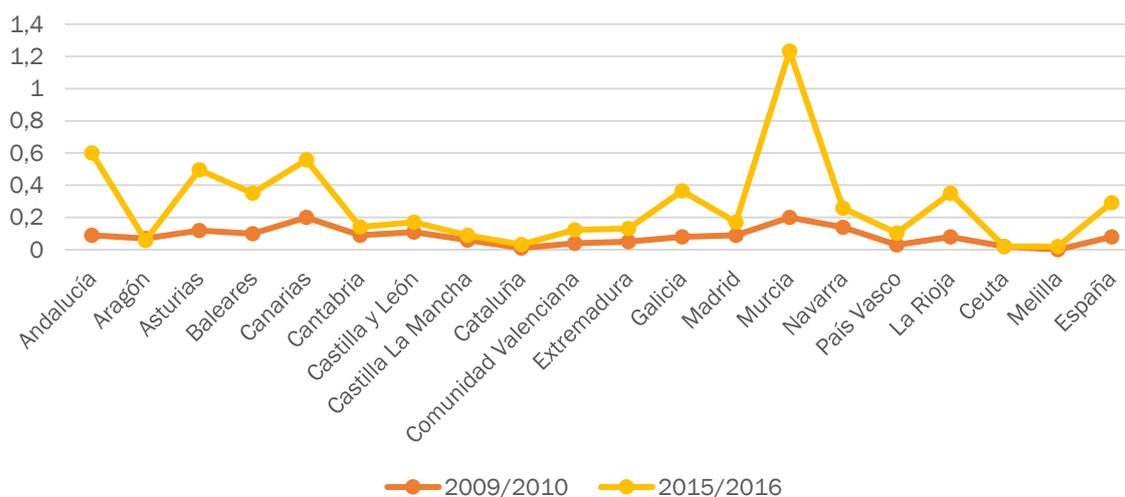


Figura 2. Representación gráfica de la evolución del diagnóstico entre los cursos 2009/2010 y 2015/2016.

De la Tabla 2 y la Figura 2 se desprende una evolución desigual en las Comunidades Autónomas, apareciendo regiones en las que apenas ha habido progreso en la identificación (Aragón, Castilla La Mancha y Cataluña) y otras en las que la evolución ha sido significativa (Andalucía, Asturias, Canarias y Murcia). La media de España pasa del 0.08% del curso académico 2009/2010 al 0.29% del curso 2015/2016.

b) Comparativa entre el número de alumnos con altas capacidades y el resto de Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs)

Según la LOMCE, bajo el concepto de ACNEAEs se engloban a las siguientes categorías (MECD, 2013):

- Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs). Incluyen alumnos con Discapacidad Auditiva, Motora, Intelectual o Visual, Trastorno Generalizado del Desarrollo y Trastornos Graves de la Conducta y de la Personalidad.
- Alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.
- Alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado incorporado tarde al sistema educativo.
- Alumnado con necesidades por condiciones personales o de historia escolar.

Como puede observarse, los alumnos con altas capacidades intelectuales forman parte de los ACNEAEs. En la Tabla 3 se observan las cifras para cada una de las categorías, incluyendo a los alumnos más capaces.

Tabla 3

ACNEAEs en España en el curso académico 2015/2016

ACNEAEs	Total	%
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	206 493	38.35
Auditiva	8 469	1.57
Motora	13 533	2.51
Intelectual	67 570	12.55
Visual	3 465	0.64
Trastornos generalizados del desarrollo	37 554	6.97
Trastornos graves de conducta/personalidad	42 754	7.94
Plurideficiencia	10 304	1.91
No distribuido por discapacidad	22 844	4.24
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	23 745	4.41
INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	7 635	1.42
OTRAS CATEGORÍAS DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	300 631	55.83
Retraso madurativo	7 541	1.40
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	64 045	11.89
Trastornos del aprendizaje	127 974	23.76
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	9 041	1.68
Situación de desventaja socioeducativa	62 808	11.66
No distribuido por otras categorías	29 222	5.43
TOTAL	538 505	100

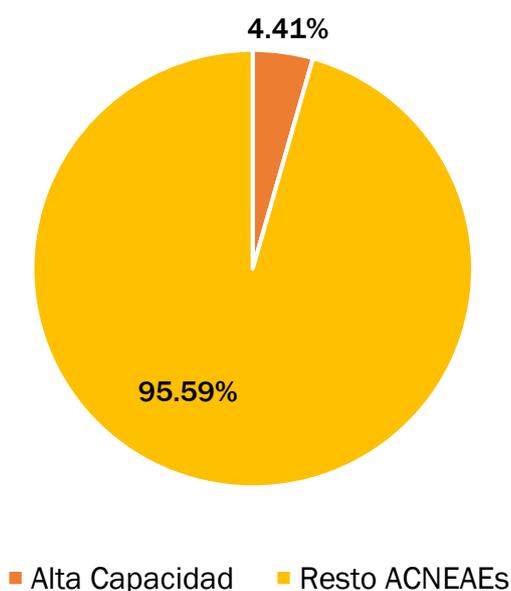


Figura 3. Proporción de alumnos de altas capacidades dentro de los ACNEAEs.

En la tabla 3 y en la Figura 3 se observa que el porcentaje de alumnos con altas capacidades supone un porcentaje reducido del total de ACNEAEs (4.41%). Habitualmente, otras necesidades educativas copan los procesos de diagnóstico e intervención educativa en los centros escolares, contando con mayores recursos personales, materiales y económicos para su respuesta educativa. Ante ello, los alumnos más capaces quedan relegados a un lugar más secundario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) Número de alumnos con altas capacidades en función de la titularidad de su centro escolar

La siguiente tabla muestra el reparto de alumnos con altas capacidades en función de la titularidad del centro escolar en el que aparecen escolarizados, público o privado (esta última categoría incluye a los centros educativos concertados).

Tabla 4

Alumnos con altas capacidades en función de la titularidad de su centro escolar

CC. AA.	Total Alta Capacidad	Reparto por Titularidad del Centro			
		Público		Privado	
		n	%	n	%
Andalucía	9 680	7 806	80.64	1 874	19.36
Aragón	125	75	60.00	50	40.00
Asturias	683	471	68.96	212	31.04
Baleares	627	335	53.43	292	46.57
Canarias	1 972	1 526	77.38	446	22.62
Cantabria	131	96	73.28	35	26.72
Castilla y León	611	353	57.77	258	42.23
Castilla La Mancha	329	259	78.72	70	21.28
Cataluña	416	287	68.99	129	31.01
Comunidad Valenciana	1 063	603	56.73	460	43.27
Extremadura	239	168	70.29	71	29.71
Galicia	1 474	900	61.06	574	38.94
Madrid	1 975	971	49.16	1 004	50.84
Murcia	3 552	3 052	85.92	500	14.08
Navarra	286	189	66.08	97	33.92
País Vasco	383	167	43.60	216	56.40
La Rioja	191	113	59.16	78	40.84
Ceuta	4	3	75.00	1	25.00
Melilla	4	3	75.00	1	25.00
España	23 745	17 377	73.18	6 368	26.82

Tabla 5

Alumnos con altas capacidades según la etapa educativa en la que aparecen escolarizados

CC.AA.	EI	EP	ESO	BAC	FPB	FPGM	FPGS	TOTAL
Andalucía	21	5 412	3 121	1 070	5	19	32	9 680
Aragón	1	43	71	10	0	0	0	125
Asturias	8	350	247	70	0	2	6	683
Baleares	6	330	219	64	0	3	5	627
Canarias	3	1 094	724	147	0	3	1	1 972
Cantabria	3	73	42	12	0	1	0	131
Castilla y León	13	321	229	47	1	0	0	611
Castilla La Mancha	12	208	93	16	0	0	0	329
Cataluña	6	219	138	53	0	0	0	416
Comunidad Valenciana	58	684	278	43	0	0	0	1 063
Extremadura	13	130	71	23	0	2	0	239
Galicia	32	861	490	91	0	0	0	1 474
Madrid	6	1 187	684	98	0	0	0	1 975
Murcia	8	1 067	1 899	566	1	4	7	3 552
Navarra	2	151	102	31	0	0	0	286
País Vasco	5	216	131	28	0	3	0	383
La Rioja	4	116	56	14	0	1	0	191
Ceuta	0	2	2	0	0	0	0	4
Melilla	0	4	0	0	0	0	0	4
España	201	12 468	8 597	2 383	7	38	51	23 745

En la Figura 5 se observa la discrepancia en el diagnóstico entre etapas educativas a nivel nacional. Los alumnos con altas capacidades aparecen escolarizados de manera preferente en la etapa de Educación Primaria, 12 468 casos. Se observa cómo según se avanza en la escolaridad el porcentaje de alumnos va disminuyendo para cada etapa educativa no universitaria. Especialmente significativo es la existencia de 7 alumnos en la Formación Profesional Básica.

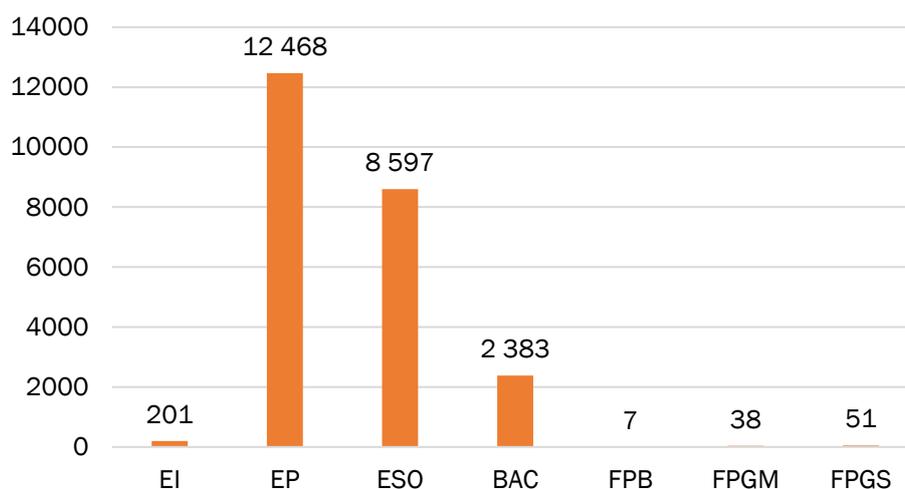


Figura 5. Alumnos con altas capacidades según etapa educativa en España.

e) Número de alumnos con altas capacidades en función de su sexo

La última de las tablas presentadas señala el reparto de alumnos con altas capacidades en función de su sexo, hombre o mujer.

Tabla 6

Alumnos con altas capacidades en función de su sexo

CC. AA.	Total Alta Capacidad	Reparto por Sexo de los Alumnos			
		Mujer		Hombre	
		n	%	n	%
Andalucía	9 680	5 940	61.36	3 740	38.64
Aragón	125	100	80.00	25	20.00
Asturias	683	458	67.06	225	32.94
Baleares	627	428	68.26	199	31.74
Canarias	1 972	1 223	62.02	749	37.98
Cantabria	131	96	73.28	35	26.72
Castilla y León	611	452	73.98	159	26.02
Castilla La Mancha	329	238	72.34	91	27.66
Cataluña	416	275	66.11	141	33.89
Comunidad Valenciana	1 063	713	67.07	350	32.93
Extremadura	239	191	79.92	48	20.08
Galicia	1 474	987	66.96	487	33.04
Madrid	1 975	1 371	69.42	604	30.58
Murcia	3 552	2 199	61.91	1 353	38.09
Navarra	286	200	69.93	86	30.07
País Vasco	383	276	72.06	107	27.94
La Rioja	191	135	70.68	56	29.32
Ceuta	4	3	75.00	1	25.00
Melilla	4	3	75.00	1	25.00
España	23 745	15 288	64.38	8.457	35.62

En esta última Tabla 6, se refleja como la mayoría de casos detectados son mayormente de sexo masculino, variando entre el 61.36% de Andalucía y el 80% de Aragón, dato éste último especialmente llamativo. En ninguna Comunidad Autónoma el porcentaje de alumnos identificados de sexo femenino es superior al masculino. La media de España se sitúa en 64,38% para el sexo masculino y el 35,62% para el femenino. Estas cifras entran en contradicción con estudios que avalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres dentro de la capacidad superior (García, 2014, 2016; García & Jiménez, 2016; Jiménez, Álvarez, Gil, Murga, & Téllez, 2005; Jiménez & Baeza, 2012), por lo que se demuestra que queda mucho camino por recorrer en el terreno de la igualdad de oportunidades, en este caso dentro del ámbito de la educación.

Consideraciones finales

Los alumnos con altas capacidades precisan de una respuesta educativa individualizada por parte de las escuelas. En las aulas, estos alumnos aparecen y, mayoritariamente, sus potencialidades y sus necesidades son desatendidas por la ausencia de un proceso de identificación. Esta detección deberá abarcar al conjunto del alumnado, con independencia de su sexo, su etapa educativa y la titularidad del centro educativo en el que aparezcan escolarizados.

Con este artículo se ha pretendido concienciar y dar a conocer la realidad de estos alumnos. Así, estos escolares suponen el 0.29% de la población escolar española para enseñanzas no universitarias, lejos queda el intervalo entre el 3% y el 5% señalado anteriormente de diversos estudios e investigaciones. Estos alumnos están escolarizados preferentemente en centros públicos y en la etapa educativa de Educación Primaria. En cuanto a su sexo, son mayoritariamente de sexo masculino. Tan sólo representan un 4.41% de los ACNEAEs.

Tras el análisis de estas estadísticas se ha observado que cifras elevadas de diagnóstico se corresponden con la existencia de medidas y programas específicos para la detección y la intervención educativa para estos alumnos. Además, se constata una mayor equidad en igualdad de oportunidades según el sexo, ya que las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias y Murcia son las que más casos diagnostican, pero también las que mayor paridad tienen en sus cifras en cuanto al sexo de sus alumnos detectados.

En definitiva, prestar la atención que precisa este colectivo de escolares deberá de ser una prioridad de cualquier sistema educativo, más si cabe tras defender a ultranza principios tales como atención a la diversidad, equidad, integración, normalización, individualización e

inclusión. Ofrecer una respuesta educativa a estos alumnos favorece la excelencia e incita al progreso social y el avance del conocimiento científico.

Referencias

- Callahan, C. M. (1998). Lessons learned from evaluating programs for the gifted. Promising practices and practical pitfalls. *EDUCACIÓN XX1*, 1, 53-71.
- Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. In M. Benavides, A. Maz, E. Castro & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 171-185). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K.A. Keller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2008). Talent development: Exposing the weakest link. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220. Retirado de 19 de septiembre de 2017 de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/09/240-03-1.pdf>
- García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 1-25. doi:10.1590/S0104-40362016000100001
- García, R., & Jiménez, C. (2016). Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos más capaces. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 17, 205-219. doi:10.6018/rie.34.1.218521
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson.
- Jiménez, C. (2014). *El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad*. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED. Madrid: UNED. Retirado el 5 de septiembre, 2017, de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- Jiménez, C., & Baeza, M. A. (2012). Factores significativos del rendimiento excelente: PISA y otros estudios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(77), 647-676. doi:10.1590/S0104-40362012000400003.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., & Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género: alumnos con premio extraordinario de Bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 391-416. Retirado de 19 de septiembre de 2017 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97771>
- López, B., Beltrán, M. T., López, B., & Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (MECD).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017a). *Datos estadísticos no universitarios*. Retirado el 5 de septiembre, 2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017b). *Mapa político de España*. Retirado el 4 de septiembre, 2017, de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017c). *Estructura del sistema educativo español*. Retirado el 2 de septiembre, 2017, de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/in/sistema-educativo/sistema-educativo-lomce/sistema-educativo-lomce.png>

Muñoz, J. M., & Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-266. Retirado en 19 de septiembre de 2017 de: revistas.um.es/rie/article/view/111931

ESTUDO DIFERENCIAL DO AUTOCONCEITO EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS

Farissai Campira¹, Alexandra M. Araújo², & Leandro S. Almeida³

¹ Universidade Pedagógica, Beira – Moçambique.

² Universidade Portucalense

³ Universidade do Minho
fcampira@live.com

Resumo

O autoconceito é um constructo psicológico sensível a variações contextuais, variando também em função das características evolutivas dos indivíduos (e.g., sexo, idade) associadas aos ambientes de vivências. O presente estudo procura explorar as diferenças do autoconceito em função das variáveis pessoais e contextuais dos alunos do Ensino Superior (ES) em Moçambique. Participam 510 alunos de idade entre 17 a 59 anos (M = 25.50, DP = 6.80), repartidos pelos dois géneros. Foi administrado o Questionário Multidimensional de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique com 24 itens, que avalia o autoconceito religioso, autoconceito artístico, autoconceito académico, autoconceito físico e autoconceito social. Os resultados sugerem que as diferenças em função do sexo e idade situam-se nas dimensões do autoconceito religioso e social, sendo superior para estudantes do sexo feminino com idade superior a 23 anos. Relativamente às variáveis contextuais, apenas se verificam diferenças na dimensão do autoconceito artístico para os estudantes que estudam e trabalham, sendo igualmente mais elevado junto dos estudantes que mudaram de residência.

Palavras-chave: Autoconceito, género, Ensino Superior, Moçambique.

Introdução

Os contextos de vida dos indivíduos são importantes fontes de referência quando se pretende estudar as questões ligadas à identidade (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). Neste sentido, as variáveis de natureza pessoal e contextuais ganham interesse para os teóricos que estudam as variáveis ligadas à identidade dos sujeitos. A literatura tem assumido o autoconceito como um constructo estável, na sua globalidade, verificando-se diferenciação em diferentes momentos evolutivos (Gacek, Pilecka, & Fusińska-Korpik, 2014; Peixoto, 2003). Tais diferenciações, em termos de conteúdo e estrutura do autoconceito, são influenciadas pelas variáveis pessoais e contextuais. Nesta altura o contexto, com as suas contingências, parece ser decisivo no desenvolvimento do autoconceito dos sujeitos, sugerindo uma atenção especial às manifestações contextuais dessas variáveis no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos.

Estudos actuais sobre o desenvolvimento humano têm apontado para a necessidade de tomar em conta essas variáveis contextuais na explicação do desenvolvimento psicossocial, sociocognitivo e, mais especificamente, do autoconceito dos indivíduos (Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Tamayo Campos, Matos, Mendes, Santos, & Carvalho, 2001; Vigotsky, 1978, 1999; Wästlund, Norlander, & Archer, 2001), sendo também importante considerar os contextos em constantes transacções (Bronfenbrenner, 1994, 2001; Johnson, 2008), que parece afectarem a autoimagem e autoestima dos indivíduos. A esse respeito, a teoria de Susan Harter (1985, Gacek, Pilecka, & Fusińska-Korpik, 2014; Peixoto, 2003; Van den Bergh & Van Ranst, 1998) sugere que o autoconceito aparece de início generalizado (e.g., na infância) e com avanço da idade este autoconceito aparece diferenciado. Com efeito, algumas dimensões que o compõem ganham maior relevância em comparação com as outras em função das vivências e da importância atribuída a essas dimensões nos respectivos contextos de vida. Na sequência desta perspectiva teórica, a evolução do autoconceito parece resultar do desenvolvimento cognitivo que passa a estruturar de forma cada vez mais estável as experiências do indivíduo, sendo que por vezes tais experiências influenciam o declínio do autoconceito (Campira, Araújo, & Almeida, 2013; Gacek, Pilecka, & Fusińska-Korpik, 2014; Kathleen, Capper, Foust, Callahan, & Albaugh, 2009; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Marsh & Ayotte, 2003, Peixoto, 2003). A complexidade do autoconceito resultará então da forma como cada indivíduo vai filtrar os diferentes *eus* (resultante de experiências vivenciadas em diferentes contextos sociais) num só *eu*, mais na linha da fenomenologia de Carl Rogers (Frager & Fadiman, 2001; Oliveira, 2004), sendo que o indivíduo rejeita as experiências que parecem incongruentes com a sua estrutura, passando apenas a integrar aquelas experiências que apresentarem coerência com os seus valores.

Tomando agora o Ensino Superior (ES), as suas exigências e desafios (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Costa & Leal, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes & Almeida, 2005; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005), estamos face a um contexto decisivo na estruturação do autoconceito. Com efeito, o estudante confronta-se com uma heterogeneidade de colegas em termos de idades, projectos de vida, contextos sociais e condições socioeconómicas (Silva & Ferreira, 2009; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Mais ainda, a mobilidade dos estudantes para frequentar o ES em contextos onde essas instituições não existem ou não são preferidas, resulta na separação da família e amigos de sempre (Almeida et al., 2012; Fernandes & Almeida, 2005; Riquelme et al., 2012), separação que constitui um desafio muito relevante para a identidade e a autonomia dos estudantes.

Estudos diferenciais do autoconceito no Ensino Superior

Alguns autores têm constatado nos seus estudos efeitos desenvolvimentais no autoconceito. Por exemplo, estudos sugerem que com o avanço da idade os indivíduos tendem a apresentar níveis elevados de autoconceito (Campira, Araújo, & Almeida, 2016; Coelho, Sousa, Marchante, & Romão, 2015; Freitas, 2011; Veiga, 1996), enquanto outros verificaram algum declínio nos níveis de autoconceito (Silva & Vendramini, 2006; Veiga, 1996). Tais diferenças são explicadas por Veiga (1996), ao considerar que níveis superiores de maturidade explicam níveis elevados de autoconceito. Por outro lado, como observa o mesmo autor, as experiências vivenciadas no contexto escolar (e.g., fracassos, reprovações, abandono) podem explicar a diminuição do autoconceito nos alunos.

Tomando os domínios específicos de autoconceito, vários estudos têm revelado resultados controversos. Por exemplo, tomando os anos de escolaridade, Freitas (2011) constatou que os alunos do 1º ano, apesar de apresentarem um autoconceito geral inferior, revelaram níveis superiores de autoconceito na aceitação social, na relação com os pais e na sua apreciação global, enquanto os alunos do 3º ano sobressaem na criatividade, competência académica, competência intelectual e relações amorosas. Já Faria e Santos (2006) verificaram que os alunos do 1º ano eram superiores no autoconceito académico enquanto os mais velhos revelavam autoconceito mais elevado na dimensão social e no autoconceito global. Finalmente, Campira et al. (2016) constataram no seu estudo com universitários de Moçambique do 1º ano que os alunos mais novos apresentavam autoconceito artístico mais elevado quando comparados com os seus colegas mais velhos, sendo que estes últimos sobressaem nas dimensões académicas e social.

Procurando explorar as diferenças em função do género, alguns estudos têm sugerido a inexistência de diferenças significativas no autoconceito (e.g., Barros & Morreira, 2013; Faria & Santos, 2006; Suehiro, 2006). Por seu turno, Freitas (2011) verificou que estudantes do sexo masculino apresentam resultados superiores no autoconceito total. Mais especificamente, os homens apresentam pontuações superiores na criatividade, na competência intelectual, na competência atlética, na aparência, na aceitação social e na apreciação global. No entanto, as estudantes apresentaram resultados mais elevados na competência académica, nas amizades íntimas, na relação com os pais, nas relações amorosas, no humor e na moralidade. Retomando estudos do contexto universitário de Moçambique (Campira et al., 2016; Campira, Araújo, & Almeida, 2015), os homens posicionam-se melhor no autoconceito académico e no autoconceito social, enquanto as mulheres sobressaem no autoconceito religioso, tendo-se

constatado que os alunos que mudaram de residência para frequentar o ES posicionam-se melhor no autoconceito religioso, académico e social (Campira, et al., 2015). Face à controvérsia aqui apresentada, o presente estudo pretende explorar as diferenças do autoconceito em função das variáveis pessoais e contextuais dos alunos universitários de Moçambique.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 510 alunos de idade entre 17 e 59 anos ($M = 25.50$, $DP = 6.80$); destes 269 (52.7%) são do sexo masculino. A maioria dos estudantes ($n = 316$, 61.7%) não tem outra ocupação além de estudar e 316 (61.7%) não mudaram de residência para frequentar o ES. É ainda de acrescentar que os estudantes frequentam diversos cursos ministrados nesta instituição de ES nomeadamente Ciências da Educação (5.1%), Ensino Básico (15.1%), Administração e Gestão Educacional (25%), Filosofia (5.5%), Física (4.3%), Matemática (6.1%); Geologia (8%), Biologia (7.8%), Português (2.9%), Psicologia Educacional (6.3%), Educação de Infância (5.5%), Gestão de Recursos Humanos (15.3%), Sociologia (7.1%), História (0.8%), Educação Física (1.2%) e Educação Visual (4.1%).

Instrumento

Foi administrado o Questionário Multidimensional de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique (Campira et al., 2015) com 24 itens (Autoconceito Religioso, 5 itens, $\alpha = .83$; Autoconceito Artístico, 5 itens, $\alpha = .83$; Autoconceito Académico, 5 itens, $\alpha = .75$; Autoconceito Físico, 4 itens, $\alpha = .76$; Autoconceito Social, 5 itens, $\alpha = .70$). Essas cinco dimensões explicam 56.8% do total da variância dos itens que integram a escala.

Procedimento

A aplicação do questionário decorreu nas instalações escolares no período extralectivo e contou com a supervisão do primeiro investigador. Os estudantes foram convidados a participar voluntariamente nesta actividade de avaliação, após a informação acerca dos objectivos do estudo e do tratamento dos dados de forma a garantir a participação livre e voluntária, tendo-se garantido a confidencialidade e o anonimato. As análises foram conduzidas através do *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS para Windows 20.0).

Resultados

Para o estudo das diferenças no autoconceito, tomamos duas variáveis pessoais (sexo e idade) e duas contextuais (ocupação do estudante e mudança de residência ou não do estudante para frequentar o ES). Para o efeito, recorremos à análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2x2). Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Diferenças de Autoconceito nos Estudantes Universitários em Função do Sexo e Idade

	Masculino				Feminino			
	Até 23 anos (N = 135)		24 em diante (N = 126)		Até 23 anos (N = 118)		24 em diante (N = 110)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Artístico	20.53	5.83	18.43	5.90	18.98	6.08	17.99	5.84
Autoconceito Religioso	23.22	5.37	22.82	5.33	23.52	5.34	25.09	4.23
Autoconceito Académico	22.93	3.53	23.03	3.67	22.24	3.81	22.84	3.40
Autoconceito Físico	19.29	3.60	18.89	3.80	20.43	3.53	19.31	3.66
Autoconceito Social	25.13	4.25	24.68	4.14	24.53	3.94	25.55	3.76

Observando a Tabela 1, verifica-se que as maiores diferenças se encontram nas dimensões de autoconceito religioso ($F = 4.51, p < .05$) e de autoconceito social ($F = 3.95, p < .05$). Na dimensão do autoconceito religioso são os estudantes do sexo feminino que apresentam pontuações mais elevadas, favorecendo as estudantes mais velhas (acima de 23 anos). Em relação ao autoconceito social, as diferenças favorecem, novamente, as estudantes do sexo feminino com idade mais elevada (acima de 23 anos).

Nas restantes dimensões do autoconceito avaliadas a partir do questionário não se verificam diferenças com significância estatística, ou seja, homens e mulheres não se diferenciam nas descrições que fazem si mesmos em relação às competências ou dedicação aos estudos, nas competências ou gostos em relação as artes, e na perceção que têm da aparência física, quer nos estudantes mais novos, como nos estudantes mais velhos. Na Figura 1 representamos graficamente os resultados das diferenças nas duas dimensões.

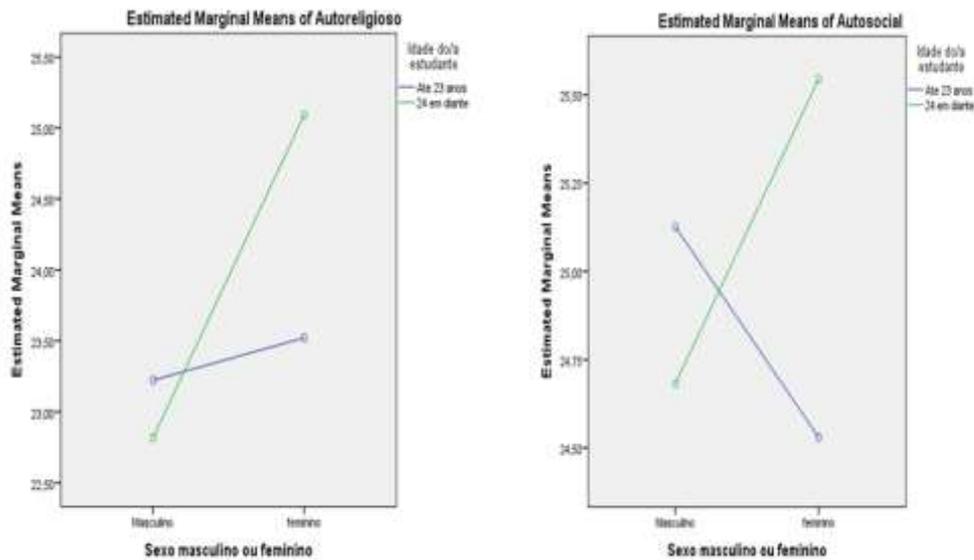


Figura 1. Efeito das variáveis pessoais dos estudantes nas dimensões do autoconceito.

Tabela 2

Estudo de Diferenças nas Dimensões do Autoconceito Tomando as Variáveis Contextuais dos estudantes

	Mudaram de Residência				Não Mudaram de Residência			
	Só estuda (N = 150)		Estuda e trabalha (N = 44)		Só estuda (N = 166)		Estuda e trabalha (N = 150)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Autoconceito Artístico	19.03	6.00	20.18	5.41	19.90	6.00	17.93	5.93
Autoconceito Religioso	23.53	4.85	23.86	4.87	23.60	5.26	23.57	5.61
Autoconceito Académico	23.26	3.39	23.73	3.14	22.20	3.46	22.58	3.98
Autoconceito Físico	19.77	3.57	19.43	3.36	19.81	3.62	18.79	3.93
Autoconceito Social	24.98	3.78	26.66	2.46	24.58	4.36	24.77	4.10

Os resultados sugerem que os estudantes que participaram no estudo, no geral, não se diferenciam no seu autoconceito consoante a sua situação nas variáveis mudança de residência e ocupação. Algumas diferenças encontram-se apenas na dimensão do autoconceito artístico em estudantes que estudam e trabalham, sendo a pontuação mais elevada a favor dos estudantes que mudaram de residência ($F = 6.60, p < .05$). Na Figura 1.2 encontra-se representada graficamente essa diferença.

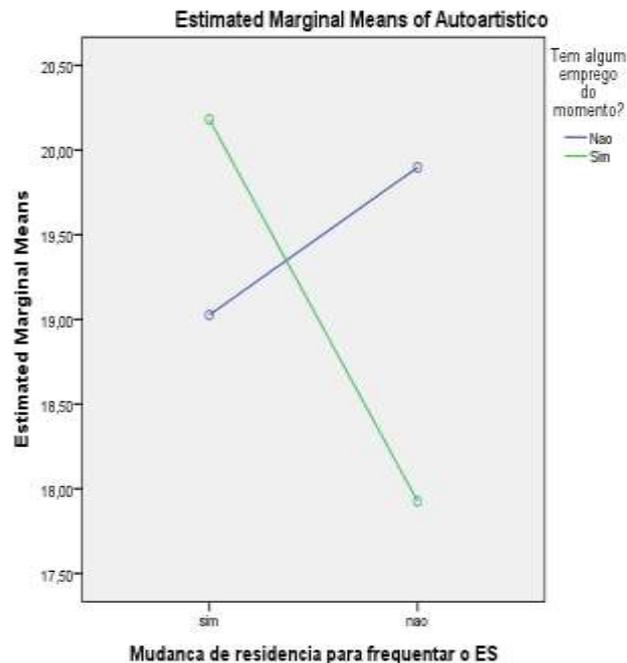


Figura 2. Efeito das Variáveis Contextuais dos estudantes nas Dimensões do autoconceito.

Discussão e considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para alguma diferenciação do autoconceito em função do sexo e idade dos alunos universitários de Moçambique nas dimensões de autoconceito religioso e de autoconceito social, a favor dos alunos de sexo feminino com idade superior a 23 anos, o que vai ao encontro de resultados de outros estudos (Campira, Araújo, & Almeida, 2016; Coelho, Sousa, Marchante, & Romão 2015; Freitas, 2011; Veiga, 1996). Procurando explicar a ocorrência dessas diferenças, podemos antecipar que as alunas mais velhas poderão já ter mais responsabilidades de vida adulta, incluindo o casamento e a gestão de vida autónoma em termos familiares e domésticos, o que poderá contribuir para o desenvolvimento de um self social mais valorizado (Campira, Araújo, & Almeida, 2013; Castiano, 2013). Assim, a dimensão social do autoconceito surge como fator a ter em conta no desenvolvimento e ajustamento dos estudantes (Faria & Azevedo, 2004; Faria & Santos, 2006), podendo reforçar a maturidade dos estudantes através de estabelecimento de relações interpessoais mais seguras e estáveis (Cunha & Carrilho, 2005; Seco et al., 2005; Soares Francischetto, Dutra, Miranda, Nogueira, Leme, Araújo, & Almeida, 2014).

Em relação às diferenças em função das variáveis mais contextuais, tais diferenças surgem apenas na dimensão do autoconceito artístico em estudantes que estudam e trabalham, sendo a pontuação mais elevada a favor dos estudantes que mudaram de

residência. Não havendo estudos prévios sobre esse tópico que constituam referência para a análise destes resultados, podemos admitir a hipótese de que esses alunos aproveitarão maior tempo livre em comparação com os colegas que permanecem nos contextos de vida habituais (e.g., com as mesmas ocupações sociais e profissionais), dedicando-se possivelmente a outras atividades de expressão artística.

A metodologia utilizada permitiu constatar diferenças a ter em conta no estudo do desenvolvimento psicossocial e desempenho escolar dos alunos. Importa aprofundar tais diferenças em futuros estudos, seguindo, por exemplo, uma metodologia mais qualitativa. Por outro lado, parece-nos importante também no futuro recorrer a estudos longitudinais, para, por exemplo, aprofundar o efeito da idade e do sexo na diferenciação do autoconceito.

Referências

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85. Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../Expetativas%20académicas.pdf>
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249. URL: <http://hdl.handle.net/10400.2/2747>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. In: M. Gauven, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2ª ed., pp. 37-43). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (pp. 6963-6970). New York,
- Campira, F. P., Araújo A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1) 26-46. Retirado de: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28188
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(19), 74-88. URL: <http://hdl.handle.net/1822/40587>
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida. (2016). Autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida: Estudo com alunos universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(XX), 101-113. URL: <http://hdl.handle.net/1822/44642>
- Castiano, J. P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar.
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do Questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 2015, 67-78. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851779008>
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Porto: Universidade do Porto. Retirado de: www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-congresso-saude-pp-213-216.pdf

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico, *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 215-224. doi:10.1590/S1413-85572005000200004
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276. doi:10.1590/S0103-863X2004000300003
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235. URL: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82047
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Education*, 21(2), 167-177. URL: <http://hdl.handle.net/1822/8873>
- Frager, R., & Fadiman, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Alfaomega.
- Freitas, C. A. (2011). *Perfeccionismo, autoconceito e sintomatologia psicopatológica em estudantes do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior, Covilhã. Recuperado de: <http://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2732>
- Gacek, M., Pilecka W., & Fusińska-Korpik, A. (2014). Psychometric properties of Self-Perception Profile for Children in a Polish sample. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(3), 85–104. URL: <https://www.researchgate.net/publication/273460944>
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems and complexity theory: Toward an alternative model of accountability in education *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1(5), 1-10. Retirado de www.complexityandeducation.ca
- Kathleen, M. R., Capper, M. R., Foust, R. C., Callahan, C. M., & Albaugh, S. B. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340–367. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/125>
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706. doi:10.1037/0022-0663.95.4.687.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort–multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06159.x
- Oliveira, I. M. (2004). *Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula* (3ª ed). São Paulo: Papirus Editora.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tagney, (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>
- Riquelme, R. A., Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrera, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 2(38), 7-19. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998001>
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., Custódio, S. M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia da Educação*, 2(4), 7-21. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.8/55>
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre os dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, (1), 101-126. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398329>

- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B.M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme V. R., Araújo, A. M., ... & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. doi:10.1590/S1413-82712014000100006
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (24), 15-27. Retirado de: www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a03.pdf
- Suehiro, A. C. B. (2006). Autoconceito e desempenho académico em alunos de psicologia. *Psicologia Argumento*, 24(44),55-64. Retirado de: www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=138&dd99=view&dd98=pb
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., Carvalho, N. T. (2001). A influência da actividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2) 157-165. doi:10.1590/S1413-294X2001000200004
- Van den Bergh, B. R. H., & Van Ranst, N. (1998). Self-concept in children: Equivalence of measurement and structure across gender and grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, 70(3), 564-582. doi:10.1207/s15327752jpa7003_13
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim do Século.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of Self-Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 3(35), 280-302. doi: 10.1177/106939710103500302

ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Bruna Casiraghi^{1,2} & Leandro S. Almeida¹

¹CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

²Centro Universitário de Volta Redonda

bruna@casiraghi.com.br

Resumo

O pensamento crítico, assumido como um raciocínio de complexidade e qualidade superior, possui grande relevância no Ensino Superior (ES). Tal relevância decorre da sua importância para a qualidade das aprendizagens académicas dos estudantes e da afirmação de que o ES deve favorecer o seu desenvolvimento nos estudantes. Este trabalho objetiva elaborar um instrumento de avaliação do pensamento crítico, de fácil aplicação e que abarque as habilidades essenciais possibilitando o acompanhamento no ensino superior. A atividade proposta é de grande importância, contudo envolve grande dificuldade, considerando a necessidade de elaboração de questões problema que exijam reflexão e raciocínio, de forma a eliciar o pensamento crítico.

Palavras-chave: Pensamento crítico, avaliação, Ensino Superior.

Introdução

A definição de pensamento crítico, apesar de não encontrar consenso no meio científico (Amorim, 2013; Brady, 2008; Dias, Franco, Almeida, & Joly, 2011; Halpern, 2002), está associada a um raciocínio de complexidade e qualidade superior (Brady, 2008; Dias et al., 2011). As funções cognitivas superiores são compreendidas como funções mentais específicas que incluem comportamentos complexos de análise e síntese, de fundamentação e de tomada de decisão, voltados para metas (Pereira & Alich, 2015). Halpern (2002) define pensamento crítico como o uso das habilidades cognitivas ou estratégias que aumentam a probabilidade de um resultado desejável e tem como característica ser intencional, fundamentado e orientado para os objetivos. Pereira e Alich (2015) acrescentam o caráter de seleção das informações que devem nortear as crenças e ações, implicando a ideia de avaliação, tomada de decisão e construção de uma opinião.

De forma sintética, Rivas e Saiz (2010) definem pensamento crítico como processo de busca de conhecimento através das habilidades de raciocínio, solução de problemas e tomada de decisão que permite aumentar a eficácia dos resultados.

Tal forma de pensar envolve diferentes dimensões ou funções: articulação de ideias; eliciação de significado; ponderação de argumentos divergentes e busca de evidências para avaliação da legitimidade de cada um; formulação de hipóteses; justificação dos próprios argumentos, crenças e actividade; tomada de decisão; resolução de problemas; e,

adicionalmente, monitorização e avaliação das próprias cognições e acções (Almeida & Franco, 2011; Butler et al., 2012; Halpern, 2002; Jorge, 2012; Pereira & Alich, 2015). Estes mecanismos possuem correlação direta com os objetivos do Ensino Superior (ES) e reforçam a visão do pensamento crítico como o principal objetivo a ser alcançado nesta etapa da escolarização (Almeida & Franco, 2011; Amorim, 2013; Butler et al., 2012; Dias et al., 2011; Esteves, 2008; Ku, 2009; Pereira & Alich, 2015; Saiz & Rivas, 2008; Veiga, Cardoso, Costa, & Jácomo, 2016; Zimmerman, 2002).

A educação tem como função o desenvolvimento da capacidade de aprender constantemente ao longo da vida (Zimmerman, 2002) sendo que, no ES, destaca-se o papel no desenvolvimento do pensamento crítico (Veiga et al., 2016) e a necessidade dos universitários utilizarem estratégias mais profundas e autorreguladas, tendo em vista as necessidades atuais (Joly, Dias, Almeida, & Franco, 2012; Marinho-Araújo & Almeida, 2017). O pensamento crítico, desta forma, fornece subsídios para a tomada de decisões de forma adequada e para aprendizagem continuada ao longo da vida. Franco e Almeida (2017) resumem tal concepção concebendo o pensamento crítico “...como uma das missões nucleares deste nível de ensino” (p. 121).

Numa descrição operativa do pensamento crítico, a autorregulação e a metacognição são pontos importantes que devem ser salientados. Davis e Nunes (2016) apontam que a autorregulação e a metacognição são habilidades extremamente importantes, mas raramente ensinadas no âmbito escolar, afirmando que ao eximir-se de ensinar aos alunos como proceder para se engajar na própria aprendizagem e aprender mais e melhor, a escola corre o risco de ser inócua.

O conceito de metacognição, segundo Flavell (2004), diz respeito ao conhecimento ou atividade cognitiva direcionada a própria cognição. Metacognição refere-se ao conhecimento sobre o que sabemos, o próprio conhecimento, o que se pensa, o que se recorda, e o uso deste conhecimento para adquirir novas aprendizagens (Favieri, 2013; Halpern, 2002). Tébar (2011) especifica a definição de metacognição como “o conhecimento, a supervisão e o controle que o sujeito exerce sobre seus próprios processos de pensamento. Envolve o conhecimento do próprio funcionamento cognitivo e as atividades vinculadas ao controle dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais” (p. 542); diz respeito ao processo de aprender, adquirir, controlar, armazenar, recuperar e empregar os conhecimentos conduzindo à conscientização, à crítica e a autorregulação nas tomadas de decisão. Por sua vez, a autorregulação é entendida como a capacidade de autogerir pensamentos, sentimentos e ações de forma a possibilitar a reavaliação cíclica dos processos visando ao atingimento das metas (Simão & Frison, 2013;

Zimmerman, 2002). Para Zimmerman (2000), a aprendizagem é vista como um fenômeno pró-ativo, de forma que alunos que são bem sucedidos conhecem seus pontos fortes e limitações e são guiados por metas.

Pode-se acrescentar que, quando enfocamos o contexto do ES e a preparação de profissionais que atuarão no mundo e com pessoas tomando decisões e resolvendo problemas, a efetividade de suas ações, a perícia (expertise) e o potencial de acompanhar os avanços do conhecimento, aprendendo constantemente, são características indispensáveis que devem ser desenvolvidas e compreendem o escopo das aptidões do pensador crítico (Amorim, 2013). O pensamento crítico implica, ainda, na aplicação das competências cognitivas no comportamento (Dias et al., 2011; Rivas & Saiz, 2010). Como afirma Tébar (2011, p. 79), “a conduta é um ato cognitivo-afetivo”. Além de possuir as competências necessárias para fazer as escolhas certas, o sujeito deve desejar fazê-lo, ou seja, refere-se a uma ação sensata, que envolve as esferas cognitivas e emocionais (Veiga et al., 2016).

Contudo, dizer que o pensamento crítico abarca os aspectos afetivos e cognitivos não significa compreendê-lo como “ter uma opinião” ou “defender o seu ponto de vista” (Halpern, 2002). Pensar criticamente diz respeito a embasar suas decisões em argumentos e dados, significa tomar decisões fundamentadas; o raciocínio constitui o núcleo do pensamento considerando que resolver problemas envolve muita atividade intelectual (Saiz & Rivas, 2008).

Avaliação do pensamento crítico

Considerando o conceito de pensamento crítico, já se pode inferir a dificuldade envolvida quando se objetiva sua avaliação, contudo, sua importância no cenário educativo e profissional justificam os esforços em estabelecer padrões avaliativos e a criação de instrumentos confiáveis para esse fim. A avaliação do pensamento crítico permite compreender as razões e conexões que os sujeitos elaboram para decidir ou agir (Pereira & Alich, 2015). Diversos autores (Robert H. Ennis, 1993; Ku, 2009) destacam a importância de uma avaliação válida para subsidiar melhorias nos processos de aprendizagem, tanto para os próprios estudantes como para professores e instituições.

Considerando que a avaliação deve ser condizente com o conceito do que se pretende avaliar, a avaliação do pensamento crítico não deve se furtar a considerar o caráter cognitivo e motivacional das condutas e processos envolvidos (Robert H. Ennis, 1993; Ku, 2009). Rivas e Saiz (2010) apontam que, na avaliação do pensamento crítico, as dificuldades mais comuns dizem respeito a aspectos conceituais e metodológicos, a primeira referindo-se à necessidade

de adotar uma conceituação válida e, consecutivamente, à utilização de uma metodologia adequada para obter as respostas desejadas.

Existem diferentes instrumentos que objetivam avaliar o pensamento crítico, variando nas suas finalidades, formatos e contextos (Ku, 2009). De acordo com Ku (2009), os instrumentos existentes, aliás também os mais conhecidos para avaliação do pensamento Crítico, são: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (G Watson & Glaser, 2012); Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (Robert H Ennis & Weir, 1989); Cornell Critical Thinking Test (Robert H Ennis, Millman, & Tomko, 1989; Robert Hugh Ennis, Millman, & Tomko, 2012); California Critical Thinking Skills Test (Facione, 1991) e Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (Halpern, 2007). Tomando as nossas pesquisas na área, podemos acrescentar também a prova de pensamento crítico PENCRIASAL (Rivas & Saiz, 2012).

O Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (CTAI) contém 80 questões de múltipla escolha que objetivam avaliar cinco categorias: inferências, reconhecimento de pressupostos, dedução, interpretação e avaliação de argumentos (Álvarez & Yair, 2013; Sousa, 2015). A versão revisada, The Watson-Glaser II Critical Thinking Appraisal (Goodwin Watson & Glaser, 2009), inclui a possibilidade de aplicação de um questionário reduzido, contendo 40 itens. As questões envolvem dois tipos de cenários: neutro ou controverso; sendo o neutro os que abordam conteúdos isentos de fortes sentimentos ou preconceitos, como clima ou situações comuns; e os controversos dizem respeito a questões que provocam respostas emocionais, como questões sociais ou política, por exemplo (Goodwin Watson & Glaser, 2009).

Utilizando o modelo de resposta aberta, o Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test é dirigido ao público universitário e solicita que a pessoa elabore um argumento sobre uma situação apresentada. As habilidades avaliadas são: incorporar o ponto de vista; explicar as razões; hipóteses e premissas; oferecer boas razões; reconhecimento de outras possibilidades; apresentar respostas evitando ambiguidades e a irrelevância e o uso emotivo da linguagem para persuadir (Álvarez & Yair, 2013).

O Cornell Critical Thinking Test (CCTT) está organizado em dois níveis - X e Z - sendo o primeiro dirigido a crianças e jovens de 9 a 18 anos. No escopo deste trabalho, interessa abordar o Nível Z, voltado aos estudantes universitários e adultos, podendo também ser aplicado em estudantes avançados da educação básica e média, constituído de 52 questões de escolha múltipla com três alternativas de respostas que tem como objetivo avaliar: indução; credibilidade de uma fonte; semântica; predição e experimentação; falácia; dedução; definição e identificação de hipóteses (Álvarez & Yair, 2013; Rivas & Saiz, 2012). Voltado para o público universitário, pós-graduados e executivos, o California Critical Thinking Skills Test visa a avaliar:

interpretação; análise; avaliação; explicação e inferência (Álvarez & Yair, 2013). É composto por 34 itens de múltipla escolha com um tempo médio de execução de 45 minutos (Facione, 1991).

Considerando aspectos motivacionais e comportamentais do pensamento crítico, o Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HTCA) utiliza situações corriqueiras em questões de múltipla escolha e de respostas abertas (Sousa, 2015). O instrumento considera cinco categorias compreendidas como capazes de responder ao que o estudantes devem saber e serem capazes de fazer ao ingressarem no mercado de trabalho (Halpern, 2010), tais como: raciocínio verbal; análise de argumento; comprovação de hipóteses; probabilidade e incerteza e tomada de decisão e resolução de problemas. O HTCA consiste em 25 cenários, cinco de cada categoria, nos quais os entrevistados devem responder, primeiramente, questões abertas e, em seguida, questões de múltipla escolha. Apesar de ser estruturado com o mesmo número de cenários para cada competência avaliada, o valor atribuído é diferenciado, de modo que solução de problemas tem um peso maior (31%), seguido de raciocínio verbal (24%), comprovação de hipóteses (21%) e análise de argumento e probabilidade e incerteza (12%, cada), escalonados considerando sua importância e contribuição para o pensamento crítico.

Por último, o PENCRISAL – Pensamento, crítico, Salamanca (Saiz & Rivas, 2008; Rivas & Saiz, 2012) composto de 35 situações problemas em questões de resposta aberta, a serem respondidas em linguagem coloquial e apresentando justificativa para a resposta, sem tempo estabelecido, sendo que o tempo previsto é entre 60 e 90 minutos. A prova pode ser realizada no papel ou em meio eletrônico e tem como objetivo avaliar cinco aspectos: raciocínio dedutivo, indutivo e prático, tomada de decisão e solução de problemas.

