



II International Conference  
**Learning and Teaching in Higher Education**  
&  
**Learning Orchestration in Higher Education**



Orquestração ...  
Aprendizagem ...  
**Ensino Superior**

## ACTAS

### II International Conference Learning and Teaching in Higher Education/Learning Orchestration in Higher Education

21 E 22 DE MARÇO DE 2013

#### Organização:



Projecto  
PTDC/CPE-CED/103195/2008  
FCOMP-01-0124-FEDER-009149



#### Apoios:



#### Outros Apoios:



# FICHA TÉCNICA

**Título:** Actas da II International Conference “Learning and Teaching in Higher Education” and “Learning Orchestration in Higher Education”

**Coordenadora:** Maria Elisa Chaleta

**Edição:** Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico – Universidade de Évora

**Desenvolvimento Multimédia & Design Gráfico:** Olívia Matos e Fátima Leal

**Composição e Design Gráfico:** GPSA – Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico (Olívia Matos)

**Depósito Legal:** DL n.º 356590/13

**ISBN:** 978-989-96656-4-4

**Requisitos Mínimos:** PC compatível com Internet Explorer 9 ou equivalente, resolução de 1366x768 pixels, Adobe Acrobat Reader 11.

# Índice

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	6
<b>COMISSÃO CIENTÍFICA</b> .....	8
<b>COMISSÃO ORGANIZADORA</b> .....	9
<b>COMISSÃO ORGANIZADORA EXECUTIVA</b> .....	10
<b>COLABORADORES</b> .....	11
<b>PROGRAMA GERAL</b> .....	12
<b>PROGRAMA SOCIAL</b> .....	13
<b>PROGRAMA DAS COMUNICAÇÕES E POSTERS LIVRES</b> .....	14
<b>RESUMOS E ARTIGOS</b> .....	18
<b>CONFERÊNCIAS</b> .....	19
O ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTES NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO: RELATO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO – Prof.ª Doutora Anabela Pereira .....	20
<b>SIMPÓSIOS</b> .....	21
A EXPERIÊNCIA DAS TUTORIAS DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES DE 1.º ANO PELOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA - Coordenadora: Prof.ª Doutora Maria Elisa Chaleta .	22
ORQUESTRAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR - Coordenadora: Prof.ª Doutora Maria Elisa Chaleta .....	24
<b>COMUNICAÇÕES E POSTERS</b> .....	27
COR, TEXTURA E PROFUNDIDADE: ENSINO E APRENDIZAGEM DE METODOLOGIAS CRIATIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR – Rosalina Costa, et al. ....	28
QUAL O PAPEL DOS ALUNOS MOTIVADOS=PROFISSIONAIS MAIS QUALIFICADOS – ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS NOVAS TENDÊNCIAS TURÍSTICAS – Paula Rama da Silva .....	49
PRÁTICAS DE ENSINO, DE AVALIAÇÃO E RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADES DE ÉVORA – António Borralho, et al. ....	51
PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS – António Borralho, et al. ....	54

O CONTRIBUTO DOS MÉTODOS DE ENSINO EXPOSITIVOS E SIMULADOS NA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA – Maria Palmira Alves, et al.....	57
A AUTOAPRENDIZAGEM TUTORIZADA E O ESTUDO AUTÓNOMO NO ENSINO SUPERIOR - Maria Palmira Alves, et al. ....	71
ESTAREMOS (MESMO) DISPOSTOS A MUDAR OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS? – Pedro G. Carvalho, et al.....	85
O STRESSE NA INFÂNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO: META ANÁLISE REFLEXIVA – Anabela Sousa Pereira, et al. ....	88
FERRAMENTAS PARA CLIL – Ana Alexandra Silva, et al.....	103
<i>COLÉGIOS INVISÍVEIS</i> NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL. CONTRIBUTOS PARA UM MAPEAMENTO – Ricardo J. R. Monginho .....	105
A ADEQUAÇÃO DO PROCESSO DE SELECÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – Carlos Vieira, et al. ....	107
PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DE QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Domingos Fernandes, et al. ....	124
<b>Poster</b> - O ENFERMEIRO TUTOR E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM ENFERMAGEM: CONTRIBUTOS PARA A SUA INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM CONTEXTO CLÍNICO – Maria do Céu Carrageta, et al. ....	127
<b>Poster</b> - PERCEPÇÕES DE ALUNOS FACE À AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR - ANÁLISES PRELIMINARES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO “AVENA” – Maria da Graça Bidarra, et al.....	147
<b>Poster</b> - PROGRAMA DE VOLUNTARIADO: “Comunidade Nova” – Edite Oliveira, et al. ....	156
<b>Poster</b> - ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E IDENTIDADE VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR – Tiago Moreira Afonso, et al. ....	158
CONSTRUIR IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDER E ENSINAR A SER (SENDO) PROFESSOR – Gracinda Hamido, et al. ....	172
APRENDER E ENSINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MEDIAÇÕES CONSTRUTORAS DE SABER PROFISSIONAL – Gracinda Hamido, et al. ....	190
A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA MELHORIA DE QUALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Gillian Moreira, et al. ....	193
ANÁLISE DE REGULAMENTOS DE AVALIAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: NATUREZA, FUNDAMENTOS, RELAÇÕES COM A LITERATURA E INFERÊNCIAS PRÁTICAS – Domingos Fernandes, et al. ....	195
QUANTAS <i>MARIAS</i> CONHECE? CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA DA ÉTICA SUSCITADA PELO PAPEL DE PROFESSOR-INVESTIGADOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL – Rosalina Costa.....	198

A COMPREENSÃO E A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Matos, A.O., et al. ....	213
LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL TÍTULO DE PEDAGOGÍA – Marília Favinha, et al.....	215
PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A COLABORAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: RESULTADOS DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO – Ana Veiga Simão, et al.....	231
PAISAGEM. ENSINO TRADICIONAL EM MUDANÇA? – Maria Freire, et al.....	233
OS MODELOS DE SUPERVISÃO E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM NO 1.º ENSINO CLÍNICO – Maria Isabel Fernandes.....	247
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E ENSINO CLINICO - Zangão, Maria Otília Brites, et al.....	250
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR ESTUDANTES DE ENFERMAGEM – Bule, Maria José, et al. ....	252
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES – Jacqueline de Almeida, et al. ....	255
A DESOCULTAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS: UM ESPAÇO DO ENSINO SUPERIOR – Magalhães, Maria Dulce, et al. ....	272
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – Jacqueline de Almeida, et al.....	275
INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ESTUDO PRELIMINAR E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA – José Luis Ramos, et al. ....	277
PERFIL-LEITOR DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Bortolanza, A.E., et al.....	279
INTERESSA A PEDAGOGIA À ECONOMIA DA EDUCAÇÃO? UMA RESPOSTA PELA ANÁLISE DA LITERATURA – António Bento Caleiro .....	297
REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO ÍNDIO NO ENSINO SUPERIOR - Simone Freitas do Nascimento.....	307
ENGENHARIA GEOLÓGICA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA. A EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS INTEGRADOS EM EMPRESAS NO 1º CICLO – MODELO 3G; PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS NO EXTERIOR NO ÂMBITO DO 2º CICLO – Luís Lopes, et al.....	309
<b>SESSÃO DE ENCERRAMENTO.....</b>	<b>312</b>
<b>PARTICIPANTES.....</b>	<b>318</b>

# APRESENTAÇÃO

É ponto assente que o desenvolvimento social e económico de um país depende do conhecimento e do nível educativo dos seus cidadãos. Num momento de crise económica profunda em que a sustentabilidade do ensino superior se encontra ameaçada e a sua organização com rumo incerto, importa, mais do que nunca, criar um espaço de reflexão em que a ciência se pronuncie, aproximando e colocando em evidência os contributos que em vários domínios se vão produzindo.