Critérios fundamentais para a avaliação do pensamento crítico no Ensino Superior

Os diversos testes que objetivam avaliar o pensamento crítico indicam as competências consideradas fundamentais para que o pensamento crítico se efetive. A forma como tais competências são abordadas não é uniforme e não encontra consenso nestes testes, contudo percebe-se alguma convergência entre elas e com os conceitos anteriormente discutidos.

A análise das dimensões avaliadas pelos testes de pensamento crítico pode ser compreendida em três etapas principais: análise de argumento; explicação ou fundamentação de princípios ou dados; e tomada de decisão/resolução de problemas. Considerando o pensamento crítico como o processo de busca de conhecimento que permite tomar decisões fundamentadas que aumentam a probabilidade do resultado esperado (Saiz & Rivas, 2017;

Saiz, 2017), o pensar criticamente implica em compreender o problema, buscar soluções para o problema e saber escolher a solução mais efetiva, acrescentando ainda uma motivação e uma atitude de permanência deliberada na resolução efectiva das situações.

Na tabela 1 estão elencados os testes de pensamento crítico voltados para a faixa etária do ES e as dimensões abordadas considerando cada uma das etapas definidas.

Tabela1

Divisão de competências de alguns testes de pensamento crítico por etapa

	Análise de argumento	Explicação	Tomada de decisão e resolução de problema
<i>Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal</i>	Avaliar argumentos; Reconhecer pressupostos	Inferências; Dedução; Indução	
<i>Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test</i>	Incorporar ponto de vista;	Explicar razões; Hipóteses e premissas; Evitar ambiguidades e irrelevância; Boas razões; Outras possibilidades.	
<i>Cornell Critical Thinking Test</i>	Credibilidade de uma fonte; Semântica; Falácia.	Indução; Dedução; Predição e experimentação; Definição e identificação de hipóteses.	
<i>California Critical Thinking Skills Test</i>	Interpretação; Análise	Inferência; Explicação; Avaliação	
<i>Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations</i>	Raciocínio verbal; Análise de argumento.	Comprovação de hipóteses; Probabilidade e incerteza.	Tomada de decisão e resolução de problemas
<i>PENCRISAL – Pensamento, crítico, Salamanca</i>		Raciocínio dedutivo; Raciocínio indutivo; Raciocínio prático.	Tomada de decisão; Solução de problemas

Descrevendo tais etapas e habilidades mais presentes, a análise de argumentos diz respeito a compreensão do problema a ser resolvido, está relacionado a capacidade de interpretar corretamente os aspectos que o compõem e analisar a relevância ou não dos dados conhecidos. As competências relacionadas a avaliação ou análise de argumento,

reconhecimentos de pressupostos, credibilidade da fonte, raciocínio verbal, dentre outros, avaliados em diferentes testes de pensamento crítico, evocam a capacidade de definir o problema e suas dimensões e a coleta dos dados necessários para buscar possíveis soluções. Por sua vez, a explicação ou fundamentação configura-se como a busca em compreender as causas e as consequências do problema. É a partir desta compreensão que é possível propor hipóteses de explicação e de solução. Todos os instrumentos de avaliação do pensamento crítico citados consideram tais competências na avaliação, o que pode ser observado principalmente no pensamento inferencial, dedutivo e indutivo, assim como nas dimensões descritas como definição e identificação de hipóteses, probabilidade e incerteza, entre outros. Por último, após uma compreensão efetiva do problema e elencar possibilidades de solução, é necessário tomar a decisão que resulte em uma resolução que se traduza num resultado favorável, eficiente e esperado. A dificuldade em avaliar tal aspecto é evidente, considerando, principalmente, que tal decisão não se define exclusivamente pelas competências, mas sobretudo pelas disposições (Franco & Almeida, 2017). Dada esta dificuldade, as competências específicas de tomada de decisão e de resolução de problemas não são explicitamente incluídas em todos os testes mencionados.

De forma esquemática, podemos compreender as etapas do pensamento crítico como explicitado na Figura 1.



Figura 2. Representação gráfica das etapas do pensamento crítico.

A organização do pensamento em etapas permite estabelecer os aspectos fundamentais que devem compor um teste de pensamento crítico amplo e completo.

Construção de um instrumento de avaliação do pensamento crítico

Frente a grande relevância do tema e a escassez de instrumentos em língua portuguesa que permitam avaliar o pensamento crítico dos estudantes universitário em larga escala, o objetivo deste trabalho em andamento consiste em elaborar um instrumento misto, constituído de questões abertas e de múltipla escolha, que possa ser realizado no tempo máximo de 40 minutos e com a correção a ser feita em no máximo 10 minutos. Tal instrumento será composto de questões problemas envolvendo situações do cotidiano dos estudantes, sem que seja necessário o domínio de conhecimentos específicos para sua solução.

A elaboração da questão problema partiu do levantamento de problemas comuns entre estudantes do ensino superior para a definição de um assunto a ser abordado. Uma questão modelo foi formulada e submetida a uma sessão de discussão com especialistas na área, com experiência em elaboração de testes de PC e programas de desenvolvimento. Os especialistas indicaram a necessidade de adequações no formato e no conteúdo. A situação problema foi inteira reformulada e resubmetida aos especialistas, em nova reunião técnica, na qual outras questões foram apontadas e outras situações problema foram amplamente discutidas.

Após novas reformulações, a situação problema foi testada e discutida com alunos de mestrado e do doutorado para avaliar a clareza, a dificuldade e o potencial em eliciar o pensamento crítico. As respostas obtidas indicaram que o enunciado do problema estava claro, os alunos relataram uma experiência positiva ao executar a tarefa, contudo, como todos os alunos atingiram o objetivo, ficou evidente a necessidade de novas adequações por forma a aumentar a sensibilidade do instrumento.

Considerações finais

A formação superior tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar na realidade, utilizando conhecimentos específicos e conteúdos da sua área de atuação para resolver problemas e tomar decisões que, na maioria das vezes, terão impactos em indivíduos, grupos ou na sociedade como um todo. Além disso, frente a agilidade e o volume de produção e disseminação do conhecimento na atualidade, mais importante que adquirir conceitos é ser capaz de aprender constantemente, considerando que a aprendizagem não se limita ao acesso

à informação, mas a interpretação adequada destes dados, assim como capacidade de avaliar, criticar e utilizar tais conhecimentos quando for adequado. O ensino nesta etapa, muitas vezes voltado para os conhecimentos teóricos e a memorização de conceitos, tem o desafio de propor processos de formação que garantam o desenvolvimento integral dos estudantes visando a atender às demandas individuais, profissionais e do mercado de trabalho.

Desta forma, a formação académica superior não se circunscreve à aquisição ou desenvolvimento de competências técnicas e científicas. A complexidade e a mudança permanente da vida social e a aposta na formação permanente ao longo do ciclo vital dos indivíduos apela a um ES que desenvolva também um conjunto alargado de competências transversais. Destaca-se aqui, pela sua abrangência, o desenvolvimento do pensamento crítico, entendido como um raciocínio de qualidade e exigência superior, integrando elementos cognitivos e atitudinais ou motivacionais.

Neste contexto, a avaliação do pensamento crítico torna-se indispensável para acompanhar o desenvolvimento de tal processo, fornecendo subsídios sobre a principal competência a ser desenvolvida no ES. A vasta literatura sobre avaliação do pensamento crítico reafirma a complexidade e a importância do tema, já que diferentes instrumentos foram produzidos e validados para esse fim.

Os autores na área destacam que o pensamento crítico está essencialmente associado a três etapas da análise e resolução de problemas, cada uma delas envolvendo habilidades cognitivas determinadas. A análise dos testes mais utilizados indica três etapas fundamentais que devem ser consideradas no processo de compreensão da capacidade de pensar criticamente: análise de argumento; explicação ou fundamentação de princípios ou dados; e tomada de decisão/resolução de problemas. A par destas habilidades cognitivas, é importante considerar ainda que a literatura enfatiza que o pensamento crítico requer motivação e uma atitude de perseverança por parte dos indivíduos na sua implementação. Também por esta natureza plural das variáveis intervenientes, o pensamento crítico é de difícil operacionalização e avaliação, contudo a sua relevância justifica plenamente os esforços conduzidos para a construção de novos instrumentos que agilizem a sua avaliação, assegurando também as propriedades de precisão e de validade da informação recolhida.

A elaboração e validação de um instrumento psicométrico é uma tarefa que envolve amplo estudo e várias etapas de desenvolvimento e testagem, como recomendam os especialistas e organismos internacionais. A explicitação de tais etapas e dificuldades encontradas permite compreender os processos inerentes, resultados alcançados e o tipo de

instrumento que vai ser colocado à disposição da comunidade, assim como pode orientar novos projetos com objetivo semelhante.

Vários testes ou provas estão hoje disponíveis junto da população universitária, contudo nenhum deles suficientemente desenvolvido nos países de língua portuguesa. Neste sentido, um instrumento de avaliação do pensamento crítico, para que seja confiável, deve conter questões que possibilitem identificar funções cognitivas complexas. Além disso, a situação problema deve envolver conflitos vivenciados pelos estudantes universitários em seu cotidiano, que ofereça os dados necessários para se fazer as deduções e inferências, assim como selecionar dados relevantes e irrelevantes, e possibilite uma tomada de decisão que seja resultado do pensamento crítico. Ao mesmo tempo, a situação deve manter um nível de complexidade que exija reflexão e raciocínio para sua solução. Obter este equilíbrio é uma tarefa complexa que exige dos formuladores criatividade e conhecimento das dinâmicas envolvidas.

O processo aqui descrito permite um delineamento das etapas de produção necessárias para o desenvolvimento e validação do instrumento proposto. Considerando o objetivo de construir uma prova para avaliar o pensamento crítico dos estudantes, três ideias são, então, centrais: (i) escolha dos processos cognitivos essenciais à avaliação do pensamento crítico sem a necessidade de abarcar todos os processos constantes de provas similares; (ii) um formato de resposta que possibilite aos sujeitos escolher e justificar respostas, evitando situações de “itens de múltipla escolha” com base em alternativas de resposta facultadas ou redação de respostas abertas que dificultam a sua análise e cotação posterior; e (iii) uma prova cuja extensão não seja demasiada, tornando possível uma avaliação em torno dos 30-40 minutos.

No final, espera-se que, com esta prova, possamos pesquisar como o ES desenvolve o pensamento crítico dos seus estudantes. Nessa altura, podemos investigar se seu impacto é diferenciado segundo o nível académico, as áreas científicas, os métodos pedagógicos dos docentes ou em função das competências e da origem sociocultural com que os estudantes ingressam no ES. Além disso, ao conhecer as fragilidades e potencialidades, tal conhecimento pode, e deve subsidiar ações pedagógicas formativas que possibilitem melhorias no ES visando a promoção e desenvolvimento do pensamento crítico nos profissionais formados.

Referências

- Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking : its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 175–195.
- Álvarez, C., & Yair, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(40), 68–83.

- Amorim, M. M. P. (2013). *Pensamento crítico nos estudantes e profissionais da área de saúde*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Brady, M. (2008). Cover the Material—Or Teach Students to Think? *Educational Leadership*, 65(5), 64–67.
- Butler, H. A., Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Franco, A., Rivas, S. F., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2012). The Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes: Cross-national applications. *Thinking Skills and Creativity*, 7(2), 112–121. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.001
- Davis, C. L. F., & Nunes, M. M. R. (2016). Eu sei o que tenho que fazer: a conquista da autorregulação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 10–35. doi:10.18222/eaev27i64.3673
- Dias, A. S., Franco, A. H. R., Almeida, L. S., & Joly, C. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. In *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4647–4654). Universidade da Coruña. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15662>
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186. doi:10.1080/00405849309543594
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1989). *Cornell critical thinking tests level X & level Z*. Melbourne, Vic.: Midwest Publications.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (2012). *Cornell Critical Thinking Test Level Z*. Critical Thinking Company.
- Ennis, R. H., & Weir, E. (1989). *The Ennis-Weir critical thinking essay test: test, manual, criteria, scoring sheet : an instrument for teaching and testing*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (7), 101–110.
- Facione, P. A. (1991). Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337498.pdf>
- Favieri, A. G. (2013). Inventario de estrategias meta-cognitivas generales (IEMG) e Inventario de estrategias meta-cognitivas en integrales (IEMI). Retirado 9 de outubro de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293129588012>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. doi:10.1353/mpq.2004.0018
- Franco, A., & Almeida, L. (2017). Definição e medida do pensamento crítico. In *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento* (p. 107–132). CERPSI/ Centro de estudos e recursos em Psicologia.
- Halpern, D. F. (2002). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (2010). Manual HCTA: Halpern Critical Thinking Assessment. Schuhfried. Retirado de <https://sites.google.com/site/dianehalperncmc//home/research/halpern-critical-thinking-assessment>
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2012). Autorregulação na universidade. In *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1020–1028). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20129>
- Jorge, I. (2012). Um modelo de avaliação para o pensamento crítico no e-fórum. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7099>
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students’ critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. doi:10.1016/j.tsc.2009.02.001

- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5). Retirado de <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/3850>
- Pereira, S., & Alich, V. (2015). A avaliação do pensamento crítico numa perspetiva psicológica. In Dominguez, Caroline et al. (Org.), *Pensamento crítico na educação. Desafios atuais* (p. 87–98). Vila Real: UTAD.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2010). Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? In H. R. Jales & J. V. Neves, *O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia*. Coimbra: Unidade I&D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (Electronic Journal of Applied Methodology)*, 17(1), 18–34.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *ERGO*. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/254833430_EVALUACION_DEL_PENSAMIENTO_CRITICO
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico. In L. S. Almeida (Coord.), *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 133–179). CERPSI/ Centro de estudos e recursos em Psicologia.
- Saiz Sánchez, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Pirámide.
- Simão, A. M. da V., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 0(45), 02-20.
- Sousa, M. A. (2015). *Avaliação do pensamento crítico: análise das propriedades psicométricas de um teste de raciocínio lógico-dedutivo*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Editora Senac.
- Veiga, E., Cardoso, E., Costa, H. G., & Jácomo, A. (2016). A perspetiva dos alunos sobre um projeto de desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 32(32), 109–121.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2009). *Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal: Technical Manual and User's Guide*. Pearson.
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2012). *Watson-Glaser™ Critical Thinking Appraisal User-Guide & Technical Manual*. Pearson Education Ltd or its affiliate(s).
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO CON NEAE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Luisa Losada-Puente, Eva María Espiñeira Bellón & Nuria Rebollo Quintela

Universidade da Coruña
luisa.losada@udc.es

Resumo

Este estudio indaga en el discurso de los profesionales acerca de su percepción sobre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las aulas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), atendiendo a su postura acerca de las posibilidades de alcanzar el éxito en sus aprendizajes y en su desarrollo personal, y a cómo estas expectativas revierten sobre la propia percepción del alumnado acerca de sus habilidades y destrezas en la escuela. Desde una perspectiva cualitativa, se aplican entrevistas semiestructuradas a diez docentes de ESO de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados revelan una percepción generalmente negativa y/o paternalista en lo referido a las posibilidades de futuro de estos jóvenes, que repercute sobre las oportunidades que se les ofrecen para actuar y sobre la percepción de sus expectativas para lograr exitosamente lo que desean. Finalmente, se presentan las potencialidades y debilidades asociadas a la percepción del profesorado acerca de las capacidades de su alumnado, así como alguna sugerencia de mejora orientada a promocionar su nivel de autodeterminación y su calidad de vida.

Palabras-chave: Desarrollo individual, aprendizaje, adolescencia, necesidades específicas de apoyo educativo, actitud del profesor.

Introducción

El análisis de las prácticas educativas actuales revela el interés por la implantación del nuevo modelo de enseñanza inclusivo, desde el que se promueve una mayor presencia y participación del alumnado en las decisiones escolares. Especialmente, la propuesta inclusiva enfatiza en la importancia de configurar los espacios, recursos y servicios educativos para atender a la diversidad de las escuelas y las aulas de un modo equitativo y justo (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Arnaiz & Guirao, 2015; Domínguez Alonso & Vázquez Varela, 2015; du Plessis, 2013; Echeita Sarrionandia, 2013; Miranda Morais, Burguera Condon, & Arias Blanco, 2015).

La aplicación del nuevo modelo de educación inclusiva a la Educación Secundaria Obligatoria supone reorientar el modo de trabajo del profesorado, el cual debe adaptarse a las características de todos el alumnado (Ferrandis Martínez, Grau Rubio, & Fortes del Valle, 2010). Al respecto, en la última década, se han propuesto numerosas reformas y medidas para atender a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria,

a fin de incrementar el éxito de estos estudiantes al finalizar la obligatoriedad de la enseñanza (Rodríguez González, 2013).

En la Comunidad Autónoma de Galicia, la atención a la diversidad en los centros educativos es una demanda cada vez más evidente, que supone el esfuerzo colectivo (administración, profesorado, padres, alumnado) para el desarrollo de una sociedad inclusiva y cohesionada, que abarca el pluralismo humano presente en las aulas (Domínguez Alonso & Vázquez Varela, 2015; Domínguez Alonso, López Casteda, & Vázquez Varela, 2016; Martínez Figueira, Raposo, & Añel, 2012; Miranda Morais et al., 2015). De lo contrario, se puede caer en la configuración de una *escuela exclusiva* enfocada a cierto tipo de estudiantes, que relega a un segundo plano a aquellos que requieren una atención específica.

La atención a la diversidad es un derecho positivizado y legislado; pero al mismo tiempo, es todavía una tarea pendiente en la Educación Secundaria donde continúan generándose prácticas exclusivas y segregadoras. La tendencia homogeneizadora de las capacidades y dificultades del alumnado, impide ofrecer una verdadera respuesta a las demandas de apoyo individualizado, adaptado a las características del alumnado y de su entorno (Echeita Sarrionandia, 2013; Moliner García, Sales Ciges, Traver Martín, & Ferrández Berrueco, 2008; Muntaner Guasp, 2010, 2014; Ossa Cornejo, 2016).

Uno de los ejes clave para el cambio hacia una escuela más inclusiva en esta etapa educativa es el profesorado (Ferrandis Martínez et al., 2010; Rodríguez González, 2013). Señalan Mellado Hernández, Caucono Catrino, Hueche Oñate, & Aravena Kennigs (2017) la urgencia de lograr que el profesorado adopte una visión y una actitud más positiva hacia la inclusión puesto que “esta perspectiva compromete al profesorado a implicarse activamente en posibilitar oportunidades de aprendizaje que reconozcan el derecho a aprender que tiene cada estudiante” (p. 3). Supone, por tanto, el gran reto de lograr que el profesorado flexibilice su pensamiento, y se convierta en un profesional crítico y reflexivo con la diversidad.

Es el gran reto del profesorado de ESO el lograr una respuesta efectiva a las necesidades un número creciente de estudiantes que requiere atención y apoyo educativo específico, pero ajustándose a un currículum común, homogéneo y poco flexible (Domínguez Alonso & Vázquez Varela, 2015; Mellado Hernández et al., 2017). Es por ello que el objetivo de este estudio es indagar en el discurso de los docentes acerca de su percepción sobre el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las aulas ordinarias de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), atendiendo a su postura acerca de las posibilidades de alcanzar el éxito en sus aprendizajes y en su desarrollo personal, y a cómo estas expectativas revierten sobre la propia percepción del alumnado acerca de sus habilidades y destrezas en la escuela.

Método

La metodología empleada es la cualitativa, a través de un diseño de estudio de casos múltiples, de tipo descriptivo interpretativo y de contrastación teórica (Yin, 2009) a fin de acercarnos a los actores clave, los docentes, y sus construcciones sociales, profundizando en la comprensión del fenómeno educativo y social objeto de estudio (Bryman, 2016; Denzin & Lincoln, 2012; Flick, 2014).

El estudio se desarrolla en Centros Educativos Públicos y Privados de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los informantes clave fueron seleccionados siguiendo una serie de criterios: (a) experiencia (en años) de trabajo con alumnado con NEAE; (b) contacto directo con dicho alumnado; y (c) tiempo de permanencia en la institución. Se logró representación de un perfil heterogéneo de profesionales: siete agentes educativos de los cuales existen tres orientadoras, un orientador, una pedagoga terapéutica, un pedagogo terapéutico y una profesora de un aula de Diversificación Curricular.

El instrumento de recogida de información fue la entrevista semiestructurada, que fue diseñada *ad hoc* con base en la literatura previa existente y fue sometida a validación por expertos y a una prueba piloto con dos informantes, siendo modificada en varias ocasiones. La versión final del instrumento se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Resumen del guion de entrevista semi-estructurada para agentes educativos

BLOQUE I. AUTODETERMINACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL
- ¿Cree que el alumnado con NEE de este centro actúa según sus intereses, preferencias y deseos en los contextos en los que se desarrolla? ¿cree que tienen claros cuáles son?
- ¿Cree que estos estudiantes que tienen la capacidad para fijarse metas, establecer planes de futuro y alcanzarlos? ¿podría ponerme algún ejemplo?
- ¿Qué expectativas de futuro observa en su alumnado? ¿Cree que se sienten capaces de lograr exitosamente lo que se proponen?
- Cuando se enfrentan a situaciones difíciles ¿son ellos quienes toman el control?
- ¿Diría usted que estos estudiantes son autodeterminados? ¿Por qué?
BLOQUE II. RELACIONES INTERPERSONALES, INCLUSIÓN Y DERECHOS
- ¿Cree que el alumnado sin NEE acepta, aprecia y apoya a sus compañeros con NEE?
- ¿Cómo percibe el papel de las personas con discapacidad en la sociedad?
- ¿Cree que la sociedad actúa como facilitadora o barrera a la inclusión de este alumnado?
- ¿Considera la autodeterminación como un derecho básico de la educación y la sociedad?
- Y la calidad de vida ¿debería ser un objetivo prioritario a lograr en su educación?

BLOQUE III. BIENESTAR FÍSICO, EMOCIONAL Y MATERIAL

- Si tuviese que explicar la situación que vive en el centro con este alumnado, ¿qué diría?
- ¿Qué postura y medidas adopta el profesorado ante el alumnado de estas características?
- ¿Considera que este alumnado conoce sus limitaciones y dificultades? ¿Conoce alguna estrategia que empleen para compensar sus limitaciones?
- ¿Cree que las familias reconocen las potencialidades y limitaciones de sus hijos?
- ¿Diría que las familias actúan como facilitadoras o como barreras a la adquisición y expresión de la autodeterminación de sus hijos?
- ¿Cree que, para las familias, la calidad de vida de sus hijos es un objetivo prioritario?

BLOQUE IV. AUTODETERMINACIÓN Y CALIDAD DE VIDA

- ¿Conoce algún programa, proyecto o actividad en el que se trabaje la promoción de la autodeterminación del alumnado con NEE? ¿Se lleva a cabo algún programa en el centro?
- ¿Qué tipo de apoyos se ofrecen en su centro para atender al alumnado con NEE?
- ¿Con qué recursos cuentan en el centro y cuáles considera necesarios?
- ¿Cree que existe relación entre alcanzar una mayor autodeterminación y la mejora de la calidad de vida del alumnado con NEE y también del resto de alumnado?

Nota. Fuente: elaboración propia.

Una vez entrevistadas las personas informantes, se analizó e interpretó su perspectiva acerca de la educación del alumnado con NEAE y cómo ello repercute sobre las diversas áreas que definen su calidad de vida. Se empleó un procedimiento de análisis descriptivo-interpretativo ya fin de analizar cada caso como entidad única, se optó por un análisis de la información en dos fases: (a) fase descriptiva: codificación de la información más relevante y clasificación de los códigos en categorías de análisis, descritas y analizadas teóricamente para su mejor comprensión; (b) fase interpretativa: comprensión de las relaciones entre variables relevantes en base a las categorías propuestas, y comparación de los códigos y categorías principales en cada caso estudiado.

A continuación, se presentan los resultados del análisis del discurso de las siete profesionales participantes, prestando atención a dos aspectos: en primer lugar, abordaremos las principales características y actitudes del alumnado con NEAE en los centros educativos, teniendo en cuenta las opiniones de los informantes. En segundo lugar, abordaremos la cuestión de las expectativas de los docentes acerca de las capacidades y habilidades de su alumnado con NEAE.

Resultados

Caracterización de la presencia de alumnado con NEAE en los centros educativos

Las experiencias de los docentes con alumnado con NEAE se dilucidan en discursos que ofrecen algunos aspectos clave que caracterizan el modo de actuar de sus estudiantes. La importancia de ofrecer esta descripción no pretende ser la de clasificar o etiquetar a estos estudiantes, sino la de comprender el modo en que cada uno de los siete docentes alude a casos de carácter particular y, en base a ello, desarrollan estrategias para ofrecerles una atención, apoyos y recursos (ver figura 1).

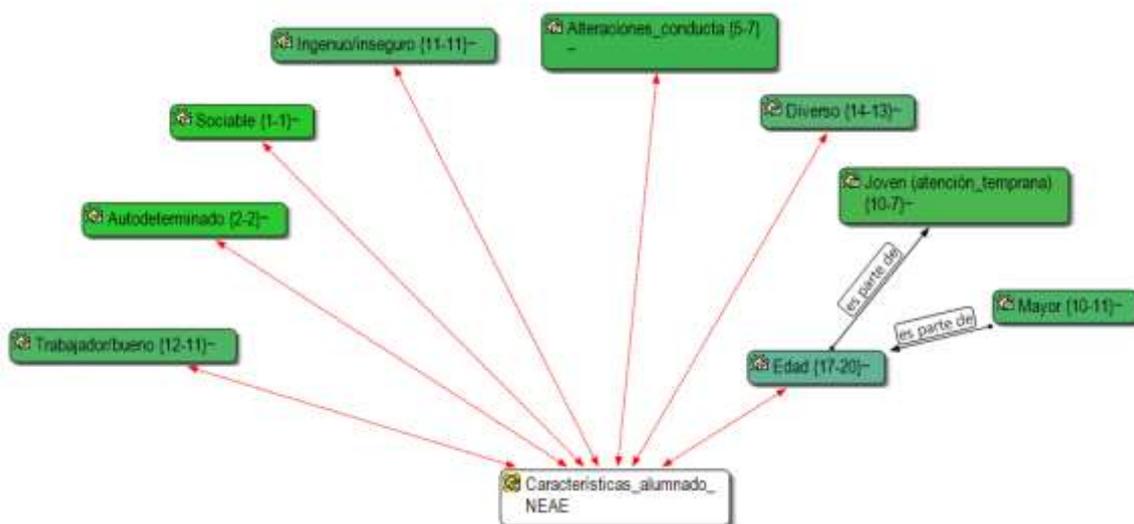


Figura 1. Características del alumnado adolescente gallego con NEAE.
Fuente: elaboración propia con Atlas.ti.

Señalan que sus estudiantes son *niños y niñas buenos, trabajadores, generalmente ingenuos, confusos e inseguros*, que se esfuerzan en sus tareas pese a que sus habilidades intelectuales puedan estar por debajo de sus compañeros de aula. Señalan también que son estudiantes con *poca autonomía e independencia* para la toma de decisiones y la planificación de su futuro. Además, pese a que este alumnado suele ser aceptado y apreciado por sus compañeros, no suelen involucrarse en la vida del aula ni del centro. Se atribuye este hecho a su *falta de habilidades sociales* [“no tiene amigos en el colegio. (...) Le gusta el protagonismo y le cuestan las habilidades sociales” (EF4)], o bien a la *labor del profesorado* en el establecimiento de *redes de apoyo y compañerismo*: [“depende de la dinámica del grupo, de cómo sean cuestionados, de la labor de tutoría (...)” (EF3); “tienes que presentarlos, tienes que decirles que son compañeros exactamente iguales que el resto, que necesita ayuda y que lo tienen que acoger” (EF5)].

Los docentes afirman que la *integración* de este alumnado comienza a hacerse patente en las aulas ordinarias [“hay como un efecto de querer que sean, que estén integrados, que opinen” (EF7); i.e. de aceptación y aprecio de sus iguales aunque también se evidencia que “la normalidad, que toda la normalidad, ellos no pueden seguir, les cuesta muchísimo seguir una parte de la normalidad, les cuesta muchísimo”(EF6) puesto que depende de sus capacidades, habilidades y competencias y de la disposición de estrategias variadas de compensación de limitaciones, así como también, de los planteamiento de los centros para desarrollar mejoras escolares: “olvidamos los recursos que se pueden emplear en el aula ordinaria para dar una respuesta más normalizada”(EF8). Por tanto, lograr una verdadera *inclusión* exige todavía un esfuerzo del profesorado: “Yo si soy partidaria de eso que se dice que, si eres capaz de adaptarte a esos alumnos, les estás facilitando todos los aprendizajes y todo lo demás a los demás, con lo cual sería interesante tenerlos en cuenta” (EF2).

Se hace referencia a diversos tipos de actitudes observadas en el alumnado (ver figura 2): por un lado, actitudes más positivas, como el *interés formativo* o “que sean capaces de aprender” (EF5), la *búsqueda de ayuda* de la familia y el profesorado [“necesita un apoyo constante” (EF4); “ellos necesitan otro tipo de ayuda, de apoyos, más extensos” (EF7)], y la *búsqueda de aceptación* de sus iguales [“tiene amigos y también capacidad para hacerlos” (EF1); por el otro lado, otras más negativas como el *conformismo*, la *pasividad*, el *aislamiento*, el *absentismo*, el *infantilismo*, o la *agresividad*, entre las cuales un aspecto clave son las *expectativas del alumnado*, así como las *expectativas que el profesorado tiene hacia ellos*, sobre las que incidiremos en el apartado siguiente.

Es esencial que el alumnado disponga de *altas expectativas* acerca de sus capacidades para lograr exitosamente sus objetivos, puesto que “la mayoría, no todos, pero la mayoría, podrían dar más” (EF4) y, en específico, el alumnado con NEAE presenta “una heterocronía enorme en las capacidades... siempre les decimos ‘hasta donde lleguen’. Claro, no te puedes plantear aquí, ‘tienen que llegar aquí’, pues no, es que a lo mejor se queda aquí en algunas cosas y en otras igual, pasa esa barrera” (EF7).

Algunos profesionales afirman que el *autoconcepto* es clave a la hora de plantearse las propias capacidades para lograr lo que uno se propone [“depende de su autoconcepto, autopercepción” (EF10)], mientras que otros sostienen que el alumnado con NEAE es, por lo general, negativo, en tanto que no se plantea unas expectativas de futuro a largo plazo (e.g. qué quieren ser de mayor), sino que viven más en “el día a día” (EF3), acomodados a la situación de saber lo que ocurrirá de forma inmediata o bien se encuentra “determinadas por el entorno o por la percepción errónea del sujeto” (EF1).

Al respecto, el profesorado señala que, en muchas ocasiones, sus estudiantes con NEAE “piensan que son capaces de menos cosas de las que realmente son capaces” (EF3), si bien otros entienden que sus estudiantes se sienten seguros de sus capacidades, aludiendo a su percepción sobre su capacidad de éxito en su transición a la vida adulta. Muchos de estos docentes aluden a la influencia que ejerce su entorno (familiar y escolar) sobre sus oportunidades y posibilidades de actuar para poner a prueba y/o fortalecer sus habilidades, pero también las trabas o barreras motivadas por los prejuicios de sus maestros, de las familias y de la sociedad y la escasez de oportunidades limitan sus posibilidades de alcanzar el éxito en su futuro. Generalmente, señalan una postura pasiva-evasiva de cierta parte del cuerpo docente

Mira la postura de ellos es en general de aceptar que están ahí y que tienen que tenerlos. ¿Medidas? Pues con respecto al grupo-clase, protegerlos, en el sentido de que ‘él hace hasta donde puede, y tú no tienes porqué compararte con fulanita y ya está’ y no toman más medidas. Es decir, como mucho, apoyan al PT en los talleres que... pero no se implican nada no se implican, ni a la hora de buscar materiales... porque la mayoría de ellos como tienen adaptación, entonces... a ver la mayoría lo que quieren es que los saques de clase no porque les molesten, sino porque se sienten impotentes con ellos, y como no le van a dedicar tiempo y no quieren sentirse culpables, pues no los quieren en clase y si no los ven, no les entra el remordimiento. Y yo te diría que eso es el 90% de los casos, de las asignaturas de papel y lápiz. ... para tener entretenido al alumnado ¿vale? y si digo entretenido en el sentido real y tal cual, porque no hay la segunda parte de decir ‘ha estado haciendo esto vamos a corregírselo’ Esa es la realidad, que yo vivo. No por mala fe, sino porque no se quieren complicar la vida, es decir, un profesor tiene la idea preconcebida de que el niño ya es así, ya viene así, porque claro ya viene de primaria de que ya es de necesidades especiales, o ya tiene su adaptación, en el papel figura que tiene adaptación ‘ya cumplí’. Entonces, el tema es que no hay expectativas reales de mejora (EF4)

Rosenthal (1976) denominó al fenómeno aquí descrito como "efecto pigmalión" en referencia al efecto negativo que ejercen las expectativas negativas del profesor sobre el rendimiento del alumno. A este efecto se suma la percepción todavía imperante de que el éxito/fracaso académico del estudiante es un asunto individual y exclusivamente atribuible a éste. Al respecto, muchos docentes aluden a que el alumnado con NEAE de sus aulas presenta una *trayectoria marcada de fracasos*, lo que les permite evadir su responsabilidad sobre la situación:

hace primero, repite primero, pasa a segundo, repite segundo y ya está, porque ya son niños que vienen habiendo repetido: y demás, con lo cual, el trabajo que haces tú es meramente de paso, de intermediario, buscar salidas para después de ¿sabes? y entonces de ciñes mucho a... o yo por lo menos, me ciño mucho a la parte académica... (EF4)

Señalan estos profesionales la repercusión que esto tiene sobre su *autoestima*: “su trayectoria suele estar cuajada de fracasos, entonces, pues tienen el autoestima en los pies”

(EF2) y “ellos de forma autónoma suelen fracasar, la motivación autónoma es escasa. Se caen un montón” (EF6). Junto con el autoestima, su locus de control y su motivación (intrínseca o extrínseca) en la realización de sus tareas se relacionan con las atribuciones de éxito y las expectativas de control y eficacia del alumnado, derivadas de la percepción de sus docentes acerca de sus posibilidades de éxito:

estos niños si es sin una adaptación, sin una ACI, sin un programa de diversificación curricular directamente no se llevarían un título. Aún así, el título es un poco regalado ¿vale? Porque pero bueno, es una manera de regalárselo, o sea, si a un niño de estos le regalas la ESO así descarada, sin ningún tipo de tal, o sea, clama al cielo ¿no? es evidente que no alcanzan pero bueno, adaptándote a ellos, a su nivel, a su capacidad, a su tal o a su cual, a lo mejor aún así no llega a los mínimos, pero como (.) trabajan, normalmente, se interesan y también la familia, les dices ‘ayúdale a esto’ y les ayudan, bueno, al final les das el título para que salgan a la calle con algo, porque si no es hasta cruel, o sea, el pobre chaval no hizo más porque no pudo.

Frente al extremo de considerar que el alumnado con NEAE está abocado al fracaso, algunos profesionales indagan en el entramado de factores que dificultan que estos estudiantes alcancen un desarrollo personal exitoso en el aula ordinaria. Se hace referencia a aspectos como la *inseguridad* [“tienen una inseguridad (que hace que) nunca se planteen una meta” (EF2)] como factor interno al estudiante, junto con la ya mencionada *baja autoestima, desmotivación y bajas expectativas éxito*, pero también se hace referencia a las “pocas oportunidades” (EF1) que le confiere el entorno, señalando que “quizás muchas de estas personas ‘han aprendido’ a no quejarse por no ser dueños de sus propias decisiones” (EF1):

Muchos de estos niños son dependientes y se hacen más dependientes de lo que son y eso es lo que me parece a mí que les dificulta: una, el miedo a enfrentarse a un problema que saben que tienen; dos, el miedo al rechazo, supongo, y entonces encerrarse en sí mismos y evitar lo que pueda ser frustrante (EF4).

Consideraciones Finales

Si bien la inclusión en la Educación Secundaria Obligatoria con necesidades específicas de apoyo educativo supone un reto para los profesionales de la educación y una novedad en esta etapa educativa (Ferrandis Martínez et al., 2010; Moliner García et al., 2008), una vez lograda la integración de todo el alumnado en el sistema educativo, el nuevo reto de la comunidad educativa es lograr la verdadera inclusión educativa del alumnado, alcanzando el equilibrio entre la implantación de recursos y servicios de apoyo verdaderamente eficaces para atender a los diferentes colectivos de alumnado y evitar que dichos recursos y servicios terminen por convertirse nuevamente en medidas segregadoras hacia este alumnado.

El modelo de educación inclusivo apuesta por dar una respuesta a las necesidades individuales y colectivas de todo el alumnado, desde el respeto a las individualidades, la adaptación a las necesidades individuales y, en definitiva, la atención a la diversidad de cada aula. No obstante, los resultados obtenidos hasta el momento no son los esperados en la realidad de las aulas. La falta de formación, de información o incluso, el desinterés y la actitud evasiva de una parte del profesorado, que apuesta por medidas segregadoras y excluyentes, está suponiendo un freno a la mejora de la calidad educativa en términos de atención a la diversidad, inclusión y adecuación de los apoyos a las necesidades individuales.

Estudios recientes avalan estos resultados, en tanto que evidencian cómo el cambio hacia la inclusión educativa en la ESO es todavía una tarea pendiente, que exige un profundo cambio en la praxis docente (Ferrandis Martínez et al., 2010; Rodríguez González, 2013) así como medidas legislativas, administrativas y organizativas que faciliten la labor de estos profesionales para atender a la diversidad de su alumnado (Miranda Morais et al., 2015; Ossa Cornejo, 2016; Pegalajar Palomino, & Colmenero Ruiz, 2017).

La atención a la diversidad es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los centros educativos, y sobre todo, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dada la falta de preparación y formación de los profesionales para ofrecer una respuesta adecuada y ajustada a las demandas individuales de sus estudiantes. Como señalan Ferrandis Martínez et al. (2010)

estos profesionales no cuentan con la experiencia que tiene el profesorado de primaria y, además, no tienen los apoyos o la formación necesaria que la integración requiere, por lo que se van a ver desbordados por la nueva situación, que no va a ser un estímulo para la innovación, sino todo lo contrario (p. 12)

Este estudio evidencia una clara preocupación por la atención educativa que se está ofreciendo al alumnado con NEE al alcanzar la ESO. Las actuaciones del profesorado-tutor resultan insuficientes e ineficaces, en algunos casos, marcadas por su visión más asistencialista y ciertamente derrotista, que parece estar repercutiendo sobre su autoestima, su autonomía, su iniciativa y su capacidad de esfuerzo. Investigaciones recientes (Ferrandis Martínez et al., 2010; González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, & Gómez-Vela, 2013; Mellado Hernández et al., 2017; Miranda Morais et al., 2015) señalan las dificultades del profesorado de la ESO para atender adecuadamente a su alumnado con NEAE dada su falta de formación, y reclaman la necesidad de diseñar propuestas formativas que faciliten al profesorado ofrecer una respuesta eficaz a la diversidad orientándose así a la mejora de sus resultados, no solo académicos sino también en referencia a su transición a la vida adulta y, en definitiva, para la mejora su calidad de vida.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, United Kingdom: Routledge.
- Arnaiz, P., & Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: 10.6018/reifop.18.1.214341.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (6th ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1; 4º ed). Barcelona: Gedisa.
- Domínguez Alonso, J., & Vázquez Varela, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152. Retirado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. doi: 10.1016/j.aula.2016.03.002.
- du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress toward the right to inclusive education. *De Jure*, 46(1), 76-93. Retirado de http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-71602013000100006
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Ferrandis Martínez, M. V., Grau Rubio, C., & Fortes del Valle, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. Retirado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4650>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London: Sage.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4519021>
- Martínez Figueira, M. A., Raposo, M., & Añel, M. A. (2012). Acciones para la inclusión del alumnado derivadas de la normativa en Comunidad Autónoma Gallega (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 134-148. Retirado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3028>
- Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrino, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. doi: 10.15517/revedu.v41i1.21597
- Miranda Morais, M., Burguera Condon, J. L., & Arias Blanco, J. M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: Diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 103-112). Cádiz: Bubook.
- Moliner García, O., Sales Ciges, A., Traver Martí, J. A., & Ferrández Berrueco, M. R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127. Retirado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/17693>

- Muntaner Guasp, J. L. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Coords.), 25 años de integración escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Universidad de Murcia.
- Muntaner Guasp, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. Retirado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Rodríguez González, A. M. (2013). Modelos de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis comparativo de los planes de atención a la diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y la Región de Murcia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-64. Retirado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4235>
- Ossa Cornejo, C. (2016). Integración escolar ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164. Retirado de <http://riberdis.cedd.net/xmlui/handle/11181/4382>
- Pegalajar Palomino, M. C., & Colmenero Ruiz, M. J. (2017). Actitud y formación docente hacia la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. doi:10.24320/redie.2017.19.1.765
- Rosenthal, R. (1976). *Experimenter effect in the behavioral research*. New York: Irvington.
- Valle, A., & Nuñez, J. C. (1987). La enseñanza y su práctica en el aula. *Revista de Educación*, 290, 293-319.

PROGRAMA DE ATENÇÃO A ALUNOS PRECOSES COM COMPORTAMENTO DE SUPERDOTAÇÃO: ENRIQUECIMENTO E ORIENTAÇÃO PARA ESTUDANTES E FAMILIARES

Miguel Claudio Moriel Chacon¹, Bárbara Amaral Martins² & Ketilin Mayra Pedro³

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal; Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília

³ Universidade do Sagrado Coração
miguelchacon@marilia.unesp.br

Resumo

O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação está legalmente assegurado, porém, não é uma realidade em boa parte dos municípios brasileiros. Dessa maneira, algumas universidades têm desenvolvido programas de enriquecimento extracurricular que amenizam a negligência enfrentada por esses estudantes. Assim sendo, temos por objetivo descrever o Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação (PAPCS), desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, no Brasil. O referido programa iniciou oficialmente suas atividades no ano de 2011 e, desde então, tem realizado a identificação de estudantes com comportamentos de superdotação, os quais recebem enriquecimento extracurricular semanal, bem como seus pais ou responsáveis, que tanto participam de atividades de enriquecimento geral quanto de orientações acerca das necessidades educacionais de seus filhos.

Palavras-chave: Educação especial, superdotação, precocidade, altas habilidades/superdotação, programa de enriquecimento.

Introdução

Na história da humanidade, as diferenças de ordem étnica, social, cultural, religiosa, física e psicológica justificaram o preconceito e a exclusão daqueles que eram percebidos como desviantes dos padrões de “normalidade”. No entanto, a força das reivindicações sociais foi modificando os cenários de discriminação e barbárie, até chegarmos, gradativamente, ao ponto em que a diversidade passa a ser compreendida como algo inerente à condição humana. Nesse momento, os até então excluídos, começam a conquistar os seus direitos.

No âmbito da sociedade brasileira, continuamos muito distantes de alcançar a justiça e a igualdade social, porém, são inegáveis os avanços que os últimos anos trouxeram em termos de distribuição de renda e acesso à educação.

Dentre os avanços educacionais, destaca-se a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD) Lei nº 9394/1996 (Brasil, 2013). Tais educandos, enquanto alunos da educação especial, devem receber a atenção especializada que se fizer necessária, na própria rede regular de ensino, de

maneira que tenham suas particularidades respeitadas e suas necessidades satisfeitas, ao mesmo tempo em que integrem os espaços que propiciam a convivência com os demais alunos.

Entre o público da educação especial, os alunos com altas habilidades/superdotação foram historicamente negligenciados, uma vez que não eram fisicamente excluídos do contexto educacional regular, mas ignorados em suas potencialidades e demandas. Na atualidade, observa-se o surgindo de diversas iniciativas em favor dessa população, porém, de um modo geral, o descaso com as especificidades desses alunos ainda persiste.

Há registros de que a atenção a esses estudantes tenha se iniciado no ano de 1929, após a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, embora o trabalho pedagógico junto a esses alunos fosse garantido na legislação estadual, a falta de políticas públicas nos âmbitos estadual e federal, impossibilitou a universalização do atendimento, resultando em iniciativas isoladas (Delou, 2007).

A atenção especializada aos alunos com AH/SD está legalmente garantida e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados em todos os estados brasileiros e no distrito federal em 2005, visando proporcionar atendimento educacional especializado¹ (AEE), orientação familiar e formação continuada de professores (Brasil, 2008). Contudo, o desenvolvimento de atividades pedagógicas especializadas junto a esses alunos não se faz presente em grande parte dos municípios brasileiros.

Em contrapartida, algumas experiências têm trazido contribuições significativas para o desenvolvimento dos estudantes com capacidades elevadas e podem inspirar o surgimento de novas iniciativas. Um bom exemplo é o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), criado em 1993, na cidade de Lavras/MG, sob a coordenação da Dra. Zenita Guenther. Este centro tem o objetivo de identificar, acompanhar e estimular os potenciais desses alunos, preocupando-se ainda, com a formação integral dos mesmos. Em 1993, também se deu o início do programa desenvolvido na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação da Dra. Cristina Delou, que possibilita a participação de estudantes com AH/SD em aulas do ensino superior, entre outras ações (Gama, 2006). Na década seguinte, mais precisamente em 2003, o Programa de Incentivo ao Talento (PIT) iniciou suas atividades na cidade de Santa Maria/RS, como um projeto de extensão universitária, coordenado pela Dra. Soraia Napoleão Freitas, docente da Universidade Federal de Santa Maria. Este programa surge com a finalidade de

¹ O AEE visa completar ou suplementar a aprendizagem do aluno sendo oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009).

promover atividades de enriquecimento, com o intuito de desenvolver e estimular o potencial de crianças e adolescentes com AH/SD (Oliveira, 2009).

Os referidos programas promovem enriquecimento extracurricular destinado aos educandos com AH/SD, e ainda, produzem e divulgam conhecimentos relacionados a esse alunado que se destaca pela aprendizagem rápida e aprofundada, bem como a disposição para dedicarem-se intensamente a seus interesses, os quais são, geralmente, diferentes dos apresentados por seus pares (Panzeri, 2006).

Infelizmente, são poucos os estudantes identificados e amparados por medidas educacionais condizentes com o ensino que necessitam (Freitas, 2014). Frente ao desrespeito por suas peculiaridades e, sendo obrigados a seguir o mesmo ritmo de produção apresentado por seus pares etários, podem se desmotivar com a falta de desafios, e com a impossibilidade de avançar nos conhecimentos já dominados. Como resultado dessa educação inadequada, o aluno pode perder o interesse pela escola, deixar de desenvolver ao máximo suas potencialidades e ainda, perturbar o ambiente com comportamentos inapropriados, ocasionados pelo tédio (Freeman & Guenther, 2000).

Dessa maneira, programas que oferecem atenção aos estudantes com AH/SD são importantes para que estes tenham suas necessidades educacionais atendidas e, conseqüentemente, suas potencialidades maximizadas, além dos benefícios para o desenvolvimento de pesquisas na área das AH/SD. Neste sentido, propomos descrever a implantação e o funcionamento do Programa de Atenção a alunos Precoces com comportamentos de Superdotação (PAPCS), desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Marília.

Descrição do programa

O objetivo do Programa de Atenção a alunos Precoces com Comportamento de Superdotação (PAPCS) é identificar alunos precoces com comportamento de superdotação na educação básica, avaliar e oferecer atenção educacional especializada, orientar e enriquecer seus familiares, capacitar os professores dos respectivos alunos, além de ser um campo de dados para pesquisas de discentes da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) – UNESP, campus de Marília, cujos projetos têm como objeto de estudo a precocidade e a superdotação. Coordenado pelo Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, as atividades são desenvolvidas na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília.

O PAPCS oferece atenção educacional semanal, aos estudantes precoces e com comportamento de superdotação, oferecendo também, oficinas de enriquecimento aos pais e/ou responsáveis dos respectivos estudantes, e promovendo ainda, estudos teóricos e orientações.

Os estudantes, em sua maioria, chegam ao PAPCS por meio de encaminhados das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, os quais são acrescidos pelas demandas espontâneas, ou seja, casos em que os familiares percebem a precocidade e/ou comportamento de superdotação em seus filhos e entram em contato diretamente com o programa (Paludo, Pedro, & Chacon, 2012).

O PAPCS atende em média, 20 crianças e adolescentes, divididos em dois períodos: manhã e tarde. Os encontros são realizados todas às sextas-feiras, com duração de uma hora e trinta minutos. São oferecidas atividades de enriquecimento acadêmico, artístico e musical. Essas atividades são ofertadas de acordo com o interesse de cada um e também com o objetivo de observar a criatividade, o envolvimento com a tarefa e o desempenho dos mesmos em cada atividade proposta. As atividades pedagógicas são desenvolvidas por meio de materiais didáticos concretos e softwares educativos, conforme a capacidade da criança para realizar a tarefa, que muitas vezes ultrapassa dois ou três anos sua idade cronológica.

Nosso trabalho segue os pressupostos teóricos de Joseph Renzulli e está focado no *Modelo dos Três Anéis*. Segundo este modelo (Renzulli, 1978), a superdotação é compreendida como um comportamento caracterizado pela presença de habilidade acima da média, em qualquer campo do saber ou do fazer humano, pelo envolvimento com a tarefa e pela criatividade.

O referido autor considera duas categorias de superdotação: a produtivo-criativa e a escolar ou acadêmica. A produtivo-criativa “apresenta aspectos da atividade e do envolvimento humano, no qual se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter o impacto sobre uma ou mais plateias-alvo”; enquanto a superdotação acadêmica ou escolar é definida como o tipo mais convenientemente valorizado no ambiente escolar tradicional, “as competências que os jovens apresentam [...] são exatamente os tipos de capacidades [...] que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas”. (Renzulli, 2004, p. 83).

Sobre a identificação destes estudantes, entendemos que este é um momento delicado, uma vez que o olhar dos identificadores deve se pautar por uma avaliação holística, em que pese as informações obtidas por meio de avaliações de profissionais especializados, professores e indicadores fornecidos por pessoas da família.

A etapa inicial de identificação dos alunos participantes do PAPCS, que se deu em 2011, ocorreu a partir de um curso de extensão universitária oferecido na Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP, para todos os coordenadores e diretores da rede de ensino. Além de informações sobre características de alunos precoces e com comportamento de superdotação, foram apresentados e entregues aos participantes um instrumento de identificação de alunos com características de precocidade e superdotação, elaborado por Carlos Eduardo Paulino, com base no programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Superdotação e Talento – Volumes I e II (Brasil, 1999), e uma Escala do tipo *Likert* de Atitudes Sociais em relação à inclusão de alunos com AH/SD, traduzida e adaptada à realidade brasileira (Omote, Baleotti, & Chacon, 2010).

A partir desses instrumentos, 42 estudantes passaram por avaliação pedagógica e psicológica no início de 2012, e 22 foram selecionados para integrar o programa de enriquecimento.

Embora o processo de identificação envolva a aplicação de testes psicométricos, consideramos que esses não são suficientes isoladamente, uma vez que não capta as habilidades elevadas em determinados domínios, como é o caso dos que determinam a superdotação produtivo-criativa. Segundo Pérez (2009), é necessária cautela ao avaliar esses resultados, devendo observar atentamente o cruzamento das informações de todos os instrumentos e questionários aplicados e, sempre que possível, complementar as informações com entrevistas, relatórios, portfólios etc.

A identificação deve conter informações de caráter *psicométrico* (testes de inteligência, aptidão e criatividade), *desenvolvimental* (indicação de pais, professores e do próprio indivíduo), *sociométrica* (indicações de colegas) e, de *desempenho* (em tarefas escolares e extraescolares). Além disso, há que se considerar a idade da criança e realizar um acompanhamento pedagógico, a fim de verificar se é um comportamento precoce ou de superdotação (Alencar & Fleith, 2001).

Atualmente, o PAPCS utiliza para a avaliação psicológica o teste de inteligência *Matrizes Progressivas de Raven*, e para a avaliação pedagógica, utiliza o *Instrumento de Avaliação do Repertório básico para a alfabetização - IAR* (Leite, 1984), para alunos com até 6 anos de idade e o *Teste de Desempenho Escolar - TDE* (Stein, 1994), para alunos a partir de 7 anos de idade.

Após a aplicação dos testes e a entrevista inicial com os pais e/ou responsável, a equipe do PAPCS faz a triangulação dos resultados e classifica os alunos conforme os resultados dos escores nas avaliações psicológica e pedagógica. Os educandos classificados vão sendo convidados a participar das atividades de enriquecimento do PAPCS, seguindo a lista classificatória.

Considerando-se que o processo de identificação teve como ponto de partida a indicação de alunos que se sobressaíam segundo a percepção de professores do município, os alunos participantes do projeto são, em sua maioria, alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal e no Ensino Fundamental II da rede Estadual. Além disso, alguns foram transferidos para escolas particulares após o ingresso no programa, no entanto, esta transferência não implica no desligamento do estudante.

Diante do que foi apontado anteriormente, destaca-se a importância do professor neste processo de identificação do aluno. Segundo Maia-Pinto e Fleith (2002), os professores, por meio do contato diário com o aluno, devem ter condições de identificar características de potencial superior e fazer os encaminhamentos possíveis. Neste sentido, é indispensável que tenham formação adequada para conseguir identificar habilidades diferenciadas e oportunizar estratégias apropriadas a estes alunos.

As atividades de enriquecimento ofertadas aos estudantes precoces e com comportamento de superdotação baseiam-se no *Modelo Triádico de Enriquecimento*, no qual são descritos três tipos de enriquecimento (Renzulli, 1977):

Enriquecimento do tipo I: resume-se no oferecimento de experiências gerais exploratórias voltadas para temas e áreas que não figuram no currículo da escola regular.

Enriquecimento do tipo II: abrange o desenvolvimento dos processos de pensamento, formação de opinião, habilidades de aprendizagem autodirigida, formas de investigação e diversas maneiras de comunicação (oral, visual e escrita).

Enriquecimento do tipo III: consiste na investigação autêntica de problemas da vida real.

Esse modelo inspirou a metodologia adotada pelo PAPCS, contudo, não se trata de reproduzir os preceitos que o norteiam, mas de tomar como base, experimentar e adequar a experiência norte-americana à nossa realidade. Sendo assim, existem pontos de maior e menor convergência com o referido modelo.

As oficinas oferecidas transitam sobre áreas diversas e vão sendo alteradas conforme os interesses e habilidades dos estudantes que compõem o programa. Alguns exemplos de oficinas que já foram ou estão em desenvolvimento são: música, inglês, arte, filosofia, fotografia, informática, educação alimentar, literatura, lógica, entre outras. Tais oficinas podem ser compreendidas como atividades exploratórias que colocam os alunos em contato com novos conhecimentos e não excluem as possibilidades de ensino de técnicas e fornecimento de instruções. Por outro lado, as atividades de pesquisa e produção, consideradas como *Enriquecimento do tipo III*, atribuem ao aluno o papel central na aquisição de conhecimento, ou seja, ele é o responsável por planejar, localizar, compreender e sistematizar as informações

necessárias ao seu projeto de investigação/criação, contando, se necessário, com o suporte da equipe de trabalho.

Consideramos que as atividades do *tipo II e III*, frequentemente, acontecem de maneira simultânea, uma vez que durante a elaboração dos projetos, os alunos são constantemente orientados sobre como devem organizar o seu roteiro de pesquisa, quais fontes de busca podem utilizar e como devem sistematizar as informações pesquisadas, bem como é possível que haja a necessidade de explorar um conteúdo novo para a adequada compreensão do que está sendo investigado e/ou produzido. Vale ressaltar que para Renzulli (2000), a interação entre os diferentes tipos de enriquecimento é tão importante quanto qualquer um dos tipos isolados ou rigidamente sequenciados.

As pesquisas que os alunos realizam são desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos e partem dos interesses por eles apresentados. De acordo com Castelló e Martínez (1999), esses alunos possuem potencialidade e necessidade de buscar informações por eles mesmos, pois a procura pelo saber se torna imprescindível na medida em que são capazes de superar o conhecimento dos próprios educadores em suas áreas de interesse.

Para melhor visualização do leitor, podemos dividir as atividades de investigação em três etapas: sondagem dos interesses; planejamento e execução; finalização.

A sondagem dos interesses ocorre no início do semestre letivo, após as *atividades disparadoras*, quando realizadas. Por exemplo, depois de visitarem um Laboratório de Anatomia, vários alunos manifestaram o desejo de estudar determinados órgãos do corpo humano, os que não se interessaram pela temática deveriam apontar outros assuntos a serem investigados.

Delimitado o tema de estudo, é chegada a hora de planejar quais serão as fontes pesquisadas e quais os conteúdos indispensáveis para a compreensão do objeto da investigação. A partir de então, executa-se o projeto no decorrer do semestre e ao final, finalizam-se também os trabalhos e os resultados são sistematizados e apresentados à equipe do PAPCS, aos pais e/ou responsáveis e demais alunos.

Vale destacar que o estímulo à criatividade se faz presente, na medida do possível, em todas as atividades do programa, desde as oficinas até as atividades investigativas. Ademais, a interação com o outro é compreendida como um fator crucial na aprendizagem, por isso, mesmo quando as pesquisas são realizadas individualmente, os alunos se reúnem ao final do período de enriquecimento e socializam os conhecimentos adquiridos.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, percebe-se a importância do professor na identificação de alunos precoces e com comportamento de superdotação, uma vez que reúne condições de apontar características, indicadores e interesses desses alunos em uma identificação inicial. Sendo assim, é necessário que os professores tenham conhecimentos que possibilitem não somente identificar, mas desenvolver estratégias educacionais adequadas (aceleração, enriquecimento, AEE) às necessidades desses estudantes.

A família também exerce papel de grande relevância na identificação, ao fornecer informações preciosas sobre o desenvolvimento da criança logo nos primeiros anos de vida, que devem ser consideradas durante o processo de identificação.

Esses alunos têm o direito à atenção educacional garantido por lei. Desse modo, é necessário que os NAAH/S sejam adequadamente estruturados, tenham maior participação nos estados e possam cumprir com o objetivo que está proposto na legislação. Semelhantemente, é preciso que outros programas de atenção se estruturam a partir de parcerias com universidades, instituições particulares etc., bem como as salas de recursos multifuncionais devem contar com profissionais devidamente formados para atuar no AEE junto a esse público.

Por fim, da mesma maneira em que existe na escola a cultura do atendimento às necessidades de alunos cujas habilidades se localizam abaixo da média, é necessário que os que apresentam potencialidades superiores também despertem a atenção dos educadores de modo que possam ter suas necessidades contempladas na própria sala e/ou sejam encaminhados a sala de recursos multifuncionais ou centros especializados.

Referências

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Brasil. (2013). Lei nº 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (8th ed.). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC. Retirado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.
- Brasil. (1999). *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino fundamental: superdotação e talento*. Brasília: MEC/SEESP. Retirado de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002302.pdf>.
- Castelló, A., & Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment: Identificació i intervenció educativa*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. Retirado de <https://wikiant10agrup11.wikispaces.com/file/view/alumnat+excepcionament+dotat+intel%2%B7lectualmnet.pdf>.

- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Eds.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores* (pp. 25-40). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freitas, S. N. (2014). Altas Habilidades/Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido. In S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Gama, M. C. S. S. (2006). *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU.
- Leite, S. A. S. (1984). *IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização*. São Paulo: Edicon.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>.
- Oliveira, M. P. (2009). *Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Omote, S., Baleotti, L. R., & Chacon, M. C. M. (2010). Tradução, adaptação e validação de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão com versão específica para cada categoria de deficiência. In M. C. M. Chacon (Ed.), *I Seminário em Educação e Saúde*. Marília, SP: UNESP.
- Paludo, K. I., Pedro, K. M., & Chacon, M. C. M. (2012). Programa de Atenção a Estudantes Precoces com Características de Altas Habilidades (PAPAH): uma experiência brasileira. In *IX Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad*, Buenos Aires. Ideacción.
- Panzeri, M. V. (2006). Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In S. N. Freitas (Ed.), *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 257-277). Santa Maria: Ed. da UFMS.
- Pérez, S. G. B. (2009). A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, 22(35), 299-328. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/811/555>.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. In *Phi Delta Kappa*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (2000). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. In Y. Benito. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 175-217). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2004). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 1(52), 75-131. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

A ESTRUTURA DO RACIOCÍNIO CLÍNICO: SUBSÍDIOS PARA FORMULAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Júlio César Soares Aragão¹ & Leandro S. Almeida²

¹ Centro Universitário de Volta Redonda

² CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho
jaragaum@gmail.com

Resumo

A capacidade de um médico (ou profissional de saúde) de interpretar dados, formular hipóteses diagnósticas e, após testá-las e comprová-las, propor condutas e estratégias terapêuticas que contribuam para o bem-estar do paciente é frequentemente designada como Raciocínio Clínico. Embora a maioria dos educadores veja neste processo a base de um profissional competente, frequentemente a educação médica se calca em um método de ensino focado muito mais na reprodução de conteúdos, muitas vezes em franca desconexão tanto com a realidade profissional a ser vivenciada quanto em relação às diferentes disciplinas existentes em um currículo. O presente trabalho tem como objetivos definir um esboço estrutural dos processos envolvidos no Raciocínio Clínico de forma a identificar etapas que servirão como pontos de checagem para um instrumento em formulação com a finalidade de avaliar raciocínio clínico de estudantes universitários. Enseja-se breve discussão das características do instrumento de forma otimizar sua especificidade e aplicabilidade.

Palavras-chave: Raciocínio clínico, pensamento crítico, educação médica, avaliação, estudantes.

Introdução

A capacidade de um médico (ou profissional de saúde) de interpretar dados, formular hipóteses diagnósticas e, após testá-las e comprová-las, propor condutas e estratégias terapêuticas que contribuam para o bem-estar do paciente é frequentemente designada como Raciocínio Clínico. Esta operação mental é reconhecida por vários autores da área de Educação médica como a base da prática do profissional médico. Seu desenvolvimento é frequentemente estabelecido como um processo bifásico que inclui o desenvolvimento de um raciocínio hipotético dedutivo no qual o aluno ou médico iniciante desenvolve um processo consciente e gradual de pensamento que inclui o levantamento de hipótese, testagem, e estabelecimento de procedimentos diagnósticos e terapêuticos adequados. A partir de uma prática clínica extensiva o processo passa por mudanças graduais e se transforma em um processo de reconhecimento de padrões, no qual o profissional identifica rapidamente os pontos chaves de cada caso e os classifica de acordo com sua experiência prévia (Belkin & Neelon, 1992; Coderre, Mandin, Harasym, & Fick, 2003). Estes dois sistemas são frequentemente apontados como sistemas 1 e 2 (Barddal, 2016).

Além do diagnóstico correto, o manejo adequado dos problemas clínicos exige do médico o conhecimento de diferentes terapias, suas indicações, contraindicações e limites de aplicabilidade. A plêiade de possibilidades existentes exige dos profissionais um enorme esforço de atualização e uma relação intensa, seletiva e constante com mecanismos de busca de informações hoje disponíveis a um toque de um aparelho de telefonia celular (Milani & Franklin, 2017).

Entre os quesitos necessários à boa formação do médico, as ações de cuidado com a saúde das pessoas são claramente apresentadas como condições de base para a formação dos profissionais (Brasil, 2001, 2014), sendo fortemente vinculadas à criticidade como elemento fundamental para a excelência profissional.

O pensamento crítico é entendido e descrito por diferentes autores como um forma superior de raciocínio, capaz de analisar, compreender e manejar uma multiplicidade de eventos envolvidos não somente na gênese mas também na solução dos problemas das situações encontradas no cotidiano das pessoas (Almeida & Franco, 2011; P. Facione, 2015; Franco & Almeida, 2015; Halpern, 2013).

Embora tanto seja reconhecido da necessidade do Raciocínio Clínico, pouca coisa foi feita até o presente para estabelecer instrumentos confiáveis que possam ser utilizados abertamente por educadores em diferentes níveis da formação médica no sentido de assegurar o desenvolvimento de uma competência vital para a prática clínica dos futuros profissionais e o adequado cuidado às pessoas que deles necessitam. As poucas iniciativas existentes são restritas à área de enfermagem, ou estão em língua inglesa (Cerullo & Cruz, 2010; N. C. Facione & Facione, 2008; Gupta & Upshur, 2012) ou ainda são disponíveis apenas para um público que possa pagar pelo seu uso (Benner, Hughes, & Sutphen, 2008; N. C. Facione, Facione, & Sanchez, 1994; P. Facione, 2015; P. A. Facione, 1991).

No presente trabalho, temos a intenção de estabelecer uma compreensão dos eventos elementares que nos permitam o adequado desenvolvimento de um instrumento de avaliação que possa identificar adequadamente os elementos componentes do Raciocínio Clínico tanto em graduandos, quanto em pós-graduandos da carreira médica.

Dimensões do Raciocínio Clínico

A primeira etapa do estudo foi analisar, por meio de uma revisão narrativa, os elementos componentes do Raciocínio Clínico, efetuando uma compilação de trabalhos que se dedicavam à compreensão dos eventos envolvidos na prática clínica. Identificadas as diferentes etapas do processo, pudemos desenvolver um modelo simbólico que consiga discriminar os mecanismos

do Raciocínio Clínico. O processo foi então decomposto nas seguintes etapas: recepção de dados, formulação de hipóteses diagnósticas, teste de hipóteses, resultados, confirmação de hipótese e formulação de plano terapêutico (Figura 1).

Neste processo proposto, o Raciocínio Clínico teria por início, o contato e colheita de dados do caso, tanto pela história oferecida diretamente quanto pelas eventuais inquirições feitas ao paciente em função de sua história. Em seguida o médico formularia uma pequena gama hierárquica de hipóteses que seriam consecutivamente analisadas e postas a prova por meio de testes de hipóteses que finalmente apresentariam resultados que o levariam a uma comprovação do diagnóstico. A partir daí, o profissional opta por um plano terapêutico que tem por finalidade a resolução ou manejo clínico do quadro identificado (Benner et al., 2008; Case & Swanson, 1998; Fornaziero, Gordan, & Garanhani, 2012; Hawkins, Elder, & Paul, 2010).



Figura 3. Estrutura esquemática das etapas do Raciocínio Clínico.

Cabe salientar que optamos aqui por um modelo estanque e didático, que apresentado de forma simplista e descompromissada de outras análises poderá causar ao leitor a errada impressão de um processo por demasiado sequenciado e mecânico. Em muitas vezes algumas etapas podem ser repetidas por vezes seguidas para que a correta formulação de um plano terapêutico eficaz seja possível. Da mesma forma, por muitas ocasiões, a deleção de uma ou mais etapas poderá acontecer sem que haja prejuízo do resultado.

Instrumento

O desenvolvimento de um instrumento que possibilite avaliação do Raciocínio Clínico no âmbito da formação médica pressupõe uma série de atributos que possam atuar sinergicamente para aprimorar a qualidade da avaliação proposta a partir deste constructo (Tabela 1).

Quanto ao conteúdo teórico abordado, o ideal é que situações clínicas que impliquem nas diferentes etapas e possam remeter um médico generalista à demonstração de seu domínio nas diferentes dimensões cognitivas sejam apresentadas. Esta tarefa permanece ainda como um grande desafio face à complexidade do tema.

Vencida a primeira etapa, na qual pudemos estabelecer uma estrutura de dimensões de avaliação, nos resta agora estabelecer itens que permitam a checagem dos mesmos por meio de situações que desafiem os conhecimentos dos avaliados.

Como tratamos de um instrumento avaliativo, é necessário elencar quais as etapas de maior relevância para inclusão no instrumento. Os eventos elencados no processo incluem dois momentos de entrada de informação (dados do paciente e resultados de provas diagnósticas) dois momentos de formulação de hipóteses (hipóteses diagnósticas e comprovação do diagnóstico) e finalmente dois momentos de tomada de decisão (testes de hipótese e plano terapêutico). Embora todas etapas possam e devam ser valorizadas como parte do processo, cremos que a formulação de hipóteses e a tomada de decisões sejam as etapas de checagem ideais para avaliação do raciocínio clínico.

Estas situações serão construídas de forma a estabelecer problemas e situações de diferentes níveis de dificuldade que nos permitam avaliar o desenvolvimento de tais competências identificar em que área ou áreas o aluno deverá concentrar seus esforços de forma mais intensiva.

Outro ponto a considerar é a duração do teste. Devemos ter em mente que instrumento complexos e demorados, ainda que muito precisos e consistentes, tende a apresentar baixa cobertura entre os estudantes devido ao tempo consumido para a testagem. O objetivo é atingir um instrumento que não imponha ao discente mais do 30 a 40 minutos de atividade, atingindo assim um maior potencial de cobertura (Case & Swanson, 1998).

Tabela 1

Características desejáveis de um instrumento de avaliação do Raciocínio Clínico

Atributo	Descrição
Competências avaliadas	Formulação de hipóteses; Tomada de decisão
Formato das questões	Múltipla escolha ou resposta diretas
Conteúdo	Formação generalista
Duração do teste	30 a 40 minutos
Correção	Informatizada ou mecanizada

Tais itens deverão ser organizados de forma a apresentar complexidades variadas e apresentar boa consistência interna, atendendo satisfatoriamente todas as diferentes dimensões de validade necessárias a um instrumento deste tipo (Reichenheim & Moraes, 1998). Além disso, a formulação do instrumento deve considerar o tempo necessário para sua correção e obtenção de pontuação. Um teste de fácil correção com possibilidade e realização em base informatizada ou que possa contar com correção mecanizada é imensamente mais utilizável em larga escala que um que necessite correção individual e demorada (Case & Swanson, 1998).

Considerações Finais

O Raciocínio Clínico é uma competência de grande importância na formação médica e esforços são feitos tanto no sentido de facilitar seu desenvolvimento nos estudantes quanto no intento de mensurar corretamente os resultados obtidos a partir das ações de ensino elencadas.

No presente trabalho apresentamos algumas características que podem nortear a produção de um instrumento mensurador das capacidades de raciocínio clínicos de estudantes de medicina. Tais características devem ser formatadas no sentido de facilitar não somente a aplicação do instrumento, bem como a correção e interpretação dos dados encontrados. Não obstante a complexidade de semelhante empreitada, cremos que o desenvolvimento deste instrumento seja não somente factível, como também atenda necessidades dormentes da educação médica contemporânea.

Referências

- Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología (Lima)*, 29(1), 175–195.
- Barddal, R. (2016). *Raciocínio clínico e ergonomia cognitiva: uma abordagem dos erros diagnósticos a partir da teoria dos dois sistemas*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167957>

- Belkin, B. M., & Neelon, F. A. (1992). The art of observation: William Osler and the method of Zadig. *Ann Intern Med*, 116(10), 863–866.
- Benner, P., Hughes, R. G., & Sutphen, M. (2008). Clinical Reasoning, Decisionmaking, and Action: Thinking Critically and Clinically. In R. G. Hughes (Org.), *Patient Safety and Quality: An Evidence-Based Handbook for Nurses*. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality (US). Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK2643/>
- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Pub. L. No. Resolução CNE/CES Nº 4, DE 7 de Novembro de 2001., 47 (2001).
- Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, Pub. L. No. Resolução nº 3, de 20 de Junho de 2014, 47 (2014).
- Case, S. M., & Swanson, D., B. (1998). *Constructing Written Test Questions For the Basic and Clinical Sciences*. National Board of Medical Examiners (NBME).
- Cerullo, J. A. S. B., & Cruz, D. A. L. M. da. (2010). Raciocínio clínico e pensamento crítico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 124–129. doi:10.1590/S0104-11692010000100019
- Coderre, S., Mandin, H., Harasym, P. H., & Fick, G. H. (2003). Diagnostic reasoning strategies and diagnostic success. *Medical Education*, 37(8), 695–703.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (2008). *Critical thinking and clinical reasoning in the health sciences: an international multidisciplinary teaching anthology*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345–350. doi:10.3928/0148-4834-19941001-05
- Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts / Resources / Home - Insight Assessment. Retirado 9 de outubro de 2016, de <http://www.insightassessment.com/Resources/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts>
- Facione, P. A. (1991). Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337498.pdf>
- Fornaziero, C. C., Gordan, P. A., & Garanhani, M. L. (2012). Clinical reasoning of medical students in a public university in Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(4), 463–469.
- Franco, A., & Almeida, L. S. (2015). Real-World Outcomes and Critical Thinking: Differential Analysis by Academic Major and Gender. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(61), 173–181. doi:10.1590/1982-43272561201505
- Gupta, M., & Upshur, R. (2012). Critical thinking in clinical medicine: what is it?: Critical thinking in clinical medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(5), 938–944. doi:10.1111/j.1365-2753.2012.01897.x
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Psychology Press.
- Hawkins, D. D., Elder, L., & Paul, R. (2010). *The Thinker's Guide to Clinical Reasoning* (1 edition). Dillon, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Milani, R. V., & Franklin, N. C. (2017). The Role of Technology in Healthy Living Medicine. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 59(5), 487–491. doi:10.1016/j.pcad.2017.02.001
- Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. (1998). Alguns pilares para a apreciação da validade de estudos epidemiológicos. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 1(2), 131–148. doi:10.1590/S1415-790X1998000200004

PROGRAMAS FORMATIVOS DE RESPUESTA EDUCATIVA A LOS MÁS CAPACES DESDE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

Ramón García Perales

Universidad de Castilla La Mancha (UCLM)
Ramon.GarciaPerales@uclm.es

Resumo

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se conforma como una prioridad destacada. Ésta es una premisa fundamental de una educación de calidad para todos, sean cuales sean sus capacidades. En el caso concreto de los alumnos más capaces, se ha de tener presente que estos escolares aprenden a mayor ritmo y con más amplitud que sus iguales, sobre todo si encuentran el apoyo docente y familiar necesario. Ante esta realidad, parte de las regiones españolas han puesto en marcha intervenciones educativas específicas para estos alumnos. El abanico de respuestas escolares es bastante amplio aunque en esta ponencia se remarcarán las desarrolladas principalmente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por ser la que cuenta con la tasa de diagnóstico más elevada. En última instancia, se muestra de forma sucinta las actuaciones desarrolladas en otras regiones españolas tales como Madrid, Andalucía o Canarias, todo ello para ofrecer una panorámica lo más cercana y globalizada posible a lo que verdaderamente se está haciendo con estos alumnos a nivel educativo en España.

Palavras-chave: Altas capacidades intelectuales, escuela, programas formativos, Comunidades Autónomas, atención a la diversidad.

Introducción

La respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades deberá aunar tanto un proceso de diagnóstico como una intervención educativa posterior. Ambas etapas son imprescindibles y van entrelazadas e interrelacionadas, una no podrá existir sin la otra. En ambas tareas el profesorado cumple una tarea fundamental y su formación tanto inicial como permanente cobra una especial importancia (García, 2017).

Esta labor docente deberá de ir apoyada por los marcos legislativos y las actuaciones concretas que tanto a nivel nacional como regional dictamen las administraciones competentes en educación. El primer gran impulso relativo a la atención a la diversidad se dió con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -MECD- LOGSE, 1/1990), aunque en el caso de los alumnos con altas capacidades omitió toda referencia a ellos.

Sin embargo, a nivel nacional, en esta misma década de los 90 comenzó un impulso fundamental para la atención educativa de estos alumnos. Estos marcos normativos fueron los siguientes:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.
- Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados.
- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, que determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se establecen las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Los elementos regulados en estos marcos normativos son (Jiménez & García, 2013): aspectos fundamentales (evaluación psicopedagógica, plazos, registro de actuaciones, etc.), medidas (ordinarias y excepcionales), responsables de la detección (servicios de orientación educativa y equipos docentes), procedimiento (siete pasos que van desde la primera detección del equipo docente hasta la resolución por parte de las administraciones educativas competentes), posibles solicitudes (hasta en cuatro ocasiones) y modalidades de escolarización de la flexibilización (enseñanzas obligatorias y post-obligatorias).

Por último, en lo que respecta a legislación nacional, señalar la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (MECD - LOMCE, 8/2013), marco legal vigente en la actualidad en todo el territorio español, que establece que (MECD, 2013):

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (2013, p. 97896).

Ya en el caso de las Comunidades Autónomas, la respuesta educativa hacia los alumnos con altas capacidades ha sido regulada de forma desigual, ya que existen regiones que no cuentan con ninguna ley propia sobre altas capacidades y se guían por lo regulado a nivel nacional. Esto se traduce en las cifras de diagnóstico y en los programas de intervención educativa puestos en marcha en cada una de ellas.

Método

El objetivo del presente artículo es señalar de manera cualitativa y descriptiva los programas educativos para alumnos con altas capacidades que tienen algunas regiones españolas, haciendo especial hincapié en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por ser la que mayor porcentaje de estos alumnos tiene en sus aulas.

En la Figura 1 puede observarse la prevalencia de alumnos con altas capacidades en España y sus Comunidades Autónomas a partir de las cifras procedentes de las estadísticas del MECD para enseñanzas no universitarias para el curso académico 2015/2016, último del que se disponen de datos en la página web del Ministerio.

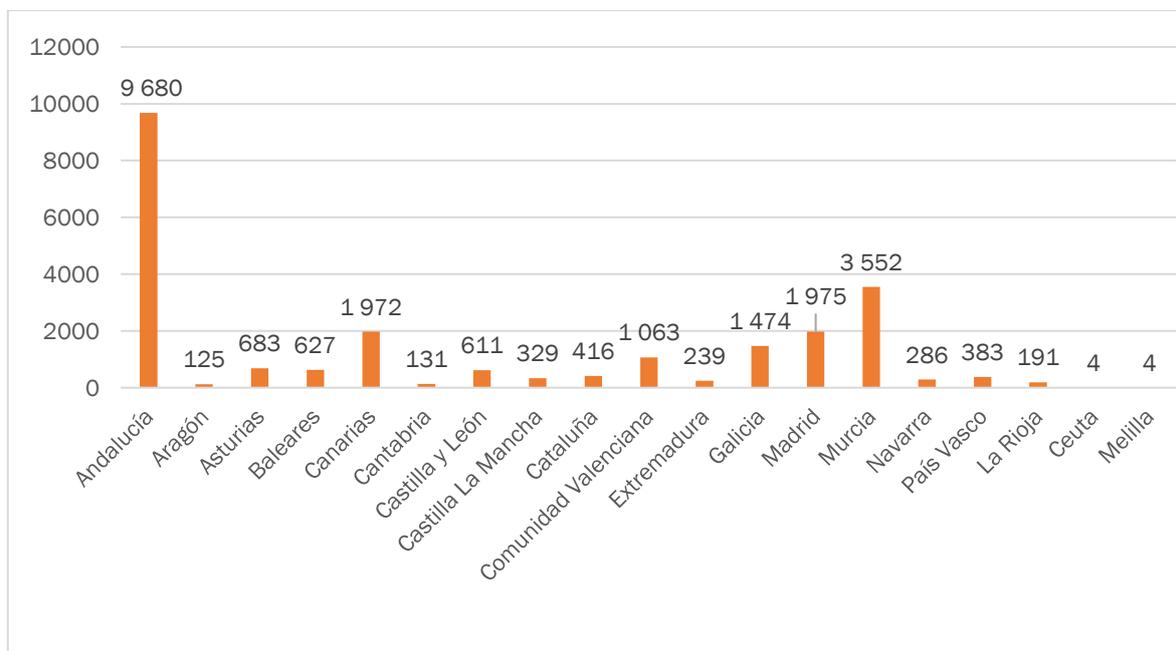


Figura 1. Alumnos con altas capacidades en las Comunidades Autónomas en el curso académico 2015/2016.

Si comparamos estas cifras con el total de alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias, los escolares con altas capacidades representan un 0.29% a nivel nacional (23

745 alumnos), un 1.23% en Murcia (3 552 alumnos), un 0.60% en Andalucía (9 680 alumnos) y un 0.56% en Canarias (1 972 alumnos), siendo las tres regiones con un porcentaje mayor.

Resultados

Los resultados están divididos según el análisis realizado a las diferentes Comunidades Autónomas: (a) Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; (b) Actuaciones desarrolladas en otras Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: Como se ha dicho anteriormente, esta comunidad cuenta con la mayor tasa de diagnóstico a nivel nacional, un 1.23%. La legislación de referencia sobre altas capacidades es la *Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente*. Este marco normativo incluye lo siguiente (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, CARM, 2005): condiciones y criterios generales para la flexibilización; aspectos claves para la evaluación psicopedagógica; medidas de respuesta educativa de tipo ordinarias (estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje), extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento) y excepcionales (flexibilización); responsables del diagnóstico (Servicios de Orientación Educativa de los centros y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica -EOEP- Específico de Altas Capacidades y equipo docente); procedimiento en enseñanzas de régimen general y especial; plazos para solicitar la flexibilización (no se puede anticipar la Educación Primaria, se pueden realizar hasta tres flexibilizaciones entre Educación Primaria y la ESO y una vez en enseñanzas post-obligatorias); registro y seguimiento de las actuaciones (el procedimiento de flexibilización es similar en toda España, comienza con la primera detección por parte del equipo docente hasta la resolución final y la comunicación a las partes por las administraciones educativas competentes); anexos (autorizaciones, modelos de informes, etc.).

Su respuesta educativa con los alumnos con altas capacidades engloba tres pilares fundamentales (CARM, 2017a): organización de talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnado con perfil de excepcionalidad, existencia de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades y el Centro de Recursos Educativos y centros de Educación Infantil y Primaria y Secundaria de escolarización preferente de alumnos con altas capacidades.

La primera actuación señalada son los talleres de enriquecimiento extracurricular (Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades, 2008; CARM, 2017a). Se trata de actividades en horario no lectivo (horario de tarde) complementarias a la

formación reglada y con periodicidad de tres horas por sesión cada 15 días. Estos talleres se desarrollan en los centros de Educación Infantil y Primaria y Secundaria de la Región de Murcia que escolarizan de forma preferente a alumnos con altas capacidades intelectuales. Los escolares participantes son identificados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y/o Departamentos de Orientación, alumnos de etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Una vez diagnosticados se toma el siguiente baremo para la selección final de los participantes en los talleres (CARM, 2016, p.10):

Tabla 1

Baremo para la selección del alumnado participante en los talleres de enriquecimiento

Méritos	Puntuación	Documentación a aportar
Perfil de excepcionalidad SUPERDOTADO	5	Certificado del EOEP o DO, según informe psicopedagógico actualizado
Perfil de excepcionalidad: CONGLOMERADO (dos complejos o 1 complejo+simple)	4	Certificado del EOEP o DO, según informe psicopedagógico actualizado
Perfil de excepcionalidad: TALENTOS COMPLEJOS (académicos -con puntuaciones mínimas en creatividad entre Percentil40-50)	3	Certificado del EOEP o DO, según informe psicopedagógico actualizado
Perfil de excepcionalidad: TALENTOS COMPLEJOS (académicos -con puntuaciones inferiores en creatividad a Percentil40)	2	Certificado del EOEP o DO, según informe psicopedagógico actualizado
Perfil de excepcionalidad TALENTO MÚLTIPLE O TALENTO SIMPLE	1	Certificado del EOEP o DO, según informe psicopedagógico actualizado
Familia Numerosa (normal y especial)	1	Fotocopia del Libro de Familia en vigor
Tener algún miembro de la unidad familiar una discapacidad mayor a 33%	1	Certificado de Minusvalía en vigor
Haber participado en Talleres el curso 2015-2016 (se excluirán los que hayan abandonado la actividad a lo largo del curso)	1	Se obtendrá directamente desde la Consejería de Educación y Universidades

Su principal finalidad es proporcionar al alumno oportunidades de aprendizaje basadas en sus intereses y necesidades, buscando el desarrollo integral del niño haciendo uso de una actitud de aprendizaje autónoma e incentivando el crecimiento personal junto a otros niños de similares características e inquietudes. De esta manera, facilitan el enriquecimiento a través del descubrimiento y la investigación, la creatividad, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, etc. (Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades, 2008; CARM,

2017a). Las actividades de los talleres son interdependientes y giran en torno a cuatro bloques temáticos o ámbitos de actuación:

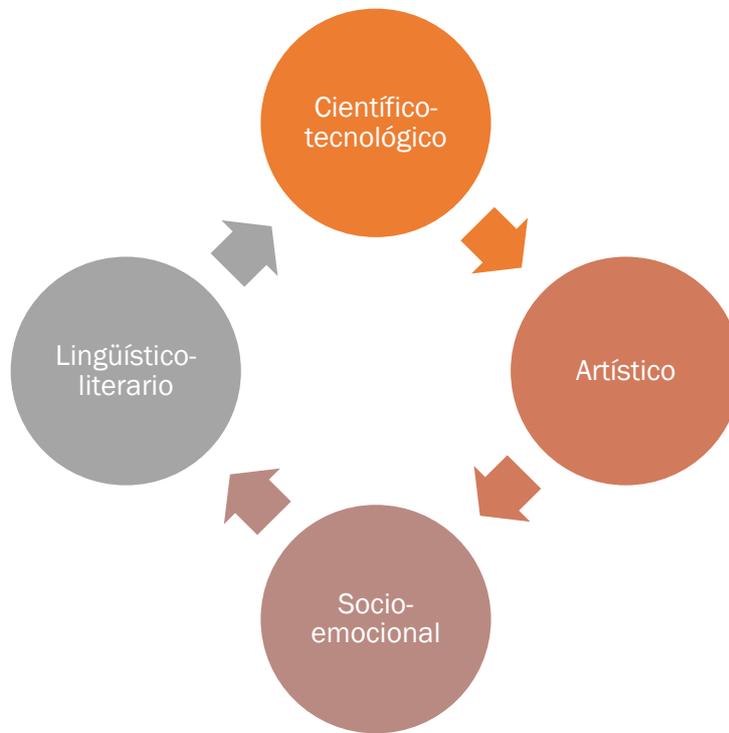


Figura 2. Bloques temáticos o ámbitos de actuación de las actividades de los talleres de enriquecimiento.

A nivel metodológico, destacar que las actividades se desarrollan en dos bloques según el nivel escolar de los alumnos: en 1º y 2º de Educación Primaria (6-7 años aproximadamente) a través de talleres centrados en las Inteligencias Múltiples de Gardner y desde 3º de Educación Primaria hasta Educación Secundaria (a partir de los 8 años de edad) se desarrollan Proyectos de Investigación. Estos bloques cuentan con principios metodológicos guía tales como (Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades, 2008; CARM, 2017a): Partir de los conocimientos previos de los alumnos.; Potenciar el gusto y el interés por el aprendizaje autónomo; Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y combinar distintos tipos de agrupamiento; Concebir el error como fuente de aprendizaje y generar retos accesibles; y Desarrollar las capacidades de generalización y transferencia a las situaciones cotidianas.

La implicación y participación de todas las administraciones educativas de la región es total. Como recursos personales específicos cuentan con los siguientes: la coordinación de la Consejería de Educación, Formación y Empleo a través del Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Ordenación Académica, el Grupo de Investigación de Altas

Capacidades de la Universidad de Murcia, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades, el profesorado-colaborador de los centros educativos con alumnado con altas capacidades y los expertos que participan en las distintas actividades específicas desarrolladas a lo largo de los talleres (Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades, 2008; CARM, 2017a).

En todo el funcionamiento de los talleres se cuenta con la colaboración estrecha de las familias. Esta implicación abarca lo siguiente: conocimiento de las características distintivas de sus hijos, explicación del papel de la estructura familiar en su equilibrio y ajuste personal, orientaciones específicas de trabajo y recursos disponibles, concienciación sobre la necesidad de estimular sus potencialidades y su desarrollo social, moral y emocional, etc.

Por último, en lo referente a la evaluación, ésta se desarrolla de manera inicial, procesual y final. Se toman en consideración los siguientes criterios de evaluación (Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades, 2008; CARM, 2017a): efectividad de las medidas y actividades planificadas, valoración de lo programado para observar si constituye un verdadero desafío para el alumno y si se ha adecuado a sus características, grado de logro alcanzado por parte del alumnado al finalizar el programa y trabajo desarrollado por cada uno de los profesionales durante la planificación y puesta en práctica del programa.

Después de explicar el marco conceptual de los talleres de enriquecimiento extracurricular pasamos a señalar las notas distintivas del funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Altas Capacidades, segundo pilar básico de la respuesta a estos alumnos en esta Comunidad Autónoma. Este servicio se encarga de coordinar las actuaciones desarrolladas con estos alumnos en los centros escolares y colaborar y asesorar al resto de Servicios de Orientación de la región (EOEP de Educación Infantil y Primaria y Departamentos de Orientación de Educación Secundaria) y al Servicio de Inspección de Educación (CARM, 2017b). Entre sus objetivos están los siguientes (CARM, 2011, pp. 6967-6968): Avanzar en la personalización de la educación, en su carácter integral, propiciando el desarrollo de todos los aspectos de la persona a la vez que la individualización de la enseñanza; Favorecer el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades específicas de apoyo de cada alumno, mediante las oportunas medidas de atención a la diversidad; y Favorecer, a través de la coordinación con los responsables de la orientación de otras etapas educativas, actuaciones para la formación personalizada del alumnado a lo largo de toda la escolaridad.

Por otro lado, estos objetivos se plasman en las siguientes funciones específicas (CARM, 2011, p. 6968): (i) Mantener un conocimiento actualizado, del mapa de la Región, especialmente, en lo referido a las necesidades de los alumnos con Altas Capacidades de todos

los centros educativos, así como los recursos disponibles y/o necesarios para atenderlos; (ii) Elaborar y difundir materiales, instrumentos, medios y tecnologías de ayuda, relacionados con la evaluación psicopedagógica y la respuesta educativa en la intervención con este alumnado; (iii) Promover el intercambio de experiencias entre los centros que atienden a estos alumnos, con la finalidad de potenciar el conocimiento y la implantación de buenas prácticas pedagógicas; (iv) Ofrecer asesoramiento técnico y colaboración a los EOEP y Departamentos de Orientación en los procesos de evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades, así como en la respuesta educativa requerida; (v) Suministrar asesoramiento e intervención sistemática a los centros educativos de primaria y secundaria que escolarizan preferentemente alumnado con altas capacidades, en estrecha colaboración con los orientadores de los EOEP y Departamentos de Orientación; (vi) Orientar a las familias en la adopción de medidas para la mejora de la colaboración entre el centro y el contexto socio-familiar; (vii) Promover y colaborar en acciones formativas dirigidas a orientadores, profesores y familias; (viii) Colaborar con la Consejería de Educación, Formación y Empleo en la organización y coordinación de los Talleres de Enriquecimiento Extracurricular; (ix) Colaborar y coordinar actuaciones con otras instancias e instituciones.

Además, este servicio cuenta con un Centro de Recursos Educativos para la respuesta educativa de estos alumnos. Con él se pretende dar asesoramiento específico a aquellos centros que lo demanden.

El tercer pilar básico lo constituye los centros preferentes de escolarización al alumnado con altas capacidades. Desde estos centros se planifica la respuesta educativa previo consenso por el Claustro de Profesores que desempeña su labor en el centro. Los criterios de selección son los siguientes (CARM, 2013): presentar un proyecto de actuación (apartados: contextualización, objetivos, plan de trabajo, proceso de evaluación previsto y bibliografía de referencia), existencia de alumnos con altas capacidades y/o alto rendimiento matriculados para el curso que se solicite dicha atención preferente, contar con buenas prácticas en relación a la atención a la diversidad y existencia de otros centros preferentes en la localidad.

Por último, además de estos tres pilares, señalar otras actuaciones en la región como la asistencia a campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos, el grupo de investigación *Altas Habilidades* de la Universidad de Murcia y la Fundación Thales.

Actuaciones desarrolladas en otras Comunidades Autónomas - En este apartado vamos a explicar de forma resumida aspectos concretos de la respuesta educativa con los alumnos con altas capacidades por parte de otras Comunidades Autónomas. Señalaremos las siguientes: Comunidad de Madrid, Junta de Andalucía, y Gobierno de Canarias.

Comunidad de Madrid - la Comunidad de Madrid cuenta con un *Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades*. Se trata de un programa voluntario y gratuito organizado desde el gobierno regional con la finalidad de enriquecer el currículum ordinario de sus escuelas. Desde el mismo buscan ofrecer oportunidades a los alumnos por medio de la investigación, la experimentación y la creación (Casanova et al., 2007).

Sus objetivos son similares a los fijados en el programa de la Región de Murcia. Los destinatarios son los mismos también, alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En esta Comunidad Autónoma no tienen EOEP Específicos de Altas Capacidades y las sesiones con los alumnos tienen también periodicidad quincenal en horario extraescolar, pero se desarrollan los sábados por la mañana.

El organigrama está conformado por un Director del programa, un Coordinador y un Subcoordinador para cada Dirección de Área Territorial y Profesores colaboradores, uno por cada 10/12 alumnos participantes. Las actividades se agrupan en ámbitos de trabajo globalizados (Casanova et al., 2007): motivacional, social, artístico, lingüístico-literario y científico-tecnológico.

Las familias cuentan en el programa con una importancia relevante. Su papel incluye: intercambiar información de sus hijos para un conocimiento en profundidad por parte de los profesionales del programa, recibir asesoramiento especializado sobre altas capacidades y sobre intervención y resolución de conflictos en el ámbito familiar, mostrar disposición a la colaboración y la comunicación y participar en el intercambio de experiencias con otras familias.

En este programa el alumno es considerado el verdadero protagonista del mismo y, a partir de sus capacidades individuales, se hace uso de criterios metodológicos como (Casanova et al., 2007): búsqueda de un ambiente lúdico y participativo, interés por aprender de forma autónoma, predisposición a aprender cosas nuevas, diálogo e intercambio de información y experiencias, respeto y actitud tolerante y utilización con el mayor aprovechamiento posible del pensamiento crítico y creativo. La evaluación es continua y cada ámbito de actuación cuenta con una evaluación específica.

Junta de Andalucía - Desde esta Comunidad Autónoma existen múltiples propuestas de intervención. De esta manera, podríamos destacar su protocolo de detección y evaluación de los alumnos, los programas de intervención con los que cuentan y/o el papel que desarrollan los EOEP Específicos de Altas Capacidades en esta región.

Lejos de estas actuaciones, vamos a destacar el papel que desarrollan con las familias. De esta manera, cuentan con una *Escuela de Familias* que bajo el lema “Andalucía te ayuda a educar”, asesoran y ofrecen orientaciones a las familias de los alumnos de distintas etapas

educativas, desde Educación Infantil a Bachillerato y Formación Profesional (Junta de Andalucía, 2017).

Entre estas orientaciones, están las ofrecidas a familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de este grupo de pautas están las destinadas a las familias de los alumnos con altas capacidades intelectuales. Tras una breve conceptualización terminológica, se ofrecen una serie de recursos bibliográficos y páginas web para su posible consulta. En estos materiales se incluye todo lo relativo a la respuesta educativa: proceso de identificación y valoración, características y necesidades más frecuentes, propuestas y medidas de intervención educativa, orientaciones y asesoramiento a familias, etc. (Junta de Andalucía, 2017).

Gobierno de Canarias - Desde hace años Canarias ha ido realizando una enorme labor por dar a los alumnos con altas capacidades intelectuales la respuesta educativa que necesitan según sus potencialidades. Así, podríamos señalar la clarificación conceptual y las características diferenciadoras definidas (Gobierno de Canarias, 2017).

Desde esta región se cuentan con numerosos materiales y guías publicadas. Entre estos recursos vamos a destacar dos por lo innovador de sus propuestas: (i) El manual sobre la adaptación y la baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance a la población escolar de esta Comunidad Autónoma. Con él se pretende evaluar el nivel de creatividad del alumnado entre 6 y 16 años a partir de la realización de dibujos y valorando elementos tales como originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración (Jiménez, Artilles, Rodríguez, & García, 2007); y (ii) Los programas de enriquecimiento extracurricular con un banco de actividades amplio englobadas en los siguientes ámbitos: ajuste socio-emocional, creatividad lingüística y matemática, taller de imagina, inventa y crea, taller multimedia, taller de juegos lógicos manipulativos y talleres específicos impartidos por expertos en materias concretas (Gobierno de Canarias, 2005, 2007).

Consideraciones finales

Los alumnos con altas capacidades precisan de intervenciones educativas adaptadas tanto dentro como fuera del horario escolar. Las administraciones educativas y todo el profesorado en su conjunto deberán de tomar conciencia de que estos alumnos existen en las aulas y que frecuentemente no encuentran la respuesta educativa que necesitan. El desarrollo con ellos de prácticas inclusivas implica darles la oportunidad de poder sacar a la luz su potencial, lo que repercutirá en el aumento de su motivación y su interés hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando así un mayor protagonismo en educación (Hernández &

Gutiérrez, 2014; García, 2014; Jiménez, 2014; Mandelman, Tan, Aljughaiman, & Grigorenko, 2010). Por ello resulta imprescindible el reconocimiento y la atención educativa de sus diferencias en los procesos educativos de las escuelas.

En España, la Región de Murcia constituye un claro ejemplo de respuesta educativa para estos alumnos, observándose tanto en sus cifras de diagnóstico (1.23% de su población escolar no universitaria) como en sus intervenciones educativas planificadas y desarrolladas: programa de enriquecimiento, EOEP Específico de Altas Capacidades, centros de atención preferente, campamentos de verano, implicación de la Universidad, fundaciones, etc. Otras Comunidades Autónomas están desarrollando actuaciones específicas de respuesta educativa, observándose en sus porcentajes de diagnóstico (Andalucía 0.60% o Canarias 0.56%).

El conocimiento de estos programas y actividades educativas es imprescindible por parte de todos los profesionales de la educación, cualquier alumno con necesidades educativas precisa de un proceso de enseñanza y aprendizaje individualizado. Entre ellos nos encontramos a los alumnos con altas capacidades intelectuales, escolares que “forman parte natural de la diversidad humana y precisan ser formados en una escuela equitativa con y para todos, capaz de impulsar el rendimiento excelente” (Jiménez & García, 2013, p. 22).