Nesta conferência, que se pretende em continuidade com a realizada em 2010, elegemos como tema central a qualidade do ensino e da aprendizagem e, tendo em conta a realidade em que nos inscrevemos, alargamos a discussão aos contextos e aos modelos de organização que os podem consubstanciar.

Pode parecer um paradoxo centrar esta conferência na componente mais pedagógica do ensino superior quando toda a pressão de avaliação interna e externa das instituições e dos docentes incide particularmente sobre a produção científica. Mas talvez não. Assumimos que a reflexão de cariz pedagógico continua a não ser uma prática corrente no meio universitário português que, durante gerações, se habituou a um ensino universitário tradicional destinado apenas a uma pequena elite e se alheou dos desafios da massificação de que foi alvo. A ideia de que pedagogia apenas diz respeito à relação do professor com crianças ou jovens até ao ensino secundário permaneceu latente, tornando estéril qualquer discussão que, na perspectiva de alguns, seria desnecessária e até contraproducente no ensino superior. Um novo paradigma terá de ser assumido por um ensino universitário que busca o ideal da excelência, colocando no centro do debate o equilíbrio entre as dimensões pedagógica e investigativa e

uma redobrada atenção à sociedade e às mudanças se, verdadeiramente, o que pretendemos é ganhar o desafio da qualidade.

# COMISSÃO CIENTÍFICA

Noel Entwistle (University of Edinburgh)

Anastasia Efklides (Psychology Aristotle University of Thessaloniki)

José Carlos Núñez Péres (Universidad de Oviedo)

Leandro de Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Ferreira (Universidade de Coimbra)

Maria Helena Martins (Universidade do Algarve)

Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa)

Pedro Sales Rosário (Universidade do Minho)

Ana Margarida Veiga Simão (Universidade de Lisboa)

Glória Ramalho (ISPA- Instituto Universitário)

Maria Elisa Chaleta (Departamento de Psicologia - Universidade de Évora)

Maria Luisa Grácio (Departamento de Psicologia - Universidade de Évora)

Margarida Saraiva (Departamento de Gestão - Universidade de Évora)

Luis Miguel Sebastião (Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora)

José Carlos Bravo Nico (Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora)

Carlos Vieira (Departamento de Economia - Universidade de Évora)

Isabel Vieira (Departamento de Economia - Universidade de Évora)

Jacinto Vidigal (Departamento de Gestão - Universidade de Évora)

Maria da Graça Santos (Departamento de Psicologia - Universidade de Évora)

Adelinda Araújo Candeias (Departamento de Psicologia - Universidade de Évora)

Ana Sampaio (Departamento de Matemática - Universidade de Évora)

Isabel Fialho (Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora)

Marília Cid (Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora)

António Borralho (Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora)

Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)

# COMISSÃO ORGANIZADORA

Maria Elisa Chaleta (Universidade de Évora) - Presidente

Maria Luisa Grácio (Universidade de Évora)

Margarida Saraiva (Universidade de Évora)

Isabel Vieira (Universidade de Évora)

Carlos Vieira (Universidade de Évora)

Maria da Graça Santos (Universidade de Évora)

Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Marília Cid (Universidade de Évora)

Adelinda Candeias (Universidade de Évora)

José Carlos Bravo Nico (Universidade de Évora)

Jacinto Vidigal (Universidade de Évora)

Pedro Sales Rosário (Universidade do Minho)

Glória Ramalho (ISPA - Instituto Universitário)

Ana Margarida Veiga Simão (Universidade de Lisboa)

# COMISSÃO ORGANIZADORA EXECUTIVA

Fátima Leal (CIEP - Universidade de Évora) – Coordenadora

João Silva (CIEP - Universidade de Évora)

Olívia Matos (GPSA - Universidade de Évora)

Carla Almeida (GPSA - Universidade de Évora)

Fátima Ferreira (GPSA - Universidade de Évora)

Nicole Rebelo (CIEP - Universidade de Évora)

Diana Varelas (CIEP - Universidade de Évora)

Ana Maria Cristóvão (CIEP - Universidade de Évora)

Hélio Salgueiro (CIEP – Universidade de Évora)

# COLABORADORES

Ana Teresa Sobrinho

Maria Inês Pires

Ricardo Monginho

# PROGRAMA GERAL

## DIA 21 DE MARÇO

<b>9:30</b>	<b>SESSÃO DE ABERTURA</b>
<b>10:00</b>	<b>CONFERÊNCIA</b> “ O que ensinam os professores e o que aprendem os alunos: abordagens ao ensino e abordagens à aprendizagem” <i>Pedro Sales Rosário (Universidade de Minho)</i> <i>José Carlos Núñez (Universidade de Oviedo)</i>
<b>11:15</b>	<b>Coffee-break</b>
<b>11:30</b>	<b>CONFERÊNCIA</b> – O envolvimento do estudante na promoção do sucesso escolar: relato de práticas inovadoras na Universidade de Aveiro. <i>Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)</i>
<b>13:00</b>	<b>Almoço</b>
<b>15:00</b>	<b>CONFERÊNCIA</b> - New challenges in higher education learning and teaching <i>Ana Costa Freitas (Adviser at the Bureau of European Policy Advisers - Chief Scientific Adviser Team)</i>
<b>16:00</b>	<b>Comunicações/Posters</b>
<b>17:15</b>	<b>PERFORMANCE</b> - Vistas e pontos. Pontos de vista. Alunos do 2 ano do curso de teatro. <i>Tiago Porteiro e Alves Pereira (Universidade de Évora - Departamento de Artes Cénicas.</i>
<b>17:45</b>	<b>Coffee-break</b>
<b>19h30</b>	<b>Jantar</b>

## DIA 22 DE MARÇO

<b>9:30</b>	<b>SIMPÓSIO</b> - A experiência das tutorias de acompanhamento pelos docentes na Universidade de Evora <i>Coordenação – Maria Elisa Chaleta (Universidade de Évora)</i>
<b>11:00</b>	<b>Coffee-break</b>
<b>11:15</b>	<b>Comunicações</b>
<b>13:00</b>	<b>Almoço</b>
<b>14:30</b>	<b>SIMPÓSIO</b> - Orquestração da aprendizagem no ensino superior <i>Coordenação – Maria Elisa Chaleta (Universidade de Évora)</i>
<b>16:00</b>	<b>Coffee-break</b>
<b>16:15</b>	<b>Comunicações</b>
<b>18:00</b>	<b>SESSÃO DE ENCERRAMENTO</b>

# PROGRAMA SOCIAL

**DIA 21 DE MARÇO**

Performance: **Vistas e pontos. Pontos de vista.**

**Apresentada por:** Alunos do 2.º ano do curso de Teatro da UÉ

**Cordenadores:** *Tiago Porteiro e Alves Pereira (Universidade de Évora - Departamento de Artes Cénicas)*

## PERFORMANCE

### **Vistas e Pontos / Pontos de Vista**

*Alunos do 2.º ano do curso de Teatro*

Ao convite endereçado pela organização do congresso ao Departamento de Artes Cénicas não poderíamos não responder de forma positiva. Na gestão pedagógica encetada a nível interno, coube à unidade curricular Treino Corporal do Actor II tentar encontrar uma resposta ao pedido.

A área de estudos que o congresso abarca interpela directamente o ser aluno. Ao contrário do que tinha suposto, interrogar as dinâmicas de grupo, a responsabilidade e os métodos de estudo de cada um, assim como um olhar sobre o futuro que o espera, foi tarefa que encontrou resistências. Para além do mais, tratar estes mesmos assuntos sem dar preponderância à palavra, foi o outro desafio com que nos confrontámos. Servimo-nos da metodologia dos *Viewpoints* de Anne Bogart, que aborda a composição cénica a partir de parâmetros tais como: a nível do espaço, a relação com o espaço físico, a topografia, a relação espacial entre intérpretes, a forma e o gesto; a nível do tempo, a velocidade, a duração, a resposta cinética e a repetição.

O tempo era escasso para desenvolver, com alguma originalidade e profundidade, a complexidade da temática. Os seis Quadros que se apresenta, e que os alunos desenvolveram sob minha orientação, são o resultado destes condicionantes.

**Tiago Porteiro**

*Docente do Departamento de Artes Cénicas da Universidade de Évora*

# PROGRAMA DAS COMUNICAÇÕES E POSTERS LIVRES

**DIA 21 DE MARÇO**

## COMUNICAÇÕES LIVRES

Nr	Título	Autores	Hora	Sala	Moderador
8	Colour, Breadth and Depth: Learning and Teaching Creative Qualitative Methods in Higher-Education	Costa, R. P. (UE e CEPESE - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade), Portas, R., & Dias, S. (UE)	16:00h Às 17:15h	Auditório	António Borralho (Univ. de Évora)
27	Motivated Students become Better Professionals - Where does English as a Foreign Language stand in the Future Trends of Tourism?	Rama da Silva, P. (Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril - ESHTe)			
38	Práticas de Ensino, de Avaliação e relações com a Aprendizagem: Uma Discussão acerca das Representações de Professores e Alunos da Universidade de Évora	Borralho, A., Cid, M., & Fialho, I. (Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP-Universidade de Évora)			
39	Práticas de Ensino e de Avaliação numa Instituição do Ensino Superior: Uma Discussão Acerca das Representações de Professores e Alunos	Borralho, A. (Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP-Universidade de Évora) & Fernandes, D. (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)			
15	O Contributo dos Métodos de Ensino Expositivos e Simulados na Articulação Teoria-Prática	Alves, M. P., Morgado, J. C., Rodrigues, S. C. & Silva, E. R. (Universidade do Minho)	16:00h Às 17:15h	Sala Anexa 1	Graça Santos (Univ. de Évora)
16	A Autoaprendizagem Tutorizada e o Estudo Autónomo no Ensino Superior	Alves, M. P., Morgado, J. C., Lemos, A.R., Rodrigues, S. C., & Silva, E. R. (Universidade do Minho)			
35	Estaremos (mesmo) dispostos a mudar os processos de aprendizagem no E. Superior português?	Carvalho, P. G., Neto, I., Oliveira, E. P., Branco, L., & Martins, J. (Universidade da Beira Interior)			
40	O Stresse na Infância em Contexto Educativo: Meta Análise Reflexiva	Pereira, A. S., Gomes, R. M., & Aires, V. S. (Universidade de Aveiro)			
10	TOOLS4CLIL	Silva, A. A., & Marçalo, M. J. (UE - Departamento de Linguística e Literaturas)	16:00h Às 17:15h	Sala Anexa 2	Isabel Vieira (Univ. de Évora)
5	Colégios invisíveis na educação de adultos em Portugal. Contributos para um mapeamento.	Monginho, R. (Universidade do Minho)			
22	Assessing the selection process to higher education: the case of the Universidade de Évora	Vieira, C., Vieira, I., & Raposo, L. (CEFAGE-UE/Universidade de Évora)			
24	Para Uma Reflexão Acerca de Questões Teóricas e Metodológicas Na Investigação sobre Avaliação, Ensino e Aprendizagem No Ensino Superior	Fernandes, D. (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa) & Borralho, A. (Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP-Universidade de Évora)			

## POSTERS LIVRES – 16:00 HORAS

### Poster 1

#### **O enfermeiro tutor e práticas de supervisão na formação inicial em enfermagem: Contributos para a sua intervenção didática em contexto clínico (6)**

Maria do Céu Mestre Carrageta (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra), Nilza Costa (Departamento de Educação da Universidade de Aveiro) & Wilson Abreu (Escola Superior de Enfermagem do Porto)

[mceu@esenfc.pt](mailto:mceu@esenfc.pt)

### Poster 2

#### **Percepções de alunos face à avaliação das aprendizagens no Ensino Superior**

#### **Análises preliminares das respostas ao questionário AVENA (12)**

Maria da Graça Bidarra, Carlos Manuel Barreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), Maria Piedade Vaz-Rebello (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra), Frederico Luís Monteiro & Valentim Rodrigues Alferes (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

[cabarreira@fpce.uc.pt](mailto:cabarreira@fpce.uc.pt)

### Poster 3

#### **Programa de Voluntariado Comunidade Nova (28)**

Joana Monteiro & Edite Oliveira (Gabinete de Desenvolvimento do Aluno - Nova School of Business and Economics)

[editeoliveira@novabase.pt](mailto:editeoliveira@novabase.pt)

### Poster 4

#### **Adaptação académica e identidade vocacional em estudantes do 1º ano do Ensino Superior (33)**

Afonso, T. J. M. (Agrupamento de Escolas D. Sancho I) & Oliveira, E. P. (Universidade da Beira Interior)

[ema.oliveira.ubi@gmail.com](mailto:ema.oliveira.ubi@gmail.com)