Referencias

- Casanova, M. A. (coord.) (2007). Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2005). Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 7 de junio de 2005, 129, 13718-13735.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2011). Orden de 3 de febrero de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 19 de febrero de 2011, 41, 6966-6969.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2013). Resolución de 4 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se nombra la comisión de selección y se establecen los criterios de baremación para la determinación de los centros de escolarización preferentes para alumnado con altas capacidades para el curso 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Retirado el 2 de septiembre, 2017, de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672\\$m2469](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672$m2469).
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2016). Resolución de 29 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad por la que se regula la organización y el acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades. Retirado el 1 de septiembre, 2017, de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672\\$m2469](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672$m2469).

- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2017a). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades. Retirado el 4 de septiembre, 2017, de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672\\$m2469](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1461&IDTIPO=240&RASTRO=c672$m2469).
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2017b). Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Altas Capacidades. Retirado el 1 de septiembre, 2017, de <http://diversidad.murciaeduca.es/altascapacidades/tipos.php>.
- García, R. (2014). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García, R. (2017). Desempeño docente para la identificación de los más competentes para la matemática. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 22(Extraordinario), 271-278. Retirado el 19 de septiembre, 2017, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59460>
- Gobierno de Canarias (2005). Programa de enriquecimiento extracurricular: Actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria (PREPEDI). Retirado el 7 de septiembre, 2017, de http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/LibroPREPEDI_I%5B1%5D.pdf.
- Gobierno de Canarias (2007). PREPEDI II Programa de enriquecimiento extracurricular 96 actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de Educación Primaria. Retirado el 7 de septiembre, 2017, de http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/Libro_PREPEDI_II%5B1%5D.pdf.
- Gobierno de Canarias (2017). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN). Retirado el 7 de septiembre, 2017, de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/
- Hernández, D. & Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. Revista de Educación, 364, 251-272. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Jiménez, C. (2014). El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED. Madrid: UNED. Retirado el 5 de septiembre, 2017, de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559>.
- Jiménez, C., & García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>
- Jiménez J. E., Artiles, C., Rodríguez, C., & García, E. (2007). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. Retirado el 8 de septiembre, 2017, de http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/.content/publicaciones/archivos/documento/libro_torrance.pdf.
- Junta de Andalucía (2017). Altas capacidades intelectuales. Retirado el 6 de septiembre, 2017, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/escuela-de-familias/neae/altas-capacidades-intelectuales>
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural and psychological considerations. Learning and Individual Differences, 20, 286-297.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Datos estadísticos no universitarios. Retirado el 5 de septiembre, 2017, de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo.html>

Servicio de Atención a la Diversidad y EOEP Específico de Altas Capacidades (2008). Talleres de Enriquecimiento Curricular: Una respuesta educativa al alumnado de Altas Capacidades. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO E INFORMÁTICA

Mayara Lybia da Silva & Susana Gakyia Caliatto

Universidade do Vale do Sapucaí, Univás
mlybia.silva@gmail.com

Resumo

As estratégias de aprendizagem são técnicas, métodos, procedimentos ou sequências de ações escolhidas pelos estudantes para a realização de determinadas tarefas para atingir objetivos educacionais. As pesquisas afirmam que estratégias que são importantes ações dos estudantes a serem estudadas pela área educacional, uma vez que as associam ao bom desempenho escolar. Neste estudo, propôs-se verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de ensino médio técnico, considerando o curso, o ano escolar, a idade e o sexo dos participantes. Participaram 168 alunos do 1^a ao 3^a ano dos cursos de Administração e Informática de nível médio técnico, de período integral, de uma escola pública no sul de Minas Gerais. Foi aplicada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Jovens e Adultos (EEA-JA) com 40 itens, desenvolvida para este estudo. Como resultado verificou-se que a média de pontos na escala foi de 47.35 (DP=9.73), a pontuação mínima foi de 17 pontos e a máxima de 70. Em relação às possíveis diferenças de desempenho na EEA-JA, foi observada a diferença significativa apenas para a variável idade [$F(4.236) = 2.590; p < .05$]. A prova post hoc de Tukey foi realizada para identificar quais as idades que se diferenciaram entre si, contudo as idades formaram um só grupo. Os dados são discutidos em termos de suas implicações educacionais, sendo as estratégias de aprendizagem pouco exploradas neste nível de ensino

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, avaliação psicoeducacional, Ensino Superior.

Introdução

De acordo com a abordagem do Processamento Humano da Informação as atividades mentais processadas pelo cérebro diferenciam-se de pessoa para pessoa distinguindo diferentes estados e níveis de desenvolvimento mental, em função das características humanas, quais sejam a idade, o desenvolvimento da atenção e da memória. As capacidades mentais podem ser verificadas por meio da percepção das entradas, armazenamento e saída das informações, pela velocidade de processamento, de forma análoga ao processamento do computador (Sternberg, 2010).

A diferenciação entre processamento da informação humano e computacional tem base na Psicologia Cognitiva e decorre do fato que o cérebro humano não só recebe os estímulos sensoriais como os transforma, elabora e armazena como memórias produzidas em eventos neuronais. Desse modo, os estímulos ou informações são recuperados e empregados como respostas ao meio imediatamente após serem processados, pela mente, em momentos

selecionados. O processamento humano pressupõe tomadas de decisão sobre o tratamento das informações perceptuais, com vistas à resolução de problemas. As informações escolhidas se tornam memórias e aprendizagens (Papalia & Feldman, 2013; Sternberg, 2010).

Entendimentos como os descritos nos parágrafos anteriores aproximam a Teoria do Processamento Humano da Informação e a Psicologia Cognitiva e justificam a investigação de mudanças do processamento, da atenção, da codificação da informação e recuperação da memória e a tomada de decisão na aprendizagem de estudantes em diferentes níveis de ensino e dão fundamento para a existência de controle da aprendizagem pelos estudantes, devido a capacidade de selecionar e aplicar as estratégias de aprendizagem, de forma consciente, com a finalidade de obter bom desempenho escolar (Sternberg, 2010).

Nesse contexto, acredita-se que o emprego eficiente de estratégias de aprendizagem está relacionado ao sucesso na vida escolar do aluno e o ensino de estratégias de aprendizagem pode proporcionar a autorregulação para aprender. As estratégias de aprendizagem são técnicas, métodos, procedimentos ou sequências de ações escolhidas pelos estudantes para a realização de determinadas tarefas, para atingir objetivos educacionais. (Pozo, 1996; Boruchovitch, 2006; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2011).

Segundo Dembo (1994) as estratégias de aprendizagem podem ser estudadas sob seus aspectos cognitivos e metacognitivos. As estratégias de aprendizagem cognitivas promovem, ao estudante, o armazenamento da informação por meio de ações de repetir e reler, grifar, resumir, fazer anotações pessoais ou organizar as informações de forma esquemática. São estratégias metacognitivas quando se tratam de ações de planejamento, monitoramento e regulação do pensamento. Essas estratégias se relacionam às capacidades de atenção e eficiência do processo de aprendizagem e se traduzem em atitudes de realização das escolhas de respostas em detrimento de outras na realização de uma atividade. Em síntese, para o autor, as estratégias de aprendizagem são empregadas com a finalidade de assessorar o indivíduo não só a armazenar como também a recuperar as informações na memória de trabalho e de longo prazo.

As pesquisas na área das estratégias de aprendizagem ajudam a compreender processos envolvidos na aprendizagem escolar, em diferentes níveis escolares. Numa busca de artigos da última década em periódicos de artigos científicos verificou-se que as pesquisas objetivam principalmente mensurar as estratégias empregadas pelos estudantes e caracterizá-las, além de comparar o emprego das estratégias entre grupos que se diferenciam por condições externas ao indivíduo como a escolaridade e o tipo de ensino, mas as pesquisas também

abordaram as condições pessoais como o sexo ou a idade. A seguir destaca-se algumas pesquisas e seus resultados.

O estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) explorou as diferenças na utilização das estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. As medidas foram comparadas considerando o sexo, a série e a idade de 815 alunos de 2^a a 8^a série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de São Paulo e Minas Gerais. Foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem com 37 itens. Por meio do teste t de Student foi evidenciou-se a diferença estatisticamente significativa entre sexo. A ANOVA e o teste post-hoc de Tukey também revelaram diferenças significantes na pontuação da escala em razão da série escolar e idade dos alunos.

Lins, Araújo e Minervino (2011) que objetivaram analisar o repertório de estratégias de aprendizagem de 491 estudantes, do sexto ao nono ano de escolas públicas e privadas, com idade média de 12 anos e sete meses em Pernambuco. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas para as seguintes variáveis comparativamente: alunos repetentes e não repetentes; sexo, idade e ano escolar, tipo de escola. A diferença entre os alunos repetentes e não repetentes deu-se a favor destes últimos, as meninas alcançaram pontuações maiores que os meninos, quanto à idade, foram compostos dois grupos, de 9 a 13 anos e de 14 a 18 anos, sendo que o primeiro alcançou médias de pontos superiores ao segundo grupo. Pelo ano cursado verificou-se alunos do sexto ano obtiveram a melhor pontuação e os de 9^o ano obtiveram as médias mais baixas. Quanto ao tipo de escola, os alunos da escola particular obtiverem escores mais elevados que os da pública.

O estudo de Silva (2012) objetivou comparar os estilos e as estratégias de aprendizagem de universitários de diferentes cursos por meio dos instrumentos: Índice de Estilos de Aprendizagem de Felder-Saloman (Felder & Saloman, 2001) e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem em Universitários (Santos & Boruchovitch, 2001). Participaram 352 estudantes do interior do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram diferença significativa para as estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva entre os cursos sendo que o grupo de Ciência da Computação foi que utilizou as estratégias com menor frequência que os grupos de Psicologia e Matemática. Quanto aos estilos de aprendizagem, o grupo de Ciências da Computação se classificou como mais sensorial e visual, de Psicologia como mais reflexivo, de Pedagogia como mais sensorial e sequencial e o de Ciências Contábeis como mais sensorial, ativo e sequencial.

Um levantamento realizado por Scacchetti, Oliveira e Moreira (2015) mostrou as estratégias de aprendizagem empregadas por 709 estudantes de instituições pública e privada

em cursos de Eletromecânica, Biotecnologia, Informática, Manutenção Automotiva, Vestuário, Automação Industrial, Logística, do primeiro ao quinto semestre. O foco da pesquisa foi a adaptação da escala validada de Estratégias de Aprendizagem, voltada ao ensino fundamental. Contudo apresentam resultados do emprego das estratégias de aprendizagem pelos participantes e evidenciam que parte significativa dos estudantes relata recorrer às estratégias de aprendizagem e que os estudantes mais estratégicos apresentam particularidades próprias na condução dos estudos como o fato de que avaliam e analisam as tarefas de forma crítica antes de executá-las, definem metas e objetivos para estudar e empregam táticas já conhecidas na execução de atividades novas denotando o conhecimento de estratégias, além do domínio sobre a tarefa proposta.

No mesmo sentido dos estudos encontrados na literatura das estratégias de aprendizagem e considerando a escassez de pesquisas com o público do nível de ensino médio propôs-se a presente investigação com o objetivo de verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de ensino médio técnico considerando o curso, o ano escolar, a idade e o sexo dos participantes.

Método

Participantes

Participaram 168 estudantes com a idade média de 16 anos ($DP=0.92$) sendo a mínima de 14 e a máxima de 18 anos de idade. O sexo feminino representou 41.07% ($N=69$) da amostra. Participaram alunos dos cursos de Administração ($N=80$, $M=47.61$) e Informática ($N=88$, $M=52.38$), em nível médio técnico de período integral de uma escola pública no sul de Minas Gerais/Brasil, sendo os níveis de 1ª ao 3ª anos.

Instrumento

Foi aplicada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Jovens e Adultos (EEA-JA) com 40 itens. A escala foi construída com base na literatura da área de estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, 2006; Boruchovitch et al., 2006; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009) e vem sendo aprimorada para o público mais velho. As perguntas se referem a “Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando”; “Organiza um roteiro para ler”; “Repete as atividades do curso em casa para treinar”, “Memoriza fórmulas para resolver atividades com maior rapidez”; “Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender” e “Retoma conteúdos aprendidos na sala de aula”. As categorias de resposta do instrumento do tipo Likert são “nunca”, “às vezes” e “sempre” e a pontuação varia entre 0 ponto

para “nunca”, 1 ponto para “às vezes” e 2 pontos para “sempre”, podendo o score máximo atingir 80 pontos e o mínimo, 0 ponto.

Procedimento

Todas as exigências éticas foram seguidas, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. A aplicação da pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Sapucaí sob parecer nº.1.452.162.

Após autorização dos gestores da instituição pesquisada e dos coordenadores de curso os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e solicitados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, os estudantes menores de 18 anos apresentaram autorizações dos responsáveis para participarem da pesquisa. O instrumento foi aplicado coletivamente, em sala de aula, pelas pesquisadoras. O tempo de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos por turma. Os principais resultados estão descritos a seguir.

Resultados

Para obtenção de resultados quantitativos os dados foram submetidos a análise por meio do software IBM SPSS Statistics 21. Realizaram-se análises estatísticas descritiva e inferencial, com vistas a atingir os objetivos propostos.

Inicialmente realizaram-se análises referentes às pontuações máximas e mínimas alcançadas na Escala de Estratégias de Aprendizagem para Jovens e Adultos (EEA-JA). Os resultados da análise de uso geral indicaram que a média obtida pelos participantes na escala foi 47.35 (DP=9.73). O valor mínimo foi 17 pontos e o máximo, 70 pontos.

Para atingir o objetivo de verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de Ensino Médio Técnico, considerando o curso, o ano escolar, a idade e o sexo dos participantes iniciou-se verificando o índice de utilização de estratégias de aprendizagem por curso. Os resultados indicaram a média de 47.99 pontos (DP=8.29) para o ensino médio técnico em Administração. Os estudantes do ensino médio técnico em Informática obtiveram a média de 46.77 pontos (DP=10.89).

Apesar de as médias aproximarem foi realizado o teste t de Student para amostras independentes a fim de verificar a existência de diferença significativa no que se refere à utilização de estratégias de aprendizagem por alunos dos dois cursos, sendo que a diferença não foi confirmada estatisticamente significativa ($t=.421$, $p<0.001$).

Quando analisado o uso das estratégias nos diferentes anos do ensino médio técnico foi possível verificar que os alunos do 1º ano obtiveram a melhor média atingindo 48,68 pontos

(DP de 8.97), na escala geral de uso das estratégias de aprendizagem. Já o 2º ano atingiu a média de 47.82 pontos ($DP=9.22$) e o 3º ano 44.87 pontos ($DP=11.08$). Para esses resultados não foram reveladas diferenças estatisticamente significativas entre os períodos.

No que concerne a influência da variável sexo, o teste t também não demonstrou existir diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos ($t=.081$, $p<.001$). As mulheres alcançaram uma pontuação maior ($M=48.44$, $DP=8,76$) do que os homens ($M=45.78$, $DP=10.84$).

Quanto à idade, houve diversidade desta variável, mas optou-se por não agrupar os estudantes pelas idades para melhor visualização da amostra. Na tabela 1 apresenta-se a frequência e o percentual de participantes, as médias e desvio padrão do desempenho em estratégias de aprendizagem por idade:

Tabela 2

Frequência, percentual de participantes, médias e desvio padrão por idade

Idade	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
14	02	1.19	43.50	19.092
15	58	34.52	49.41	8.148
16	60	35.71	47.58	9.158
17	39	23.21	46.00	10.756
18	09	5.37	39.22	13.141
Total	168	100	47.35	9.733

Para verificar possíveis diferenças de desempenho para o uso de estratégias de aprendizagem em função das idades foi realizada a análise de variância ANOVA. A análise identificou valores estatisticamente significativos para foi observada diferença significativa entre médias [$F(4,236) = 2.590$; $p<.05$]. A prova post hoc de Tukey foi realizada para identificar quais as idades que se diferenciaram entre si, contudo as idades formaram um só grupo.

Discussão

De acordo com os resultados de emprego das estratégias de aprendizagem pelos participantes neste estudo, levando-se em conta que a pontuação da escala é de 80 pontos, a máxima da amostra foi de 70 pontos, a mínima de 17 e a média geral de 47.35 ($DP=9.73$) considera-se que apontaram um uso razoável de estratégias, uma vez que a amostra se posicionou um pouco acima da média geral da escala.

Diante da comparação das médias da amostra com outras realidades, não foi encontrada uma diversidade de pesquisas no contexto do ensino médio, abordando a variável em questão. Isso levou a constatação de que em geral este é um público pouco estudado. O estudo que mais se aproxima foi o de Scacchetti, Oliveira e Moreira (2015) que mostraram as estratégias de aprendizagem empregadas por 709 estudantes ($M=28.1$, $DP=6.26$) de instituições pública e privada, em cursos de Eletromecânica, Biotecnologia, Informática, Manutenção Automotiva, Vestuário, Automação Industrial, Logística em nível ensino técnico profissional. No estudo os autores consideraram que parte significativa dos estudantes recorrerem às estratégias de aprendizagem na escala de 27 itens, com pontuação mínima de 8 e máxima de 47 pontos.

Diante desses resultados pode-se considerar algumas implicações educacionais. Boruchovitch (2006), Oliveira (2008) dentre outros autores afirmam que o emprego das estratégias de aprendizagem é importante porque se relacionam à aprendizagem escolar uma vez que ajudam a adquirir, organizar e reter as informações, além de possibilitar aos alunos maior envolvimento em seu próprio processo de aprendizagem e diversificação das formas de estudo, e conseqüentemente pode contribuir para o sucesso escolar.

Nessa perspectiva, ao verificar-se que o grupo de participantes do estudo tende ao uso de estratégias, pode-se desejar que seus desempenhos sejam ainda mais aperfeiçoados. Os estudantes podem desenvolver novas estratégias ou conscientizarem-se que elas podem ser úteis na obtenção de maior domínio das ações de aprendizagem. Para isso as escolas podem se valer de intervenções programadas para esse fim (Boruchovitch, 2006; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2011). Mesmo assim, alguns estudantes podem utilizar estratégias de forma rotineira, por hábito. Neste caso afirma-se que deve ser trabalhado com eles, a autopercepção das estratégias para que possam aprender a utilizá-las com eficácia e novas estratégias devem ser discutidas e ensinadas de forma consciente.

Em resposta aos objetivos de verificar as estratégias de aprendizagem considerando o curso, o ano escolar, a idade e o sexo dos participantes verificou-se que as diferenças não foram significativas entre algumas variáveis estudadas. Primeiramente quando comparados os cursos de Administração e Informática de nível médio técnico não houve diferença significativa e as médias foram muito próximas. A hipótese é a de que os participantes sendo de período integral, de uma mesma escola pública no sul de Minas Gerais, são expostos a estímulos de aprendizagem parecidos e homogêneos. Com isso, considera-se que o entorno ou o contexto induzem ao emprego de estratégias semelhantes e por isso não se diferenciaram quanto a frequência do uso.

A exemplo disso, encontra-se o estudo de Silva (2012) que comparou diferentes cursos em público de universitários e alcançaram diferença significativa entre os cursos de Ciência da Computação que utilizou as estratégias com menor frequência que os grupos de Psicologia e Matemática. Nesse caso os cursos são de áreas diferentes e sugere que os contextos dos cursos universitários pesquisados dão margem ao uso diferenciado de estratégias de aprendizagem e o estudo.

A presente pesquisa com estudantes de nível médio, diferentemente de Silva (2012) não verificou os tipos de estratégias cognitivas ou metacognitivas empregadas pelos alunos. Tal análise poderia caracterizar melhor as diferenças no emprego de estratégias empregadas por eles. Outra variável considerada para a análise e comparação quanto ao uso das estratégias pelos respondentes da escala, foi o ano escolar. Na presente investigação o primeiro ano se destacou como sendo o período em que os estudantes mais declaram o uso de estratégias. Outro estudo que evidenciou dados semelhantes foi o de Lins, Araújo e Minervino (2011). Analisando alunos do ensino fundamental verificaram que os alunos do sexto ano obtiveram a melhor pontuação e os de nono ano obtiveram as médias mais baixas.

As duas investigações corroboraram que alunos de períodos com menos experiência para os estudos ou com menor tempo de escolarização, tendem a empregar mais estratégias de aprendizagem dos que estão mais avançados nos anos escolares. A questão de ter um menor ou maior tempo de experiência escolar manter alguma correlação com o desempenho no emprego de estratégias de aprendizagem não foi verificado por meio estudo sistematizado, mas resultados como estes podem dar indícios dessa confirmação. Especula-se que esses resultados podem se relacionar também com a motivação para o estudo ou para o emprego de ações para o estudo e aprendizagem, que é o caso das estratégias de aprendizagem.

A análise dos resultados em relação ao sexo dos participantes considerando a pontuação geral na escala de estratégias de aprendizagem evidenciou que as mulheres se sobressaem quanto ao uso de estratégias. Embora os resultados não apresentem diferenças significativas no presente estudo, verifica-se que estudos que consideram diferenças entre os dois sexos predominam o uso das estratégias pelas mulheres. A exemplo disso, o estudo de Lins, Araújo e Minervino (2011) levantou o repertório de estratégias de aprendizagem de 491 estudantes do ensino fundamental do sexto ao nono ano de escolas públicas e privadas e evidenciaram diferenças estatisticamente significativas para a variável sexo, além de outras variáveis. Apesar de ter um público diferente da presente pesquisa, também evidenciou o sexo feminino apresentando uma média de pontos maior do que a do sexo masculino e analisou ainda o sexo em relação aos anos escolares, descobrindo que em todos os anos, as meninas tiveram uma

pontuação melhor do que os meninos. Este fato pode ser alvo de investigações pontuais sobre a diferença de aprendizagem entre os sexos e considerar aspectos sociais dessa ocorrência.

Apenas a variável idade foi diferenciada estatisticamente para os participantes da presente pesquisa. Considerando que esse é um público jovem e pouco estudado e levando em conta que essa variável é representativa do desenvolvimento humano, sugere-se que pesquisas futuras possam se debruçar em investigações sobre o relacionamento entre as características pessoais e o uso das estratégias de aprendizagem, principalmente no público de jovens do ensino médio que atravessam fases de modificações do comportamento (Papalia & Feldman, 2013).

Considerações Finais

Considera-se que o presente estudo atingiu o seu objetivo de verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de ensino médio técnico, considerando o curso, o ano escolar, a idade e o sexo dos participantes, por meio do levantamento e comparação das médias. A pesquisa pode colaborar com o conhecimento a respeito do perfil de uso das estratégias no ensino médio, público pouco explorado a respeito desse tema da aprendizagem.

Contudo, há fragilidades a serem comentadas. O estudo não abordou os tipos de estratégias usadas pelos estudantes participantes, bem como não explorou cursos de áreas distintas, como os cursos relacionados às humanidades e as ciências sociais aplicadas, com isso, o contexto ficou limitado aos cursos técnicos ou tecnológicos. Essa constatação sugere estudos mais ampliados com a mesma faixa etária.

Embora apresentando limitações o estudo pode oferecer a informação que estudantes dos anos iniciais utilizam mais estratégias que dos anos finais e em geral os estudantes dessa faixa etária tem utilizado quantidade razoável de estratégias para estudar e aprender. Estas informações podem trazer implicações educacionais, como a necessidade de se estimular o uso e o conhecimento de novas estratégias ao público estudado. Assim deve-se reconhecer que as pesquisas da área psicoeducacional pode suscitar que os agentes da escola desenvolvam procedimentos e intervenções que favoreçam as estratégias de aprendizagem aos alunos do ensino médio.

Referências

- Boruchovitch, E. (2006). Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 145-152. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712006000200004&lng=pt&tlng=pt.

- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Cruvinel., Primi, R., & Guimarães, S. E. R. (2006). A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304. doi:10.1590/S0102-37722006000300006
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 466, 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília. Retirado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman.
- Felder, R. M. & Soloman, B. A. (2001) *Index of Learning Styles Questionnaire*. North Carolina State University. Retirado de <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/560/4/TMI%2025%20%C3%8Dndice%20Estilos%20de%20aprendizagem-Portuguese.pdf>
- Lins, M. R. C., Araujo, M. R., & Minervino, C. A. S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 63-70. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321834007>.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Retirado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_9d30fe64abee9c8b487ecfd1b8127982/Details#description.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 651-656. doi:10.1590/S0102-37722009000400008
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42(1), 98-105. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6273>.
- Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª Ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In C. Coll., J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 176-197). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Scacchetti, F. A. P., Oliveira, K. L., & Moreira, A. E. da C. (2015). Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Psico*, 20(3), 433-446. doi:10.1590/1413-82712015200306
- Silva, L. L. V. (2012). Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12092012-161445/pt-br.php>.
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Víctor Reis & Pedro Stockler

Instituto Superior de Ciências da Informação e da Comunicação
vjoreis@gmail.com

Resumo

No extenso grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são uma problemática com uma incidência bastante significativa. Uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores influenciam o sucesso escolar dos alunos, e que a promoção de uma Educação Inclusiva ajuda à realização escolar e social das crianças, a contínua reflexão e formação sistémica do professor é essencial. A finalidade deste estudo foi pois, conhecer as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem. A investigação foi desenvolvida através de um estudo empírico a professores do 1º ciclo do ensino básico, pertencentes a três escolas do Porto e a duas de Cascais, aos quais foram aplicados um questionário. De acordo com os resultados deste estudo foi possível averiguar que os docentes utilizam estratégias pedagógicas centradas na leitura, na organização e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos com DA. Também referiram utilizar estratégias relacionadas com acomodações na avaliação dos alunos com DA, bem como com a ajuda à realização dos trabalhos de casa e a substituição de material de texto por outros materiais. Verificou-se ainda, que a maioria dos docentes diz utilizar tecnologias de apoio como o computador e que as suas apresentações orais são acompanhadas por suportes visuais.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, estratégias pedagógicas.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem são um problema que tem vindo a aumentar na população escolar. As competências ao nível da leitura e da escrita são consideradas como objetivos indispensáveis de qualquer sistema educativo, no que respeita à escolaridade básica. Podemos considerá-los mesmo, como alicerces de uma boa aprendizagem, funcionando como impulsionadores para todas as áreas do saber. Assim, é importante que quem trabalha/ensina crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem (DA) esteja consciente e preparado para compreender as suas necessidades, promovendo a criação de contextos educativos individuais e pedagógicos que estimulem o desenvolvimento, quer das aprendizagens escolares, quer ao nível pessoal e social.

No extenso grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), as Dificuldades de Aprendizagem são uma problemática com uma incidência bastante significativa. Enquanto profissionais do ensino, os docentes deverão estar sensibilizados e, ao mesmo tempo,

preparados para compreenderem as características desta problemática, de forma a darem uma resposta eficaz às necessidades destes alunos.

Vários estudos revelam que os professores têm a percepção de que a não utilização de pedagogias diferenciadas, de metodologias alternativas e de estratégias diversificadas pode ser a causa de insucesso escolar (Sil, 2004). Neste sentido, surgiu o interesse em saber como, e de que forma, os professores ajudam os seus alunos com DA a superarem as suas dificuldades e a promoverem o seu sucesso escolar, e quais as estratégias pedagógicas que utilizam para o ensino de alunos com DA, uma vez que em várias investigações realizadas, se demonstrou que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores influenciam os resultados escolares dos alunos (Grisay, 1991a, 1991b; Gosling, 1992; Crahay, 1999; Branquinho & Sanches, 2000 citado em Sil, 2004).

Inclusão

Inclusão significa ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de introduzir, etc. Assim, ao falar-se das metas para se alcançar uma Educação Inclusiva, está-se a defender uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente da sua origem social e cultural, da sua evolução psicológica e biológica, com o objetivo de alcançarem independência económica futura e vida social ativa. Esta conceção básica de direitos humanos já foi referenciada inúmeras vezes em conferências mundiais, nomeadamente na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada em Salamanca, em 1994.

A inclusão no contexto educativo baseia-se em dois pilares: primeiramente, com o objetivo de quebrar barreiras que impeçam alcançar uma aprendizagem de sucesso; posteriormente, fornecer respostas educativas tendo em conta a pluralidade de necessidades de aprendizagem dos alunos. De acordo com a American Federation of Teachers, “a inclusão é o processo de colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm”. No caso do Children and Adults with Attention Deficit Disorders, “o conceito de inclusão deve refletir um compromisso da sociedade, no sentido de todas as crianças serem educadas no ambiente mais apropriado às suas necessidades”.

No modelo educativo inclusivo, “muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional”. (Correia, 2009, p. 39). Todos os agentes da comunidade educativa, na escola inclusiva, passaram a ter uma função mais proativa no processo de ensino-

aprendizagem pois, para além de necessitarem de alargar as suas competências no sentido de poderem dar resposta às necessidades dos alunos, deverão desenvolver posturas positivas face à inclusão. Alguns estudos foram feitos sobre esta questão (Correia & Martins, 2000; Ferreira, 2007), e concluiu-se que a maior parte dos professores acredita no conceito “inclusão”, admitindo que acarreta vantagens para os alunos com NEE, sobretudo no que concerne à socialização. No entanto, tendo em conta o sucesso académico, mostram-se mais reservados, colocando a dúvida se a inclusão seria proveitosa para os alunos sem qualquer NEE. Ainda hoje, a classe docente revela algumas reservas quanto à existência de uma escola completamente inclusiva, tendo em conta as condições de trabalho existentes nas escolas, confessando “alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE”. (Correia, 2008b, p. 23). A falta de tempo para trabalhar individualmente, e o facto das turmas terem um número excessivo de alunos, são também fatores que levam os professores a sentirem um aumento da tensão, da frustração e da angústia quando lecionam em turmas onde existem discentes com NEE. “A maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado”. (Mantoan, 2001).

A educação inclusiva acarreta o desenvolvimento de estratégias que respeitem a diferença e que contribuam para o sucesso educativo. A qualidade académica deve estar acessível a todos, independentemente das suas características e dificuldades. Deste modo, poder-se-á referir que “a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam”. (Sanches, 2005, p. 127). A capacidade que os professores demonstram, as estratégias que implementam, a sua competência, serão características determinantes para responderem às exigências colocadas pelo ensino a crianças com necessidades educativas especiais. Para vencer este desafio, o professor tem de ser criativo, promover o trabalho cooperativo entre os seus alunos, tem que experimentar. “É importante notar que a atitude dos professores é um elemento fundamental no sucesso da inclusão na sala de aula. Atitudes positivas dos professores perante a inclusão refletem-se nos seus comportamentos na sala de aula inclusiva”. (Leatherman & Niemeier, 2005).

Segundo Sanches (1996), qualquer indivíduo pode ter necessidades, num dado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que surgem no processo de aprendizagem. Logo, é necessário distinguir se as necessidades são permanentes ou temporárias, e se elas são de carácter ligeiro, médio ou profundo.

Atitudes de desagrado face à segregação e à existência de programas educativos inadequados agitaram as esferas sociais e o poder central, o que levou a grandes reformulações e decisões legais que marcaram decisivamente a educação especial. A legislação entretanto aprovada, aponta para uma educação onde "(...) a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades". (Correia, 1999, p. 14). A Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, constitui nesse sentido, um importante documento relativamente à educação especial.

A escola deverá pois valorizar os saberes curriculares mas não deve, de forma alguma, descuidar a formação integral da criança, visando o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, incentivando a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários, tal como preconiza a LBSE. A escola inclusiva deve basear-se “nas necessidades da criança vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico. (...) uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno”. (Correia, 1997).

Às crianças com NEE devem ser proporcionadas aprendizagens similares às dos restantes alunos e interações sociais adequadas, sendo-lhes retirado o estigma da deficiência. Devem ser estabelecidas metas educacionais, de acordo com as necessidades e competências das crianças, proporcionando-lhes a aprendizagem, lado a lado, com outros alunos, sem necessidades educativas especiais. Estamos, assim, a trabalhar tendo como princípio orientador o conceito de inclusão. Correia (1997) diz-nos, também, que inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial. O mesmo autor clarifica ainda o princípio da inclusão quando explica que este engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças com NEE. Este autor tece outras importantes considerações quanto às implicações que o conceito despoleta, principalmente ao nível do aluno, da escola, da família, da comunidade e do sistema inclusivo centrado no estudante. A inclusão deve permitir, sempre que necessário, outros modelos de atendimento, além da classe regular, de modo a que possa existir um contínuo educacional.

Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) estão estreitamente relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os alunos com DA apresentam um aproveitamento escolar abaixo do esperado, tendo em conta a sua idade, o Quociente Intelectual (QI) e a

escolarização, pelo que exigem uma atenção mais cuidada e recursos educativos diferenciados, o que equivale a dizer que têm NEE.

Segundo Correia (2004), “o conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar o insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo”. Por sua vez, Fonseca (1999) refere que a dificuldade de aprendizagem é uma dissonância do desenvolvimento, usualmente descrita por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos recetivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica.

Uma vez que o conceito de DA é muito amplo, foram propostas diversas classificações que podem variar em função do critério. Por exemplo, Garcia (1998) refere dois tipos de DA, as académicas e as não académicas. As primeiras fazem referência a problemas em áreas como a leitura, escrita e matemática. Já as não académicas referem-se a dificuldades visuais, motoras, de perceção e de memória.

Das várias definições encontradas, a que demonstrou maior aceitação e maior consenso é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), que refere que as dificuldades de aprendizagem são um termo genérico e que dizem respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades da leitura, escrita, fala, raciocínio e capacidades matemáticas (citado em Correia, 2004).

A aprendizagem apesar de frequentemente ser apresentada como um conceito bastante amplo, como já o afirmamos, envolve determinadas variáveis que devem ser tidas em conta quando se refere à aprendizagem feita em contexto escolar. Esta aprendizagem depende não só do aluno mas também do meio em que este se move, quer familiar, social, ou escolar. A forma como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido é pois de suprema importância, ainda que por vezes possa ser relegado para segundo plano quando surgem obstáculos nesse mesmo processo. Quando surgem esses obstáculos, a culpa costuma sempre recair no aluno, sendo esquecido o facto de que a forma como o aluno é ensinado tem influência na maneira como aprende. Nem sempre a criança, no seu processo de crescimento, é estimulada no momento certo, de forma correta; e este desfasamento pode ter influência nas posteriores dificuldades de aprendizagem que são inculcadas ao aluno.

As Dificuldades de Aprendizagem caracterizam-se pois por perturbações da atenção, de memória ou raciocínio, hiperatividade, problemas gerais de orientação, dificuldades na audição e na fala, impulsividade, entre outras, e interferem tanto no rendimento escolar, como nas rotinas do dia-a-dia, que requerem competências ao nível da matemática, da leitura e da escrita.

Dado que não há indícios isolados para a identificação das DA, tanto os professores como os pais devem prestar atenção especial aos sinais que sejam mostrados com frequência pela criança, no sentido de se identificar as DA o mais cedo possível (Correia & Martins, 1999). Assim, se o professor começa a verificar que tem alunos que apresentam problemas de aprendizagem, deve recolher frequentemente informação acerca desses alunos para que, segundo Correia (2008b), esta lhe possibilite elaborar programas educacionais que estão de acordo com as suas capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas), bem como lhe possa facultar apontadores sobre como alcançar objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas.

Deste modo, poder-se-á afirmar que a existência de uma definição operacional é essencial para o seu enquadramento na escola e possibilitará as intervenções especializadas junto dos alunos com DA. Por isso há que ter em conta os critérios comuns à maioria das definições mais proeminentes internacionalmente, e que possibilitarão aos alunos com DA a elegibilidade para os serviços de educação especial: (i) Critério de inclusão: o aluno apresenta uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado e a sua realização escolar; (ii) Critério de exclusão: o insucesso escolar do aluno não resulta de outros fatores, tais como, deficiência mental, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais, diferenças culturais; e (iii) Critério de educação: o aluno necessita de serviços e apoios de educação especial, serviços de apoio especializados (Correia, 2009).

Deste modo, o professor terá de determinar as capacidades, aptidões, interesses, e experiências do aluno como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico, para assim propor um conjunto de estratégias pedagógicas eficazes para os alunos com DA (Correia, 2008b).

Estratégias Pedagógicas Diferenciadas

O objetivo da utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é o de tentar responder com eficácia às necessidades dos alunos com necessidades especiais, designadamente aos alunos com DA. Segundo Heward (2003), essa eficácia só pode ser avaliada pelos resultados dos alunos, ou seja, “até que ponto cada aluno aprendeu e usou novos conhecimentos e competências”. Depreende-se, desta forma, que estes alunos necessitam de serviços educacionais adequados às suas necessidades, uma educação apropriada em que as práticas educativas passam, não por se resumir somente à sua colocação na escola, mas por os professores lhes ensinarem técnicas e estratégias que deverão utilizar em cada uma das situações de aprendizagem para assim conseguirem alcançar o sucesso escolar (Sturamski,

1997 citado em Martins, 2000). Por exemplo, um dos maiores desafios dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, é ensinar os alunos a ler. Para isso necessitam de entender como é que as crianças aprendem a ler e como as podem ensinar.

Deste modo, os professores necessitam de implementar a leitura em voz alta orientada e repetida das palavras, uma vez que, é importante que os alunos com DA pratiquem a leitura das palavras do texto antes de este ser lido totalmente, pois primeiramente os alunos aprendem a ler uma palavra com precisão e, após muita prática é que a conseguem ler fluentemente (Shaywitz, 2008).

A análise das palavras antes de o texto ser lido traduz-se na competência de análise dos vocábulos, tendo em conta a forma como se pronunciam, como se soletram e o seu significado. Assim, quando o professor utiliza esta estratégia está a ajudar o aluno a desenvolver o uso automático dessa competência para que este consiga construir significado a partir do texto e libertar a sua energia mental para se centrar no propósito primário da leitura, da construção de significado e do desenvolvimento da interpretação pessoal (Ruddel, Commeyras, 1993; Heymsfeld, 1992; Genishi, 1988; Maria, 1987 citada em Hennigh, 2003).

Da mesma forma que os professores têm um efeito positivo sobre a fluência do aluno utilizando estratégias eficazes, têm também o mesmo efeito sobre a compreensão. Quando um aluno tem todos os pré-requisitos que são a descodificação, a precisão, a fluência, o vocabulário, o conhecimento de base e as estratégias, pode-se afirmar que tem a compreensão desenvolvida, por isso, se o discente tem afetada a compreensão é porque apresenta uma fragilidade em qualquer um destes componentes (Shaywitz, 2008).

Estudo empírico

Vários estudos realizados revelam que os professores quando questionados sobre a utilização de pedagogias diferenciadas, de metodologias alternativas e de estratégias diversificadas, têm a perceção de que a sua não utilização são causas do insucesso escolar (Sil, 2004). Neste sentido, surgiu o interesse em saber como, e de que forma, os professores ajudam os seus alunos com DA a superarem as suas dificuldades e a promoverem o seu sucesso escolar, e quais as estratégias pedagógicas que utilizam para o ensino de alunos com DA, uma vez que em, investigações realizadas, se demonstrou que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores influenciam os resultados escolares dos alunos (Grisay, 1991a, 1991b; Gosling, 1992; Crahay, 1999; Branquinho & Sanches, 2000 citado em Sil, 2004). Poder-se-á, então, colocar a questão: “Será que os professores com alunos com dificuldades de aprendizagem utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas?”.

No campo da educação especial já existe conhecimento produzido pela investigação que é útil e fiável em relação às estratégias pedagógicas diferenciadas, embora esta possa apresentar falhas e possa encontrar-se longe de estar completa. Conhecendo e aplicando corretamente essas estratégias pedagógicas caminhar-se-á para atingir sucesso escolar dos nossos jovens/crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente com DA (Heward, 2003). Assim, e no sentido de dar uma resposta à questão de partida anteriormente formulada, bem como na procura de uma maior compreensão da problemática que é proposto investigar, definiram-se os objetivos para este estudo: (i) *Objetivo geral*: Identificar as estratégias pedagógicas mais utilizadas pelos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente na leitura e na escrita; (ii) *Objetivos específicos*: Saber se essas estratégias pedagógicas variam com o género dos professores, número de alunos com dificuldades de aprendizagem, antiguidade na função e formação/informação específica nessa área.

Para este estudo, considerou-se os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico por se ter pensado, tal como Fonseca (2009), que estes professores são os que efetuam a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo que esta constitui uma das “estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos ao longo do percurso escolar”, uma vez que os “efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil podem ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores”.

Para a realização deste estudo são constituídas as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 – O género dos professores influencia significativamente a utilização das estratégias pedagógicas em alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente na leitura e na escrita.
- Hipótese 2 – O número de alunos com DA que os professores têm influencia significativamente a utilização das estratégias pedagógicas, especificamente na leitura e na escrita.
- Hipótese 3 – A antiguidade dos professores influencia significativamente a utilização das estratégias pedagógicas em alunos com dificuldades de aprendizagem, especificamente na leitura e na escrita.
- Hipótese 4 – A formação específica em necessidades educativas especiais (NEE) influencia significativamente a utilização das estratégias pedagógicas, especificamente na leitura e na escrita.

- O estudo reuniu 44 questionários. A maioria dos docentes era do género feminino (73%). Em termos de idade, predominavam os docentes do escalão etário 36-45 anos (54.56%). Relativamente ao tempo de serviço como docente, a maioria tinha entre 11 a 20 anos de tempo de serviço (49.0%). Os docentes com menos de 10 anos de tempo de serviço representavam 9.1% do total de respostas. No que se refere à situação profissional, 63.6% pertenciam ao quadro da escola e 22.7% eram docentes contratados. Uma proporção muito elevada era licenciada (86%) e cerca de 12% tinham um mestrado. Os docentes com formação especializada em dificuldades de aprendizagem representam 16.4% do total de inquiridos. Cerca de um terço indica que teve este tipo de formação na sua formação inicial.

Análise e Discussão dos resultados

Em relação à *questão de investigação* “Será que os professores com alunos com dificuldades de aprendizagem utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas?”, as respostas dadas indicaram que 36,4% dos docentes recorrem “sempre” a estratégias diferenciadas para o ensino de alunos com DA e 56,8% dos inquiridos utilizam-nas “muitas vezes”, indo desta forma, ao encontro de muitos estudos que afirmam que os professores dão resposta às necessidades dos alunos com DA quando utilizam estratégias pedagógicas diferenciadas diariamente na sala de aula (Heimburge & Rief, 2000). Dessa forma tornam as suas intervenções mais eficazes. Estas são ensinadas aos alunos com DA para que estes as utilizem em cada uma das situações de aprendizagem (Sturamski 1997 citado em Martins, 2000), dado que, por um lado, o estabelecimento de estratégias diferenciadas é a chave para o sucesso na escola (Frank & Livingston, 2004), por outro lado, e de acordo com Winebrenner (1996 citado em Martins, 2000), assim que os discentes assimilam essas estratégias, os seus problemas de aprendizagem diminuem consideravelmente.

De acordo com os resultados obtidos poderemos também concluir que as diferenças na utilização das estratégias pedagógicas em alunos com dificuldades de aprendizagem não variam significativamente em função do género dos docentes. Já relativamente à questão sobre o número de alunos com DA que os professores têm poder influenciar significativamente a utilização das estratégias pedagógicas, foi confirmada, uma vez que se constatou que a estratégia de lembrar sempre ao aluno o que tem a fazer é significativamente mais utilizada pelos docentes que têm menos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Continuando a analisar os resultados obtidos constatamos ainda que as diferenças na utilização das estratégias pedagógicas em alunos com dificuldades de aprendizagem não

variam significativamente em função do tempo de serviço dos docentes. Deste modo, concluímos que a Hipótese 3 não foi confirmada. Os professores, de uma forma geral, não estão suficientemente preparados para lidarem assertivamente com alunos com DA, independentemente da idade/tempo de serviço.

Relativamente à formação específica em necessidades educativas especiais influenciar significativamente a utilização das estratégias pedagógicas, especificamente na leitura e na escrita, foi confirmada. Tal como é referido na literatura, a formação especializada (e contínua) de professores permite a diversificação de estratégias de ensino na sala de aula, assim como ajuda a derrubar resistências à mudança, permitindo a adaptação do professor a um cenário que não estava habituado. A literatura refere ainda que, para além da utilização de estratégias diferenciadoras pelos professores com formação especializada em educação especial, e que promovem a fluência e o vocabulário dos alunos com DA, há também aquelas que promovem a compreensão da leitura de forma diferenciadora. Existem, assim, estratégias significativamente mais utilizadas pelos docentes com formação especializada.

Por exemplo, quando o professor pretende que o aluno preveja, antes da leitura de um texto, o conteúdo do mesmo através de imagens, do título ou de secções, está a ajudar o aluno a familiarizar-se com o seu conteúdo e a transmitir-lhe uma noção da direção que tomará o texto (Shaywitz, 2008). Deste modo serão criadas expectativas em relação ao texto e o aluno quererá verificar se aquilo que está à espera acontecerá (Hennigh, 2003), promovendo a sua capacidade de avaliar o conteúdo da história.

Quando o docente, juntamente com o aluno, analisa um texto parágrafo a parágrafo está a permitir que o aluno desenvolva também a compreensão durante a leitura. Assim, à medida que avança na leitura, o professor ao perguntar-lhe se as previsões que fez carecem de ser alteradas, e que explique a ideia principal do parágrafo que acabou de ler, está a ajudá-lo a distinguir a informação importante do trivial levando-o, por um lado, a compreender as ideias principais do texto e, por outro, a garantir-lhe que esteja ativamente envolvido desde o início (Shaywitz, 2008).

Para além das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores relacionadas com a leitura, foi também preocupação conhecer outras estratégias pedagógicas que os docentes recorrem para o ensino de alunos com DA e que vão de encontro ao que a literatura considera como eficazes para o sucesso escolar destes alunos.

Uma das estratégias pedagógicas mais eficazes que a literatura refere é a substituição dos materiais de texto por outro tipo de material alternativo, nomeadamente a gravação em áudio (Patton, Polloway, & Serna, 2001 citado em Correia, 2008b). Vários autores salientam que

como esses materiais são muito utilizados na sala de aula e como funcionam como principal meio para a obtenção de informação, torna-se importante e útil efetuar essa substituição para a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos com DA, uma vez que os tornará mais consonantes com os seus ritmos e estilos de aprendizagem (Nos, Schumm, & Vaughn, 1997 citado em Correia, 2008b) por um lado e, por outro, estudarão ao seu nível de compreensão em vez de serem prejudicados pela lentidão da sua leitura (Shaywitz, 2008), permitindo-lhes a realização das atividades propostas nos materiais. Porém, os resultados obtidos salientam que a maioria dos professores (79,5%) raramente ou nunca utilizam esta estratégia, levando-nos a dizer que estes resultados não estão na mesma linha da literatura.

Outros resultados obtidos revelam também que 72.7% dos docentes utilizam “sempre” ou “muitas vezes” uma das estratégias mais eficazes para que os alunos com DA consigam melhorar a sua compreensão do material de texto, ou seja, a adaptação dos materiais para o nível de leitura do aluno, a qual lhe dá a possibilidade de tratar os conteúdos curriculares existentes de várias formas (Mercer, 1993, Lewis, 1999 citado em Correia, 2008b). Esta estratégia permite que o discente aumente a sua compreensão e consiga reter a informação por períodos, mais longos, de tempo (Patton, Polloway, & Serna, 2001 citado em Correia, 2008b).

Quando é avaliada a estratégia pedagógica relativamente ao parâmetro “Relembro sempre ao aluno o que tem a fazer”, verifica-se que é significativamente mais utilizada pelos docentes que têm menos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que corrobora a ideia de que o professor tem, naturalmente, dificuldade em lidar com várias crianças com DA ao mesmo tempo. Estes resultados evidenciam que os docentes utilizam estratégias de organização, lembrando ao aluno o que tem a fazer, e permitem comprovar algumas das investigações que consideram que o aluno necessita de estar num ambiente bem estruturado, pois o seu rendimento melhora quando o professor lhe dá a conhecer, antecipadamente, as atividades que realizará ao longo do dia e lhe faz uma revisão de fatores a cada nova atividade (Nielsen, 1999), como estratégias eficazes utilizadas em contexto de sala de aula.

Uma das estratégias de descodificação consideradas eficazes no ensino de alunos com DA é permitir ao aluno começar a realizar os trabalhos de casa na aula com o intuito de o professor lhes proporcionar uma prática adicional e um reforço da sua aprendizagem, podendo o docente fazer correções ou repetir a matéria, caso seja necessário. Contudo, as respostas dadas pelos docentes deste estudo, revelam que apenas 2.3% permite “sempre” ou “muitas vezes” que tal aconteça, levando-nos a afirmar que estes resultados não vão de encontro ao que evidencia a literatura.