**DIA 22 DE MARÇO**

Nr	Título	Autores	Hora	Sala	Moderador
29	Construir identidades profissionais no ensino superior: Aprender e ensinar a ser (sendo) professor	Hamido, G., Luís, H., & Piscalho, I. (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém)	<b>11:15h</b> <b>Às</b> <b>13:00h</b>	<b>Auditório</b>	<b>Glória Ramalho (ISPA-Lisboa)</b>
30	Aprender e ensinar na formação de professores: mediações construtoras de saber profissional	Hamido, G. (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém) & César, M. (Instituto de Educação - Universidade de Lisboa)			
36	The importance of dialogue in the enhancement of quality in teaching and learning	Moreira, G., Gomes, M., & Simões, A. R. (Universidade de Aveiro)			
20	Análise De Regulamentos De Avaliação De Uma Universidade Pública: Natureza, Fundamentos, Relações com a Literatura e Inferências Práticas	Fernandes, D., & Gaspar, A. (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)			
9	How many <i>Marias</i> do you know? Insights for the Practice of Ethics driven by the Teacher-as-Researcher in Social Sciences' Research Methods Lectures	Costa, R. P. (UE e CEPES - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade)	<b>11:15h</b> <b>Às</b> <b>13:00h</b>	<b>Sala Anexa 1</b>	<b>Ana Veiga Simão (Univ. de Lisboa)</b>
32	A Compreensão e a Qualidade da Aprendizagem no Ensino Superior	Matos, O., Chaleta, E., & Entwistle, N. (Universidade de Évora)			
13	Los Procedimientos De Evaluación: Influencia En El Aprendizaje De Los Alumnos Del Título De Pedagogía	Favinha, M. E. S. (Departamento de Pedagogia e Educação/CIEP-Universidade de Évora), Torres, A., & García, M. L. (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Murcia, España)			
34	Perceptions of Faculty about collaboration in Higher Education: Findings from an exploratory study	Veiga Simão, A. M. (Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa) & Flores, A. (Instituto de Educação, Universidade do Minho)			
2	Paisagem, Ensino Tradicional em Mudança?	Freire, M. (UE-DPAO / UE-CHAIA) & Ramos, I. J. (UE-ICAAM)	<b>11:15h</b> <b>Às</b> <b>13:00h</b>	<b>Sala Anexa 2</b>	<b>Ana Sampaio (Univ. de Évora)</b>
4	Os Modelos de Supervisão e a Aprendizagem dos Estudantes de Enfermagem no 1º Ensino Clínico	Fernandes, M. I. D. (Escola Superior de Enfermagem de Coimbra)			
25	Desenvolvimento das Competências e Ensino Clínico	Zangão, M. O. B., & Mendes, F. R. P. (ESESJD/UE)			

11	Avaliação das aprendizagens: Representações sociais elaboradas por estudantes de enfermagem	Bule, M. J., Sebastião, L. M. S., Fonseca, A., & Marques, C. (ESESJD/UE)	<b>16:15h</b> <b>Às</b> <b>18:00h</b>	<b>Auditório</b>	<b>Marília Cid (Univ. de Évora)</b>
3	Uma Reflexão acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos em Classes Regulares	Rocha, I. S., Peixoto, S. A., & Almeida, J. P. (Universidade Federal de Alagoas - Brasil)			
21	A Desocultação dos Saberes Profissionais: Um Espaço do Ensino Superior	Magalhães, M. D., Fonseca, A., Lopes, M. J., & Sebastião, L. M. S. (ESESJD/UE)			
31	A formação docente para a prática da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.	Almeida, J. P. (Universidade Federal de Alagoas - Brasil), Chaleta, M. E., & Oliveira, V. M. (Universidade de Évora)			
37	Introdução do pensamento computacional na formação inicial de professores: estudo preliminar e reflexões sobre a prática.	Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (Universidade de Évora)			
1	Perfil-Leitor de Universitários Ingressantes em um Curso de Formação de Professores	Bortolanza, A. M. E. (Universidade de Uberaba - Brasil) & Balça, A. M. (CIEP-UE)	<b>16:15h</b> <b>Às</b> <b>18:00h</b>	<b>Sala Anexa 1</b>	<b>Adelinda Candeias (Univ. de Évora)</b>
7	Interessa a Pedagogia à Economia da Educação? Uma resposta pela análise da literatura	Caleiro, A. B. (Departamento de Economia & CEFAGE-UE)			
23	Representações discentes sobre a inclusão do índio no ensino superior	Nascimento, S. S. F. (Universidade de Évora)			
26	Engenharia Geológica na Universidade de Évora. A Experiência dos Estágios Integrados em Empresas no 1º Ciclo - Modelo 3G; Prosseguimento de Estudos e Integração	Lopes, L., Duarte, I., Martins, R., Pinho, A., & Faria, P. (Departamento de Geociências, Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Évora)			

# RESUMOS E ARTIGOS

# CONFERÊNCIAS

**O ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTES NA PROMOÇÃO DO SUCESSO  
ACADÉMICO: RELATO DE PRÁTICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE DE  
AVEIRO – Prof.<sup>a</sup> Doutora Anabela Pereira**  
*anabelapereira@ua.pt*

Anabela Pereira; Paula Vagos; Inês Direito; Vânia Amaral; Odília Abreu; Sara Monteiro; Ana Torres; Helder Castanheira; Oliveira Duarte; António Moreira; Gillian Moreira; António Alves; Gustavo Vasconcelos

(Departamento de Educação; Departamento de Electrónica e Telecomunicações; Departamento de Línguas e Culturas; Serviços de Acção Social da UA)

O presente trabalho tem como objectivo descrever um exemplo de práticas bem sucedidas, envolvendo os alunos no apoio aos seus pares, quer ao nível do suporte psicoemocional (peer counselling) quer ao nível do apoio das unidades curriculares (peer mentoring e tutoring) .

Tendo por base metodologias qualitativas e quantitativas a amostra do estudo integrou os alunos, docentes e psicólogos envolvidos na LUA \_linha da Universidade de Aveiro nas suas dimensões: Linha de apoio telefónico *Nightline*; e- LUA; LUA *Face-to-face* e LUA iNova- Apoio tutorial.

Os resultados identificaram os problemas de natureza pessoal e interpessoal como aqueles que mais interferem na vida académica (LUA; e-LUA). Os casos identificados como de natureza psicopatológica foram seguidos em processo psicoterapêutico por psicólogos credenciados (LUA face-to-face). O envolvimento dos alunos a nível tutorial nas unidades curriculares da matemática e do português (supervisionados pelos professores tutores) ainda que na fase experimental foram uma inovação acrescentada, ao processo de ensino e aprendizagem (LUA – iNova).

São referidas algumas implicações deste estudo ao nível da cooperação entre docentes e alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como o envolvimento dos estudantes pares, enquanto agentes educativos na promoção do sucesso académico.

**Palavras-Chave:** Estudantes Pares; Intervenção; Psicologia da Educação

# SIMPÓSIOS

**A EXPERIÊNCIA DAS TUTORIAS DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES DE 1.º ANO PELOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA - Coordenadora:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Elisa Chaleta**

Comunicação 1 – Concepções, abordagens, experiência no curso, satisfação e sucesso académico em estudantes de 1º ano dos cursos de Licenciatura da ECS.

Carla Semedo (Departamento de Psicologia- ECS)

Comunicação 2- Concepções, abordagens, experiência no curso, satisfação e sucesso académico em estudantes de 1º ano dos cursos de Licenciatura da ECT.

José Saias (Departamento de Informática- ECT)

Comunicação 3- Concepções, abordagens, experiência no curso, satisfação e sucesso académico em estudantes de 1º ano dos cursos de Licenciatura da EA.

Manuela Cristovão (Departamento de Artes Visuais e Design- EA)

Comunicação 4- Concepções, abordagens, experiência no curso, satisfação e sucesso académico em estudantes de 1º ano dos cursos de Licenciatura da ESESJD.