No que concerne às estratégias relacionadas com a avaliação, particularmente as fichas, constatou-se que, após análise dos resultados, a maioria dos docentes utiliza como estratégias de adaptação da avaliação do discente a colocação do texto a ser lido pelo aluno numa folha e as perguntas de interpretação noutra folha, bem como a leitura, por parte do docente, das perguntas da ficha de avaliação. Em contrapartida, verificou-se que apenas 22.7% dos professores deixa que o aluno responda oralmente em vez de ser por escrito nas fichas de avaliação. Estes resultados corroboram parcialmente os estudos que salientam que a criação de diversas opções de avaliação é considerada como uma estratégia eficaz, uma vez que as fichas de avaliação devem ser encaradas como uma oportunidade para o aluno aprender e não para o recompensar ou castigar (Frank & Livingston, 2004). Apesar de os docentes terem o cuidado de modificar a organização das fichas de avaliação (nomeadamente a sua apresentação) para que os alunos possam compreender melhor o que lhes é pedido, tornando a sua resolução mais simples (Miranda, 2008), precisam ainda de rever as acomodações feitas na avaliação ao nível das respostas das fichas de avaliação e das condições de realização das mesmas para que estas sejam adequadas e se coadunem com as necessidades dos alunos com DA (Patton, Polloway, & Serna, 2001 citado em Correia, 2008b). Uma vez que os alunos com DA necessitam destas modificações e de um apoio apropriado e eficaz para promover o seu sucesso escolar.

Verificou-se, também, que a maioria dos docentes (61%) utiliza tecnologias de apoio como o computador e que as suas apresentações orais são acompanhadas por suportes visuais. Tais resultados vêm confirmar as investigações que apontam a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação como meio de aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas e desenvolver as suas capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização (Schank, 1998 citado em Correia, 2008b), bem como os métodos multissensoriais dado que os alunos com DA aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais (Orton, 1937 citado em Hennigh, 2003).

Refira-se ainda que algumas perguntas do questionário estão relacionadas com a realização de atividades que promovem as competências sociais e pessoais dos alunos, tendo os seus resultados, demonstrado a utilização significativa desta estratégia por parte dos professores (79.6% e 84.0% respetivamente). Poderemos afirmar que estes resultados corroboram as investigações que salientam que o desenvolvimento de programas sociais e pessoais é uma estratégia que capacita os alunos para o desenvolvimento das suas próprias capacidades pessoais e relacionais, verificando-se melhorias significativas na relação com os

colegas e professores (Matos, 1997 citado em Freitas, 2010) por um lado e, por outro, estimula o desejo que o aluno tem de ser bem sucedido (Nielsen, 1999).

A maioria dos docentes inquiridos (84%) refere que tem o cuidado de, na sala de aula, sentar o aluno à frente. Tal facto corrobora o que a literatura refere, isto é, a organização da sala de aula, nomeadamente a localização do aluno nas filas da frente passa por ser uma estratégia eficaz na medida em que influencia quer a gestão da aula, quer os resultados das aprendizagens (Mercer, 1993 citado em Correia, 2008a), quer a comunicação e interação professor/aluno (Sil, 2008), uma vez que ajuda o discente a entender melhor as questões, a seguir as instruções do professor (Mastropieri & Scruggs, 1994 citado em Correia, 2008b), a fazer os seus apontamentos, pois está junto do quadro, (Frank & Livingston, 2004) e, ainda, a contribuir para minimizar os seus problemas de comportamento.

Também quisemos saber neste estudo, que tipo de orientações e/ou explicações os professores dão aos alunos com DA. Os resultados obtidos indicam-nos que existe uma maior incidência para as orientações e/ou explicações do tipo oral (26.5%), curtas (23.9%) e diretas (18.8%), sendo evidente que a maioria dos docentes utiliza as explicações como estratégia habitual da sua prática pedagógica. Poderemos afirmar que estes resultados estão em sintonia com algumas investigações que consideram as orientações e/ou explicações objetivas, curtas e diretas como uma das estratégias mais eficazes usadas em contexto de sala de aula no ensino de alunos com DA (Reid & Lienemann, 2006; Wanson, 2000; Swanson, Hoskyns, & Lee, 1999 citado em Sil, 2008). A literatura salienta a importância de um ensino direto e sistemático, pois os alunos com DA necessitam de um ensino explícito, sistemático e controlado para lhes possibilitar uma estruturação cuidada das aprendizagens. Estudos realizados por Rosenchine e Stevens (1986 citado em Correia, 2008b) evidenciam que os professores eficientes e experientes que praticam um ensino eficaz e bem estruturado dão indicações e explicações claras, objetivas, curtas e diretas aos seus alunos com DA.

Ao questionarmos os professores sobre como classifica as estratégias que utiliza no ensino de alunos com DA, procuramos saber a razão que os leva a utilizá-las. Perante os resultados obtidos, verificamos que os professores utilizam tais estratégias porque eles próprios as consideram eficazes (35.1%) e porque são as que avaliam que promovem bons resultados escolares aos alunos (27.7%). Constatamos que apenas 8.5% dos professores as utilizam porque a investigação as considera eficazes. Estes resultados não corroboram na totalidade com o que a literatura apresenta, pois os professores ainda não consideram que as estratégias que habitualmente utilizam na sua prática pedagógica são as que a investigação nos diz que funcionam e que estão demonstradas pelos estudos que a literatura expõe, mas sim as que eles

acham que são mais eficazes. Contudo há professores que avaliam as estratégias que implementam junto dos alunos com DA através dos seus resultados escolares, estando em sintonia com Heward (2003) que considera que a eficácia das estratégias só pode ser avaliada pelos resultados dos alunos, ou seja, até que ponto cada aluno aprendeu e usou novos conhecimentos e competências.

Conclusão

A existência de alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) nas escolas é uma realidade do nosso contexto educativo. Diversos alunos debatem-se com dificuldades na leitura, na escrita e/ou na matemática, causando-lhes baixa autoestima, frustração e, até mesmo, retenções. O papel do professor no acompanhamento escolar destes alunos é primordial e será essencial que os docentes saibam distinguir eficiência de eficácia, ou seja, distinguir entre o fazer bem e o fazer o certo (Ainscow, 1996).

Desta investigação, em que pretendemos conhecer as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem foi-nos dado a conhecer através da amostra utilizada, que os professores recorrem a estratégias diferenciadas para o ensino de alunos com DA, e que usam essas estratégias porque as consideram eficazes, por um lado e, por outro, porque são aquelas que promovem bons resultados escolares aos alunos.

Também foi possível constatar que, de uma maneira geral, os docentes utilizam, em contexto de sala de aula e junto dos alunos, estratégias centradas na leitura, particularmente na fluência e na compreensão, designadamente o trabalhar o vocabulário de um texto antes de este ser lido, na predição do conteúdo de um texto e na análise de cada parágrafo do texto. Mas também utilizam outras e diferentes estratégias pedagógicas para além das centradas na leitura no ensino de alunos com DA, como a substituição dos materiais de texto por outro tipo de material alternativo, a adaptação dos materiais para o nível de leitura do aluno, a qual lhe dá a possibilidade de tratar os conteúdos curriculares existentes de várias formas, o permitir ao aluno começar a realizar os trabalhos de casa na aula, com o intuito de o professor lhes proporcionar um prática adicional e um reforço da sua aprendizagem. Ao nível das estratégias relacionadas com a avaliação, constatou-se que a maioria dos docentes utiliza como estratégia de colocar o texto a ser lido pelo aluno numa folha e as perguntas de interpretação noutra folha, bem como a leitura, por parte do docente, das perguntas da ficha de avaliação. Curiosamente a percentagem de docentes que deixam o aluno responder oralmente em vez de ser por escrito foi minoritária.

Verificou-se também, que a maioria dos docentes diz utilizar tecnologias de apoio como o computador e que as suas apresentações orais são acompanhadas por suportes visuais. Refira-se ainda que uma grande maioria afirma ter o cuidado de, na sala de aula, sentar este tipo de alunos à frente e que optam por dar orientações e/ou explicações curtas e diretas aos alunos com DA privilegiando as respostas orais.

Referências

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, L. M. (1997). Colaboração: Um Pressuposto para o Êxito da Inclusão. *Jornal o Docente*, Edição Especial, p. 44-57.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2(22), 369-376. Recuperado de https://jpn.up.pt/pdf/problematizacao_crianças_nee_mcorreia.pdf.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2009). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. O que são como entendê-las?* Biblioteca Digital: Coleção Educação (pp. 1-21). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Revista Inclusão*, 1, 17-28.
- Cruz, V. (2009). Uma abordagem cognitiva da leitura e suas dificuldades. *Inclusão - Área de Educação Especial*, nº 8, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 49-70.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2009). Identificação de sinais de risco de dificuldades de aprendizagem: da pré-escola ao 3º ciclo do Ensino Básico. *Revista Inclusão - Área de Educação Especial*, nº 8, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 5-19.
- Frank, R., & Livingston, K. (2004). *Como apoiar um filho disléxico*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, E. (2010). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Garcia, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Lisboa: Diversos.
- Heimburge, J. A., & Rief, S. F. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias pronta a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.

- Heward, W. L. (2003). Ensino e aprendizagem - dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In L. M. Correia (Ed.), *Educação especial e inclusão* (pp. 109-153). Porto: Porto Editora.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors affecting classroom practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36. doi:10.1080/10901020590918979.
- Mantoan, M. T. E. (2001). Todas as crianças são bem-vindas à escola. *Revista Profissão Docente*, 1(2), 1-19. Recuperado de <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/32/515>.
- Martins, A. P. L. (2000). Dificuldades de aprendizagem específicas: Questões sobre estratégias de aprendizagem. *Sonhar*, 7(2), 163-182.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia prático para professores*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais, Apoios e Complementos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5(5), pp. 127-142. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>.
- Shaywitz, M. D. (2008). *Vencer a dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sil, V. (2008). *Estratégias pedagógicas no ensino de alunos em risco de insucesso escolar: estudo com professores do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga.

SOBREDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP – BRASIL

Bárbara Amaral Martins¹ & Miguel Claudio Moriel Chacon²

¹ UNESP – Campus de Marília; UFMS – Campus do Pantanal

² UNESP – Campus de Marília

Barbara.martins@ufms.br

Resumo

Considerando que a legislação brasileira insere os estudantes com sobredotação no público-alvo da Educação Especial, analisamos as disciplinas dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a fim de verificarmos a maneira como os futuros professores são preparados para lidar com esta parcela da população estudantil. Todos os seis cursos de Pedagogia oferecidos nos diferentes campi da universidade possuem ao menos uma disciplina relacionada à Educação Especial, e em três deles há elementos que sugerem o estudo da sobredotação, porém, nos programas curriculares de três cursos, não foi encontrada qualquer menção à referida temática, o que evidencia uma lacuna na formação desses professores, que pode resultar em prejuízos à identificação e à atenção educacional aos estudantes com capacidades superiores.

Palavras-chave: Sobredotação, altas habilidades/superdotação, formação docente, currículo, Pedagogia.

Introdução

A legislação brasileira determina que os sistemas de ensino respondam às necessidades educacionais especiais de seus alunos, os quais são os sujeitos da educação especial. Entre este público, encontram-se os alunos que apresentam grande facilidade em aprender (Brasil, 1996). Tais educandos recebem diferentes denominações: *dotados*, *talentosos*, *alto habilidosos*, *com altas habilidades*, *superdotados*, *com altas habilidades/superdotação*, entre outros. Neste texto, não nos deteremos às definições e diferenciações terminológicas e, considerando-se a apresentação deste trabalho em contexto português, empregaremos preferencialmente, o termo sobredotação.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estes alunos são considerados como aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

Contudo, mesmo a legislação assegurando o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com sobredotação, são poucas as iniciativas destinadas à garantia desse direito. Maia-Pinto e Fleith (2004) esclarecem que, diferentemente do que ocorre com alunos

que apresentam rendimento escolar insatisfatório, os quais são rapidamente identificados e desfrutam da concepção amplamente divulgada no ambiente escolar, de que necessitam de atendimento diferenciado voltado ao atendimento de suas peculiaridades, são oferecidas poucas oportunidades para que aqueles alunos que se destacam por suas potencialidades possam desenvolvê-las ainda mais. Entretanto, a educação desses alunos precisa ser coerente com suas particularidades, o que exige desafio e sistematização, pois “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio”. (Cupertino, 2008, p. 13).

Nesse sentido, Freeman e Guenther (2000) salientam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades, ocasiona tédio e desprazer pela atividade educacional, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias adversas. Assim, o aluno pode preferir alienar-se, baixar seu ritmo de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, podendo perder o interesse pelas aprendizagens escolares, bem como estagnar o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Nesta linha de preocupações, o Plano Nacional de Educação elaborado em 2001, já alertava para um ponto crucial na atenção educacional à diversidade, destacando que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente”. (Brasil, 2001, p. 128).

Assim sendo, podemos afirmar que a falta de formação docente constitui um grande obstáculo para o acolhimento das diferenças, visto que em situações práticas, o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva. “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”(Tardif, 2002, p. 228). Assim, concordamos com Beyer (2005) que aponta a formação docente como condição básica para a condução do processo de inclusão. Para o autor, esta formação deve abranger os fundamentos conceituais e aspectos pedagógicos, tais como metodologia de ensino, recursos didáticos, aprendizagem de alunos com necessidades especiais, avaliação etc. Quando o professor não dispõe de certos conhecimentos em sua formação, vê-se obrigado a guiar-se unicamente por sua experiência prática, o que pode levá-lo a agir com base no senso comum ou, simplesmente, deixar de tomar qualquer atitude por falta de parâmetros ou conhecimentos prévios.

A educação inclusiva exige que o educador esteja preparado para atender às necessidades específicas de certos subgrupos de alunos e “[...] o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar

com as novas demandas do trabalho pedagógico”. (Góes & Laplane, 2007, p. 77). Esta dificuldade em dar ao aluno a atenção que lhe cabe se acentua devido a grande variedade de necessidades educacionais que o professor precisa conhecer para efetivar suas ações. No entanto, a sobredotação é um fenômeno desconhecido por boa parte dos docentes, havendo também, professores que sabendo da sua existência, imaginam que seja algo extremamente raro, com o qual nunca se defrontarão. Estes fatores dificultam ainda mais o reconhecimento e atendimento de alunos com potencialidade elevada, pois se o professor não percebe a necessidade do aluno, também não perceberá a necessidade em oferecer-lhe atividades diferenciadas.

Porém, o desconhecimento docente é bastante compreensível se considerarmos que a sobredotação tem recebido pouca atenção por parte da mídia, dos governos e das instituições de formação de professores no decorrer da história. Acresce que as pesquisas realizadas no Brasil sobre esta temática ainda não atingem um número expressivo, e pouco se tem investigado sobre a formação docente para o atendimento a esses alunos.

Em um levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas três pesquisas referentes à formação docente e à inclusão educativa de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Reis (2006), com o objetivo de analisar aspectos na formação docente em nível de Pós-graduação Lato Sensu para a Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação, indica a necessidade da criação de cursos de pós-graduação a fim de impulsionar a formação de professores nesta área e, conseqüentemente, ampliar a oferta de atendimento a esses alunos. No entanto, guiada pela hipótese de que o professor só é capaz de incluir esse aluno se puder reconhecê-lo, Guimarães (2004) investigou a formação de alunas do sexto período do curso de Pedagogia que já atuavam na educação infantil, visando saber como estas são preparadas para incluir o aluno nessas condições e, com isso, constatou o despreparo das educadoras. Diante disto, a autora coloca que tão importante quanto a formação continuada (ou formação em serviço, que vem recebendo destaque), é a formação inicial. Procópio (2010), ao analisar as interações discursivas produzidas por professores formadores e professores em formação da área de ciências, também verificou a necessidade de formação específica a esses educadores por conta da falta de domínio de linguagem científica, falta de conhecimento sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva e acentuada incompreensão do conceito abordado.

Por compartilhar da ideia de que o professor deve concluir seu curso de graduação conhecendo as características, formas de identificação e de atendimento às necessidades educacionais de alunos sobredotados, uma vez que o recebimento de alunos nestas circunstâncias não depende de formação específica em serviço ou pós-graduação, neste artigo

pretendemos analisar as disciplinas dos cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, verificando a maneira como os futuros professores são preparados para lidar com esta parcela de educandos.

Metodologia

Escolhemos investigar os cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, por tratar-se de uma Universidade reconhecida por seu padrão de qualidade e que possui seis Faculdades que oferecem o referido curso. A fim de ter acesso à estrutura curricular e aos conteúdos das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia da UNESP, consultamos os sites de cada uma das seis Faculdades e Institutos que oferecem o curso: Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto e Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente. Nestas páginas da internet, pudemos encontrar a estrutura (ou grade) curricular dos cursos destas instituições, no entanto, apenas duas disponibilizavam os programas de ensino das disciplinas, desta forma, entramos em contato com as seções de graduação das demais instituições e fizemos a solicitação dos mesmos. De posse dos programas, passamos a analisar o conteúdo programático e a ementa das disciplinas, visando encontrar referências à sobredotação. Nos casos em que tal necessidade educacional não era mencionada, verificávamos a bibliografia básica indicada pelos docentes para certificarmos-nos de que não havia nada a esse respeito. Além disso, nos atentamos ainda à carga horária das disciplinas.

Resultados e discussão

Na Tabela 1 elencamos as disciplinas relacionadas à educação especial de cada um dos cursos de Pedagogia, bem como a respectiva carga horária.

Tabela 3

Disciplinas dos cursos de Pedagogia da UNESP

Unidade da UNESP	Disciplinas	Carga horária
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara	Educação especial	60 horas
Faculdade de Ciências – Campus de Bauru	Educação Inclusiva	68 horas
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	68 horas

Unidade da UNESP	Disciplinas	Carga horária
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	45 horas
	Diversidade, Diferença e Deficiência	30 horas
	Fundamentos da Educação Inclusiva	75 horas
	LIBRAS	45 horas
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente	Currículo e Necessidades Educacionais Especiais	75 horas
	Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	75 horas
Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro	Fundamentos da Educação Inclusiva	75 horas
	LIBRAS	60 horas
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto	Educação Inclusiva: Fundamentos, políticas e práticas	60 horas
	LIBRAS	60 horas

Fonte: elaboração própria.

A disciplina *Educação Especial* da Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, com carga horária de 60 horas, é oferecida no segundo semestre do segundo ano do curso e os tópicos que caracterizam as unidades do programa de ensino (ementa) são: Desvio e estigma: contribuições à conceituação de deficiências; A educação especial na sociedade moderna e no Brasil: marcos históricos e políticas públicas; A inclusão; e, Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: noções sobre etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais. Conforme o conteúdo programático, onde as unidades são discriminadas, o tópico Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, aborda: O portador de deficiência mental; O portador de deficiência sensorial; O portador de deficiência física; O portador de deficiências múltiplas; Altas habilidades; Condutas típicas; e, As crianças com dificuldades emocionais.

Na Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, as disciplinas *Educação Inclusiva* e *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* são oferecidas no segundo semestre do quarto ano e ambas possuem uma carga horária de 68 horas, sendo que a primeira traz os seguintes tópicos em sua ementa: Políticas Públicas referentes à diversidade do alunado com necessidades educacionais especiais; As Tecnologias Assistivas e a relação com mediação pedagógica e a utilização de seu uso específico na área da educação especial; e, A educação inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção para salas de aula inclusivas. O primeiro tópico trata da caracterização dos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas, as políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais

especiais e as concepções de currículo, considerando a diversidade do alunado com necessidades educacionais na escola. Por sua vez, a disciplina *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* é especificamente relacionada à surdez e à deficiência auditiva.

A Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, com suas cinco disciplinas obrigatórias referentes à educação especial, se propõe tratar das necessidades educacionais especiais em *Currículo e Necessidades Educacionais Especiais*, que ocorre no quarto ano do curso, com 75 horas, cujos tópicos são: A importância do currículo para a implementação da proposta de educação inclusiva; Os pressupostos teóricos que embasam o currículo; e, Procedimentos de ensino que favorecem a aprendizagem de Todos os alunos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais. Em seu conteúdo programático não são especificadas quais são as necessidades educacionais especiais abordadas, mas é provável que a sobredotação esteja entre elas por conta de haver referências na bibliografia básica que incluem a temática em questão, como é o caso da publicação do Ministério da Educação (MEC), *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais* (Brasil, 2003).

Dentre as disciplinas obrigatórias da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, a única relacionada à educação especial é a disciplina *Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, com 75 horas em sua carga horária, ministrada durante o segundo semestre do quarto ano do curso, porém, esta não se destina ao estudo das necessidades educacionais especiais dos alunos, o que significa que também não se reporta à sobredotação, embora a tecnologia possa se constituir em um importante recurso para a atuação pedagógica junto a esses discentes. Tópicos da ementa: O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as mudanças necessárias no ambiente educacional; e, Aquisição de um novo fazer pedagógico para criar um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo – CCS para que se possa trabalhar com as diferenças, visando uma educação de qualidade para todos. Fazem parte de seu conteúdo programático: História da Informática Aplicada a Educação; As Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino e aprendizagem; Softwares educacionais; O papel do professor frente às novas tecnologias, procurando propiciar a inclusão escolar; O computador no contexto escolar e mudanças de paradigma, procurando uma reconstrução para uma escola inclusiva, por meio de um novo fazer pedagógico; A mediação pedagógica e o uso da tecnologia.

No Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro, a disciplina LIBRAS, com 60 horas, ocorre no segundo semestre do quarto ano e *Fundamentos da Educação Inclusiva*, com 75 horas, é oferecida no segundo semestre do primeiro ano de curso. A ementa desta disciplina

menciona alunos com necessidades especiais, entretanto, ao observarmos o conteúdo programático e a bibliografia básica, notamos que apesar de abordar a diversidade cultural, há uma predominância do estudo da deficiência: Os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais; Propostas pedagógicas pertinentes para que o processo de inclusão/integração possa acontecer na comunidade escolar; e, Histórico e estudo de uma comunidade diversa/diferente (menor) dentro da escola. Os títulos das unidades do conteúdo programático são: Desmistificando as deficiências; A comunidade e o diferente; A aprendizagem e o deficiente; As diferenças que a escola tem e a diferença que a escola fabrica (multiculturalismo/diversidade, inclusão/integração). Observando a bibliografia básica e complementar, compreendemos que a referida disciplina não se propõe a analisar a temática da sobredotação.

A disciplina *Educação Inclusiva: Fundamentos, políticas e práticas*, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto, possui carga horária de 60 horas e acontece no segundo semestre do quarto ano do curso, tendo como ementa: Os fundamentos políticos, legais, éticos e teóricos para implantação das políticas públicas de inclusão escolar. Esta disciplina tem as seguintes unidades em seu conteúdo programático: A fundamentação legal das políticas de inclusão escolar; Teorias que sustentam as políticas de inclusão educacional; Os saberes que justificam a exclusão e a segregação escolar; A ética que sustenta as práticas de inclusão escolar; Os interesses políticos que se enfrentam no processo de inclusão escolar; Os saberes que fundamentam as práticas de inclusão escolar. A bibliografia também não apresenta qualquer referência à sobredotação. A disciplina *LIBRAS*, igualmente com 60 horas, é oferecida no segundo semestre do terceiro ano.

Diante desta análise, podemos afirmar que a Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara e a Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, oferecem aos futuros professores a possibilidade de adquirir conhecimentos acerca da sobredotação. O que também é provável que ocorra na Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. No entanto, os programas de ensino das disciplinas da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Campus de São José do Rio Preto, não nos permitem fazer tal afirmação.

No desempenho da função docente e, sobretudo, para assumir práticas de inclusão, o professor precisa refletir constantemente sobre sua prática e ser capaz de buscar soluções aos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula, considerando-se que este profissional enfrenta situações únicas e diversificadas em seu dia-a-dia. Para isso, a formação do futuro educador não pode renunciar aos aspectos políticos e, tão pouco, aos aspectos técnicos da

função docente, pois são os conhecimentos científicos e pedagógicos que sustentarão sua atuação prática e é através dos conhecimentos políticos que ele poderá compreender, sem ingenuidade, o seu papel na estrutura social, assumindo uma postura crítica frente à sua realidade profissional. Esta necessidade de uma postura crítica torna-se clara quando Sapelli e Hidalgo (2010, p. 23) colocam que “muitos profissionais [...] encaram as discussões sobre currículo como algo que apenas deva ser acolhido e reproduzido, ou seja, basta saber qual é a proposta do governo federal, entendê-la e, assim reproduzi-la na escola”.

Mesmo assim, além de ter consciência política, ser capaz de refletir sobre a prática e assumir uma posição ativa diante do conhecimento, é indispensável que o professor esteja munido de conhecimentos técnicos, a fim de que conheça as especificidades daqueles que apresentam sobredotação (entre outras necessidades educacionais especiais), bem como as estratégias que podem ser empregadas em sala de aula para favorecer o desenvolvimento das habilidades desses alunos. De acordo com Martins e Alencar (2011, p. 43), entre os inúmeros desafios que dificultam o atendimento a alunos sobredotados, o principal deles diz respeito à formação docente, porque é aí que se encontra “a base de todo o processo”. Infelizmente, como vimos anteriormente, nem todos os cursos de Pedagogia proporcionam estes conhecimentos basilares ao atendimento das necessidades educacionais de tais alunos.

De acordo com Freitas e Stobäus (2011), a verdadeira educação inclusiva envolve o desafio da superação dos preconceitos e da falta de conhecimento, e requer que se assuma o compromisso de elevar ao máximo o potencial do educando. Além disso, é necessário compreender que alunos com sobredotação “precisam receber também uma atenção diferenciada no seu processo educacional, social, dentre outros”. (Freitas & Stobäus, 2011, p. 490). No entanto, podemos afirmar que será muito difícil que o professor que desconhece o assunto identifique alunos nestas condições e ofereça-lhes a atenção educacional diferenciada condizente com suas características. Por acreditarmos na importância da formação inicial de educadores, concordamos com Guimarães (2004) quando diz que “a inclusão, hoje, é um caminho sem volta, e para isso faz-se necessária uma formação mais específica no processo de graduação docente”. (Guimarães, 2004, pp. 47-48).

Nessa perspectiva, ressalva-se a necessidade de que o curso de Pedagogia propicie oportunidades para que os futuros docentes sejam capazes de responder às necessidades de seus alunos, pois “não podemos exigir dos docentes práticas que não veem na própria formação”. (Paniz & Freitas, 2011, p. 501). Contudo, se analisarmos a carga horária das disciplinas que se dispõem a estudar a sobredotação, as quais variam entre 60 e 75 horas, percebemos que o tempo destinado para tal estudo é extremamente limitado em virtude de se

tratarem de disciplinas que englobam uma série de outros assuntos igualmente relevantes e complexos, como por exemplo, as deficiências, a inclusão, o preconceito, etc. Segundo Dias e Lopes (2003), a formação de professores requer uma reformulação curricular capaz de responder às críticas que vem sofrendo e, entre elas, encontra-se o aligeiramento da formação, na qual destacamos a área da sobredotação. Em contrapartida, mesmo que a temática não seja tratada com a adequada profundidade, os futuros educadores estarão em vantagem em relação a muitos outros que nem sequer ouviram falar deste assunto durante a sua formação.

Ao realizarem uma pesquisa com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia de uma cidade do entorno de Brasília, Martins e Alencar (2011) constataram a urgência da formação docente em virtude das informações reduzidas e, por vezes, errôneas, que os docentes apresentavam. Além disso, os educadores ressaltaram a necessidade de vincular teoria e prática, uma vez que sentem que a realidade educacional se distancia dos estudos teóricos propiciados pelas instituições formadoras. Desta forma, as autoras recomendam que a formação inclua “teorias sobre o tema, informações sobre comportamentos típicos de alunos superdotados e, se possível, estágios para observação e regência em instituições que oferecem atendimento especial de boa qualidade a estes alunos” (Martins & Alencar, 2011, p. 43). Apesar de acharmos esta proposta bastante interessante, a triste realidade é que são poucas as cidades que possuem instituições que prestam atendimento educacional a este público, o que dificulta a realização de estágios. Assim, é oportuno destacar os dizeres de Acereda e Sastre (1998) que questionam a possibilidade de professores que desconhecem a sobredotação serem capazes de propiciar atenção educacional necessária a alunos que apresentam estas características. Em sua opinião, para atender às necessidades educacionais destes alunos, primeiramente é preciso possuir um bom conhecimento sobre o referido fenômeno.

Considerações Finais

Estudantes com sobredotação possuem necessidades educacionais específicas que precisam ser atendidas. Este atendimento é necessário quando falamos de educação inclusiva. Todavia, não podemos crer que um professor, sem qualquer conhecimento a respeito desta temática, seja capaz de identificar tais alunos e, muito menos, oferecer-lhes uma educação condizente com suas peculiaridades. Contudo, sabemos que existem educadores que concluem o curso de graduação sem nunca ter ouvido falar sobre o assunto e ao ver que até mesmo em uma universidade com qualidade reconhecida, como é o caso da UNESP, existem cursos que

não abordam esta questão em seu currículo, podemos antecipar que a situação nos cursos de Pedagogia em âmbito nacional não será mais satisfatória a este respeito.

Este é um fato que merece atenção, pois “quando” o aluno com necessidades educacionais (sejam elas quais forem) recebe atendimento especializado, este se dá de forma limitada, sendo o professor de classe comum o profissional que passa o maior tempo com essa criança, tornando-se o principal responsável por sua educação escolar. Já no caso da sobredotação, o atendimento especializado a esses alunos é atualmente uma exceção, o que significa que em grande parte dos casos, o professor de classe regular não será somente o principal responsável, mas provavelmente, o único profissional da educação a trabalhar com estas crianças. Sendo assim, é defensável que este professor saiba como lidar com elas, mas como podemos verificar, nem todos dispõem dos mínimos conhecimentos necessários para que possam propiciar o ensino adequado às necessidades destas crianças. Esta é uma lacuna que merece ser suplantada através das modificações necessárias nos currículos dos cursos de formação de professores.

Referências

- Acereda, A., & Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: De alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional*. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado de <http://www.planalto.gov.br>.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retirado <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal. Lei nº 010172, UNESCO. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seesp>
- Cupertino, C. M. B. (Org.)(2008). *Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos*. Secretaria da Educação. São Paulo: FDE.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1177. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313717004>.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freitas, S. N., & Stobäus, C. D. (2011). Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. *Revista de Educação Especial*, 24(41), 483-500. doi:10.5902/1984686X4371
- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (Eds.) (2007). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.

- Guimarães, A. C. M. (2004). Um estudo sobre a formação do professor e a inclusão da criança superdotada. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, Brasil. Retirado de <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000083371.pdf>.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *Campinas*, *8*(1), 55-66. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>.
- Martins, A. C. S., & Alencar, E. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista de Educação Especial*, *24*(39), 31-46. doi:10.5902/1984686X1881.
- Paniz, C. M., & Freitas, D. S. (2011). Formação de professores e registros pessoais: Limites e possibilidades. *Revista Educação*, *36*(3), 499-510. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/1988/2427>.
- Procópio, M. V. R. (2010). *Altas Habilidades/Superdotação: necessidades formativas dos professores de ciências na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. Retirado de https://mestrado.prg.ueg.br/up/97/o/Diss_034.pdf.
- Reis, H. M. M. S. (2006). Educação inclusiva é para todos?. *A (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Retirado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=100849.
- Sapelli, M. L. S., & Hidalgo, A. M. (2010). A formação docente para a educação básica, face às inovações curriculares. In J. O. Silva & I. C. Neves (Eds.), *Da formação do professor às práticas pedagógicas*. Curitiba: Editora CRV.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlio Antônio Moreira Gomes & Neide de Brito Cunha

Universidade do Vale do Sapucaí
neidedebritocunha@gmail.com

Resumo

O objetivo geral deste estudo é verificar se o envolvimento parental e os recursos do ambiente familiar se relacionam com o desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental. Participaram 121 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 12 anos, do 3º ao 5º ano de escolaridade, de três escolas, sendo duas públicas e uma privada do sul do Estado de Minas Gerais-Brasil. As crianças responderam a três questionários para a coleta de dados e foram levantadas também as médias gerais referentes ao rendimento acadêmico dos alunos nas secretarias das escolas. Os resultados obtidos mostram que se observaram correlações estatisticamente significativas entre as médias obtidas no questionário de suportes e recursos do ambiente familiar com o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Envolvimento parental, ambiente familiar, desempenho acadêmico, ensino fundamental, status socioeconômicos.

Introdução

A família é o contexto mais importante nos primeiros anos de vida da criança. Assim sendo, a relação que ela terá com a família promoverá seu processo de socialização. Por intermédio das práticas educativas trabalhadas ao longo da infância, com intuito de transmitir hábitos, crenças, valores significativos, pressupostos e conhecimentos, a família integra os seus filhos à sociedade (Lacasa, 1995).

Marturano (1999) considera que a estrutura do ambiente familiar pode ser uma rica fonte de recursos para um desenvolvimento saudável, atuando como uma engrenagem de proteção para a criança lidar com as dificuldades. Nesse sentido, espera-se que a família esteja constantemente envolvida com o desenvolvimento de seu filho, enfrentando situações-problema que exigem ações imediatas a cada nova etapa de sua vida.

Os pais procuram orientar o comportamento dos filhos no sentido de seguirem certos princípios morais e adquirirem comportamentos que garantam independência, autonomia e responsabilidade, para que mais tarde possam desempenhar de forma adequada o seu papel social. Também se empenham para suprimir ou reduzir comportamentos que sejam considerados socialmente desfavoráveis ou inadequados. Os pais utilizam diversas estratégias e técnicas para orientar os comportamentos de seus filhos que são denominadas de práticas

educativas parentais, exercendo assim o papel de agentes de socialização dos filhos (Alvarenga & Piccinini, 2001).

No entanto, os pais precisam ter acesso ao conhecimento de outras práticas educativas que os norteiem na criação e na manutenção de um conjunto comportamental adequado, como o de auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais em seus filhos e de manter um dinamismo familiar, com afeto e comprometimento. Para tanto, Mondin (2008) considera necessária a aplicação de alguma estratégia para a redução ou eliminação de comportamentos inadequados e/ou transgressões aos limites. O autor considera que o uso da disciplina positiva, como uso de reforçadores, de maneira sistemática, e o estabelecimento de regras, com uma supervisão constante, inibe a ocorrência de comportamentos inadequados.

Famílias que procuram recursos na comunidade para promover o desenvolvimento de seus filhos podem contribuir para melhores resultados, até mesmo em condições desfavoráveis. Conhecer outras facetas do suporte parental é a base para o planejamento da intervenção junto às famílias. No entanto, há indícios de que o suporte parental frequentemente se limita às questões escolares e pode estar prejudicado por problemas no relacionamento entre a criança e seus cuidadores (Bacarji, Marturano & Elias, 2005).

O envolvimento parental diz respeito às interações dos pais na realização dos trabalhos escolares dos filhos e ao encorajamento verbal e de reforço direto de comportamentos que produzam melhora no desempenho acadêmico, o que pressupõe suporte e monitoramento das atividades. Esse envolvimento pode abarcar idas à escola e participação em reuniões diversas e em discussões sobre questões relacionadas ao ambiente familiar (por exemplo, possibilitar à criança o acesso a materiais escolares e a local apropriado para estudo). Uma vez que tanto a escola quanto a família são instituições importantes para a socialização e para a educação infantil, é compreensível que os comprovados efeitos positivos do envolvimento parental na vida escolar dos filhos incentivem as escolas a solicitarem dos pais uma participação mais efetiva (Soares, Souza & Marinho, 2004).

Nas mais diversas culturas, as crianças que se encontram na faixa etária de seis a doze anos passam por algum tipo de processo de aprendizagem e ensino. Segundo Erikson (1987), é nessa fase que as crianças querem agregar conhecimento e ganhar reconhecimento social, se preparando para fazer parte do mundo adulto. Segundo o autor, essa faixa etária é muito importante, pois é quando ocorre a saída da criança do lar para ingresso no ambiente escolar. Espera-se que ela tenha sucesso na aprendizagem e nas relações que se formarão no ambiente escolar e ganhe reconhecimento pelo seu desempenho acadêmico. Dessa maneira, é nessa

fase que o sucesso acadêmico é destacado e dependerá de sua capacidade de aprender a ler e escrever, de desenvolver o raciocínio lógico, dentre outras habilidades.

A partir dos anos 1950, observou-se um aumento de interesse dos pesquisadores em investigar influências da família na aprendizagem escolar. A pesquisa nesse campo começou focalizando variáveis como o nível socioeconômico, mas foi a partir da década de 1960 que os estudos avançaram, quando se passou a investigar a influência de processos da vida familiar sobre o desempenho das crianças na escola (Marturano, 2006).

Dentre os vários aspectos do ambiente familiar que proporcionam o relacionamento com a vida escolar infantil, especificamente com o desempenho acadêmico, Guidetti (2007) destaca os recursos humanos, pais e mães, os recursos e materiais familiares, que serão objeto de estudo neste trabalho. A autora ressalta, ainda, o envolvimento e participação dos pais na vida escolar de seus filhos, a organização e a supervisão dos pais nas rotinas infantis e as chances de interação com os pais.

Os recursos materiais são os recursos financeiros disponíveis no lar que viabilizam o acesso a livros, revistas, brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil, além de possibilitar maior acesso a atividades culturais e de lazer. Bradley e Corwyn (2002) afirmam que as crianças de famílias com status socioeconômico baixo são menos suscetíveis a viajar, visitar bibliotecas e museus, fazer leitura de livros, ir a peças teatrais ou receber lições sobre habilidades específicas. Para esses autores, o acesso a esses tipos de recursos materiais e culturais serve para medir a relação entre status socioeconômico e resultado acadêmico e intelectual da criança, por serem oportunidades de aprendizagem.

Lima e Machado (2012) acrescentam que a criança que tem a família por trás a apoiando tem apresentado bons índices de aprendizagem. Trata-se de uma família que, de maneira geral, é dotada de recursos econômicos e/ou afetivos. Essas necessidades dizem respeito à atenção e aos cuidados da família por meio de alguns fatores como: aparência da criança bem como a sua higiene, garantia de uma necessidade de sobrevivência e relações familiares equilibradas e cautelosas, isto é, de lares em que os pais e/ou responsáveis convivem e mantêm uma relação harmoniosa. Martinelli (2002) afirma que há certa concordância na literatura quanto ao fato de que as funções afetivas e cognitivas são de natureza distinta, embora indissociáveis, uma vez que não existe conduta afetiva sem elementos cognitivos nem elementos cognitivos desvinculados do afeto.

A aprendizagem escolar constitui-se em um dos indicadores da capacidade de aprendizagem do indivíduo, portanto, na fase acadêmica o desempenho é percebido pelos adultos como o principal referencial de possibilidades das crianças. Muitas vezes, as

dificuldades de aprendizagem escolar e o conseqüente atraso são os únicos padrões de referência que as famílias têm para avaliar seus filhos. Casarin (2007) considera que, no ambiente escolar, se forja na criança a capacidade em superar os desafios que se apresentarem no dia a dia. Assim sendo, o desempenho acadêmico ganhou um papel muito importante na a sociedade atual.

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos problemas e também sobre as questões pedagógicas De acordo com Paro (1997), somente assim a família poderá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

A família tem espaço privilegiado no universo educacional e social, no entanto, tem-se observado a necessidade de se analisar esta complexa tarefa de dar respostas mais consolidadas à sociedade. Nesse sentido, o presente estudo busca entender a participação da família no processo do desenvolvimento acadêmico, trazendo elementos sobre as práticas parentais, o envolvimento parental e ainda a situação econômica da família.

Foram encontradas algumas pesquisas com os mesmos focos deste trabalho, a saber, o ambiente familiar e o desempenho acadêmico, nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Elas são apresentadas em ordem cronológica e cabe destacar que algumas delas foram realizadas anteriormente ao estabelecimento da divisão das etapas escolares em anos, assim constam ainda como séries escolares. Ferreira e Marturano (2002) objetivaram analisar a associação de comportamentos externalizantes que se desenvolvem em contextos de adversidade ambiental, em crianças com desempenho escolar baixo. Participaram meninos e meninas, com idades entre sete e onze anos, encaminhados para atendimento por dificuldades escolares. Do total de 141 crianças, formaram-se dois grupos extremos de acordo com as pontuações na Escala Comportamental Infantil: G1 (crianças sem problema de comportamento, n= 30) e G2 (crianças com problema de comportamento, n= 37). As mães foram entrevistadas, obtendo-se informações sobre recursos e adversidades do ambiente familiar. Os resultados indicaram que o ambiente familiar de G2 apresentou menos recursos e maior adversidade, incluindo problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. As dificuldades escolares aumentaram a vulnerabilidade da criança para inadaptação psicossocial. Enfatizou-se a importância de incluir a família em intervenções preventivas voltadas para essa clientela.

Com o objetivo de estudar o impacto da qualidade do relacionamento entre pai e filho sobre o desempenho acadêmico de crianças, Cia, D´Affonseca e Barham (2004) fizeram um estudo com 58 pais e seus filhos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Os pais preencheram o questionário Qualidade da interação familiar na visão paterna e os filhos preencheram o questionário Interação pai-filho. Para investigar como o envolvimento dos pais afetou o desempenho acadêmico dos seus filhos, as crianças foram avaliadas com o Teste de Desempenho Escolar. Observou-se que, quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Tais resultados demonstraram a importância do pai para o desempenho acadêmico dos filhos e apontaram para a necessidade de educar os homens para conhecerem as muitas ações que podem melhorar seu desempenho enquanto pais.

Costa, Cia e Barham (2007) realizaram uma pesquisa que objetivou comparar o envolvimento materno de crianças que residiam com a mãe e com ambos os pais e o desempenho acadêmico de crianças que viviam nestes dois contextos e relacionar a frequência de envolvimento materno com o desempenho acadêmico das crianças. Participaram 30 crianças com idades entre 9 e 11 anos, alunos da 3ª e 4ª séries, metade vivendo em famílias monoparentais e metade com ambos os pais. Para avaliar o desempenho escolar das crianças, utilizou-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Para caracterizar o envolvimento materno, usou-se o Questionário da Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos. Os resultados mostraram que houve algumas diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos. Além disso, o envolvimento materno no grupo monoparental apresentou uma relação muito maior com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental.

Guidetti e Martinelli (2007) objetivaram analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar mediante relatos dos familiares e os suportes e recursos do ambiente familiar mediante relatos das crianças do ensino fundamental e verificar se diferentes níveis de compreensão em leitura e escrita correspondiam a diferenças nos recursos do ambiente familiar. Participaram 148 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 8 a 12 anos, provenientes de três escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e seus respectivos familiares. Foram utilizados quatro instrumentos para a coleta de dados. As crianças responderam a uma Escala de Avaliação da Escrita, um texto elaborado segundo a técnica Cloze para avaliar a compreensão em leitura e um Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar. Os pais responderam a um Inventário sobre os Recursos do Ambiente Familiar. Os resultados evidenciaram a relação entre a compreensão em leitura e o desempenho

em escrita com os recursos do ambiente familiar por meio do relato infantil. Houve diferenças significativas de recursos no ambiente familiar na percepção infantil, verificadas entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura e desempenho em escrita, mostrando que conforme aumentaram os recursos do ambiente familiar, melhor foi o desempenho escolar infantil.

Indicadores do envolvimento paterno com indicadores de desenvolvimento social dos filhos foram relacionados no estudo de Cia e Barham (2009). Dessa pesquisa participaram 97 pares de pais e mães (com filhos na 1ª ou 2ª série) e 20 professoras. Para avaliar o envolvimento paterno, pais e mães responderam à Avaliação do bem-estar pessoal e familiar e do relacionamento pai-filho – Versão Paterna, e para avaliar o desenvolvimento social das crianças, os pais, as mães e as professoras preencheram o *Social Skills Rating System* (SSRS). Foi verificado que quanto maior a frequência de comunicação entre pai e filho e de participação do pai nos cuidados e nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, menor o índice de hiperatividade e de problemas de comportamento e mais adequado o repertório de habilidades sociais das crianças. Os resultados indicaram a provável importância do envolvimento positivo do pai no desenvolvimento social dos filhos e os prováveis benefícios de programas para promover envolvimento paterno.

Fatimato e Cia (2011) objetivaram comparar a frequência de envolvimento parental, entre pais e mães, e investigar a relação entre a frequência de envolvimento parental, a competência social e o desempenho acadêmico de crianças. Participaram da pesquisa 12 casais, sendo eles pais de alunos de 2ª série do ensino fundamental, e três professoras dessas crianças. Os casais preencheram o questionário Avaliação do Envolvimento Parental e, para avaliar o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico das crianças, as professoras responderam ao *Social Skills Rating System* (SSRS) – Versão para professores. Os resultados mostraram que quanto maior a frequência da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior foi o desempenho acadêmico das crianças. A frequência da participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos estava negativamente correlacionada com o índice de problemas de comportamento externalizantes e positivamente correlacionada com o repertório de habilidades sociais das crianças. Por fim, a comunicação entre mãe e filho estava positivamente correlacionada com o repertório de habilidades sociais das crianças.

Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Del Prette (2012) avaliaram características da competência acadêmica em sua relação com o repertório de habilidades sociais e com variáveis sociodemográficas de uma amostra de 257 crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Foi aplicada a escala *Social Skills Rating System* (SSRS), que avalia também leitura e matemática, e 185 pais dessas crianças e 12 professores. O questionário Critério Brasil, utilizado para verificar o poder de compra das pessoas, foi usado para avaliação socioeconômica. Os resultados mostraram que quanto maior a escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico, maior era a competência acadêmica dos alunos; as meninas obtiveram escores mais elevados do que os meninos em competência acadêmica; quanto maior o escore global de habilidades sociais das crianças, maior foi sua competência acadêmica e menor o número de reprovações; os alunos com melhor desempenho acadêmico geral apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais do que os alunos com pior desempenho acadêmico geral; os melhores alunos em leitura apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais do que os piores em leitura; os melhores alunos em matemática apresentaram escores significativamente mais elevados em habilidades sociais do que os piores em matemática; os alunos com maior estímulo dos pais apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais do que os com pior estímulo dos pais; os alunos com maior motivação apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais do que os alunos com pior motivação geral; os alunos com melhor funcionamento intelectual apresentaram escores significativamente mais elevados de habilidades sociais do que os alunos com pior funcionamento intelectual.

Cia, Barham e Fontaine (2012) examinaram as relações entre três formas do envolvimento paterno (a comunicação entre pai e filho; a participação do pai nos cuidados com o filho; a participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho) e dois aspectos do desenvolvimento infantil (autoconceito e desempenho acadêmico) de crianças que iniciaram as atividades escolares. Participaram 97 casais e seus filhos matriculados na 1ª ou 2ª série do ensino fundamental. Para avaliar o envolvimento paterno a partir de duas perspectivas diferentes, tanto os pais quanto as mães responderam à Avaliação do Bem-estar Pessoal e Familiar e do Relacionamento pai-filho - Versão Paterna. Para avaliar o desempenho acadêmico e o autoconceito, foram aplicados nas crianças o Teste de Desempenho Escolar e o *Self-Description Questionnaire I*. Observou-se que, quanto maior foi a frequência de comunicação entre pai e filho, a participação do pai nos cuidados com o filho e a participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior o desempenho acadêmico e o autoconceito das crianças. Esses resultados foram indicativos da importância do envolvimento paterno e apontaram a necessidade de se realizarem intervenções educativas dirigidas aos homens.

Monteiro e Santos (2013) investigaram os recursos familiares e sua relação com o desempenho em compreensão de leitura de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e outra particular de Belo Horizonte. Também foram exploradas as diferenças relativas ao tipo de escola (pública e particular). Participaram 404 crianças com idades entre 7 e 13 anos. Os instrumentos utilizados foram o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF e dois testes de Cloze, para avaliação da compreensão de leitura. As autoras encontraram uma correlação positiva e significativa entre as categorias e o total do RAF com os escores médios do Cloze. Os resultados revelaram uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos alunos no RAF e no Cloze, favorecendo os alunos da escola particular.

Esta pesquisa surgiu por conta da observação de críticas feitas pelos pais aos docentes e à escola, dos docentes com referência à participação dos pais no desenvolvimento das crianças e da desagregação familiar apontada pelas escolas. Diante dos levantamentos teórico e de pesquisa sobre a importância do ambiente familiar, com base no envolvimento parental e os suportes e recursos do ambiente familiar para o desempenho acadêmico, este trabalho tem por objetivo investigar a possível relação entre essas variáveis.

Método

Participantes

Participaram 121 alunos do ensino fundamental I, do 3º (n = 35, 28.9%), 4º (n = 38, 31.4%) e 5º ano (n = 48, 39.7%). Deles, 61 (50.4%) eram do sexo feminino. As idades variaram de 8 a 12 anos, com média de 9.28 e desvio padrão de 0.90. Os estudantes eram provenientes de três escolas do Sul do Estado de Minas Gerais, sendo 40 (33.1%) da 1, 9 (7.4%) da 2 e 72 (59.5%) da escola 3.

Instrumentos

Avaliação do Relacionamento com o Pai (Cia, Barham & Fontaine, 2012). É um questionário estruturado em seis tópicos, assim divididos: relacionamento do pai e a criança quanto a aspectos gerais; o relacionamento da criança e seu pai quanto a aspectos gerais; os próximos tópicos estão relacionados ao pai para a criança: em relação às atividades escolares; às atividades da vida diária; às atividades de lazer e recreativas e; em relação aos contatos sociais. Seguem exemplos de questões.

Tabela 1

Exemplo de questão do Instrumento de Avaliação do Relacionamento com o Pai (Cia, Barham & Fontaine, 2012)

	Uma vez por dia (4)	Duas ou três vezes por semana (3)	Uma vez por semana (2)	Uma vez por mês (1)	Nunca (0)
Seu pai...					
Em relação às atividades escolares					
a- Acompanha o seu progresso escolar?					
b- Auxilia você nas lições de casa?					
c- Valoriza as suas conquistas acadêmicas?					

Avaliação do Relacionamento com a Mãe (Cia, Barham & Fontaine, 2012). É um questionário estruturado em seis tópicos, igual ao anterior, assim divididos: relacionamento da mãe e a criança quanto a aspectos gerais; o relacionamento da criança e sua mãe quanto a aspectos gerais; os próximos tópicos estão relacionados à mãe para a criança: em relação às atividades escolares; às atividades da vida diária; às atividades de lazer e recreativas e; em relação aos contatos sociais. O questionário apresenta uma escala Likert: uma vez por dia, vale 4 pontos; duas ou três vezes por semana 3 pontos; uma vez por semana 2 pontos; uma vez por mês 1 ponto e; nunca zero. O escore pode variar de 0 a 164.

- Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar - RAF (Guidetti & Martinelli, 2007)

O Questionário foi adaptado a partir do inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) (Marturano, 2006), para sondagem dos recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar, com o objetivo de obter informações sobre condições relevantes para o desempenho acadêmico. Ele tem por objetivo investigar como a criança identifica o suporte familiar oferecido a ela e os recursos disponíveis no seu ambiente familiar. Está estruturado em oito tópicos reunidos em três categorias: supervisão parental das rotinas escolares, interação com os pais e recursos materiais do ambiente físico, que correspondem, segundo a literatura da área, aos recursos mais significativos para o desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Segue o exemplo de uma questão:

Tabela 2

Exemplo de pergunta do Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar - RAF (Guidetti & Martinelli, 2005) (6. Alguém na sua casa te ajuda fazer os deveres da escola?)

Alguém em casa:	Não, ninguém	Sim, a mãe	Sim, o pai	Sim, outra pessoa
Olha se o seu material escolar está em ordem.	()	()	()	()
Avisa quando é hora de você ir para a escola.	()	()	()	()
Fica perto de você ajudando-o na lição de casa.	()	()	()	()
Te ajuda estudar para as provas.	()	()	()	()
Vai nas reuniões da escola.	()	()	()	()
Olha suas notas e faltas na escola.	()	()	()	()

O escore em cada tópico é a soma dos pontos obtidos, dividido pelo número de itens que compõem aquele tópico, multiplicado por 10. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos oito tópicos e pode variar de 0 a 80 pontos.

- Desempenho Acadêmico (DA) - Notas das secretarias das escolas.

Foram coletadas as notas do último bimestre de todas as disciplinas, a saber, português, matemática, geografia, história, ciências, inglês, informática, arte, ética e literatura. Foi calculada a média geral das notas dos alunos para as análises, sendo que o intervalo poderia variar de 0 a 20 pontos, que é o parâmetro da Superintendência de Ensino da cidade onde se situam as escolas pesquisadas. O sistema de atribuição de notas de uma das escolas públicas era feito por meio de letras, de A a D. No entanto, a própria secretária da escola fez a conversão dessas letras em conceitos de 0 a 20 por meio de uma tabela que é utilizada pela escola para atender à Superintendência de Ensino, no caso de transferência de alunos para escolas que atribuem as notas de acordo com esse parâmetro estipulado. Para a escola particular, como eram atribuídos até 25 pontos, recorreu-se à regra de três para fazer a conversão das notas para o padrão de 20.

Procedimento

Inicialmente, foi solicitada à Superintendência de Ensino de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais a autorização para coleta de dados e foram indicadas duas escolas públicas.

Foi solicitada autorização também para a diretora de uma escola particular. Posteriormente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisas.

Os pesquisadores contataram as escolas indicadas para explicar os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitou às professoras que entregassem os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças para obterem as assinaturas de seus pais ou responsáveis. Nas datas estipuladas para a coleta dos dados, os pesquisadores verificaram quais os alunos que tinham aprovação para participar da pesquisa e iniciaram a coleta, coletiva, em sala de aula, em espaço cedido pelos professores.

Em primeiro lugar, foi solicitado que os alunos assinassem o Termo de Assentimento. Logo depois, como todos assinaram, ocorreu a aplicação dos questionários, em uma só sessão, na seguinte ordem: (i) Relacionamento com o Pai na Visão dos Filhos, (ii) Relacionamento com a Mãe na Visão dos Filhos, e (iii) Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar. A aplicação total teve a duração de dois meses. O tempo de aplicação para os três instrumentos foi aproximadamente de uma hora e quarenta minutos.

Resultados

Tendo em vista os objetivos pretendidos, recorreu-se a provas de estatística descritiva e inferencial para análise dos dados obtidos no presente estudo. A primeira parte dos resultados consistiu em examinar o envolvimento com o pai e com a mãe na visão do filho, os suportes e recursos do ambiente familiar e o desempenho acadêmico. Esses resultados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos

	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	<i>DP</i>
Relacionamento com o pai (RP)	121	0	161	97.79	45.21
Relacionamento com a mãe (RM)	121	15	163	123.24	27.87
Recursos do ambiente familiar (RAF)	121	24	77	54.76	10.47
Desempenho Acadêmico (DE)	121	7	20	14.44	3.12

Verifica-se que a média alcançada pelas crianças no instrumento “Avaliação do relacionamento com o pai” foi de 97.79, de um intervalo que poderia variar de 0 a 164 pontos, sendo que houve 10 crianças que zeraram, o que pode ter elevado o valor do desvio padrão. Para o instrumento “Avaliação do relacionamento com a mãe” a média foi de 123.24 pontos,

em um intervalo que poderia variar de 0 a 164 pontos. Pode-se notar que houve crianças que quase pontuaram com o máximo permitido para o instrumento, com 163 pontos.

A média obtida para o “Questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar” foi de 54.76 pontos. Cabe lembrar que para esse instrumento o escore poderia variar de 0 a 80 pontos. Houve crianças que quase alcançaram o teto da pontuação, com 77 pontos. Quanto ao Desempenho Acadêmico, a média foi de 14.44. O intervalo da pontuação poderia variar de 0 a 20, como descrito no capítulo dos instrumentos deste trabalho. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foi realizada a correlação entre as médias dos instrumentos. Esses resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Índices de correlações (r) e níveis de significâncias (p) entre os escores dos instrumentos

	Desempenho Acadêmico
Relacionamento com o Pai	$r = 0.028, p = .76$
Relacionamento com a Mãe	$r = -0.006, p = .95$
Recursos do Ambiente Familiar	$r = 0.225, p < .05$

Percebe-se nos resultados apresentados na Tabela 2, que a correlação foi positiva e significativa, ainda que com baixa magnitude, de acordo com os estudos de Dancey e Reidy (2006), apenas se observa quando cruzamos o Desempenho Acadêmico com os “Recursos do Ambiente Familiar”.

Discussão

Foram examinados nesta pesquisa o envolvimento com o pai e com a mãe na visão do filho, os suportes e recursos do ambiente familiar, e o desempenho acadêmico. Verificou-se que as médias obtidas foram menores para a avaliação do relacionamento com o pai e que inclusive 10 crianças não responderam. Foi solicitado pelos pesquisadores que essas crianças explicassem no instrumento a razão de não terem preenchido e as causas indicadas foram o falecimento do pai ou a não participação do pai no meio familiar, ou ainda, que nunca conheceram o pai. Esse fato pode explicar o desvio padrão alto em relação às médias das crianças no respectivo instrumento.

Nesse sentido, Martinelli (2002) destacou que um fator a ser observado no processo de aprendizagem é o aspecto afetivo. Segundo a autora, situações como o abandono ou descaso da criança, a separação litigiosa ou não dos pais, a falta de um deles, por morte, um ambiente contraditório da manifestação afetiva de atenção e a depreciação infantil interferem

negativamente no processo de aprendizagem das crianças. Cia e Barham (2009) acrescentam que o baixo envolvimento do pai ou sua total ausência é um fator de risco ao desenvolvimento das crianças porque o envolvimento da pessoa do pai afeta o compromisso dos seus filhos nos estudos, impactando no seu desempenho acadêmico.

A pesquisa de Cia, D’Affonseca e Barham (2004) encontrou que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor era o desempenho acadêmico das crianças. As autoras apontaram a necessidade de educar os homens para melhorarem seu desempenho enquanto pais.

Para o instrumento “Avaliação do relacionamento com a mãe” a média ficou acima da metade da pontuação e houve crianças que pontuaram com o máximo permitido para o instrumento. Outras pesquisas também apontaram bons resultados quanto à participação das mães, como a de Costa, Cia e Barham (2007), que objetivou comparar o envolvimento materno de crianças que residiam com a mãe e com ambos os pais. Nessa pesquisa os resultados mostraram que houve algumas diferenças significativas no envolvimento materno nos dois grupos, principalmente no grupo monoparental em que houve uma relação muito maior das mães com o desempenho escolar de seus filhos do que no grupo biparental.

Também no estudo de Fatimato e Cia (2011) ficou evidenciado que a frequência da participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos estava negativamente correlacionada com o índice de problemas de comportamento externalizantes e positivamente correlacionada com o repertório de habilidades sociais das crianças. Essa pesquisa também mostrou que a comunicação entre mãe e filho estava positivamente correlacionada com o repertório de habilidades sociais das crianças.

Para o “Questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar” houve crianças que quase alcançaram o teto da pontuação. Nesse sentido, essas crianças, segundo Guidetti (2007) por pertencerem a famílias que detêm maiores recursos financeiros, sociais e afetivos teriam uma maior facilidade em ajudar seus filhos a enfrentarem os desafios da aprendizagem aos quais são submetidos. No entanto, esse resultado causa estranheza pelo fato de as crianças da amostra estudarem em duas escolas públicas, sendo uma periférica, e de os participantes da escola particular serem apenas 9.

O Desempenho Acadêmico das crianças investigadas neste estudo ficou um pouco acima da metade da pontuação máxima. Estudos citados anteriormente indicaram que, geralmente, as crianças que têm o melhor desempenho na escola, se encontram as de famílias que se envolvem mais nos estudos dos seus filhos que, na maioria das vezes, dispõem de recursos

econômicos e/ou afetivos, elementos entendidos como essenciais (Casarin, 2007; Guidetti, 2007; Lima & Machado, 2012). No caso da amostra estudada, os resultados do desempenho acadêmico, podem ser atribuídos à média mais alta obtida no relacionamento com a mãe e com os resultados dos recursos do ambiente familiar que também podem ser considerados bons.

Ao se correlacionar as médias dos instrumentos, houve correlação positiva e significativa, com magnitude fraca, apenas para o Desempenho Acadêmico e os “Recursos do Ambiente Familiar”. Esse fato era esperado tendo em vista as considerações de Bradley e Corwyn (2002) de que as crianças de famílias com status socioeconômico baixo são menos suscetíveis ao acesso a recursos materiais e culturais usado para medir a relação entre status socioeconômico e resultado acadêmico e intelectual da criança, por gerarem oportunidades de aprendizagem. Ao contrário, as famílias com elevada situação financeira alcançam melhores recursos para suas crianças que resultam em benefícios para elas.

Das pesquisas levantadas neste estudo que corroboram esse resultado pode-se citar a de Ferreira e Marturano (2002) que teve como resultado que as crianças com problema de comportamento tiveram menos recursos e maior adversidade e que as dificuldades escolares aumentaram a vulnerabilidade da criança para a inadaptação psicossocial. Já Bandeira et al. (2012) encontraram que quanto maior a escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico, maior era a competência acadêmica dos alunos.

Guidetti e Martinelli (2007) também verificaram em seu estudo que conforme aumentaram os recursos do ambiente familiar, mais apareceram as diferenças no desempenho escolar infantil. De maneira semelhante, a pesquisa de Monteiro e Santos (2013) revelou uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos alunos nos recursos familiares e na compreensão de leitura, favorecendo os alunos da escola particular em detrimento da pública.

Considerações finais

Nos levantamentos teórico e de pesquisas deste estudo foi ressaltado que os maiores usos de práticas educativas parentais de envolvimento são significantes para o melhor desempenho acadêmico das crianças. No entanto não há padrões, um exemplo disto é que foi encontrado que, por um lado as crianças que vivem num contexto monoparental podem sentir a diminuição do espaço de tempo que o cuidador principal tem para influenciar o desenvolvimento da relação com seus filhos, o que poderia comprometer o desempenho acadêmico. Mas, por outro lado, às vezes, acontece de o cuidador passar a ter mais a colaboração de seus filhos do que em famílias do tipo biparental porque passam a ter maior envolvimento dos membros.

Cabe lembrar que o desempenho acadêmico é considerado como a indicação quantitativa da evolução do aluno, mas na verdade é um contexto maior que norteia esta avaliação, indo além do conhecimento intelectual. Portanto, na formação do caráter de uma criança todos que de uma forma geral tenham participação na sua vida devem trabalhar de forma conjunta, formando um indivíduo mais preparado e com capacidade para viver em sociedade. Nesse sentido, as escolas poderiam investir no fortalecimento do conselho escolar, das associações de pais e mestres, abrindo espaço para a participação dos pais, para promover a articulação da família com a escola e com a comunidade. A inclusão de programas de apoio aos pais poderia ser uma estratégia utilizada para ajudar os pais e responsáveis a acompanhar as atividades de aprendizagem escolar dos filhos. Assim, tanto a família quanto a escola se beneficiariam no sentido de promover a aprendizagem escolar e o desenvolvimento global do estudante.

Esta pesquisa teve limitações por ter tido uma amostra reduzida e de somente duas escolas municipais. No entanto, a indicação das escolas coube à Secretaria da Educação. Somou-se a esse fato a dificuldade de conseguir a devolução dos termos de consentimento, pois a proporção dos que foram enviados aos pais e os que foram devolvidos devidamente assinados foi muito pequena. Além disso, a escola particular tinha poucos alunos nos anos escolares investigados.

Outra limitação foi a redução do tempo de coleta dos dados, pois os três questionários tiveram que ser aplicados de uma só vez, visto que os professores não disponibilizaram mais tempo aos pesquisadores. As crianças tiveram bastante dificuldade para ler os questionários, o que levou os pesquisadores a terem que ler pergunta por pergunta para que as crianças as respondessem em conjunto. Os alunos também desconheciam alguns termos que estavam nos questionários, como por exemplo, a palavra diálogo.

Durante a aplicação dos instrumentos verificou-se a necessidade de que estes sejam atualizados em dois sentidos. Em primeiro lugar, deve-se levar em consideração outros elementos da família visto que esta se configura de diversas maneiras na atualidade. Esse fato gerou algum desconforto para os pesquisadores, visto que as crianças anunciavam as mais diferentes situações, que às vezes foram constrangedoras quanto à configuração de suas famílias. Em segundo lugar, devem ser levados em consideração outros tipos de recursos familiares como computadores, tablets, celulares etc.

Apesar dessas limitações, considera-se que este trabalho pode fornecer à comunidade acadêmica e às famílias uma perspectiva teórica e de levantamento de pesquisas. Oferece

também a possibilidade de se delinear diagnósticos e possíveis intervenções que favoreçam um adequado envolvimento da família com escola, pensado pelas mesmas.

Referências

- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 449-460. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v14n3/7832.pdf>
- Bacarji, K. M. G. D., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a12.pdf>.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2012). A competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(3), 53-62. Retirado de: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewFile/5773/4209>.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. Retirado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11752490>.
- Casarin, N. E. F. (2007). *Família e aprendizagem escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retirado de: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 67-74. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a09v14n1.pdf>.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2012). Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 461-470. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a01.pdf>.
- Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000300004&script=sci_arttext.
- Costa, C. S. L., Cia, F., & Barham, E. J. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 339-351. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a12>.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática: para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Erickson, E. H. (1987). *Identidade: Juventude e Crise* (2 ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Fatimato, A. C., & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511. Retirado de: <http://132.248.9.34/hevila/Psicologiaargumento/2011/vol29/no67/9.pdf>.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por criança com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>.
- Guidetti, A. A. (2007). *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 8(2), 175-184. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142007000200008&lng=pt&tlng=pt.

- Lacasa, P. (1995). Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (2 ed.) (pp. 403-419). Porto Alegre: Artmed.
- Lima, A. M., & Machado, L. B. (2012). O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Revista Psicologia & Sociedade*, 24(1), 150-159. Retirado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100017>.
- Martinelli, S. C. (2002). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Eds.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (2 ed.) (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142. Retirado de: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a06v15n2.pdf>>.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506. Retirado de: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300019>>.
- Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia Argumento*, 26(54), 233-244. Retirado de: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=2498&dd99=view&dd98=pb>.
- Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. *Psico*, 44(2), 273-279. Retirado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11758>.
- Paro, V. H. (1997). *Qualidade de ensino, a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260. Retirado de: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/en/psi-25946>>.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA EM UM GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO BRASILEIRA

Aline Gasparini Zacharias & Andréia Osti

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro - SP
aline.gasparini15@gmail.com

Resumo

É uma realidade no Brasil, sobretudo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o significativo número de alunos, que pelos mais diversos motivos, não conseguem se alfabetizar, ou quando alfabetizados, apresentam sérias defasagens em suas produções escritas. Diante dessa realidade, este trabalho, é o recorte de uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e objetiva compreender o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem, por meio da análise das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no concernente a escrita. A pesquisa é de natureza qualitativa, e analisou a produção escrita de um grupo de 300 estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil, visando identificar as dificuldades específicas, assim como suas principais características, e analisar o quanto tais defasagens podem influenciar no processo de aprendizagem como um todo. Metodologicamente, após a investigação da produção escrita do grupo participante, foi realizada a análise e contagem dos erros mais encontrados, seguida de análise individual de cada aluno. Os resultados evidenciam que quase em sua totalidade os alunos apresentam sérias dificuldades relacionadas à ortografia, em especial na grafia de palavras que possuem sílabas complexas e encontro consonantal, além disso, houve também muitas dificuldades relacionadas à acentuação, omissão de letras ou palavras, aglutinação de palavras e não utilização do plural. Tais resultados destoam das diretrizes educacionais, estabelecidas por documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular. Documento este de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da Educação Básica. Portanto, considera-se que esse estudo contribuiu para o entendimento das necessidades dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escrita, visando realizar um levantamento do nível e frequência dessas dificuldades, para que por meio disso, seja possível propor atividades pedagógicas que atendam as especificidades evidenciadas.

Palavras-chave: Alfabetização, desempenho escolar, escrita, didática, dificuldade de aprendizagem.

Introdução

Apesar da evidente importância da escrita para o desenvolvimento da vida em sociedade, estima-se que no Brasil 5% da população escolar possuem dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2014). Por conseguinte, ainda há um grande número de alunos que permanecem por muitos anos na escola sem aprender a ler e escrever com autonomia, tal como apontam diversos estudos, como Soares (2004), Sisto e Martinelli (2006) ou Osti e Martinelli (2016, 2014).

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2015), a taxa de escolarização das pessoas com idades entre 6 e 14 anos vem demonstrando um aumento significativo, visto que por meio dos últimos números disponíveis relativos ao ano de 2015, cerca de 98,5% dos sujeitos eram considerados como escolarizados. Dados do Programme for International Student Assessment (PISA), referentes também ao ano de 2015, evidenciam que o desempenho dos alunos brasileiros em leitura está abaixo da média quando comparado aos alunos dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo que grande parte desses alunos não conseguem compreender os textos lidos.

Diante de tais dados, surge um grande paradoxo, que diz respeito à disparidade entre a oportunidade de acesso à educação formal, e a real oportunidade de aprendizagem dos alunos nesse ambiente, isso quer dizer que, o acesso a escola não é a garantia de aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que ao permanecer na escola sem condições mínimas de aprendizagem os alunos têm o seu direito a educação, garantido pela Lei das Diretrizes e Bases Educacionais (Brasil, 1996), claramente violado. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2012) enfatiza uma evidente dualidade da escola brasileira, ao destacar que a mesma é caracterizada como uma escola de conhecimento para os ricos, sendo esta assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, e uma escola de acolhimento social para os pobres, dedicada a “[...] missões sociais de assistência e apoio às crianças”. (Libâneo, 2012, p. 16).

Nesse contexto, a escola foi reduzida a atender as necessidades básicas de aprendizagem, que posteriormente transformaram-se em necessidade mínimas. Portanto, ocorre “[...] uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23, grifos do autor) e adequação ao mercado de trabalho, tal como a políticas neoliberais.

Outrossim, é exatamente nesse contexto que nossa pesquisa se insere, dado que inúmeros documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016, 2017), e outros documentos norteadores, sobretudo, para o Estado de São Paulo, localidade em que essa pesquisa se desenvolve, estabelecem que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental os alunos devem estar alfabetizados, demonstrando com isso domínio e consciência sobre sistema de escrita alfabética. Destaca-se que o domínio da escrita alfabética, segundo Moraes (2012) implica em compreender que as letras possuem um formato fixo, e que pequenas alterações têm como resultado mudanças em seu significado; ter consciência de que a ordem das letras no interior das palavras não pode ser alterada, assim como identificar que as letras substituem

a pauta sonora das palavras pronunciadas, e, portanto, possuem um valor sonoro inalterado; assimilar que as sílabas podem variar quanto a sua organização entre consoantes e vogais, etc.

Partindo desse pressuposto, nota-se que a apropriação do sistema de escrita alfabético é um processo gradativo, e como afirmado por Morais (2012), é antes de tudo um percurso evolutivo que não acontece da noite para o dia. A partir dessa afirmativa evidencia-se a necessidade de intervenções planejadas voltadas especificamente para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

Zorzi (2003) enfatiza a diferença fundamental entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Considerando que aprender a falar, faz parte da herança biológica do ser humano, e é uma característica universal da humanidade, uma vez que desde os tempos mais remotos, havia a linguagem oral como forma de comunicação. Contudo, se por um lado a linguagem oral é adquirida conforme a criança tem contato com a língua no meio em que vive, o mesmo não ocorre com a linguagem escrita. Para Zorzi (2003), a escrita não é uma herança biológica, mas sim uma herança cultural. Por conseguinte, isso

[...] quer dizer que a língua escrita é uma criação social, relativamente recente se pensarmos em termos de evolução humana. Diferentemente da [...] linguagem oral, a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim. Em outros termos, enquanto a linguagem oral tem raízes filogenéticas, a escrita depende de variáveis ontogenéticas (Zorzi, 2003, p. 10-11).

Diante do constatado até o momento, torna-se imprescindível evidenciar quais aspectos são enfatizados para Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento este de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo da Educação Básica brasileira.

A atualização da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) organiza a área da Língua Portuguesa em cinco eixos principais: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. Neste trabalho iremos sublinhar o eixo da escrita, tal como o eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, que elencam algumas habilidades referentes aos alunos de cada ano do Ensino Fundamental. No caso dessa pesquisa, abordaremos os aspectos direcionados aos alunos do 5º ano.

No concernente à escrita, esses estudantes deveriam apresentar: práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais, bem como produção de textos de diversos gêneros. Isso quer dizer que, os alunos deveriam produzir textos argumentativos, com o intuito de opinar e defender determinados pontos de vista; produzir textos sobre temas de interesse; utilizar os

conhecimentos gramaticais na produção desses textos, como regras sintáticas de concordância verbal e nominal, pontuação, e regras ortográficas.

De forma mais específica, em relação ao eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, espera-se que os estudantes tenham consciência grafofonêmica, ou seja, tenha a capacidade de grafar palavras utilizando regras diretas de correspondência entre fonema e grafema; acentuar tanto palavras oxítonas, paroxítonas como proparoxítonas; identificar tempos verbais no presente, passado e futuro; dentre outros.

Mediante o exposto, essa investigação objetiva compreender o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem, por meio da análise da escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. A delimitação do grupo participante da pesquisa se deu em decorrência da necessidade de uma investigação acerca da escrita dos alunos que estão saindo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para adentrar os anos finais, que trará consigo novos desafios.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, e consiste em um recorte de uma pesquisa maior, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por intermédio de uma bolsa de iniciação científica. Diante do exposto, analisou-se a produção escrita de um grupo de 300 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede de ensino pública do Brasil. De forma mais detalhada, entre os sujeitos da pesquisa 150 eram meninas, e 150 eram meninos. Cabe também ressaltar que no concernente as questões éticas, este estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil, tendo sido avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, visando cumprir os aspectos éticos segundo a Resolução CNS 466/12 (Brasil, 2012) que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, sob o número do parecer 1.298.258.

Para a investigação da escrita dos alunos, a pesquisa pautou-se nos estudos de Sisto (2001), sendo que o instrumento utilizado na coleta de dados consiste na Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Esta avaliação consiste em um texto intitulado “Uma tarde no campo”. Esse texto é composto por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade, e 54 não apresentam nenhum tipo de dificuldade. O instrumento, também avalia o uso correto de parágrafos e o uso correto da letra maiúscula. As dificuldades estão classificadas em quatro categorias, sendo elas: encontro consonantal, dígrafos, sílabas complexas e sílabas compostas. O ditado foi aplicado de forma coletiva, dentro

da sala de aula das escolas participantes, e em horário de aula. A atividade foi desenvolvida dentro do período aproximado de 40 minutos.

Uma vez coletado os dados, a análise foi feita através da correção dos ditados. Segundo Sisto (2001), a avaliação deve ser feita considerando cada palavra como um item ou unidade de medida. Portanto, na correção dos textos foram contabilizados os erros de ortografia, omissões de palavras ou letras, inserção de palavras ou letras, aglutinação e/ou segmentação, uso indevido de acentuação e pontuação, e uso indevido de letras maiúsculas. A pontuação final de cada criança é a soma de todos os erros cometidos.

À vista disso, as categorias elencadas para a correção dos textos são classificadas da seguinte forma: até 10 erros – sem indícios de Dificuldade de Aprendizagem, de 11 a 19 erros - Dificuldade de Aprendizagem Leve, de 20 a 49 erros - Dificuldade de Aprendizagem Média, e mais de 50 erros - Dificuldade de Aprendizagem Acentuada.

Resultados

Após a análise dos ditados, procurou-se sistematizar os dados em diferentes categorias, assim como é exposto na figura 1.

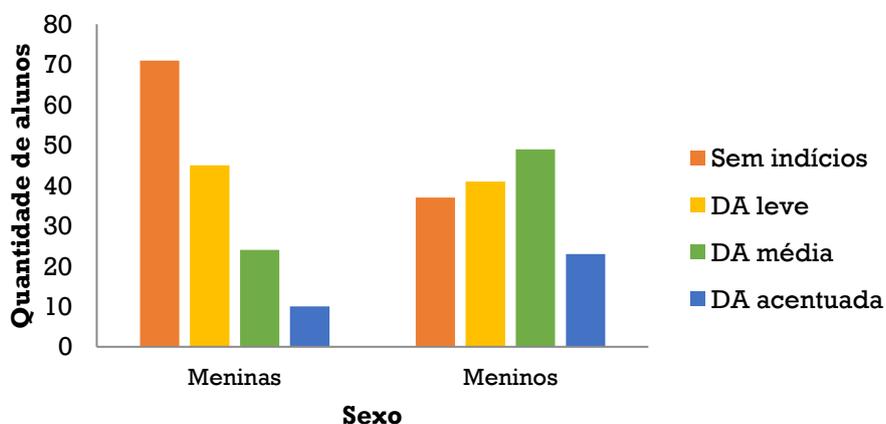


Figura 4. Dificuldades de aprendizagem.

Com base no exposto na figura 1, pode-se afirmar que inicialmente temos 36% de alunos (N=108) que não apresentam qualquer tipo de dificuldade na escrita, e 64% (N=192) que apresenta algum tipo de dificuldade. Em relação ao sexo tem-se um número maior de meninas (23.6%) quando comparadas aos meninos (12.3%) que não apresentam dificuldades. Ao especificarmos essas dificuldades podemos notar que nesse instrumento tanto meninos quanto meninas apresentam dificuldades e que seus resultados são muito próximos. Em relação às

meninas, 15% apresentou DA Leve, 8% DA Média e 3.3% DA Acentuada. No que se refere aos meninos 13.6% apresentou DA Leve, 16.3% DA Média e 7.6% DA Acentuada.

Considerando que em ambos os grupos a DA Acentuada é a que menos ocorre, podemos comparar as demais dificuldades e dizer que há uma diferença (ainda que pequena) entre meninos e meninas, uma vez que o grupo de meninas apresenta mais DA Leve (15%), enquanto o grupo dos meninos apresenta mais DA Média (16.3%), ou seja, no que se refere a este estudo os meninos apresentam maiores índices de erros na escrita.

Procurando especificar os erros mais comuns encontrados nos textos, construímos a tabela 1.

Tabela 4

Especificação dos principais erros.

Tipo de erro	Meninas	%	Meninos	%	Total	%
Acentuação e pontuação	1.029	47.0	1.162	53.0	2.191	32.7
Ortografia	1.113	40.2	1.657	59.8	2.770	41.3
Não utilização da letra maiúscula	265	49.7	268	50.3	533	8.0
Omissão de palavras ou letras	182	20.3	713	79.7	895	13.4
Inserção de palavras ou letras	46	31.3	101	68.7	147	2.2
Aglutinação ou segmentação	26	18.6	116	81.7	142	2.2
Não utilização do plural	06	28.6	15	71.4	21	0.3
Total	2.667	39.8	4.032	60.2	6.669	100

Em termos numéricos, os dois grupos apresentam uma grande quantidade de erros se considerarmos a faixa etária, a série cursada, e o que é esperado para esses estudantes em termos de aquisição de conteúdos e o tipo de instrumento que avaliou esse conhecimento – um ditado com palavras relativas ao cotidiano de qualquer criança. Os meninos (60.2%) apresentaram maior número de erros do que as meninas (39.8%). De forma geral os estudantes de ambos os grupos estão apresentando maior dificuldade com a escrita ortográfica (41.3%), com a acentuação e pontuação (32.7%) e com a omissão de letras ou palavras no texto (13.4%). Se considerarmos que esses estudantes estão terminando o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, podemos afirmar que esse não deveria ser um problema, ao menos com a escrita correta das palavras. Isso porque, considera-se, nesse trabalho, muito preocupante que alunos entre 10 e 11 anos estejam finalizando o 5º ano do ensino fundamental ainda apresentando erros relativos a aquisição da escrita, tais como não saber escrever palavras que fazem parte do cotidiano e do universo infantil. Preocupa sobremaneira o fato dessas crianças estarem na escola por um período de pelo menos seis anos e ainda não terem desenvolvido uma escrita

alfabética, que segundo os documentos oficiais, é esperado para o final do terceiro ano, ou seja, temos ao menos dois anos de atraso em relação a essa aquisição.

Consideramos que os erros evidenciados após a análise dos dados caracterizam-se como erros que não deveriam ser cometidos por estudantes que encontram-se nessa série, visto que estes deveriam possuir alguns conhecimentos ortográficos. Zorzi (2009, p. 198) revela que quando a criança chega ao nível alfabético esse constitui-se como “[...] ponto de partida para o início da aprendizagem da ortografia propriamente dita”. Considerando que o período de alfabetização encerra-se ao 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos do 5º ano deveriam ter conhecimento sobre essas convenções. Portanto, de certa forma, o instrumento utilizado nos aponta que esse grupo de alunos comete muito mais erros do que o esperado para série e idade, apresentando com isso uma grande diversidade de dificuldades.

Não pretendemos neste trabalho enfatizar o que falta nas crianças participantes da pesquisa, do mesmo modo que nosso intuito também não é atribuir notas ou rótulos, mas sim realizar um levantamento do nível da escrita de estudantes de escolas públicas, de forma a se ter uma visão ampla sobre o desempenho desses alunos nesse quesito.

Os erros fazem parte de todo o processo de aprendizagem, através deles as crianças testam hipóteses que auxiliam na construção de conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita (Zorzi, 2009). Contudo, os erros que evidenciamos através de nosso estudo se apresentam de forma intensa, com uma grande diversidade e frequência nas alterações.

Procurando estabelecer uma comparação entre os resultados evidenciados nessa pesquisa, e o proposto pela Base Nacional Comum Curricular, é possível constatar que os alunos participantes demonstram extrema dificuldade na grafia de palavras extremamente simples e que fazem parte do cotidiano escolar. Além disso, tornou-se perceptível que muitas crianças não possuem o domínio sobre regras sintáticas que envolvem concordância verbal e nominal, e, sobretudo, houve grande incidência de erros relacionados à acentuação e pontuação, totalizando 32.7%. Esses erros estão relacionados à omissão ou inserção de acentos ou pontuação.

Logo, nosso contexto é muito preocupante, uma vez que os alunos estão muito próximos a uma fase de transição, que marca a entrada para as séries finais do Ensino Fundamental, com uma maior quantidade de disciplinas, assim como de professores. Nesse seguimento, se para o professor polivalente já é complicado proporcionar o atendimento necessário a cada aluno de acordo com sua dificuldade, com os professores especialistas isso se tornará ainda mais complexo, dado que as aulas são mais curtas, e a rotatividade de professores durante um mesmo dia é maior.

Ainda no condizente a investigação das produções escritas, um aspecto se sobressaiu: a ortografia, posto que foi a categoria em que houve mais erros apresentados pelos alunos, contabilizando mais de 40% do total. Para Zorzi (2009) a apropriação da ortografia tem um caráter progressivo, e determinados elementos são mais facilmente assimilados do que outros, tal fato ocorre pelas características intrínsecas da própria língua escrita.

Ainda segundo Zorzi (2009) ao escrever a criança está inserida em um constante processo de tomada de decisões. “Essa tomada de decisão, que caracteriza o processamento ortográfico, pode envolver diferentes recursos ou estratégias mentais, dependendo da palavra a ser escrita” (Zorzi, 2009, p. 203). Apesar de ser um processo contínuo e em constante construção, partimos da concepção de que a ortografia não deve ser ignorada pelo professor durante o percurso de aprendizagem da leitura e escrita, visto que os alunos são negligenciados quando não têm acesso ao conhecimento, e oportunidade de aperfeiçoamento do mesmo. Se o aprender é um direito, esse direito implica também, para além do acesso a escola, na qualidade desse conhecimento que é ofertado. Assim sendo, emerge a necessidade de um olhar sensível para com essa situação. Olhar do professor e também da equipe pedagógica, visando propor situações e vivências educacionais que contribuam para a consolidação desse processo, e não prejudique o desenvolvimento global desses estudantes, em razão de que, alguns conhecimentos dependem da consolidação de outros para sua conseqüente evolução, e quando há uma falha nesse processo de construção, os resultados são a longo prazo.

Tendo em vista finalizar essa discussão, por meio da análise da escrita dos estudantes foi possível constatar que há uma irregularidade nessa escrita, assim como uma dificuldade na apropriação de convenções ortográficas. Sisto (2001) considera que os erros são relativamente comuns quando os alunos iniciam a aprendizagem da escrita, todavia, adquirem o sentido de dificuldade de aprendizagem quando persistem após uma experiência escolar prolongada, o que nessa pesquisa, parece configurar uma realidade.

Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em compreender as dificuldades de aprendizagem na escrita de um grupo de estudantes de escolas públicas. Diante dos dados coletados, constatou-se que mais de 64% dos alunos participantes da pesquisa demonstraram alguma dificuldade relacionada à escrita. Dentre elas as que mais se ressaltaram, totalizando 87.4% dos erros, foram às categorias de acentuação e pontuação, ortografia, e, omissão de palavras ou letras. Assim sendo, é possível notar que mesmo após o período de alfabetização, várias crianças ainda demonstram muitas dificuldades relativas ao sistema de escrita alfabética, quando na verdade, pela série escolar analisada, já deveriam estar ortográficas.

Face aos resultados, vale enfatizar que não pretendemos generalizar os mesmos, dado que cada instituição escolar está inserida em um determinado contexto regional, e social, com características próprias. Contudo, é notável que os sujeitos dessa pesquisa demonstram grande dificuldades em relação a aspectos simples da língua portuguesa que são, ou ao menos, deveriam ser consolidados no início da escolarização e do processo de alfabetização.

Por intermédio do exposto nota-se a necessidade de propostas pedagógicas que atendam não só as necessidades educacionais dos estudantes, mas que também vão de encontro as suas especificidades. Sendo necessário, portanto, uma conscientização do que são as dificuldades de aprendizagem, e das possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo, que vise uma real aprendizagem. Isso reflete tanto na questão da formação de professores junto a universidade quanto na formação em serviço, ou seja, dentro da escola. Quando nos referimos a formação, queremos com isso apontar tanto o embasamento teórico dos professores, relativos ao conhecimento dos processos envolvidos na aquisição e no desenvolvimento da escrita, nas formas de avaliar a criança, nas metodologias e estratégias adotadas pelo professor em sala de aula que repercutem na forma da criança se apropriar da escrita, ou seja, temos um grande leque de possibilidades que podem explicar essa não aprendizagem, para além da culpabilização da criança ou do professor. No entanto, considera-se urgente a reflexão sobre esses dados, uma vez que o número de estudantes que não domina o sistema de escrita alfabética, estando no final do primeiro ciclo do ensino fundamental, ainda é preocupante. Destaca-se ainda que problemas com a aprendizagem da escrita de forma autônoma, segundo pesquisas, ainda constituem uma realidade para um número muito grande de estudantes brasileiros.

Referências

- Brasil. (2014). *Diagnóstico educativo*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldades-de-aprendizagem-atingem-cerca-de-5-da-populacao-escolar>.
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum curricular*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf.
- Brasil. (2016). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum curricular*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília. Recuperado de http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html.

- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo*. Recuperado de <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>.
- ELibâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.
- Morais, A. G. (2012). *Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2015). *Brasil - Resumo de resultados nacionais do PISA 2015*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_print.pdf.
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 1-11. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/81856/85144>.
- Osti, A., & Martinelli, S. C. (2016). Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 168-181.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem. In F. F. Sisto., E. Boruchovitch., L. D. T. Fini., R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Eds.), *Dificuldade de aprendizagem no contextopsicopedagógico* (pp. 19-39). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). *Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.
- Zorzi, J. L. (2001). Problemas de aprendizagem e ortografia. Crianças escrevendo errado: o que fazer? In J. L. Zorzi & S. A. Capellini (Eds.), *Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: Letras desafiando a aprendizagem* (pp. 195-226). São José dos Campos: Pulso.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, RS: Artmed.

PERCEPÇÃO DISCENTE EM RELAÇÃO À INFRAESTRUTURA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Antonio Evanildo C. de Medeiros Filho¹, Leandro A. de Sousa^{2,3}, Nicolino Trompieri Filho³, Mark
Clark A. de Carvalho⁴, & José Airton Pontes-Jr^{3,4}

¹Centro Universitário Católica de Quixadá

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

³Universidade Federal do Ceará

⁴Universidade Federal do Acre

evanildofilho17@gmail.com

Resumo

A pesquisa teve como objetivo identificar as características das produções científicas relacionadas à percepção discente acerca da infraestrutura das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil por meio de uma revisão integrativa, bem como analisar a percepção dos estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Educação Física sobre os aspectos relacionados à infraestrutura e instalações das IES. A partir da revisão integrativa foi possível perceber: i) prevalência de trabalhos que utilizaram questionário como instrumento de coleta de dados, sendo que apenas 2 também fizeram o uso de entrevista; ii) a maioria dos trabalhos são relacionados à percepção dos estudantes do curso de Administração, enquanto que apenas 1 representa o trabalho realizado com estudantes do curso de Educação Física, ou seja, esta área ainda carece de estudos nessa temática. Em relação à qualidade da infraestrutura oferecida pelas IES na percepção dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, os resultados apontaram melhor percepção dos estudantes das IES privadas quando comparado aos estudantes das IES públicas, bem como do sexo masculino em relação ao feminino. Quanto às regiões geográficas, os estudantes do Centro-Oeste, Sul e Sudeste indicaram melhor percepção. A partir dessas evidências, esse estudo pode influenciar nas tomadas de decisões e, conseqüentemente, implementação de políticas educacionais públicas e privadas para melhoria da infraestrutura das IES no Brasil, como também contribuir no campo de estudos voltados a essa temática.

Palavras-chave: Políticas públicas, avaliação institucional, formação docente.

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) alcançaram um crescimento exponencial em diferentes aspectos nas últimas décadas, não só no Brasil, mas em outros países como Portugal (Araújo et al., 2016). Para tanto, vale destacar algumas iniciativas de políticas públicas educacionais, como a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o extinto programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Rabelo, Bisinoto, Araújo, Griboski, & Meneghel, 2015).

Esse crescimento ocorreu principalmente nas IES privadas em decorrência das exigências do contexto competitivo entre as instituições, com o objetivo de oferecer melhor formação profissional e, conseqüentemente, aumentar o número de matrículas (Garrido, Kamikowski, Rezende, & Funghetto, 2015; Matos, Chagas, & Menezes, 2016).

Dessa forma, aumenta-se a preocupação das IES com a qualidade do corpo docente, infraestrutura, instalações físicas, estrutura curricular, políticas de extensão, de pesquisas e com os demais fatores que podem interferir na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Braum, Leão, Freire, & Walter, 2015; Senthilkumar & Arulraj, 2011; Sultan & Wong, 2013). No entanto, autores relatam que a partir da expansão do acesso ao Ensino Superior, aumentou-se o índice de evasão ou insucesso dos estudantes (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Casanova & Almeida, 2016).

Dessa maneira, a aplicação de avaliação educacional tem sido um instrumento essencial para o desenvolvimento das IES (Sobrinho, 2011), uma vez que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) menciona que é preciso oferecer condições adequadas e necessárias para a permanência dos estudantes. Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) apresenta-se como um forte sistema de avaliação das IES no Brasil. Contudo, investigar fatores relacionados à infraestrutura e instalações físicas, apresenta-se como uma alternativa quando o objetivo é mostrar indicadores de qualidade da IES. Nessa vertente, seus resultados podem contribuir para tomadas de decisões governamentais, de empresários, coordenadores de cursos e/ou dos demais envolvidos ou interessados pela qualidade das IES no país, a fim de sanar ou amenizar os eventuais déficits evidenciados.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo identificar as características das produções científicas relacionadas à percepção discente em relação à infraestrutura das IES no Brasil por meio de uma revisão integrativa e analisar a percepção dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura em Educação Física sobre os aspectos relacionados à infraestrutura das IES.

Materials e Métodos

Essa seção foi dividida em duas etapas em que a primeira descreve os métodos usados na revisão integrativa e a segunda apresenta as características da pesquisa quantitativa.

Revisão integrativa

Com objetivo de verificar as características das produções científicas relacionadas à percepção discente em relação à infraestrutura das IES no Brasil foram seguidas as seguintes etapas na revisão integrativa:

a) **Formulação da pergunta de pesquisa:** Quais as características das produções científicas relacionadas à percepção docente em relação à infraestrutura das IES no Brasil?

b) **Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão:** optou-se pela inclusão de artigos completo publicado em periódicos de 2011 até o ano vigente. Esse recorte inicia com o ano que sucede a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sendo esta a última política pública implementada para o ingresso nas IES. Foram excluídos trabalhos de conclusão de cursos (TCCs e monografias), dissertações, teses, trabalhos em anais de eventos e resumos (simples e expandido). A escolha desses critérios se deu na intenção de empregar maior consistência nas análises das produções selecionadas e nas discussões levantadas.

c) **Buscas nas bases de dados:** foram realizadas pesquisas nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latindex e Portal de Acesso Livre da CAPES, utilizando os seguintes descritores: Ensino Superior; Avaliação institucional; Avaliação educacional; Percepção; Discentes; Infra-estrutura física e ENADE.

d) **Métodos utilizados para seleção dos estudos:** foram seguidos os seguintes processos metodológicos, respectivamente: i) análise por título, ii) verificação do ano de publicação, iii) leitura do resumo, iv) leitura do trabalho na íntegra e v) seleção dos trabalhos em pares de acordo com o objetivo dessa revisão integrativa.

Pesquisa quantitativa

Com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil sobre os aspectos relacionados à infraestrutura das IES, essa parte da pesquisa caracterizou-se como descritiva, de abordagem quantitativa e transversal (Thomas, Nelson, & Silverman, 2015). A população do estudo foi constituída por 30829 estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física divididos entre as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste que participaram do ENADE em 2014.

No entanto, a partir dos critérios de inclusão: (i) não ter deixado nenhum item em branco e/ou ter empregado resposta múltipla nas questões selecionadas para o presente estudo, e (ii) não ter assinalado as opções “não sei responder” e “não se aplica”, restaram-se 23658 candidatos que, após o cálculo amostral considerando um erro de 5% foram selecionados por amostragem aleatória simples 471 (26.7 ± 6.2 anos de idade) estudantes para compor a

amostra. Entre eles 55.8% (n=263) são do gênero masculino e 44.2% (n=208) do gênero feminino, sendo 26.3% (124) de IES públicas e 73.7% (347) de instituições privadas.

O planejamento, a organização e a aplicação dos procedimentos de coleta de dados foram realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Utilizou-se o banco de dados do ENADE (Brasil, 2014) em forma de microdados disponibilizados para a comunidade acadêmica no site do Inep.

Os instrumentos aplicados pelo ENADE em 2014 foram constituídos pela prova (40 itens), questionário de percepção sobre a prova (09 itens), questionário das licenciaturas (13 itens), questionário do coordenador (74 itens) e o questionário do estudante, o qual foi utilizado nesse estudo. Este é composto por 68 itens com objetivo de obter informações socioeconômicas dos estudantes e a avaliar as IES em diferentes aspectos. No entanto, foram selecionados somente os itens referentes à infraestrutura e instalações físicas (ver tabela inserir 1). As opções de respostas, são do tipo Likert, em 6 níveis em que o primeiro é “0 - discordo plenamente” e o último “5 - concordo plenamente”. Para fins de análise e entendimento dos resultados, as respostas dos estudantes foram transformadas em nota em uma escala de 0 a 10.

Tabela 5

Itens acerca da atuação dos professores extraído do questionário do estudante para fins de análises

Itens selecionados

- 61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.
 - 62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.
 - 63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.
 - 64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.
 - 65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.
 - 68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.
-

Fonte: Próprios autores com base no questionário do estudante do ENADE (Brasil, 2014).

Para a análise dos dados, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (frequência, média, desvio-padrão/dp e coeficiente de variação/CV) para caracterização da amostra, teste de Kolmogorov-Smirnov em que apresentou valores significativos para $p \leq .001$ em todos os itens selecionados, assim foi dado a sequência a análise não paramétrica como o teste de Kruskal-Wallis na comparação entre as regiões geográficas e o teste de U de Mann-Whitney

para comparar por categoria administrativa (pública e privada) e gêneros (masculino e feminino). Para realização dos testes foi utilizado o software estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0, considerando-se significativos os valores de $p \leq .05$.

Resultados

Inicialmente foram identificados pelo título 142 estudos, em que destes foram excluídos 29 por não atender o ano de publicação definido (a partir de 2011) e 83 por se tratar de outros tipos de publicações (dissertações, teses, monografia e de anais de eventos), 11 após a leitura do resumo e 09 a partir da leitura na íntegra por não atender o objetivo dessa revisão integrativa. Portanto, foram selecionados 10 estudos para análise em pares (Figura 1).

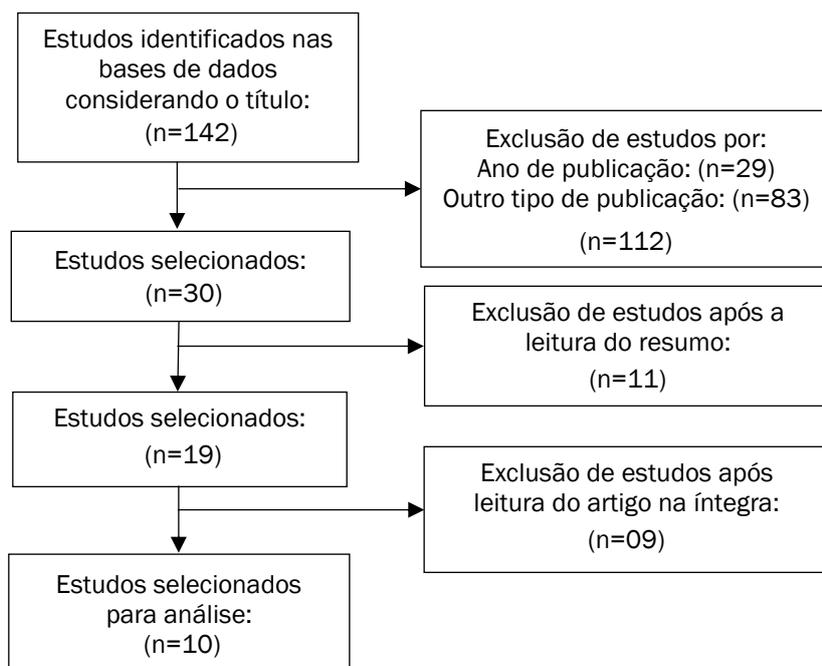


Figura 1. Organograma das etapas do processo de seleção dos estudos.