Ana Frias (Departamento de Enfermagem- ESESJD)

**RESUMO:**

Nas últimas décadas assistimos em muitos países a um aumento considerável de estudantes no ensino superior o que, entre outros factores, determinou uma progressiva heterogeneização da população estudantil. Esta quantidade (e diversidade) nem sempre encontrou devidamente preparadas as instituições de ensino superior que, por constrangimentos de várias naturezas, se viram impossibilitadas de introduzir com a rapidez desejável as mudanças necessárias. As taxas elevadas de insucesso académico dos estudantes do 1º ano denotam quer as dificuldades da transição e da adaptação dos alunos, quer a fraca preparação das instituições para os receberem.

Numerosos estudos realizados na última década revelam uma preocupação crescente com as taxas de insucesso registadas no 1º ano dos cursos sendo claro, neste momento, que a entrada no ensino superior constitui um momento de transição importante e merecedor da atenção dos responsáveis. Nestes estudos pode observar-se que esta transição envolve factores

personais, interpessoais e contextuais que afectam, nem sempre de forma positiva, a qualidade da adaptação, da aprendizagem e do rendimento académico, podendo ocorrer problemáticas que tendem a prolongar-se pelos anos subsequentes. Para além destes aspectos (adaptação, aprendizagem, rendimento) há também a considerar o facto de o contexto académico no ensino superior envolver demandas desenvolvimentais e desafios de várias naturezas que são sentidos e experienciados de forma muito diferenciada pelos estudantes, em muitos casos de forma problemática.

O trabalho que se apresenta pretende caracterizar os estudantes de 22 cursos de Licenciatura da Universidade de Évora ao nível das concepções, abordagens, experiência no curso e satisfação dos estudantes e, apresentar de modo global, os resultados da avaliação no primeiro semestre do presente ano lectivo.

**Palavras-chave:** abordagens, concepções, experiência no curso, satisfação, sucesso académico.

**ORQUESTRAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR - Coordenadora:  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Elisa Chaleta**

Comunicação 1 – Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior português - um estudo comparativo

Luísa Grácio\*, Elisa Chaleta\*, Graça Santos\*, Fátima Leal\*, Bravo Nico\*

\* Universidade de Évora

Comunicação 2- Abordagens à aprendizagem- contrastação entre estudantes de diferentes instituições de ensino superior.

Ana Sampaio\*, Elisa Chaleta\*, Pedro Rosário\*\*, Luis Sebastião\*, Noel Entwistle\*\*\*

\* Universidade de Évora

\*\* Universidade do Minho

\*\*\*Universidade de Edimburgo, Escócia

Comunicação 3 – Experiencia no curso e satisfação dos estudantes em cursos de Licenciatura de diferentes instituições de ensino superior

Glória Ramalho\*\*, Elisa Chaleta\*, Margarida Saraiva\*, Adelinda Candeias\*, João Silva\*

\* Universidade de Évora

\*\* ISPA- Instituto Universitário

Comunicação 4 – Impacto dos sentimentos na aprendizagem dos estudantes no ensino superior.

Elisa Chaleta\*, Luisa Grácio\*, Ana Veiga Simão\*\*, Fátima Leal\*, João Silva\*, Anastasia Efkliides\*

\* Universidade de Évora

\*\*Universidade de Salónica, Grécia

## RESUMO:

A investigação sobre a aprendizagem tem vindo a explorar um conjunto de dimensões relacionadas com a aquisição e a compreensão de conhecimentos, a aquisição de habilidades e estratégias complexas e a resolução de problemas, no pressuposto de que esta ocorre num determinado contexto que a pode influenciar, optimizando-a ou constringendo-a (Efklides, 2006). Vários têm sido os modelos desenvolvidos para explicar a aprendizagem no ensino superior. No contexto deste estudo tomaram-se como referência o modelo SAL (*Students Approaches to Learning*) e o modelo SRL (*Self-Regulated Learning*).

O modelo SAL procura descrever a forma como os estudantes aprendem a partir da sua própria experiência. A investigação desenvolveu-se em torno de três construtos principais: concepções, abordagens e experiência dos estudantes relativa aos cursos que frequentam.

As diferentes concepções de aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferenciados. Desta forma, a concepção de aprendizagem do indivíduo afecta a sua abordagem ao aprender. A distinção entre os dois grupos de concepções de aprendizagem (aprender como reprodução/aprender como procura de significado) é semelhante à diferença encontrada entre as abordagens superficial e profunda (Marton & Säljö, 1997).

Entwistle (2005, 2007) verifica que o tipo de abordagem utilizada pelos estudantes consiste frequentemente em respostas ao que é requerido pelo sistema de ensino. Também Richardson (2007) verificou existir uma relação íntima e bidireccional entre as abordagens ao estudo e a percepção da qualidade académica dos cursos. Desta forma, a compreensão e promoção do sucesso passa pela compreensão das concepções e abordagens que os estudantes apresentam e também pelo conhecimento da forma como estas se relacionam com outros factores em particular com a percepção que têm da qualidade académica dos cursos.

A integração destes três construtos (concepções, abordagens e percepção sobre os contextos de aprendizagem) foi denominada por Mayer (1991) de “orquestração do estudo”. Tal construto requer um grau considerável de consonância conceptual: as concepções de aprendizagem reflectindo como são percebidos os conteúdos (abordagens) e os contextos de aprendizagem, bem como a sua interligação em termos de intenções correspondentes, motivos e processos (Meyer & Vermunt, 2000).

O modelo SRL (*Self-Regulated Learning*) tem subjacente a concepção construtivista de aprendizagem, que advoga que o sujeito é construtor do seu próprio conhecimento. Desenvolve a sua investigação em torno das metas de aprendizagem, da motivação, das estratégias de aprendizagem e da metacognição, preocupando-se como estas variáveis influenciam a qualidade e os resultados de aprendizagem (Boekaerts & Corno, 2005). O modelo centra-se em factores cognitivos, metacognitivos, motivacionais, afectivos e volitivos (Efklides, 2006) focando a sua atenção sobre as componentes da competência académica da autonomia e da responsabilidade do estudante (Rosário, Simão, Chaleta, & Grácio, 2008; Rosário *et al.*, 2008). O sucesso académico depende dos estudantes serem capazes de mobilizar estratégias que lhes permitam regular a tarefa de aprendizagem em três momentos (i.e., numa fase preparatória, numa de execução e numa de auto-avaliação e reflexão) activando ou modificando os seus processos cognitivos, metacognitivos e comportamentais (Efklides, 2006; Zimmerman & Shunk, 2008).

Existem também comunalidades com os estudos recentemente realizados no domínio da metacognição, que para além de considerarem a relação entre os factores cognitivos e a SRL, dão relevo à componente afectiva considerando que esta interage com a motivação afectando a cognição, a auto-regulação e, em consequência, a aprendizagem (Efklides, 2006). A componente afectiva diz respeito às emoções que os estudantes expressam nas situações de aprendizagem (tédio, gozo, esperança, medo, ansiedade, orgulho, vergonha, raiva) e aos sentimentos que manifestam relacionados com as características das tarefas (e.g., sensação de saber, familiaridade ou dificuldade, sentimento de confiança e sentimento de satisfação). Tais sentimentos informam o sujeito da necessidade de controlar o processo e tomar decisões tendo implicações na forma como abordam as tarefas e na forma como se percebem a si mesmos e à sua competência (Chaleta, 2002; 2006; Efklides, 2006).

**Palavras-chave:** Concepções; Abordagens; Experiência no Curso; afecto; metacognição; ensino superior

# COMUNICAÇÕES E POSTERS

**COR, TEXTURA E PROFUNDIDADE: ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
METODOLOGIAS CRIATIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO  
ENSINO SUPERIOR – Rosalina Costa, et al.**

Colour, Breadth and Depth: Learning and Teaching Creative Qualitative Methods in Higher-  
Education

<b>Autor 1:</b>	<b>Rosalina Costa</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora/CEPESE
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:rosalina@uevora.pt">rosalina@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Raquel Portas</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Estudante de 1.º ciclo em Sociologia (2010-2013)
E-mail:	<a href="mailto:122582@alunos.uevora.pt">122582@alunos.uevora.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	<b>Sofia Dias</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Estudante de 1.º ciclo em Sociologia (2010-2013)
E-mail:	<a href="mailto:127347@alunos.uevora.pt">127347@alunos.uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Largo dos Colegiais 2, 7004- 516 Évora, Portugal

**Resumo:**

Esta apresentação tem por objectivo discutir a importância, alcance e limitações do recurso a técnicas criativas de investigação social para o ensino e aprendizagem no contexto do ensino

superior. Como ilustração, recorremos a um pequeno estudo desenvolvido ao longo do ano lectivo 2012/13 na u.c. *Sociologia da Infância*, leccionada ao curso de Sociologia na Universidade de Évora (Portugal). Metodologicamente, foi elaborado um estudo de casos múltiplos com o objetivo de compreender o modo como o espaço do quarto de uma criança, o seu uso e significado estão interligados com os mundos da vida e as culturas da infância de que são co-constructores. Neste contexto, crianças entre os 6-14 anos de idade foram, primeiro, convidadas a desenhar os seus próprios quartos. Depois, essas mesmas crianças participaram de uma entrevista semi-directiva centrada numa descrição detalhada do espaço de dormir, seus objetos e modos de apropriação (e.g. nas dimensões de espaço, tempo e significado). Os dados foram depois analisados por meio de uma análise qualitativa de conteúdo. Com base na apresentação, análise e discussão de resultados, esta comunicação tem como objetivo principal discutir as potencialidades das metodologias criativas de investigação social. Especificamente, argumentamos que a combinação de diferentes técnicas de recolha de dados de uma forma singular e criativa permite lidar com as múltiplas questões e desafios que surgem no quadro do ensino e aprendizagem de metodologias qualitativas em contexto de ensino superior.

**Palavras-chave:** Investigação Qualitativa; Metodologias Criativas; Métodos Visuais; Estudos da Criança e da Infância; Ensino Superior.

**Abstract:**

This presentation addresses to discuss the role, scope, strengths and limits of resort to using creative techniques for data elicitation when teaching qualitative research methodologies in higher-education. As an illustration, we draw upon a small-scale project developed throughout the academic year 2012/13 in the *Sociology of Childhood* course at the University of Évora (Portugal). Methodologically, we designed a multiple case study aiming to understand the complex ways in which the space of a child's bedroom, its use and meaning are interwoven with his/hers life's world and the cultures of childhood of which they are co-creators. In this context, children aged 6-14 years old were asked to draw their own bedrooms. Afterwards, children participated in a semi-structured individual interview focusing on a detailed description of the sleeping space, its objects and appropriation (e.g in time, space and

meaning dimensions). Data were then examined through a qualitative content analysis. Based on the presentation, analysis and data review, this talk aims to discuss the power of creative research methodologies. Specifically, we argue that combining the use of different, fresh and innovative techniques allows one to deal with the multiple trade-offs, issues and challenges arising when learning and teaching qualitative methodologies in contemporary higher-education settings.

**Keywords:** Qualitative Research; Creative Methodologies; Visual Methods; Childhood Studies; Higher-Education.

### **Cor: metodologias qualitativas, visuais e criativas de investigação social**

Neste texto detalhamos, discutimos e reflectimos em torno da abordagem metodológica utilizada num estudo qualitativo exploratório, proposto e desenvolvido no âmbito da unidade curricular *Sociologia da Infância*, disciplina optativa do curso de 1.º ciclo de estudos em Sociologia na Universidade de Évora, leccionada no semestre ímpar do ano lectivo 2012/13<sup>1</sup>. Perante o desafio de estudar as culturas da infância na contemporaneidade, argumentamos que a metodologia criativa que seguimos foi decisiva para uma abordagem menos adultocêntrica e mais próxima do olhar das crianças, objectivo que indirectamente nos propúnhamos concretizar.

Mais do que partir de hipóteses, conduzimos a investigação por uma “lógica da descoberta” (Pais, 2002). À semelhança de Valerie Janesick, perspectivamos a investigação qualitativa como uma “coreografia” (Janesick, 2000, p. 379). Do mesmo modo que o “bom coreógrafo” é aquele que consegue captar a complexidade da dança e torná-la “óbvia” aos olhos de quem o observa; o investigador como coreógrafo é, na perspectiva desta autora, aquele que consegue tomar uma parte do “real”, contextualizar e re-contextualizar continuamente a investigação a partir do seu *background* teórico e dos dados trazidos a lume pelos participantes no estudo, conferindo-lhes sentido e permitindo uma compreensão “a

---

<sup>1</sup> Código SOC2425, cf. informação académica da disciplina em <<http://www.estudar.uevora.pt/Oferta>>. Os resultados obtidos com este exercício não teriam sido possíveis sem o interesse e dedicação de todos os(as) alunos(as) envolvidos(as) na u.c. a quem, uma vez mais, agradecemos.

partir de dentro”. Tal como o coreógrafo, o investigador qualitativo combina procedimentos rigorosos com um fim em aberto que o modelo hipotético-dedutivo clássico dificilmente permitiria alcançar. A metáfora expande-se para ver no investigador qualitativo alguém que à semelhança do coreógrafo recusa limites e recorre a inúmeras técnicas. Da mesma forma que o coreógrafo utiliza tanto o *minuet* como a improvisação, assim também o investigador qualitativo combina na sua investigação abordagens mais formais e rígidas com abordagens mais abertas e flexíveis.

Foi este, justamente, o caminho seguido nesta investigação. Por metodologias criativas entendemos a mobilização, para o trabalho de campo, de um leque diversificado de técnicas de recolha de dados, com vista à leitura em profundidade de um determinado objecto de estudo nos moldes exigidos pelos objectivos definidos para a investigação qualitativa (Denzin & Lincoln, 2000; Janesick, 2000). No final, o investigador qualitativo é também um “*bricoleur*” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 4) que dá a conhecer o fruto do seu labor aos outros. Um trabalho único e singular, mas também moroso, minucioso, exigente e apaixonado como é o de qualquer artesão.