A partir da seleção dos trabalhos acerca da temática, é possível perceber que todos utilizaram um questionário como instrumento de coleta de dados, sendo que apenas 2 fizeram o uso de entrevista. Outro ponto perceptível é a quantidade de trabalhos (6) relacionados à percepção dos estudantes do curso de Administração, enquanto que apenas 1 representam os estudos realizados com estudantes do curso de Educação Física, ou seja, a área ainda carece de estudos nessa temática (Tabela 2).

Tabela 6

Características das produções científicas relacionadas à percepção discente acerca da infraestrutura das IES

Autor(es)/ano	Amostra	Instrumento de coleta de dados	Percepção dos estudantes sobre a infraestrutura e instalações
Mainardes e Domingues (2011)	292 estudantes de dois cursos privados de Administração de Joinville (SC)	Questionário estruturado, com perguntas fechadas.	As IES foram bem avaliadas em termos de qualidade (Estrutura, equipamentos e instalações da IES)
Poffo e Marinho (2013)	Estudantes do Curso de Administração da Faculdade AVANTIS	Questionário estruturado	Descontentamento quanto à adequação dos instrumentos e equipamentos
Campos, Martins, e Lopes Neto (2013)	650 estudantes dos cursos de Administração e Contabilidade de uma IES do Rio Grande do Norte	Observação e questionário com perguntas estruturadas	Indicaram algumas lacunas: quantidade/diversidade do acervo bibliográfico, estrutura/serviços do laboratório de informática e instalações físicas da instituição
Walter e Bach (2014)	86 estudantes do curso de Administração de uma universidade pública localizada na Região Sul	Grupos de foco com roteiro semiestruturado e questionário estruturado	Indicam falhas dos equipamentos multimídia, sugerem opções para alimentação e atualização da biblioteca
Rabelo et al. (2015)	Mais de 160 mil estudantes concluintes de diferentes cursos	Questionário	As condições de infraestrutura das salas de aula são adequadas e a biblioteca dispõe de boas referências bibliográficas
Milan et al. (2015)	346 estudantes do curso de Administração de uma IES do Estado do Rio Grande do Sul	Entrevista e questionário fechado	Demonstraram satisfação com as estruturas das salas de aula, segurança nas instalações e limpeza dos banheiros
Oliveira, Castro, e Sena (2015)	Estudantes do curso de Administração Pública da UFRRJ	Entrevista e questionário semiestruturado	Consideram um bom espaço físico da sala de aula, no entanto, insatisfação com a biblioteca, equipamentos de informática e acesso à Internet.
Braum et al. (2015)	133 estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública do Estado do Paraná	Questionário	Percepção positiva acerca da infraestrutura e instalações (infraestrutura das salas, laboratórios de informática e outros equipamentos)
Tondo, Mendes, Menin, e Morés (2016)	94 estudantes do curso de Educação Física de uma IES privada do estado do Mato Grosso (MT)	Questionário	Descontentamento com a infraestrutura e recursos oferecidos ao curso
Bretas e Moraes (2016)	Estudantes do curso de Gestão Empresarial de uma IES pública	Questionário	A maioria dos estudantes considerou a infraestrutura das IES adequada

Fonte: Próprios autores.

Quanto à infraestrutura das IES verificou-se uma percepção positiva principalmente com a estrutura da sala de aula, no entanto, a biblioteca aparece em alguns estudos sendo alvo de críticas. Em relação ao estudo que traz a percepção dos estudantes de Educação Física (Tondo et al., 2016), observa-se que os participantes mostraram um descontentamento com a infraestrutura e recursos oferecidos ao curso. Em relação a qualidade métrica dos itens utilizados para analisar a percepção dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, é importante destacar que a confiabilidade dos itens selecionados foi obtida através do coeficiente Alfa de Cronbach e análise da existência de efeito halo pelo T² de Hotteling, apresentando os valores de .91 e $p \leq .00$, respectivamente. A respeito dos resultados, verificou-se melhor percepção dos estudantes das IES privadas quando comparado aos estudantes das IES públicas, bem como do sexo masculino em relação ao feminino. Quanto às regiões geográficas, os estudantes da região Centro-Oeste, Sul e Sudeste indicaram melhor percepção acerca da qualidade da infraestrutura das IES do que os estudantes da região norte e norte e nordeste (Tabela 3).

Tabela 7

Percepção dos estudantes em relação à qualidade da infraestrutura das IES

	Variáveis	Média (DP)	CV	p
Gênero	Masculino	8.59(1.64)	19.09	.23
	Feminino	8.24(2.16)	26.21	
Categoria Administrativa	Pública	7.22(2.19)	30.33	.00*
	Privada	8.87(1.57)	17.70	
Regiões geográficas	Norte	8.41(2.16)	25.68	.00*
	Nordeste	7.71(2.23)	28.92	
	Sudeste	8.55(1.76)	20.58	
	Sul	8.96(1.18)	13.16	
	Centro-Oeste	8.58(2.12)	24.70	

Fonte: Próprios autores com base nos dados do ENADE 2014. * $p \leq .05$.

Discussão

Os resultados apontaram uma percepção positiva dos estudantes de ambos os sexos, categoria administrativa e de todas as regiões geográficas do país, uma vez que a maioria das médias (escala de 0-10) foi acima de 8,00. No entanto, vale ressaltar que a nota dos estudantes do gênero masculino, de IES privadas e das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste foi maior. Diante disso, é oportuno apresentar estudos como o de Cirino e Lima (2012) ou o de Lima, Simões e Hermeto (2015) que fazem referências à região Sudeste como uma de melhores condições socioeconômicas ao longo dos anos, o que pode influenciar nos aspectos educacionais,

principalmente em relação à estrutura e demais insumos. Por outro lado, Corrêa (2014) objetivou avaliar as condições de acessibilidade de oito faculdades públicas do Estado de São Paulo, evidenciando fatores considerados não acessíveis como a ausência do piso podotátil e de sinalização em Braille e Libras. Estudos mais atuais, também realizados em IES públicas apresentaram problemas na acessibilidade, principalmente, por parte dos estudantes com deficiência física (Mendes & Bastos, 2016; Septimio, Rocha, & Mendes, 2017).

Corroborando, Cruz (2011) afirma que os cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil ainda são frágeis quando o assunto infraestrutura. O autor ainda cita como exemplo, o curso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que funcionava sem piscina, ginásio, sem sala de ginástica adequada e ausência de diversos aparelhos que possibilitam a prática de diferentes atividades físicas. Da mesma forma, autores relatam que quando se trata de IES públicas, um dos pontos a serem discutido é má qualidade da infraestrutura e instalações (Vale, Oliveira, & Sousa, 2016).

Nessa perspectiva, estudos têm evidenciado dificuldades na formação de estudantes de outros cursos no que diz respeito à infraestrutura e instalações. Exemplo disso, Braum et al. (2015) ao analisar a percepção dos estudantes em relação a diferentes aspectos que envolvem o ensino no curso de Ciências Contábeis de uma IES pública do estado do Paraná, constataram que a infraestrutura e instalações (facilidade de acesso aos materiais de apoio, infraestrutura das salas, laboratórios de informática e equipamentos) são um dos pontos negativos do curso.

Não obstante, a qualidade de algumas IES privadas, principalmente de pequeno porte, também apresentam dificuldades quanto à qualidade da infraestrutura. Quanto a essa realidade, estudo realizado por Tondo et al. (2016) que se propôs avaliar o curso de licenciatura em Educação Física de uma faculdade privada na perspectiva dos estudantes, evidenciou uma insatisfação com a infraestrutura e recursos ofertados pelo curso. Contudo, embora boas condições de infraestrutura não seja condição determinante para mensurar a qualidade de uma IES (Lacerda & Ferri, 2015), há evidências que indicam um melhor desempenho dos estudantes de IES públicas tanto na prova de conhecimento geral, quanto na de conhecimento específico no ENADE (Cortelazzo & Ribeiro, 2013; Cruz, Nossa, Balassiano, & Teixeira, 2013; Santos, Barbosa, Medeiros Filho, Sousa, & Pontes Junior, 2016).

É oportuno ressaltar que, estudos apontam que os déficits na infraestrutura e instalações das IES, como, por exemplo, a má estrutura física das salas de aula, bem como da qualidade da biblioteca com pequeno acervo físico e digital, podem contribuir em partes para o elevado índice de evasão dos estudantes (Davok & Bernard, 2016; Fávero Parisotto, & Carvalho, 2016). Diante desse contexto, é importante buscar e manter a qualidade do processo ensino-aprendizagem

das IES brasileiras. Dessa forma, compete às instituições implantar, também, ações políticas voltadas para a infraestrutura e instalações, quer seja na manutenção ou criação de ambientes adequados e relevantes para formação profissional.

Considerações Finais

A partir do presente estudo, percebe-se que há melhor percepção dos estudantes das IES privadas quando comparado aos estudantes das IES públicas, bem como do sexo masculino sobre o feminino e da região Centro-Oeste, Sul e Sudeste acerca da infraestrutura e instalações das IES. Contudo, acredita-se que essas evidências, possam ser consideradas e tomadas como parâmetros prévios para intervenções de políticas educacionais públicas e privadas, bem como contribuir no campo de estudos voltados a essa temática, pois, a partir da revisão integrativa aqui apresentada, nota-se a carência de estudos na área de licenciatura em Educação Física relacionados à percepção dos estudantes sobre a infraestrutura e instalações das IES.

Adicionalmente, sugerimos novos estudos que investiguem a percepções discentes sobre a qualidade do corpo docente e atividades de extensão e pesquisa, tanto entre as regiões geográficas, quanto em relação à administração e organização acadêmica. Também sugerimos que as IES realizem suas próprias avaliações institucionais com a finalidade de identificar e tomar decisões para reversão das possíveis lacunas evidenciadas. Por fim, ao limitar a revisão integrativa para o contexto brasileiro, sugerem-se outros estudos abrangendo o cenário mundial, bem como a produção de revisões sistemáticas e meta-análises.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146- 164). Braga, Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42318/3/2016_Livro%20de%20Atas%20Ser%20Estudante%20no%20Ensino%20Superior%202016_So%20DeGois.pdf
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *R Est Inv Psico y Educ*, 3(2), 102-111. doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira (inep). *microdados do enade*. Retirado de 28 de julho, 2017, de <http://portal.inep.gov.br/microdados>.
- Braum, L. M. S., Leão, A. L. D. B. C., Freire, O. B. D. L., & Walter, S. A. (2015). Percepção dos alunos sobre qualidade no ensino superior: identificação das prioridades de melhoria no curso de ciências contábeis. *Revista de Estudos Contábeis*, 6(11), 62-80.
- Bretas, J. C., & Moraes, C. C. S. B. (2016). Marketing de relacionamento sob a ótica do aluno: pesquisa de campo em uma instituição de ensino superior (ies) pública no interior de são paulo. *Revista*

Tecnológica da Fatec Americana, 4(2), 86-111. Retirado de 29 de julho, 2017, de http://fatec.br/revista_ojs/index.php/RTecFatecAM/article/view/116.

- Campos, D. F., Martins, L. D. S., & Lopes Neto, M. (2013). Qualidade dos serviços na educação superior: uma visão comparativa entre dois cursos de graduação. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 24(2), 15-38. Retirado de 25 de julho, 2017, de <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1243/pdf_49>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1.º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- Cirino, J. F., & Lima, J. E. (2012). Diferenças de rendimento entre as regiões metropolitanas de belo horizonte e salvador: uma discussão a partir da decomposição de oaxaca-blinder. *Revista Econômica do Nordeste*, 43(2), 371-389.
- Corrêa, E. M. (2014). Avaliação de acessibilidade em faculdades públicas do estado de são paulo. *Revista Percorso - NEMO*, 6(2), 27-54. doi:10.4025/revpercurso.v6i2.23445
- Cortelazzo, A. L., & Ribeiro, V. K. (2013). ENADE 2005 e 2008: desempenho dos estudantes de biologia de instituições de educação superior estaduais e municipais de são paulo. *Ciência & Educação*, 19(2), 409-424. doi:10.1590/S1516-73132013000200012
- Cruz, A. J., Nossa, V., Balassiano, M., & Teixeira, A. (2013). Desempenho dos alunos no enade de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de ciências contábeis no brasil. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 6(2), 178-203.
- Cruz, A. S. (2011). O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado. *Motrivivência*, 23(36), 26-44. doi:10.5007/2175-8042.2011v23n36p26
- Davok, D. F., & Bernard, R. P. (2016). Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da universidade do estado de santa catarina – udesc. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 503-522. doi:10.1590/S1414-40772016000200010
- Fávero, J. D., Parisotto, I. R. S., & Carvalho, L. C. (2016). Análise discriminante das formas de evasão de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista da UNIFEPE*, 1(19), 17-32.
- Feldmann, T., Souza, O., & Heinzle, M. R. S. (2016). As posições-sujeito (estado e gestores) diante das avaliações em larga escala no ensino superior brasileiro. *Práxis Educativa*, 11(3), 605-620. doi:10.5212/PraxEduc.v.11i3.0005
- Garrido, S., Kamikowski, M. G. O., Rezende, F. A., & Funghetto, S. S. (2015). A expansão da educação superior no brasil, a indução da qualidade a partir do sinaes e as novas perspectivas para a educação a distância. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 10(25), 19-35. Retirado de 29 de julho, 2017, de <http://seer.utp.br/index.php/a/article/view/296/297>.
- Lacerda, L. L. V., & Ferri, C. (2015). Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de pedagogia do brasil no exame nacional de desempenho dos estudantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(242), 129-145. doi:10.1590/S2176-6681/330512908
- Lima, A. C. C., Simões, R., & Hermeto, A. M. (2015). Determinantes socioeconômicos, estruturas produtivas regionais e condição ocupacional no brasil, 2000-2010. *Economia Aplicada*, 19(2), 299-323. doi:10.1590/1413-8050/ea97903
- Mainardes, E. W., & Domingues, M. J. C. S. (2011). Avaliação da qualidade de atributos específicos de instituições de ensino superior em cursos privados de administração em joinville, sc. *Revista Organizações & Sociedade*, 18(58), 429-444. doi:10.1590/S1984-92302011000300005
- Matos, K. U. H. S., Chagas, S. O., & Menezes, C. R. C. (2016). Enade: O desafio de uma avaliação do ensino superior eficaz para as instituições de ensino. *Encontro Internacional de Formação de*

Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 9(1), 1-10. Retirado de 29 de julho, 2017, de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2349/566>.

- Mendes, H. S. F., & Bastos, C. C. B. C. (2016). Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no paran . *Revista Educa o Especial*, 29(54), 189-202. doi:10.5902/1984686X17215.
- Milan, G. S., Larentis, F., Corso, A., Eberle, L., Lazzari, F., & De Toni, D. Quality attributes of services provided by a heI and the factors that impact in the undergraduate students of the administration course satisfaction. *Revista GUAL*, 7(3), 291-312. doi:1983-4535.2014v7n3p291
- Oliveira, S. B., Castro, B. S., & Sena, F. C. (2015). Autoavalia o: a percep o dos discentes sobre o curso de bacharelado em administra o p blica da ufrj. *Meta: Avalia o*, 7(21), 332-363. doi:10.22347/2175-2753v7i21.821
- Poffo, G. D., & Marinho, S. V. (2013). Qualidade na percep o discente do curso de administra o. *Revista Gest o Universit ria na Am rica Latina*, 6(2), 210-230. doi:10.5007/1983-4535.2013v6n2p210
- Rabelo, M. L., Bisinoto, C., Ara jo, C. M., Griboski, C. M., & Meneghel, S. M. (2015). Educa o superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percep o sobre a forma o. *Revista de estudos e investiga o em psicologia y educaci n, Extr.*(14), 1-5. doi:10.17979/reipe.2015.0.14.869
- Santos, K. A., Barbosa, A. L., Medeiros Filho, A. E. C. Sousa, L. A., & Pontes Junior, J. A. F. Desempenho dos estudantes de licenciatura em educa o f sica no enade de institui es p blicas e privadas. *XXII Encontro de Inicia o   Pesquisa*, Fortaleza, CE, Brasil. Retirado de 22 de julho, 2017, de <https://sistemas.unifor.br/encontroscientificos/2016/encontro/1456/area/1>.
- Senthilkumar, N., & Arulraj, A. (2011). Sqm-Hei – determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modeling in Management*, 6(1), 60-78. doi:doi:10.1108/17465661111112502
- Septimio, C., Rocha, G. O. R., & Mendes, G. M. L. (2017). Acessibilidade f sica na universidade federal do par  sob o olhar de estudantes com defici ncia. *Caderno de Pesquisa*, 24(1), 70-86. doi:10.18764/2178-2229.v24n1p70-86
- Sobrinho, J. D. (2011). *Avalia o institucional: teoria e experi ncia* (5. ed.). S o Paulo: Cortez.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2013). Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: a qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 70-95. doi:10.1108/09684881311293070
- Thomas, R. J., Nelson, K. J., & Silverman, J. S. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed). Champaign Ill.: Human Kinetics.
- Tondo, T. P., Mendes, R. E., Menin, S., & Mor s, G. (2016). O curso de educa o f sica das faculdades unidas do vale do araguaia na perspectiva do acad mico: avalia o da forma o acad mica. *Revista Eletr nica Interdisciplinar*, 1(15), 88-94. Retirado de 25 de julho, 2017, de <http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/539/432>.
- Unesco. (2009). *Global education digest 2009: comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retirado de 22 de julho, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>.
- Vale, A. F. N., Oliveira, A. M. B., & Sousa, J. C. (2016). Grau de satisfa o dos discentes de administra o com seu curso e sua ies. *Revista de Administra o IMED*, 6(1), 105-115. doi:10.18256/2237-7956/raimed.v6n1p105-115
- Walter, S. A., & Bach, T. M. (2014). Prioridades de melhoria nas dimens es de qualidade no ensino em um curso de gradua o em administra o. *Tecnologias de Administra o e Contabilidade*, 4(1), 27-45. Retirado de 29 de julho, 2017, de <http://www.anpad.org.br/tac>.

TIPOLOGIAS DOS PROBLEMAS: REVISÃO HISTÓRICA

Bárbara Quintela¹, Ana Cristina Almeida², Filomena Ermida Ponte³ & Cristina Costa-Lobo¹

¹ Universidade Portucalense Infante D Henrique, UPT e Instituto Portucalense de Desenvolvimento Humano, INPP

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, FPCEUC

³ Universidade Católica - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga, FFCS-UCB
ccostalobo@upt.pt

Resumo

Os problemas têm sido definidos de acordo com seu contexto, num determinado ambiente e lugar. No contexto da aprendizagem é relevante garantir que o problema seja desafiador e apropriado ao nível cognitivo do estudante, a fim de traçar o curso da descoberta da solução e promover desenvolvimento. Este artigo apresenta uma revisão de tipologias de problemas, expondo a caracterização dos diferentes géneros de problemas sinalizados pela literatura psicopedagógica. Esta revisão histórica contempla a sistematização de mais de duas dezenas de tipologias de problemas. São analisadas criticamente as diferentes implicações psicopedagógicas das tipologias de problemas apresentadas

Palavras-chave: Tipologias de problemas, literatura psicopedagógica, processo de ensino-aprendizagem, implicações psicopedagógicas.

Introdução

O problema fornece o propósito de aprender. O objetivo cognitivo mais marcante da educação, nos seus plurais contextos, é a resolução de problemas. Uma discussão que é nuclear no tema da resolução de problemas diz respeito à universalidade da resolução de problemas. Independentemente do tipo de problema existe uma série de procedimentos e habilidades que são comuns em todos os problemas. Como afirma Karl Popper (1999) "toda a vida é resolução de problemas". Problemas e resolução de problemas variam de várias maneiras. A principal das diferenças, entre problemas e resolução de problemas, é o contínuo entre bem estruturado e mal estruturado (Jonassen, 1997). Os problemas também variam em complexidade. A complexidade de um problema é uma função da amplitude de conhecimento necessário para resolver o problema (Jonassen & Hung, 2008).

Em contexto de aprendizagem escolar interessa garantir que o problema é desafiante e adequado ao nível cognitivo do aluno, de modo a envolver no processamento da informação e convidar a traçar um percurso para a descoberta da solução. Os problemas na base da estratégia pedagógica promotora de aprendizagem são definidos, apresentados ou inventados (cf. Getzels, 1982) em função do seu contexto, num determinado ambiente e lugar. A resolução de problemas orienta o estudante para um aumento da intencionalidade dos processos

cognitivos, através de estratégias pedagógicas de descoberta, rumo à aprendizagem significativa. A aprendizagem escolar oferecida pela estrutura do sistema educativo português compreende quatro níveis: I) educação pré-escolar para crianças; II) educação básica, que abrange o 1º, até ao 9ºano de escolaridade; III) a educação secundária que corresponde aos últimos três anos da escolaridade obrigatória, 10º, 11º e 12ºanos e IV) a Educação Superior que pode ocorrer em institutos politécnicos ou em universidades (Decreto-Lei nº 46/86 de 14/1). Neste trabalho interessa sinalizar a constituição dos cursos das escolas secundárias. As escolas secundárias oferecem dois tipos de cursos: uns são direcionados para a prossecução de estudos no ensino superior, outros direcionados para a admissão no mercado de emprego. Os cursos são 15, sendo quatro gerais e 11 tecnológicos, reunidos por quatro áreas do saber: científico-natural, artes, económico-social e humanidades.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar diferentes tipologias de problemas. Faz-se primeiramente um breve exame de marcos históricos do estudo da resolução de problemas, em continuação é exposta uma resenha histórica de tipologias de problemas, e por último são colocadas algumas apreciações críticas, para a investigação sobre resolução de problemas., em particular no âmbito dos cursos do ensino secundário português.

Resolução de problemas: um conceito dinâmico

Falar da resolução de problemas, é falar sobre os procedimentos e sobre as normas que conduzem à descoberta ou organização de conhecimento propondo ao aluno uma abordagem de técnicas e estratégias que exigem pensamento. Esta é uma temática que tem sido grandemente estudada por distintas áreas científicas, e à qual a partir dos anos 60 do século passado as Ciências da Educação e a Psicologia deram especial destaque.

Segundo Allevato (2005), a resolução de problemas é vista como uma metodologia alternativa de ensino. No fim dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, a resolução de problemas passou a ser concebida como requisito mínimo para que o indivíduo pudesse ingressar no mundo do trabalho, para isso estudava problemas de acordo com interesses. A partir dos anos 90 do século passado, a resolução de problemas passou a ser compreendida como uma metodologia de ensino. Atualmente é uma das competências para o século XXI, a par do pensamento crítico, comunicação, etc. (OECD, 2012), entre outras de carácter adaptativo às novas exigências da vida e profissões.

Polya, em 1981, apresentou um modelo de resolução de problemas que engloba quatro fases ao longo do processo: compreender o problema, o aluno deve fazer questões sobre o que lhe é pedido; construir uma estratégia de solução, estabelecer um plano para a resolução de

problemas fase em que o aluno deve ponderar em situações e procurar conexões entre o que lhe é pedido; executar um plano - “colocar mãos na massa”- é destacada como a fase mais inteligível no processo; e revisão do problema - o momento mais pertinente no processo de resolução de problemas. Os modelos por etapas são comparáveis, constituindo-se como guiões metodológicos de resolução de diferentes tipos de problemas. Schroeder e Lester (1989) relatam a resolução de problemas como um conjunto de instâncias interdependentes: ensinar sobre a resolução de problemas; ensinar para resolver problemas; e ensinar através da resolução de problemas. Hayes, Zettle e Rosenfarb (1989) destacam a relevância do estudo de resolução de problemas ao definir resolução de um problema como um processo de atingir uma situação pretendida a partir de uma disposição inicial.

Resenha histórica de tipologias de problemas

Desde 1973 até 2010, diferentes tipologias de problemas foram apresentadas por diferentes autores, nomeadamente Simon (1973), Leblanc, Proudfit e Putt (1980), Borasi (1986), Kansky (1987), Dante (1988), Fisher (1990), Ponte (1991), Fernandes, Borralho e Amaro (1994), Toledo e Toledo (1997) e, também, por Jonassen (2010). Destacam-se neste trabalho autores de três trabalhos pertinentes para a revisão que se apresenta: Fernandes, Borralho e Amaro (1994), Ponte (1991) e Jonassen (2010).

De acordo com Fernandes, Borralho e Amaro (1994) interessa sinalizar quatro tipos de problemas: Problemas de processo, que apelam ao uso de estratégias sistemáticas para percorrer o espaço do problemas, seja, do fim para o princípio, podendo pressupor a existência de um padrão e requerer o recurso a esquemas/desenhos da situação em causa; problemas de conteúdo, onde se faz utilização de conteúdos programáticos, definições, conteúdos e técnicas de uma área específica de conhecimento, como seja a matemática; problemas de aplicação, que apelam à utilização de dados da vida real que possibilitam mais de que uma solução; e, por fim, Problemas de carácter experimental, que utilizam processos diversificados na resolução de problemas, possibilitam o desenvolvimento de capacidades, entre outras, de planificação, organização e interpretação de dados, medições, espírito crítico. Estes podem ser aplicados em qualquer nível de ensino.

Um outro autor, Ponte (1991), faz a caracterização de problemas em três tipos: Problemas tipo I, definidos a partir de situações reais, apresentam informação suficiente para a resolução do problema; os alunos conhecem os procedimentos necessários para a resolução do problema; problemas tipo II são problemas do quotidiano, apresentados na forma de tabelas, gráficos,

diagramas e equações; problemas tipo III são problemas que suscitam a investigação a partir de questões pouco aprofundadas pelo docente.

Uma abordagem mais recente é a de Jonassen (2010), que contempla um leque de tipologias de problemas, alargando a amplitude de conteúdo além da Matemática, âmbito onde surgem mais propostas de concetualização. A teoria da resolução de problemas subjacente à tipologia de Jonassen diverge das abordagens tradicionais reportando-se à resolução de problemas dos variados tipos e origens temáticas. Assim, pode destacar-se uma diversidade de problemas, diversidade essa enunciada na tabela 1.

Tabela 1

Tipos de Problemas apropriados de Jonassen (2010)

Tipo	Componentes	Caraterísticas
Domínio científico da História	Problemas	Analógico Causal Questionário Argumentação Modelagem
Regra/Indução	Problemas	Analógico Causal Questionário
Tomada de Decisão	Problemas Estudos de caso Perspetivas alternativas	Causal Argumentação Modelagem Simulação mental (Construção de cenário)
Solução de problemas	Problemas Experiências anteriores Perspetivas alternativas	Causal Argumentação Modelagem
Desempenho estratégico	Problemas Experiências anteriores Simulações	Causal Argumentação Modelagem Simulação mental (Construção de cenário)
Análise de políticas	Problemas Estudos de caso Experiências anteriores Perspetivas alternativas	Analógica Causal Questionamento Argumentação Modelagem
Design	Problemas Experiências anteriores Perspetivas alternativas	Causal Argumentação, Modelagem
Dilemas	Problemas Perspetivas alternativas	Argumentação Cenários

Desenvolvimento de circunstâncias de investigação-ação

As considerações que se apresentam neste trabalho integram a base teórica da elaboração e da implementação do Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES (Quintela, Almeida, Ermida Ponte, & Costa-Lobo, 2017a), programa que visa essencialmente a melhoria dos resultados escolares e um desenvolvimento de competências de raciocínio e de metacognição por parte de estudantes do 10º ano de escolaridade do ensino português.

O PRPES foi desenvolvido no ano letivo 2016/2017, foi aplicado em escolas secundárias portuguesas, e tem como objetivos: criar dinâmicas de trabalho colaborativo; promover a troca de experiências; estabelecer relações interpessoais e realizar atividades práticas recorrendo a estratégias de raciocínio abstrato, raciocínio numérico, raciocínio verbal, raciocínio mecânico e raciocínio espacial, regulação da cognição e conhecimento da cognição (Quintela, Almeida, & Costa-Lobo, no prelo). Para aferir a eficácia do PRPES recorreu-se a um estudo quasi experimental, fazendo avaliação nas fases de pré-teste e de pós-teste, com recurso a um grupo de controlo, para além do grupo de intervenção. O PRPES é formado por quatro módulos, com uma duração final de 900 minutos (Quintela, Almeida, Ermida Ponte & Costa-Lobo, 2017a, b, c).

Relativamente ao raciocínio, no que respeita ao grupo de intervenção, constatou-se um aumento estatisticamente significativo entre momentos no raciocínio total ($t=-10,043$; $p<.001$) descrito na tabela 2. Quanto aos tipos de raciocínio, verifica-se que, no grupo de intervenção, a totalidade de tipologias de raciocínios apresenta aumentos estatisticamente significativos entre momentos destacando-se como aumento mais considerável o raciocínio mecânico ($t=-10,680$; $p<.001$) e como aumento menos considerável o raciocínio verbal ($t=-6,557$; $p<.001$). Na fase de pós-teste, o grupo de intervenção apresenta, em termos estatisticamente significativos, resultados mais elevados ao nível do raciocínio total ($t=13,076$; $p<.001$), e em todos os tipos de raciocínio, destacando-se, como significativamente mais elevado, o raciocínio numérico ($t=16,578$; $p<.001$).

Quanto à metacognição dos participantes no PRPES, a pontuação média aumentou de 3.61 (DP=.51) no pré-teste para 3.98 (DP=.52) no pós-teste, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t=-5,729$; $p<.001$). Relativamente ao subtotal conhecimento da cognição a pontuação média apresentou um aumento estatisticamente significativo entre momentos ($t=-4,908$; $p<.001$), passando de 3.76 (DP=.53) no pré-teste para 4.09 (DP=.47) no pós-teste. Por sua vez, também o subtotal regulação da cognição apresentou um aumento

estatisticamente significativo entre momentos ($t=-5.752$; $p<.001$), passando de 3.58 (DP=.53) no pré-teste para 3.96 (DP=.55) no pós-teste.

Tabela 2

Médias e Desvio Padrão do Raciocínio e da Metacognição e Comparação entre Pré e Pós Teste através do T-Student para Amostras Emparelhadas

Variável	Pré-Teste (N=82)		Pós-Teste (N=80)		Diferenças Pré-Pós		t
	M	DP	M	DP	M	DP	
Raciocínio							
- Abstracto	2.94	.92	4.00	1.19	-1.06	1.33	-7.121***
- Verbal	2.89	.90	3.80	1.16	-.91	1.24	-6.557***
- Espacial	2.54	.78	3.60	1.33	-1.06	1.28	-7.389***
- Numérico	2.38	.64	3.38	1.28	-1.00	1.35	-6.579***
- Mecânico	2.38	.79	3.75	1.25	-1.37	1.15	-10.680***
Total	2.,38	.80	3.73	1.26	-1.35	1.20	-10.043***
Metacognição							
- Conhecimento declarativo	3.75	.52	4.06	.50	-.30	.64	-4.250***
- Conhecimento processual	3.66	.65	4.00	.59	-.34	.76	-3.986***
- Conhecimento condicional	3.89	.58	4.20	.48	-.30	.57	-4.738***
Subtotal - Conhecimento da cognição	3.76	.53	4.09	.47	-.32	.57	-4.908***
- Planeamento	3.55	.66	3.92	.59	-.36	.69	-4.731***
- Gestão de informação	3.55	.56	3.92	.56	-.37	.64	-5.204***
- Estratégias de correção	3.48	.60	3.93	.56	-.44	.66	-5.994***
- Monitorização	3.90	.65	4.14	.66	-.22	.71	-2.850**
- Avaliação	3.43	.60	3.88	.62	-.45	.69	-5.808***
Subtotal - Regulação da Cognição	3.58	.53	3.96	.55	-.37	.58	-5.752***
Total	3.61	.51	3.98	.52	-.36	.57	-5.729***

** $p<.01$; *** $p<.001$

Assim, quanto à metacognição, os resultados apresentados na tabela 3 indicam que o grupo de intervenção em comparação com o de controlo, apresenta, com valores estatisticamente significativos, valores mais elevados ao nível da metacognição total ($t=9.012$; $p<.001$), assim como dos subtotais conhecimento da cognição ($t=6.918$; $p<.001$) e da regulação da cognição ($t=9.225$; $p<.001$). Estes resultados foram extensíveis às respetivas dimensões, destacando-se, como valores significativamente maiores no grupo de intervenção, ao nível do conhecimento da cognição, o conhecimento declarativo ($t=5.925$; $p<.001$) e, ao nível da regulação da cognição, a gestão de informação ($t=8.929$; $p<.001$).

Tabela 3

Médias e Desvio Padrão do Raciocínio e da Metacognição nos Grupos de Intervenção e Controlo

Variável	Intervenção (N=27)		Controlo (N=53)		t
	M	DP	M	DP	
Raciocínio					
- Abstracto	4.93	.27	3.53	1.20	8.079***
- Verbal	4.89	.32	3.25	1.04	10.599***
- Espacial	4.96	.19	2.91	1.10	13.263***
- Numérico	4.85	.36	2.62	.84	16.578***
- Mecânico	4.78	.51	3.23	1.19	8.167***
Total	5.00	.00	3.08	1.07	13.076***
Metacognição					
- Conhecimento declarativo	4.44	.39	3.86	.42	5.925***
- Conhecimento processual	4.44	.34	3.77	.55	5.700***
- Conhecimento condicional	4.50	.33	4.05	.47	4.828***
Subtotal - Conhecimento da Cognição	4.46	.29	3.90	.43	6.918***
- Planeamento	4.41	.32	3.67	.54	7.658***
- Gestão de Informação	4.44	.30	3.66	.47	8.929***
- Estratégias de Correção	4.45	.32	3.66	.45	8.023***
- Monitorização	4.58	.34	3.91	.66	5.900***
- Avaliação	4.44	.31	3.59	.53	8.927***
Subtotal - Regulação da cognição	4.47	.26	3.70	.47	9.225***
Total	4.46	.27	3.74	.44	9.012***

*** $p < .001$

Mediante os produtos da aplicação do PRPES ao nível da metacognição destacam-se os seguintes na tabela 4: a metacognição é afetada significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=135.228$; $p < .001$), corroborando o anteriormente encontrado; o resultado da metacognição ao longo do tempo foi significativamente afetado pela intervenção realizada ($F=106.350$; $p < .001$); o conhecimento da cognição é afetado significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=91.575$; $p < .001$), corroborando o anteriormente encontrado; o resultado do conhecimento da cognição ao longo do tempo foi significativamente afetado pela intervenção realizada ($F=82.530$; $p < .001$); a regulação da cognição é influenciada significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=123.071$; $p < .001$), corroborando o anteriormente encontrado; e que a regulação da cognição ao longo do tempo é significativamente afetada pela intervenção realizada ($F=91.924$; $p < .001$).

Tabela 4

Efeito do Grupo de Intervenção ou Controlo no Raciocínio e na Metacognição entre o Pré e Pós Teste através da ANOVA de Um Factor para Medidas Repetidas

Variável/Grupo	Pré-Teste		Pós-Teste		Teste do Efeito Intra-Sujeitos	
	M	DP	M	DP	Tempo F	Tempo*Grupo F
Raciocínio (total)						
Intervenção (n=27)	2.96	.76	5.00	.00		
Controlo (n=53)	2.08	.65	3.08	1.07	135.516***	15.801***
Total (n=80)	2.38	.80	3.72	1.26		
Conhecimento da cognição (subtotal)						
Intervenção (n=27)	3.57	.48	4.46	.29		
Controlo (n=53)	3.87	.53	3.90	.43	91.575***	82.530***
Total (n=80)	3.77	.53	4.09	.47		
Regulação da cognição (subtotal)						
Intervenção (n=27)	3.50	.44	4.47	.27		
Controlo (n=53)	3.63	.57	3.70	.48	123.071***	91.924***
Total (n=80)	3.59	.53	3.96	.55		
Metacognição (total)						
Intervenção (n=27)	3.50	.42	4.46	.27		
Controlo (n=53)	3.68	.54	3.74	.44	135.228***	106.350***
Total (n=80)	3.62	.51	3.98	.52		

*** $p < .001$

Verificaram-se aumentos estatisticamente significativos em todas as dimensões do conhecimento e regulação da cognição, destacando-se como aumentos mais acentuados o conhecimento condicional ($t = -4.738$; $p < .001$), o conhecimento da cognição e as estratégias de correção ($t = -5.994$; $p < .001$) da regulação da cognição.

As classificações escolares dos estudantes que frequentaram o PRPES, descritas na tabela 5 apresentaram melhorias estatisticamente significativas entre o 1º período (pré-teste) e 3º período (pós-teste) nas disciplinas de português ($z = -5.440$; $p < .001$), educação física ($z = -3.468$; $p < .01$), filosofia ($z = -3.552$; $p < .001$), inglês ($z = -3.492$; $p < .001$), espanhol ($z = -4.768$; $p < .001$), biologia ($z = -2.766$; $p < .01$) e física e química ($z = -2.829$; $p < .01$). No momento pré-teste não se verificou a existência de diferenças entre grupos ($p > .05$), contudo no momento pós-teste verificou-se que o grupo de intervenção apresenta melhores classificações que o grupo de controlo nas disciplinas de português ($U = 492.500$; $p < .01$), educação física ($U = 294.500$; $p < .001$), filosofia ($U = 513.000$; $p < .05$), espanhol ($U = 305.500$; $p < .001$), economia ($U = 553.500$; $p < .01$) e geografia ($U = 553.500$; $p < .01$).

Tabela 5

Classificações Médias e Comparação entre Grupos de Intervenção e Controlo através do Teste de Mann-Whitney

Variável	Intervenção (N=27)	Controlo (N=53)	U
	Class. Média	Class. Média	
Disciplina			
Português	50.76	36.95	492.500**
Matemática	48.09	38.26	564.500
Ed. Física	58.09	33.35	294.500***
Filosofia	50.00	37.33	513.000*
Inglês	41.20	41.65	734.500
Espanhol	57.69	33.55	305.500***
Biologia	41.37	41.56	739.000
Física/química	40.52	41.98	716.000
Economia	48.50	38.06	553.500**
Geografia	48.50	38.06	553.500**

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

A avaliação da eficácia da aplicação do PRPES, pode ser sumariada com os seguintes indicadores: o raciocínio é afetado significativamente com o tempo, entre o pré e pós-teste ($F=135,516$; $p < .001$), e o resultado do conhecimento da cognição ao longo do tempo é significativamente afetado pela intervenção realizada ($F=15.801$; $p < .001$).

Considerações Finais

Na pesquisa realizada, não foi possível recuperar uma tipologia de modelo sistemático competente e estruturado para projetar instruções de resolução de díspares problemas patentes no ensino secundário português. Destacam-se alguns temas que persistem sem ter uma refutação. A título de exemplo dessas interrogações, expõe-se aqui uma listagem: que componentes são necessários para envolver a aprendizagem implícita em cada tipo de problema; ao pretender representar os problemas, que características (narrativa, vídeo, informação) são mais eficazes para implicar os alunos na resolução do problema; quanta carga cognitiva é necessária para resolver diferentes tipos de problemas; quais os tipos de perguntas que melhor aceitam os diferentes processos na resolução de problemas: a identificação de problemas, a solução alternativa, a metacognição e| ou a autorregulação; qual forma de questionamento é mais eficaz para suportar diferentes tipos de resolução de problemas; que

tipos de modelos (quantitativos ou qualitativos) são mais eficazes para apoiar a resolução de problemas?

O Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES (Quintela, Almeida, Ermida Ponte & Costa-Lobo, 2017a), é um contributo para a melhoria dos resultados escolares e para desenvolvimento de competências de raciocínio e de metacognição. Embora a resolução de problemas seja o resultado de aprendizagem mais importante, há reduzida investigação sobre o alcance da resolução de problemas em particular no ensino secundário. Essas e outras questões esperam desafiar os académicos e os profissionais interessados nesta temática.

Referências

- Borasi, R. (1986). On the nature of problems. *Educational Studies in Mathematics*, 17(2), 125-141.
- Dante, L. R. (1988). *Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática*. Tese de Livre Docência. Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas.
- Decreto-Lei n.º n.º 46/86 de 14 de janeiro *Diário da República*. Ministério da Educação Lisboa.
- Fernandes, D., Borralho, A., & Amaro, G. (1994). Processos de Resolução de Problemas: Revisão e Análise Crítica de Investigação que Utilizou Esquemas de Codificação. In D. Fernandes, A. Borralho. & G. Amaro (Eds.), *Resolução de Problemas: cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular*. Lisboa: IIE.
- Fisher, S. S. (1990). Virtuais interfaces environments. In: Laurel, B. (Ed.), *The art of human-computer interface design*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Getzels, J. W. (1982). The problem of the problem. In R. Hogarth (Ed.), *New directions for methodology of social and behavioral science: Question framing and response consistency* (pp. 37-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design model for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45(1), 65-95.
- Jonassen, D. H. (2010). Research issues in problem solving. In *11th International Conference on Education Research. New Educational Paradigm for Learning and Instruction - ICERI 2010*. Seoul National University, Korea, September 30 – October 1, 2010.
- Kansky, R. (1987). Problem Solving in Mathematics Education: A missing component of Teacher Education Curriculum. Proceedings of the Sino – American on Secondary Mathematics Education Seminar. Taipei, Taiwan: National Science Council of the Republic of China.
- Leblanc, J. F., Proudfit, L., & Putt, J. (1980). Teaching Problem Solving in the Elementary School. In S. Krulick & R. Reys (Eds.), *Problem solving in school mathematics* (pp. 104-116). Reston, VA: NCTM.
- OECD. (2012). *Literature review: Key competence development in school education in Europe (KeyCoNet)*. Paris: OECD.
- Ponte, J. P. (1991). *Resolução de Problemas: Da Matemática às Aplicações*. In Atas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro: Secção Autónoma da Didática e Tecnologia Educativa.
- Quintela, B., Almeida, A. C., Ermida Ponte, F., & Costa-Lobo, C. (2017a). Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES. In *Libro de Actas del 5th International Congress of Educational Sciences and Development*. Santander (Spain). p. 602. 25-27 Mayo, 2017.
- Quintela, B., Almeida, A. C., Ermida Ponte, F., & Costa-Lobo, C. (2017b). Improvement of School Results in Secondary Education: PBL and TBL Methodologies. In *The International Conference on*

Excellence, Creativity, and Innovation in Basic & Higher Education. Lisboa (Portugal). p. 39. July 3-5, 2017.

Higher Education. Lisboa (Portugal). p. 39.

Quintela, B., Almeida, A. C., Ermida Ponte, F., & Costa-Lobo, C. (2017c). Typology of Problems: Historical Review. *In The International Conference on: Excellence, Creativity, and Innovation in Basic & Higher Education.* Lisboa (Portugal). p.39. July 3-5, 2017.

Quintela, B., Almeida, A. C., F., & Costa-Lobo, C. (aceite, no prelo). *Programa de Resolução de Problemas no Ensino Secundário-PRPES. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación.*

Simon, A. H. (1973). *The Structure of Ill Structured Problems.* Artificial Intelligence.

Toledo, M., & Toledo, M. (1997). *Didática de matemática: Como dois e dois: a construção da matemática.* São Paulo: FTD.

O PERFIL DE COSMOVISÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E PORTUGUESA

Rubia Fonseca^{1,2}, Amâncio Carvalho^{1,2}, Joaquim Escola¹, & Armando Loureiro¹

¹ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

²CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho
rubiasalf@yahoo.com.br

Resumo

A UNESCO (2011), afirma que a educação deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua aprendizagem e não como recetores do ensino. Torna-se cada vez mais claro, nesse e em inúmeros estudos lidando com questões relacionadas aos processos de aprendizagem dos alunos, a importância de conhecer melhor suas visões de mundo e trajetórias. Com o objetivo de identificar aspetos da visão de mundo dos estudantes. Utilizou-se abordagem quantitativa e qualitativa, estudo comparativo, descritivo-correlacional e transversal, com recurso a inquérito por questionário (Escala de Pagan, 2009). Amostra de 1.240 alunos de duas universidades, 533 da Universidade Portuguesa e 707 da Universidade Brasileira. Análise estatística com SPSS (22.0) e análise de conteúdo com recurso a nuvem de palavras.

Palavras-chave: Cosmovisão, perfil, universitários, visão de mundo.

Introdução

Os anos que os estudantes passam na universidade são importantes tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a formação profissional, refletindo no desenvolvimento da própria sociedade onde irão atuar quando graduados. Como estabelece a UNESCO (2002), “Os alunos não são o objeto da educação mas sujeitos com direito a uma educação que potencie ao máximo o seu desenvolvimento como pessoas, e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos” (p. 10). Portanto, a educação deve estar centrada no desenvolvimento pleno do aluno, visando-o como um ser holístico e tendo em conta até mesmo as suas crenças e visão de mundo. Nesse sentido, surge o interesse em conhecer em maior profundidade o desenvolvimento dos alunos, ou seja seu perfil de visão de mundo, durante o período em que permanecem na universidade. Adorno (2011) adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a formação social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Para Zabalza (2004), a universidade é cenário específico e especializado de formação. Preconiza como conceito de formação a necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento global dos sujeitos em formação como pessoas.

Portanto, é imprescindível pensar a formação “a lo largo de la vida” (Zabalza, 2004: 40) e não apenas na formação inicial, na perspectiva de ir “mejorando como personas”. Formar um indivíduo de maneira integral, é considerá-lo como mais do que um número em sala de aula, significa procurar desenvolvê-lo harmonicamente em todas as dimensões que compõem o ser humano, não como um ser fragmentado. Assim a educação deve procurar formar para a pluralidade e procurar desenvolver as potencialidades de cada ser humano, de forma equilibrada, tornando-o mais homem, mais pessoa. O sucesso acadêmico integra por um lado

“... o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro lado, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano” (Tavares, 2010, p. 15).

Portanto, como defendem Tavares e Huet (2001), é importante olhar os alunos de forma holística, e o sucesso acadêmico não se define apenas em termos de rendimento acadêmico, mas também no crescimento pessoal.

Outra grande preocupação das instituições de ensino é referente a formar alunos críticos e com uma visão de mundo mais solidária, outra oportunidade oferecida pela comunidade acadêmica é a possibilidade do estudante participar em serviços de voluntariado. Este tipo de experiência permite ao estudante o desenvolvimento pessoal e educacional, a aquisição de competências para a vida, de desenvolvimento cívico e cognitivo (Almeida *et al*, 2015). Crema (1989) define *Cosmovisão*, dizendo que “além de significar uma visão ou concepção de mundo, expressa também uma atitude frente ao mesmo. Portanto, não é uma mera abstração, já que a imagem que o homem forma do mundo possui um fator de orientação e uma qualidade modeladora e transformadora da própria conduta humana. Implícito em toda cosmovisão há um caminho de ação e realização”. Cosmo do grego *kosmos* significa ordem, oposto ao Caos (*kaos*), desordem. Cosmovisão (Visão Geral de Mundo). Da integração geral dos conhecimentos, os filósofos organizaram, sistematicamente ou não, uma espécie de panorama geral de todo o conhecimento, formando uma totalidade de visão, uma coordenação de opiniões entrelaçadas entre si. Segundo Santos (1955), com essa sistematização é possível formular, não só uma opinião geral de todo o acontecer, mas também compreender e relacionar um fato individual com a visão geral formulada do todo. Santos (1955) exemplifica os componentes inerentes à Cosmovisão “Além das cosmovisões fornecidas pela ciência e pela filosofia, pode-se também enumerar as determinadas pela psicologia, pela raça, pela classe social, pela cultura histórica, bem como as fornecidas pela biologia, pela matemática, pela física.” Também como sinônimo da cosmovisão podemos referir o termo mundividência, (*Weltanschauung*), que segundo a origem da palavra advinda do latim (*mundus*= mundo, universo, século + *videre*= ver, olhar,

perceber, compreender, examinar, considerar, ver com os olhos da consciência.) que quer dizer, megapercepção, conceção, miniconceção, visão do mundo, conceção do mundo que penetra a vida espiritual do homem. (Priberam, 2017; Tertulia conscienciologia, 2017). Ou seja, é a maneira que cada um percebe o mundo pelo prisma dos seus olhos.

Assim como também na visão do ser integral como exemplificado por Willber (1998, p. 150) “Uma verdadeira visão integral deveria incluir o material, o corpo, a mente, a alma e o espírito.” Portanto, formar um indivíduo de maneira integral, é considerá-lo como mais do que um número em sala de aula, significa procurar desenvolvê-lo harmonicamente em todos os âmbitos que compõem o ser humano, não como um ser fragmentado. Assim como ressalta (Faure, 1972)

“Mas a educação, a começar pela escola, segue um caminho errado porque não respeita a pluralidade da natureza humana, condição necessária para que o indivíduo tenha a oportunidade de se desenvolver numa maneira satisfatória, para si próprio e para os outros. O desenvolvimento equilibrado de todos os componentes da sua personalidade impõe com efeito o pleno progresso das atitudes complexas do indivíduo, que a educação teve por objetivo provocar e formar.” (p.57)

Porém, é este um fator trabalhoso e que requer paciência, tempo e um ensino além de apenas os conteúdos como salienta Lobrot (p.42, 1992):

Portanto, a escola sente-se incomodada quando se apercebe de que, para atingir o objetivo que almeja, tem necessariamente de ter em conta a psicologia do sujeito, dos seus desejos, das suas reflexões interiores, das suas revoltas, das suas deformações perceptivas, das suas necessidades, das suas esperanças e dos seus desesperos ...seria ótimo poder agir da mesma forma que se age sobre um pedaço de metal...Seria demasiado simples, se apenas se tratasse disto. Mas trata-se de muito mais: trata-se da prosperidade e do destino da própria sociedade.

Quando se fala em formação integral remete-se ao desenvolvimento harmónico de todas as faculdades inerentes ao homem. Como refere Faure (1972) são termos globais desta finalidade fundamental: a integridade física, intelectual, afetiva, e ética do ser, do homem completo. Este ideal pedagógico encontra-se sempre ao longo de toda a história, sob quase todos os céus, entre os filósofos e moralistas, assim como na maior parte dos teóricos e dos visionários da educação. É um dos temas fundamentais do pensamento humanista de todos os tempos. A autora White (2008), hoje a mais traduzida na história da literatura norte americana, tendo seus escritos traduzidos em 160 idiomas, também compartilha e respalda o mesmo pensamento sobre a educação integral.

“A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmónico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais.” Educar é

um ato complexo, onde não se pode menosprezar o fato de que o aluno é o objeto de estudo, este também com todo o seu contexto, sua vivência e complexidade e diante de tais, a educação deve levar em consideração as dimensões deste ser em sala de aula (White, p.67, 2008).

Faure (1972), também reforça o mesmo pensamento quando diz que todo o ser educado é eminentemente concreto. Tem a sua história própria, que não se confunde com nenhuma outra, pois é determinado por um conjunto de dados biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturais e profissionais, portanto, como não nos preocuparmos em o ter em conta na determinação das finalidades, dos conteúdos e das modalidades da educação? É o indivíduo adulto, nas suas dimensões de produtor, de consumidor, de cidadão, de chefe de família, de ser feliz ou infeliz, que é o objeto da educação contínua. Assim como defende Kant (1983), só o homem pode ser educado, sublinhando uma dimensão incontornável do homem, a sua educabilidade. Portanto, a existência do homem perspectiva-se como processo, projeto, isto é, também ele se encontra arremessado em direção ao futuro, onde procura a plena realização (Escola, 2011). Em Portugal têm aumentado as preocupações e os estudos em torno da qualidade de formação e do sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior (ES). Tal como, noutros países mais desenvolvidos, concluída uma fase de expansão e de maior democratização do acesso ao ES, importa agora assegurar a permanência dos alunos, o seu desenvolvimento psicossocial, a qualidade da sua formação e a conclusão efetiva dos seus graus académicos (Almeida & Araújo, 2015). Nesta linha de pensamento está Faure (p.42, 1972), ao afirmar que:

Quando uma proposta pedagógica contem em seu projeto esta visão de formação integral, passa a ser uma proposta diferenciada e mais completa, portanto sendo necessária esta reforma, ou seja, contendo em seu plano de currículos e programas a visão do desenvolvimento harmónico. “O reconhecimento desta verdade ocasionará uma transformação radical das práticas educativas, em todo o lado onde ainda não se impõe. Sem uma reforma da gestão educacional, sem modificação dos processos educativos, sem personalização do ato educativo, não se tocará, não se atingirá o homem concreto, o homem vivente, nas suas reais dimensões e na multiplicidade das suas necessidades. (Faure, 1972, p. 42).

Portanto, a educação deve levar em conta o ser completo com todas as suas dimensões, não valorizando mais uma dimensão em detrimento de outras ou até mesmo excluindo dimensões do seu currículo. “Educar para compreender as matemáticas ou uma tal disciplina é uma coisa, educar para a compreensão humana é outra...é impossível conceber a unidade complexa do humano por intermédio de uma educação disjuntiva” (Morin, 2002, p. 52). Ou seja uma educação que não leve em consideração as dimensões do ser humano, não está educando

para a compreensão humana, bem como no amplo leque das dimensões humanas que compõem o ser holístico, a também importância da dimensão religiosa. Como se pode verificar, apoiado nas palavras de Silveira et al. (2006, p. 3) “a dimensão religiosa faz parte da cultura humana, presente em todos os povos, em todas as épocas históricas. Nesse sentido, embora diferentes, todas têm algo em comum: a busca de uma relação com o mundo metafísico e suas respostas.” Bem como a procura de significado para a sua vida, sua existência no mundo, para entender a relação entre a vida e a morte, entre o natural e o sobrenatural, sagrado e profano (Frankl, 2005).

A religião sempre foi um fenômeno sociocultural inevitável quando se tenta analisar e compreender qualquer sociedade ou o homem. Já os chamados clássicos da sociologia (Comte, Durkheim, Marx, Weber e Parsons, entre outros) manifestaram a importância desta questão para compreender a origem, a natureza e o sentido das sociedades modernas (Zepeda, 2010). Alguns autores chegaram a pensar que com a modernização da sociedade a religião poderia decrescer ou até desaparecer, devido a alteração do papel central desempenhado pela religião em sociedades tradicionais, como elemento legitimador e integrador. A este conjunto de mudanças pelo qual a religião perde sua relevância social, ideológica e institucional é usualmente conhecido como secularização (Marramao, 1988). A secularização foi tida por diversos teóricos (Comte, Spencer, Marx) como uma dinâmica de emancipação cujo fim levaria a uma sociedade “sem religião” (Zepeda, 2010). Portanto, o pressuposto do pensamento iluminista que preconizava a incompatibilidade entre o pensamento racional e a religião marcariam as reflexões sobre a secularização como teoria explicativa do declínio da religião na modernidade. Porém, a religião tem sido persistente e em muitos casos, tem sido crescente na dinâmica social de nossas sociedades hipermodernas e globalizadas segundo Giddens, (1990, p. 67). Por consequência da modernidade radicalizada, que proporcionou as condições socioinstitucionais (capitalismo, industrialização, comunicação de massa, urbanismo, Estado nacional etc.) e o imaginário cultural (que inclui diferentes formas de racionalidade, cosmologia, valores, crenças, conceitualização do tempo e espaço) (Tomlinson, 2001, p. 64). Contudo, se por secularização se entende o processo pelo qual a religião tende a desaparecer inevitavelmente nas sociedades modernas, vários fatos históricos e a discussão sociológica mostraram que tal afirmação é insustentável, já que a religião em vez de desaparecer, como haviam sugerido diversas vozes desde o século XIX, não somente resistia nas suas diversas formas, como também começava a se assistir o surgimento de novos movimentos religiosos. Lilian Voyé citada por Zepeda (2010), sustenta que, perante o desencantamento dos “metarelatos” científicos, éticos, nacionalistas e de identidade específica do novo contexto, as

tradições religiosas são requeridas com frequência por conta de sua capacidade de outorgar sentido, identidade e um horizonte de valores para os indivíduos. Em contexto pós-moderno e globalizado, surge uma “ressacralização”, ou seja, ressurgimento e à revalorização da religião, assistimos atualmente ao surgimento de novas formas de religião com expressões nos níveis individual, grupal e social (Beyer, 1999, pp. 296-297). Que não supõe o retorno à situação religiosa pré-moderna de hegemonia de grandes instituições religiosas, a religião também não parece estar condenada a desaparecer, mas sim a transformar-se, esse novo contexto conduz à revalorização do plano simbólico e à necessidade de se dar sentido à vida, elementos que estão intrinsecamente articulados em todas as tradições religiosas. Podemos observar uma religiosidade permanente e exuberante, o que mostra que modernidade e religião não são incompatíveis. Isso possibilita a existência da tolerância religiosa, como também sua revalorização na esfera pública. Habermas considera as tradições éticas ou religiosas imprescindíveis para a sustentação do Estado liberal (Habermas, 2004). Durkheim (1982, p. 387), por exemplo, afirma que “há algo eterno na religião que está destinado a sobreviver a todos os símbolos particulares com que sucessivamente se tem revestido o pensamento religioso”, com o qual deixava aberta a possibilidade de refletir que apesar do tempo, das mudanças e perda da influência social, a religião permanece, por ser algo intrínseco do ser humano, sua dimensão religiosa, por busca das respostas e de sentido.

Pode-se resumir dizendo que *visão de mundo* é a orientação **cognitiva** fundamental de um indivíduo ou de toda uma sociedade. Essa orientação abrange sua **filosofia natural**, seus **valores** fundamentais, existenciais, normativos, suas emoções e sua **ética**, sua ideologia, ou seja, a imagem do mundo imposta ao povo de uma nação ou comunidade, portanto, refere-se ao quadro de ideias e crenças, religião, pelas quais um indivíduo interpreta o mundo e interage com ele.

Metodologia

Desenvolveu-se um estudo comparativo, transversal, de abordagem quantitativa e qualitativa (Fortin et al., 2013). A amostra por conveniência, incluiu 1240 alunos, que estavam presentes no momento de recolha de dados e aceitaram participar no estudo, sendo 533 de Portugal e 707 do Brasil, que frequentavam 10 cursos (Biologia, Ciências do Desporto, Comunicação e Multimédia, Educação Básica, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Eletrotécnica e de computadores, Engenharia Informática, Línguas, Literatura e Cultura e Psicologia) de uma Universidade de Portugal e uma Brasileira. Estabelecemos como critérios de inclusão, ser aluno dos cursos selecionados e frequentar o 1º, 2º ou 3º ano dos cursos.

Com o objetivo de avaliar se a tendência de cosmovisão dos estudantes Universitários era criacionista ou evolucionista, aplicou-se um questionário que incluía a escala de Pagan (2009), construída e validada por este autor para a população brasileira. Esse questionário é composto por 32 questões fechadas, fixadas em uma escala do tipo Likert, sendo as opções de resposta 1= concordo totalmente, 2= concordo, 3= não concordo nem discordo, 4= discordo, ou 5= discordo totalmente, de sentenças positivas e negativas. Os itens E17 a E31, com adição do E14 são relativos à tendência criacionista e os itens E1 a E16, com adição da E32 à tendência evolucionista. Colocamos 5 perguntas abertas que resultaram nas nuvens de palavras.

Antes da aplicação do questionário foi realizado um pedido de autorização para a realização do estudo à comissão de ética das duas universidades, que nos deram o seu parecer favorável (nº7/2016 de Portugal e nº 1.901.179 do Brasil). De seguida foi agendada por email a recolha de dados com os professores de cada um dos cursos. A investigadora deslocou-se às salas de aula, tendo informado os estudantes sobre o objetivo do estudo, e realizada a entrega e recolha dos questionários em sala de aula. Para o tratamento dos dados utilizou-se o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 22.0 para Windows, no qual foi construída uma base de dados e os mesmos foram editados. Recorremos à estatística descritiva, utilizando as frequências absolutas e relativas, a média e o desvio-padrão da idade e à estatística inferencial com os testes não paramétricos de χ^2 , Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. O nível de significância adotado foi de 5% (Marôco, 2014).

Resultados

O perfil de cosmovisão abrangeu as variáveis professar uma religião, qual a religião professada, grau de crença, grau de prática religiosa, escala sobre atitudes acerca das teorias evolucionistas e/ou criacionistas de Pagan (2009), argumentos sobre de onde viemos, para onde vamos, propósito da existência, argumentos para acreditar em Deus ou não e a maior dúvida sobre este assunto. Como incentiva (Dorvillé, 2010, p. 62):

Torna-se cada vez mais claro, nesse e em inúmeros estudos lidando com questões relacionadas aos processos de aprendizado dos alunos, a importância da necessidade de conhecer melhor suas visões de mundo e trajetórias, se esperamos algum dia dispor de alguma chance de que eles venham a ser influenciados, ainda que parcialmente, pelos conceitos que procuramos transmitir.

No total da amostra (n= 1240), conforme podemos visualizar na tabela 1, a maioria dos estudantes reportou professar uma religião (81,2%), sendo que a maioria assinalou professar a religião cristã (72.7%) e religião católica (27.1%), reportou crer em Deus (59.7), repartindo-se

as respostas da amostra entre as categorias, medianamente praticante (22.7%), muito praticante (21.8%) e bastante praticante (22.6%) com percentuais muito próximos, quanto ao grau de prática (Tabela 1).

Tabela1

Perfil de cosmovisão dos alunos da universidade Portuguesa e Brasileira

Variáveis/Categorias	Brasil	Portugal	Total (%)
<i>Professa alguma religião?</i>			
Não	8.6	32.7	18.8
Sim	91.4	67.3	81.2
<i>Qual a religião professada?</i>			
Católica	10.7	60.5	27.1
Cristã	88.5	37.9	72.7
Outra	0.8	1.6	0.2
<i>Grau de Crença em Deus</i>			
Nao crê	1.9	24.7	11.5
Pouco crente	1.5	13.0	6.3
Medianamente crente	5.1	20.1	11.4
Muito crente	6.3	17.8	11.1
Bastante crente	85.2	24.3	59.7
<i>Grau de prática religiosa</i>			
Nada praticante	5.8	36.4	18.6
Pouco praticante	7.9	23.2	14.3
Medianamente praticante	25.1	19.5	22.7
Muito praticante	27.4	13.9	21.8
Bastante praticante	33.8	7.0	22.6

Fonte: Elaboração própria.

No total da amostra a pontuação mais elevada é a da tendência evolucionista, ou seja foi aquela que obteve pontuações mais elevadas nas opções concordo e concordo totalmente nesta tendência. Quando fazemos a análise destas medidas das duas universidades verificamos diferentes atitudes dos estudantes. Os estudantes brasileiros obtiveram uma média de pontuação mais elevada na tendência criacionista, ou seja possuem uma tendência mais favorável ao criacionismo, enquanto os estudantes portugueses obtiveram uma média mais elevada na tendência evolucionista, significando que apresentavam uma tendência mais evolucionista (Tabela 2).

Tabela 2

Média e desvio-padrão da pontuação na escala de atitudes acerca das teorias evolucionistas e criacionistas

Tendências	Brasil- M; DP	Portugal- M; DP	Total- M; DP	Mínimo	Máximo
Evolucionista	42.25; 9.930	59.07; 8.605	49.89; 12.552	20	80
Criacionista	59.00; 6.354	46.91; 7.358	53.46; 9.108	23	79

Fonte: Elaboração própria.

Analizamos as diferenças estatísticas entre a pontuação da tendência evolucionista e da tendência criacionista quanto ao professar alguma religião, grau de crença em Deus e grau de prática religiosa. No total da amostra, analisando as diferenças estatísticas quanto à cosmovisão de *tendência evolucionista* entre o professar uma religião (Sim/Não) e verificaram-se diferenças altamente significativas (t de Student: = 15.668; gl = 369,753, $p < 0.001$), sendo que quem professa uma religião obteve uma média inferior (47.33) aos que reportaram não professar nenhuma (59.73). Portanto os estudantes que possuem *maior tendência evolucionista são os estudantes que não professam uma religião*. Este resultado é confirmado quando observamos a diferença entre proporções de estudantes que professam ou não uma religião, no que concerne à tendência evolucionista, tendo-se obtido diferenças estatísticas altamente significativas ($\chi^2 = 78.411$; $gl = 1$, $p < 0.001$), sendo que 78.9% dos estudantes que não professam uma religião enquadravam-se na tendência evolucionista, versus 45.5% dos que referiram professar uma religião, registando-se + 8,9 casos que o esperado relativamente aos que referem professar uma religião.

Existem diferenças estatísticas altamente significativas entre a média da pontuação da *tendência criacionista*, dos estudantes que assinalaram professar uma religião (sim) e daqueles que indicaram que não. Os estudantes que obtiveram uma média mais elevada foram os que assinalaram professar uma religião *Sim* (55.54) e, por conseguinte, os que reportaram não professar qualquer religião, a menos elevada *Não* (45.52). Ou seja os estudantes que apresentam *maior tendência criacionista são os que professam ter uma religião*. Também se confirma quando observamos a diferença entre proporções de estudantes que professam ou não uma religião, no que concerne à tendência criacionista, tendo-se obtido diferenças estatísticas altamente significativas ($\chi^2 = 99.982$, $gl=1$, $p < 0.001$), sendo que 23.4% dos estudantes que não professam uma religião enquadravam-se na tendência criacionista, versus 61.0% dos que referiram professar uma religião, registando-se mais 10.0 casos que o esperado relativamente aos que referem professar uma religião.

Observamos diferenças altamente significativas entre a pontuação da *tendência evolucionista* dos estudantes com diferentes graus de crença (F -Anova = 152.761; gl = 998, $p < 0.001$), sendo que os estudantes que se consideravam não crentes obtiveram a média mais elevada (64.26) e a menor foi obtida pelos bastante crentes (43.53). Isto significa que os primeiros possuem maior tendência evolucionista do que os segundos.

Por seu lado, a média da pontuação da *tendência criacionista* também difere de forma altamente significativa entre os estudantes com diferentes *graus de crença* (F -Anova= 227.084, gl = 992, $p < .001$), observando-se que a maior média foi obtida pelos estudantes que reportaram serem bastante crentes (58.43) e a menos elevada dos estudantes dos estudantes não crentes (40.74). Assim os estudantes bastante crentes são aqueles que apresentam maior tendência criacionista. A média da *tendência de cosmovisão evolucionista* também difere estatisticamente de forma altamente significativa entre os estudantes com diferentes *graus de prática religiosa* (F -Anova= 127.667, gl = 986, $p < .001$), verificando-se que os estudantes nada praticantes foram os que obtiveram a maior média (61.37), com a menor média a pertencer aos estudantes bastante praticantes (40.41). Isto significa que os estudantes nada praticantes são os que possuem maior tendência evolucionista. Também existem diferenças altamente significativas (F -Anova= 151.734, gl = 982, $p < .001$) entre a média da *tendência criacionista* dos estudantes com diferentes *graus de prática religiosa*, sendo que obtiveram uma média mais elevada os estudantes bastante praticantes (59.76), tendo a média mais elevada sido obtida pelos estudantes nada praticantes (43.90). Daí que sejam os estudantes que se consideram bastante praticantes os que possuam uma maior tendência criacionista.

Quanto à pontuação da tendência evolucionista dos estudantes das duas universidades em estudo, observaram-se diferenças estatísticas altamente significativas entre os estudantes da universidade Brasileira e da universidade portuguesa (t = 29.309, gl = 1040,213, $p < .001$). Os estudantes da universidade brasileira obtiveram a média menos elevada (42.25), pertencendo a mais elevada aos estudantes da universidade portuguesa (59.07), significando que são os estudantes portugueses os que apresentam a maior tendência evolucionista. Na análise da *tendência criacionista* dos estudantes das duas universidades em estudo, verificaram-se diferenças estatísticas altamente significativas entre os estudantes da universidade Brasileira e da universidade Portuguesa (t = -28,371, gl = 1033, $p < .001$). Os estudantes da universidade brasileira obtiveram a média mais elevada (59.00), pertencendo a menos elevada aos estudantes da universidade portuguesa (46.91), ou seja, são os estudantes brasileiros que apresentam a maior tendência criacionista. A proporção de estudantes que assinalou *professar alguma religião* difere de forma altamente significativa entre as universidades (χ^2 = 111.852,

um dos universitários portugueses: Se Deus existe porque coisa ruins acontecem? E o facto de não vemos Deus. Embora os alunos da universidade portuguesa tenham exposto muito mais dúvidas e questionamentos diversos do que os alunos da universidade brasileira.



universidade brasileira

universidade portuguesa

Figura 6. Maior duvida ou questionamento sobre a possibilidade de Deus existir.

Muitas instituições têm já estruturas formais de suporte que oferecem aos estudantes Unidades curriculares (UC), optativas ou obrigatórias destinadas ao desenvolvimento de competências transversais, mais globais relativas a questões éticas, multiculturalidade ou responsabilidade social, transferíveis para variados domínios da vida profissional e pessoal e para que potenciem o sucesso académico, facilitem a inserção socioprofissional e o acesso ao emprego e promovam a cidadania responsável (Arat, 2014).

Conclusão

A análise das diferenças significativas dos perfis entre as universidades é relevante para a contextualização dos alunos da universidade, e futuro estudo reflexivo entre os quadros dirigentes, professores e funcionários sobre o perfil de aluno que a Universidade se propõe a formar, visando uma educação de excelência. O perfil dos estudantes da Universidade Portuguesa que participaram neste estudo, pode considerar-se ser um estudante que afirma professar uma religião, neste caso a católica, porém não praticante, metade dos estudantes afirma acreditar em Deus e a outra metade mais dois não acreditar em Deus, a grande maioria tem tendência evolucionista. O perfil dos estudantes da Universidade Brasileira que participaram neste estudo, pode considerar-se ser um estudante que afirma professar uma religião, neste caso cristianismo, praticante, afirma acreditar em Deus, a grande maioria tem tendência criacionista.

Constatou-se existir relação entre a tendência evolucionista, a tendência criacionista e professar religião, grau de crença em Deus e grau de prática religiosa. Os estudantes que não professam qualquer religião, que se dizem pouco crentes e pouco praticantes possuem uma

maior tendência evolucionista e vice-versa. Também existe relação entre tendência evolucionista e a criacionista e as universidades, assim como o professar uma religião, grau de crença em Deus e grau de prática religiosa. Os estudantes da universidade brasileira possuem uma maior tendência criacionista, professam mais uma religião, são mais crentes e praticantes. Esta maior tendência criacionista também é visível nas nuvens de palavras às questões abertas que colocamos dos estudantes das duas universidades.

Os resultados obtidos poderão contribuir para que os docentes, possam ficar a conhecer melhor os seus estudantes e sua visão de mundo e adequar melhor as suas estratégias de ensino-aprendizagem, melhorando o processo de ensino aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes. Acerca desta importância já afirmava Sócrates “conhece-te a ti mesmo”, no sentido de que quando cuidamos de nós mesmos, modificamos nossa relação com os outros e com o mundo (Foucault, 2004). Também Morin (p. 51, 2002) demonstrou a importância e urgência, quando disse que

“A educação do futuro deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana, situando-o no universo, contextualizando quem somos? Inseparável de um de onde viemos? e para onde vamos?”. Evidencia-se a dimensão religiosa como determinante devido a sua busca para encontrar um sentido para a vida (Coelho Junior & Mahfoud, 2001, p. 2).

Nota-se portanto, a necessidade e relevância de uma abertura para que as universidades possam propor disciplinas transversais, de opção, de âmbito religioso, em respeito ao ser holístico que é o estudante, oferecendo uma educação que seja harmônica, desenvolvendo também os valores.

Neste mundo global em que vivemos e com a proposta da internacionalização e mobilidade, este estudo oferece um recorte, uma breve visão das semelhanças e diferenças de cosmovisão entre os dois países.

A terminar, de entre algumas limitações do presente estudo, gostaríamos de destacar as dificuldades decorrentes de estarmos a analisar dados de amostras de conveniência, porque cria dificuldades quando comparamos dados de Portugal e do Brasil, e porque impede a generalização dos resultados para a população. Aliás a não estratificação da amostra por cursos, procurando maior aproximação das amostras de estudantes nos dois países, de novo condiciona o tratamento e análise de dados. Mesmo assim, não existindo ou sendo escassos estudos sobre esta temática na população estudantil universitária, importa avançar com estudos, mesmo que descritivos, sobre este fenómeno.

MzEzX0RpdmVyc2lkYWRIX3JlbGlnaW9zYV9lX2RpcmVpdG9zX2h1bWFub3MucGRml1d/Diversidade%20religiosa%20e%20direitos%20humanos.pdf

Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Eds.), *Pedagogia na universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Tavares, J. (2010). Congresso Nacional da RESAPES. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tertulia conscienciologia (2017).
http://www.tertuliaconscienciologia.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&dir=ASC&order=name&Itemid=3&limit=20&limitstart=240

Tomlinson, J. (2001). *Globalización y cultura*. México, Oxford.

UNESCO Institute for Statistics. (2011). *Global Education Digest: Comparing education statistics across the world*. Quebec: Author. Retirado de

<http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2011-Book-EN- web2.pdf>

White. E.G. (2008). Educação. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira.

Wilber, K. (2007). *Uma teoria de tudo; uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, Amaná-Key.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zepeda, J. J. L. (2010). Secularização ou ressacralização? O debate sociológico contemporâneo sobre a teoria da secularização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25(73), 129-141. doi:10.1590/S0102-69092010000200008

INTERVENÇÃO EM LEITURA DE SÍLABAS E PALAVRAS SIMPLES

Mayara Larissa Karen da Costa Meyer, Susana Gakyia Caliatto¹

¹Universidade do Vale do Sapucaí – Univás MG/Brasil – bolsista FAPEMIG
larissacmeyer@gmail.com

Resumo

Apresentam-se os resultados de uma intervenção que treinou a leitura de sílabas simples e encontros consonantais para o desenvolvimento da fluência em leitura de uma criança de 7 anos. A criança apresentava atraso na leitura em comparação aos seus colegas, além de ansiedade e agitação na realização das atividades de leitura. O método da intervenção consistiu no ensino direto de nomeação de sílabas simples e de figuras, com o intuito de estabelecer leitura combinatória, desenvolver a habilidade de ler oralmente e escrever novas palavras a partir da combinação das sílabas ensinadas e da formação de classes de estímulos equivalentes. Durante as intervenções, a leitura foi orientada por meio de correções e incentivos e o significado das palavras foi refletido. O presente estudo de intervenção pretendeu realizar uma prática específica, isto atende o que a literatura vem mostrando, ou seja, que uma intervenção precoce, extrassala de aula, pode ser importante para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem e prevenir o risco de fracasso na leitura pelos estudantes. Percebeu-se que a intervenção deve ser realizada de forma flexível, com um manejo coerentemente e adequado para que não se torne uma sessão desgastante para criança. Verificou-se ainda a possibilidade da intervenção ser aplicada com sucesso em uma criança de aprendizagem típica.

Palavras-chave: Intervenção, leitura e escrita, dificuldade de aprendizagem.

Introdução

O Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, Minas Gerais/Brasil oferece, dentre outras, a disciplina Avaliação e Intervenção na Educação: aspectos cognitivos e emocionais. Nela, os estudantes, ao final do curso, devem apresentar um trabalho de intervenção prática, considerando a escolha de uma fundamentação teórica, metodologia de trabalho e análise dos dados, além dos resultados obtidos. Portanto, a partir dessa motivação a primeira autora desenvolveu o presente estudo com a participação da segunda autora, docente da disciplina.

A prática da avaliação e intervenção psicoeducacional, de acordo princípios incentivados na disciplina do mestrado, deve ser realizada em ambiente favorável e o mais natural possível ao aprendiz. Além disso, precisa oportunizar meios para que a aprendizagem – neste caso, o desenvolvimento de habilidades de leitura – da criança com dificuldades em aprender com métodos convencionais possam ser efetivadas. Lopes e Almeida (2016) pontuam que o psicólogo educacional não pode centrar sua prática apenas em ações diagnósticas baseadas

em modelos médicos classificatórios, deve também realizar intervenções que permitam alcançar com eficácia resultados positivos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem se atentar para os processos experimentados pelos escolares, levando em conta tanto as dificuldades e transtornos individuais destes como as inadequações do ensino, que levam a atrasos escolares. E, assim, garantir não apenas a entrada de todos os alunos na escola, mas também a sua permanência e aprendizado dentro das suas possíveis condições (Machado & Almeida, 2014).

As intervenções escolares se justificam diante do baixo desempenho escolar no Brasil e da necessidade do uso de medidas para prevenção e redução das dificuldades de aprendizagem vinculadas a déficits na leitura e escrita (Machado & Almeida, 2014). Principalmente devido esta aprendizagem ter funções importantes na vida de toda criança em formação escolar, pois favorece, entre outros aspectos, a compreensão do ambiente, a melhor interação e aceitação das pessoas, o acesso a vários conteúdos escolares e a aprendizagem de habilidades mais complexas, que dependem da aprendizagem prévia da leitura (Gomes & Mendes, 2010).

Apresenta-se no presente artigo um caso particular em que a criança do sexo feminino, com sete anos de idade, matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no sul de Minas Gerais/Brasil foi conduzida aos serviços de psicologia educacional por meio de um encaminhamento redigido pela professora da sua turma.

Conforme encaminhamento a criança apresentava atraso na leitura em comparação aos seus colegas de classe, uma vez que os alunos dessa idade já apresentam boa fluência de leitura de textos e conseqüentemente já dominavam a leitura de palavras isoladas. Constava no mesmo relatório que a professora e a mãe observavam, também, comportamentos considerados de ansiedade e agitação na realização de atividades que envolviam a leitura, fosse em voz alta ou em silêncio.

Diante do contexto gerado para o empreendimento de uma investigação em intervenção e a necessidade de assistência a uma criança com dificuldade específica de leitura, configurando o percurso da análise como um estudo de caso, traçou-se o objetivo de treinar com o aprendiz a leitura de sílabas simples e encontros consonantais. O treino especificamente foi pensado para possibilitar o desenvolvimento da fluência em leitura. O espaço escolhido para o desenvolvimento das sessões foi o clínico-pedagógico em que a criança participava em horário contrário das aulas da escola regular e individualmente com a pesquisadora.

Fundamentação teórica para compreender as habilidades de leitura

De acordo com Machado e Almeida (2014) para que a leitura seja adquirida, a criança deverá identificar e ater-se às marcas impressas, envolvendo os movimentos dos olhos e o reconhecimento dos fonemas e das letras relacionadas, entender que as palavras são condicionadas a uma norma gramatical e construir ideias e imagens, comparando com aquelas que ela possui armazenadas em sua memória. Quer dizer que as habilidades de leitura são complexas e exigem da criança, além de quesitos cognitivos como atenção, memória, planejamento e estratégias de ação, motivação e certo esforço para serem desenvolvidas. O desenvolvimento ocorre à medida que as atividades de leitura são propostas ao aprendiz e este investe seus repertórios, configurando uma rede de relações entre o que conhece e o que precisa aprender, dentro de um contexto singular que é a escola.

Deve-se considerar ainda a própria língua portuguesa escrita como um sistema complicado, pois exige o entendimento do código alfabético e dos mecanismos nele inseridos como a conversão letra-som, as manipulações entre som, sílabas e palavras, as quais geram novas combinações e, conseqüentemente, o entendimento gerativo desse sistema. Ler e escrever, portanto, é o resultado da interação de elementos cognitivos e envolve diversos sistemas funcionais integrados (Machado & Almeida, 2014).

O modelo da dupla rota (Ellis, 2011) sugere que o processo de leitura envolve a interação entre dois processos: o fonológico e o lexical. Deste modo, a leitura pode acontecer por meio de um processo que envolve a mediação fonológica, percorrendo uma rota fonológica sendo que nela o reconhecimento da palavra supõe a transformação das unidades ortográficas em sons.

Quando a leitura acontece imediatamente ao acessar os significados que estão armazenados na memória semântica, por meio de um processo visual direto das letras impressas e reconhecimento da ortografia da palavra, o percurso percorrido é o da rota lexical. Tais condições cognitivo-linguísticas indicam que o reconhecimento de palavras de acesso léxico mental e a compreensão do que é reconhecido são importantes processos de leitura. Entende-se que a leitura competente necessita de automatismo de acesso lexical e habilidades cognitivo-linguísticas mais complexas para a compreensão do que é lido. De modo que a fluência na leitura, a decodificação e a compreensão estão relacionadas à automaticidade da leitura, ou ainda, compreende-se que o processamento lento da palavra interfere na compreensão, devido consumir a memória de trabalho e impedir que o leitor dê atenção à compreensão do que está lendo (Corso & Fumagalli, 2009).

Embora o maior objetivo de ler seja alcançar a compreensão, não se pode atingi-lo sem que os processos básicos envolvidos no reconhecimento de palavras sejam suficientes. Dessa

forma, para se entender como ocorre a compreensão de leitura, é necessário inicialmente investigar que variáveis estão envolvidas no reconhecimento de palavras (Nobre & Salles, 2014).

Sternberg (2008) pontua que nos indivíduos com dificuldade de leitura vários processos podem estar prejudicados. O primeiro deles é a consciência fonológica, que é a consciência da estrutura sonora da linguagem falada. Um segundo processo é a leitura fonológica, a qual demanda a leitura isolada da palavra, também frequentemente chamada de decodificação. Em terceiro, pode-se ter prejuízo no processo de codificação fonológica na memória de trabalho, o qual envolve a lembrança de sequência de fonemas. Por último, o acesso lexical também é um recurso fundamental, este é entendido como a capacidade de recuperar fonemas da memória de longo prazo.

Os estudos com crianças com dificuldades de leitura têm ajudado a aprofundar o conhecimento a respeito do desenvolvimento de habilidades de leitura. Assink, Bergen, Teeseling e Knuijt (2004); Betjemann e Keenan (2008) sugeriram em suas investigações que há diferença no processamento léxico-semântico quando são comparadas as crianças proficientes em leituras e as não proficientes. Contudo, Machado e Almeida (2014) sugerem que as pesquisas nessa perspectiva devem investigar os processos desenvolvidos pelos estudantes considerando tanto as dificuldades e disfunções dos indivíduos quanto as inadequações do ensino que geram os atrasos escolares, para abrir portas para que todos permaneçam na escola e alcancem o máximo de aprendizado possível. Para tanto, as pesquisas devem envolver os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva está o estudo de Andrade, Mecca, Almeida & Macedo (2014) que teve por objetivo avaliar o efeito de uma intervenção realizada por professores, em abordagem fônica, para a superação de dificuldades de leitura e escrita. Participaram crianças de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas de São Paulo/ Brasil divididas em três grupos, o Experimental composto por crianças com dificuldades de leitura e escrita, o Controle 1 formado por crianças sem dificuldades e o Controle 2 composto por crianças com dificuldades em leitura e escrita. A avaliação pré e pós-intervenção foi realizada com a Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita (BALE). Como resultados verificou-se a melhora do grupo Experimental em relação ao Controle 2 na BALE; e em consciência fonológica e nos estágios de intervenção, o Controle 1 apresentou ganhos significativos, enquanto que o Controle 2 permaneceu estável. Isso leva a crer que embora o efeito da escolarização tenha sido maior para as crianças sem dificuldades, crianças com dificuldades de leitura e escrita se beneficiaram com o uso do método fônico especificamente.

Também pode-se citar a pesquisa de intervenção de Gomes & Souza (2016) com crianças autistas não alfabetizadas, do sexo masculino, com idades entre cinco e nove anos, falantes e estudantes de escolas comuns. O objetivo foi de avaliar o ensino de leitura oral e de leitura com compreensão. O procedimento consistiu no ensino de nomeação de sílabas simples e no ensino de nomeação de figuras, com o intuito de estabelecer leitura combinatória com compreensão, ou seja, a habilidade de ler oralmente e de compreender palavras composta por sílabas simples, a partir da combinação das sílabas ensinadas e da formação de classes de estímulos equivalentes. Os participantes foram avaliados em relação à nomeação de letras, sílabas, palavras e compreensão de leitura (relação entre figuras e palavras impressas) antes e após cada sessão de intervenção que foram seis. Os dados foram analisados individualmente e comparados o desempenho de cada participante antes e após o ensino. Os resultados indicaram que a intervenção favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão.

Relato do Caso

A intervenção foi realizada com uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Pouso Alegre - MG, com idade de 7 anos e justifica-se pela primeiramente pela procura da mãe da criança, em função de dificuldades escolares que a criança vinha apresentando há algum tempo, conforme detalhado pela professora em encaminhamento escrito. Além disso, no encaminhamento a professora solicitava que fossem trabalhados os seguintes tópicos: alfabeto, vogais, encontros vocálicos, consoantes, sílabas simples e depois palavras e frases com sílabas simples.

A pesquisadora observou já nas sessões iniciais que a criança demonstrava interesse nas atividades, mas ao mesmo tempo uma grande dificuldade na leitura das palavras em voz alta e frequentes erros. Observou ainda agitação do corpo e com isso, aparente falta de concentração na atividade, o que a professora e a mãe descreviam como ansiedade, porém, nenhum destes comportamentos poderia ser configurado como um transtorno comportamental ou de aprendizagem.

Ainda na primeira sessão foi possível perceber o atraso da criança em relação à leitura, embora tivesse o conhecimento do alfabeto e do silabário, contudo havia mais facilidade na leitura destes quando lido em ordem. Tendo em vista este quadro, optou-se por uma intervenção iniciando com a leitura de sílabas simples, com previsão para um curto período de tempo e com possibilidade de suprir as defasagens. Foi escolhido como referência o trabalho apresentado no artigo “Ensino de sílabas Simples, leitura Combinatória e leitura com compreensão para

aprendizes com autismo” de Gomes & Souza (2016) com algumas modificações no método e no material. Conforme é descrito a seguir.

O ensino dos grupos silábicos foi realizado em três etapas sequenciais: 1) nomeação das vogais e consoantes e das sílabas simples, em sequência, formadas por estas letras; 2) leitura das sílabas simples, fora de ordem, formadas pelas letras apresentadas anteriormente; 3) leitura de palavras com sílabas simples que continham apenas a letras e grupos silábicos apreendidos até o momento.

As letras, sílabas simples e palavras formadas foram divididas em seis conjuntos silábicos: Conjunto 1 (t, l, m); Conjunto 2 (f, b, r); Conjunto 3 (p, n, v); Conjunto 4 (s, d, j); Conjunto 5 (x e z); Conjunto 6 (c e g). Cada conjunto silábico era composto por dois (5 e 6) ou três (1, 2, 3 e 4) grupos silábicos. No conjunto silábico 6, foram ensinadas apenas sílabas das consoantes c e g com as vogais a/o/u, pois as sílabas dessas consoantes com as vogais e/i são consideradas como irregulares e requerem ensino específico (Gomes & Souza, 2016). Conforme a publicação das autoras, a sequência está reproduzida na Figura 1.

Conjuntos	Grupos	Palavras: caderno	Recombinação
T, L, M	T	tatu, teto, ti, tutu, tio, iate	
	L	luta, lei, tela, leite, lua, lata	
	M	mola, mato, tomate, mala, meia, muleta	moto, muito, lima, remo, batata, fita, tabela, fubá, rua, abalou
F, B, R	F	fila, fome, mofo, folia, fatia, familia	
	B	bola, baú, bife, bateu, bela, baleia	
	R	rato, rio, rima, rifa, rabo, rolo	
P, N, V	P	pato, mapa, apito, pipa, palito, pia	
	N	nome, pena, menina, panela, neto, aluno	
	V	nove, luva, novela, vovó, vela, violeta	pulo, tijolo, nova, roda, sabiá, pifou, semana, viola e feijoada
S, D, J	S	sapo, sofá, sala, sapato, sete, sabonete	
	D	dado, roda, dia, salada, idade, data	
	J	sujo, juba, jiló, pajé, beijo, janela	
X, Z	X	xale, lixo, peixe, roxo, faxina, taxa	
	Z	zebu, buzina, azedo, doze, vazio, beleza	faixa, vexame, mexicano, beleza, come, vaca, galo, pipoca, colega, comigo
C, G (a, o, u)	C	calo, faca, sacola, cueca, coxa, abacaxi	
	G	gato, goma, gula, fogo, bigode, bexiga	

Figura 1. Grupos silábicos e suas respectivas palavras (adaptada de Gomes & Souza, 2016).

As etapas de nomeação das vogais e consoantes e das sílabas simples, em sequência, formadas por estas letras; a leitura das sílabas simples, fora de ordem, formadas pelas letras

apresentadas anteriormente; a leitura de palavras com sílabas simples que continham apenas a letras e grupos silábicos apreendidos foram realizadas em um caderno.

Neste, as consoantes foram escritas de canetinha preta com uma borda azul e as vogais de vermelho com uma borda azul, a fim de chamar a atenção visualmente e a identificação destas. As sílabas simples foram apresentadas separadamente dentro da borda azul, com as letras nas respectivas cores. Segundo Gomes e Souza (2016) esta forma de apresentação, com uso de cores distintas para as consoantes e vogais e a delimitação com bordas favorece a aprendizagem em função da organização e da previsibilidade dos estímulos. Estas medidas visam ainda a baixa ocorrência de erros na leitura por meio do apoio visual.

É interessante frisar que para cada grupo silábico foram realizadas as três etapas acima citadas, que só eram finalizadas após o desempenho da aluna ser considerado satisfatório, com uma leitura fluente. Durante a leitura das palavras e sílabas podia-se realizar correções e orientações para o aprendizado correto. Outra ação de intervenção importante nesse processo é dar explicação sobre o significado das palavras, que foram sempre conversados com a criança por meio de exemplos ou procura no dicionário.

Ao fim de cada conjunto silábico, composto por três grupos silábicos, passava-se para a próxima etapa, que era escrita das palavras pela criança a partir de imagens referentes às palavras apresentadas. Essas atividades configuraram várias páginas do caderno. Para exemplificar apresenta-se as figuras de 2 a 4 mostrando o trabalho com as sílabas simples resultantes de vogais mais a consoante f.

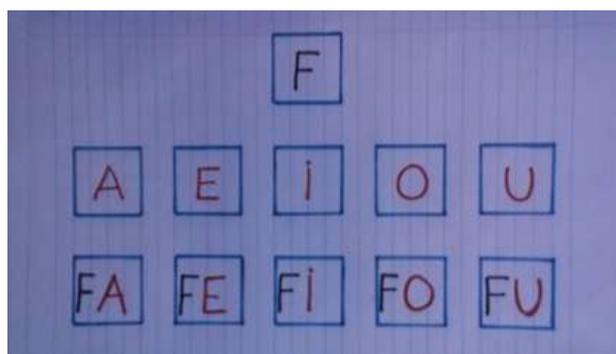


Figura 2. Ensino da formação do grupo silábico (criado pela pesquisadora).

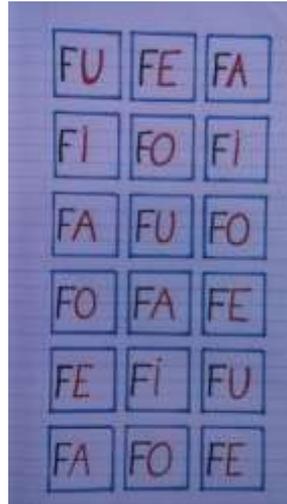


Figura 3. Ensino de sílabas simples (criado pela pesquisadora).



Figura 4. Formação de palavras com as sílabas (criada pela pesquisadora).

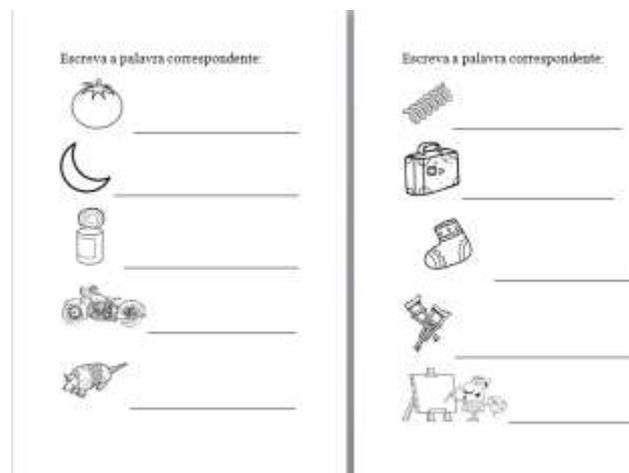


Figura 5. Exemplo de atividade realizada após o fim do treino no caderno (criada pela pesquisadora).

A cada dois conjuntos silábicos, eram apresentadas recombinações das sílabas, formando novas palavras, juntamente com as palavras já aprendidas, impressas todas em letra preta sem borda. Além disso, também era elaborada uma atividade para casa. E como forma de atividade lúdica, essas palavras também foram apresentadas em um jogo da memória, em que a criança deveria formar o par da figura com a respectiva palavra. Para exemplificar as atividades dessa etapa, apresentam-se as figuras de 6 a 8.

TATU	RATO
LUA	TETO
MATO	LEI
FAMÍLIA	MEIA
BELA	FOME
RIFA	BIFE
TIO	RIMA
LEITE	BATATA
TOMATE	FITA
FATIA	TABELA
BAÚ	REMO

Figura 6. Exemplo de atividade realizada ao final de dois conjuntos silábicos (criada pela pesquisadora).

ATIVIDADE

1. Quantas vogais há na palavra TABELA? _____
2. Quantas consoantes há na palavra BATATA? _____
3. Coloque em ordem alfabética as palavras do quadro abaixo:
MOTO – MEIÃO – LULA – BIFE – BATATA
FITA – TABELA – FURIA – LUA – ABALÃO

4. Escolha a palavra correspondente para cada figura: BOTA – LOBO – BELA – BOLO

	
_____	_____
	
_____	_____

Figura 7. Exemplo de atividade para casa (criado pela pesquisadora).



Figura 8. Exemplo de atividade quebra-cabeça (criada pela pesquisadora).

As sequências de atividades semelhantes a estas se repetiram até que fossem concluídos os seis grupos silábicos. Em cinco encontros e de forma geral, em cada sessão trabalhou-se com um conjunto silábico, a exceção foram os dois últimos grupos que foram feitos em um único encontro.

Resultados e Discussão

Como resultados interpreta-se que a leitura fluente da criança observada pela pesquisadora, professora e mãe da criança, ao final de cada etapa, sugere a eficácia da intervenção. Os dados desta observação também revelaram que o uso de intervenções específicas se mostra sensível e adequado a monitorar e medir desempenho de leitura. Compara-se a eficácia da intervenção relatada por Andrade et al. (2014), contudo de forma coletiva e com atividades específicas de consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Avaliações e experimentos tem mostrado a eficácia das intervenções específicas, como é o caso do estudo que inspirou a presente intervenção. Gomes & Souza (2016) trabalharam com crianças autistas não alfabetizadas e obtiveram resultados que indicaram que a intervenção favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão. O tempo de intervenção com a criança do presente estudo de caso, não possibilita a verificação da manutenção e a generalização das aprendizagens obtidas. Sendo esse ponto uma fragilidade desta investigação, acredita-se que ela seria mais abrangente se os objetivos de explorar a manutenção da aprendizagem, a compreensão de textos e a aplicação do conhecimento adquirido em outras situações e atividades.

A partir do estudo de Gomes e Souza (2016), que serviu de modelo de intervenção, conclui-se que, apesar do modelo ter sido desenvolvido para crianças com transtorno do espectro autista, pode ser aplicada e adaptada a crianças típicas ou com outras dificuldades ou transtorno de aprendizagem.

Considerações Finais

Deve-se considerar que a aluna tinha um conhecimento prévio das letras e do silabário, lido em ordem, portanto o objetivo foi traçado a partir do que já tinha sido adquirido pela criança na escola e o treino partiu da leitura das sílabas fora de ordem, das palavras que continham sílabas estudadas e encontros consonantais.

A aplicação da intervenção foi realizada sempre de forma flexível e com um manejo pedagógico adequado para que não se tornasse desgastante para a aluna, considerando as indicações de pessoas próximas a ela que acreditavam que a leitura lhe causava ansiedade. No processo considerou-se apresentar e conversar com a aluna sobre o significado das palavras e utilizou-se de jogos para valorização da ludicidade. Estas ações podem ser considerações por todos os professores na escola que devem tomar as pesquisas pelas suas implicações pedagógicas. Assim, os resultados obtidos levam a crer na viabilidade de se investir na intervenção pontual das dificuldades das crianças tanto em ambientes de atendimento clínico-pedagógico, como de professores de forma individual em momentos de sala de aula, ressaltando-se a importância do monitoramento de tarefas de leitura em escolares com dificuldades de leitura e escrita.

Referências

- Andrade, E. M., Mecca, T. P., Almeida, R. P., & Macedo, E. C. M. (2014) Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita. *Revista de Psicopedagogia, São Paulo, 31(95)*, 119-129.
- Assink, E. M. H., Bergen, F. V., Teeseling, H. V., & Knuijt, P. P. N. A. (2004). Semantic priming effects in normal versus poor readers. *The Journal of Genetic Psychology, 165*, 67-80. doi:10.3200/GNTP.165.1.67-80
- Betjemann, R. S., & Keenan, J. M. (2008). Phonological and semantic priming in children with reading disability. *Child Development, 79*, 1086-1102. doi:10.1111/ j.1467-8624.2008.01177.x
- Corso, H. V., & Fumagalli, J. S. (2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje, Porto Alegre, 44(3)*, 28-35.
- Ellis, A. W. (2001). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva* (2ªed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, C. G., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial, 16*, 375-396.
- Gomes, C. G. S., & Souza, D. G. (2016). Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 22(2)*, 233-252.
- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia, Campinas, 32(1)*, 75-85.
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia, 31(95)*, 130-143.

Nobre, A. P., & Salles, J. F. (2014). O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 128-142.

Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