Para este estudo em concreto combinámos o recurso a três técnicas principais de recolha de dados: o desenho infantil, a entrevista semi-directiva e a observação simples. Foi da utilização simultânea e cruzada destas várias técnicas que julgamos ter alcançado uma compreensão rica e matizada da realidade social que dá título a este texto.

Primeiramente na Antropologia e só mais recentemente na Sociologia, o recurso à imagem e à visualidade tem vindo a consolidar-se nos últimos anos como via fiável no que respeita à exploração da realidade social e cultural (Campos, 2011). A incorporação e análise primária ou secundária de imagens (e.g. fotografias, pinturas, desenhos, diagramas e imagens em movimento) tem ganho espaço em pesquisas qualitativas não apenas como meio complementar de pesquisa (auxiliando outras técnicas de observação científica), mas também como técnica central de recolha e análise de informação, ou objecto de estudo em si mesmo considerado.

No quadro dos estudos da criança, a participação infantil em investigações qualitativas surge como resultado do reconhecimento das culturas da infância como modo específico de interpretação e de representação dos mundos sociais a que pertencem (Almeida, 2009; Barbosa, 2007; Soares, Sarmiento e Tomás, 2004). Expressão de um olhar próprio e diferente

dos adultos, o desenho infantil é considerado como uma linguagem próxima da criança, que esta utiliza diariamente e através da qual expressa de modo original e único o seu pensamento, sentimentos, sensações, desejos e emoções mas também interpretações e conhecimentos sobre uma determinada situação que foi, ora experienciada, ora imaginada. Como refere Sarmento, “os desenhos infantis, com efeito correspondem a artefactos culturais da geração infantil, nas condições sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto” (Sarmento, 2007a, p. 7 *apud* Gomes, 2009, p. 28).

Sendo certo que o desenho infantil varia grandemente com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra tem, apesar disso, a vantagem de ser uma “linguagem universal” que permite o encontro rápido e intuitivo entre actor e investigador/leitor. Por outro lado, ao mesmo tempo que permite uma visão menos adultocêntrica, afirma a importância da participação infantil em investigação científica. É a criança quem posiciona o papel de uma determinada forma, escolhe os materiais e as cores, desenha e, em última instância, interpreta o mundo através de uma narrativa que constrói em torno do desenho à medida que o descreve a um(a) outro(a). O desenho infantil não é, pois, nem pode ser visto simplesmente como um conjunto de “riscos e rabiscos” (Cassimiro, Moura & Pimentel, s/d), muitas vezes desvalorizados ou até ignorados por pais e educadores.

Quanto à entrevista, recorreremos a uma entrevista de tipo semi-directivo, adaptada para aplicação junto de crianças. De tipo qualitativo, caracteriza-se por uma interacção verbal face-a-face, aplicada a um número reduzido de indivíduos com vista à recolha de informação em profundidade. Baseada no diálogo através de um estilo relativamente informal de conversação, esta técnica permite uma abordagem temática e variações em torno de um guião previamente definido. Ao mesmo tempo, fomenta uma interacção fluida e flexível e permite mesmo desenvolver temas novos e inesperados. Finalmente, a entrevista parte de uma perspectiva segundo a qual o conhecimento é situado e contextual e, nessa medida, o investigador deve fazer emergir tais contextos com vista a uma aproximação tão grande quanto possível do “real” (Mason, 2002).

Por fim, a observação directa. Eminentemente sensorial, difere do simples “olhar as coisas” na medida em que é desenvolvida de modo intencional e no quadro de uma investigação científica, tendo em vista a sua caracterização e compreensão posteriores. Apesar de complementar à recolha de dados, a observação simples revelou-se de extrema importância

para alcançar os objectivos traçados, já que permite obter uma grande profundidade de informação (e.g. ao nível manifesto e latente), mas sobretudo conciliar uma perspectiva *etic* e *emic* sobre a realidade em estudo (Burgess, 1997).

Vejam agora como integrámos numa única investigação estas várias técnicas de recolha de dados. Para o fazer, partimos de um pequeno exercício que desenvolvemos no âmbito da u.c. *Sociologia da Infância* e com base nele procuraremos discutir a importância, alcance e limites associados ao ensino e aprendizagem de metodologias visuais e criativas de investigação social no contexto do ensino superior.

### **Textura: desenho infantil, entrevista e observação**

O exercício pedagógico que serve de ilustração a este texto foi proposto e desenvolvido perante o desafio de estudar sociologicamente as “culturas da infância”, tópico integrante dos conteúdos programáticos a explorar na u.c. *Sociologia da Infância*.

O conceito de “culturas da infância” é central para a sociologia da infância (Corsaro, 1997; James, Jenks e Prout, 1998; Sarmiento, 2003, 2004 e 2005). Elemento distintivo desta categoria geracional, significa que as crianças “possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real” (Sarmiento, 2005, p. 371). A pluralização que lhes subjaz denota que as crianças são construtoras de culturas, e que estas se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção o que, por sua vez, acontece na convergência quer das formas culturais produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças (e.g. cultura escolar, indústria cultural para a infância), quer das formas culturais geradas e fruídas pelas próprias crianças nas interacções que mantém entre si. De acordo com este mesmo autor (Sarmiento, 2003), a “gramática das culturas da infância” exprime-se nas dimensões da semântica (elaboração de processos de referenciação e significação próprios das crianças), sintaxe (regras de articulação entre os elementos simbólicos constitutivos da representação) e morfologia, isto é, a especificidade das formas que assumem os diversos elementos constitutivos das culturas da infância. Quanto aos eixos estruturadores, são eles a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Em suma, falar do lugar que as crianças ocupam, dos seus mundos ou das suas experiências é indissociável de falar de culturas da infância. Porém, esse não é um lugar único, fixo ou imutável (Montandon, 2001; Qvortrup et al., 1994; Sirota, 2001). Ele é reconstruído sucessivamente pelas próprias

condições estruturantes de cada geração, designadamente por intermédio do contexto sócio-cultural de pertença das crianças e das suas famílias de origem.

Ora, como estudar, empiricamente, as “culturas da infância” na contemporaneidade, de um modo que fosse simultaneamente um estímulo e um desafio para os estudantes (de ensino superior), inscritos nesta disciplina? A solução encontrada ficar-se-ia a dever, parcialmente, à inspiração provocada pelo contacto com o livro *Where Children Sleep* (Mollison, 2010). Nesse livro, o fotógrafo reúne cerca de 56 retratos de crianças fotografadas sob um fundo neutro, que surgem lado a lado com fotografias dos espaços onde dormem, em contextos tão variados quanto os EUA, Escócia, Tailândia, China, Japão, Amazónia, Colômbia, Nepal ou Senegal<sup>2</sup>. Ao revelarem um espaço individual ou partilhado; privado ou comunitário; fechado ou a céu aberto; com cama, beliche, apenas *com* ou sequer *sem* colchão; decorado por brinquedos, atravessado por utensílios e artefactos de trabalho variados ou qual armazém de guerra, como nos casos em que chega a albergar armas de fogo, estas fotografias transportam em cor, textura e profundidade as condições materiais de existência em que vivem tais crianças, fixando-as nas páginas de um livro. Indirecta e indelevelmente chamam também a atenção para as culturas da infância, tema que nos interessava explorar teórica e conceptualmente do ponto de vista da Sociologia da Infância.

Em concreto, debruçámo-nos sobre o espaço físico ou habitação destinada a dormir, denominado geralmente como “quarto de dormir” da(s) criança(s). Na verdade, a atenção por parte da Sociologia da Infância sobre este *locus* não é nova (McKendrick, 2000). Estudos anteriores, centrados na análise dos processos, rotinas e rituais associadas ao deitar e ao dormir (Costa, 2012; Moran-Ellis & Venn, 2007; Williams, Lowe, & Griffiths, 2007) ou na análise da “cultura do quarto” (*bedroom culture*), nomeadamente no que diz respeito à expansão e privatização das novas tecnologias de informação e comunicação (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Bovill & Livingstone, 2001), enfatizam olhares tão plurais quanto convergentes sobre este espaço como lugar, ao mesmo tempo, de socialização, lazer e aprendizagens múltiplas. Não obstante, para os estudantes envolvidos na u.c. este era contudo um tema novo, aliciante e estimulante a partir do instante em que se transformou numa “rota de descoberta” (Berger, 1978, p. 30)

---

<sup>2</sup> Cf. página web em <<http://www.jamesmollison.com/wherechildrensleep.php>>

Guiados pela questão de partida “de que modo é que os usos e significados atribuídos pelas crianças ao quarto de dormir resultam da intersecção entre mundos da vida e culturas da infância na contemporaneidade?”, avançámos na investigação com vista a alcançar os seguintes objectivos específicos: descrever o quarto de dormir das crianças (sub-espacos) e identificar os principais objectos que o compõem; descrever os modos de apropriação do quarto de dormir pelas crianças (usos, tempos e significados); analisar o quarto de dormir enquanto produto/resultado de um determinado contexto sócio-cultural de pertença das crianças e das próprias famílias de origem; e, por fim, compreender a apropriação do espaço do quarto de dormir pelas crianças à luz das culturas da infância na contemporaneidade.

Para a recolha de dados desenvolvemos um estudo qualitativo de casos múltiplos (Denzin & Lincoln, 2000; Guerra, 2006). O trabalho de campo teve lugar durante os meses de Outubro e Novembro de 2012 e a unidade de análise foram crianças com idade compreendida entre os 6 e os 14 anos de idade, a viver em contextos familiares e geográficos diversificados, seleccionadas de modo intencional a partir da rede de contactos dos/as alunos/as envolvidos na disciplina<sup>3</sup>.

Com o fim último de captar o ponto de vista das crianças (Graue & Walsh, 2003), a recolha de dados assentou na utilização de dois instrumentos principais, nomeadamente, a solicitação de um desenho infantil, seguido da aplicação de uma entrevista semi-directiva através da qual foi possível recolher o testemunho infantil como “fonte de pesquisa confiável e respeitável” (Quinteiro, 2002, p. 140). Após a selecção da criança, foi efectuado um primeiro contacto com os pais/educadores a fim de solicitar autorização prévia para a realização do estudo. Contextualizada a investigação, apresentados os objectivos e os modos de participação esperada por parte de adultos e crianças envolvidas, foi-lhes pedida a assinatura de uma Declaração de Consentimento Informado que ficou na posse das investigadoras responsáveis. Somente após este primeiro contacto com os adultos é que a criança foi abordada pessoalmente pelas investigadoras. Nesse momento foi-lhe entregue uma folha branca de tamanho A4 e solicitado que nela desenhasse o seu quarto de dormir<sup>4</sup>. Mais

---

<sup>3</sup> Doravante designados de “investigadoras”, já que casualmente apenas estudantes do sexo feminino participaram nas entrevistas que servem de base a este texto.

<sup>4</sup> Cf. Script #1 (Anexo) com orientações sobre o texto a adaptar para a oralidade no momento de solicitar o desenho infantil à criança.

tarde as investigadoras haveriam de regressar e recolher o desenho que depois analisaram de forma exploratória.

Num segundo momento foi aplicada uma entrevista semi-directiva à criança seleccionada (ego)<sup>5</sup>. Para além da sua caracterização em termos de sexo, idade, naturalidade, residência, escolaridade, actividades extra-curriculares e agregado familiar (dimensão e composição em termos de laços de parentesco, naturalidade, escolaridade, profissão, religião e fratria), o guião de entrevista foi estruturado em duas partes principais, a saber: (I) O Quarto de Dormir: Espaços e Objectos e (II) O Quarto de Dormir: Usos, Tempos e Significados. Nesta segunda parte foram exploradas individual e consecutivamente as diversas actividades potencialmente desenvolvidas no quarto, nomeadamente: o estudar/fazer os TPC; brincar; utilizar o computador; ver televisão; vestir; dormir; e fazer a limpeza/arrumação. O guião de entrevista foi especialmente adaptado para ser aplicado a crianças com a idade considerada e foi dada atenção particular à linguagem utilizada tanto na abordagem inicial como no estímulo à aceitação e participação no estudo<sup>6</sup>. Após a apresentação do estudo e explicitação dos objectivos da entrevista as crianças concederam o seu consentimento (oral) para a recolha de dados, que foram registados com recurso à utilização de um gravador áudio, e posteriormente alvo de uma transcrição selectiva *verbatim*. A entrevista foi efectuada individualmente à criança (sem a presença dos adultos), quase sempre no seu quarto/espço de dormir. Este facto permitiu a recolha adicional de dados, designadamente através da observação directa do espaço e da recolha de fotografias (mediante autorização prévia quer das crianças, quer dos adultos). Mais do que impôr a lógica adultocêntrica do consentimento concedido apenas pelos adultos, do ponto de vista ético (APS, 1992; ONU, 1989) preocupámo-nos em negociar com as crianças os vários aspectos e etapas da investigação, nomeadamente a entrada no campo, a recolha e a divulgação de dados (Delgado & Müller, 2005; Graue & Walsh, 2003).

Por fim, os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise qualitativa de conteúdo temática categorial (Guerra, 2006), efectuada quer sobre os desenhos e fotografias (visual), quer sobre o conteúdo da entrevista (textual). Entre a hipérbole e o eufemismo, a análise e discussão dos resultados permitiu, desde logo, constatar imediata e inequivocamente como a denominação de “quarto de dormir” para designar os espaços onde as crianças dormem é

---

<sup>5</sup> Cf. Script #3 (Anexo) – Guião de Entrevista.

<sup>6</sup> Cf. Script #2 (Anexo) com orientações sobre o texto a adaptar para a oralidade aquando da solicitação da entrevista à criança.

sempre socialmente construída. Resultado de uma cumplicidade inextricável entre mundos da vida e culturas da infância, o quarto de dormir das crianças é, pois, um espaço plural, tanto em termos de sub-espacos e objectos, como de usos, tempos e significados que lhe estão associados.

### **Profundidade: “o meu quarto é o meu mundo”**

“*O meu quarto é o meu mundo*”<sup>7</sup> foi a metáfora que encontrámos para dar conta dos principais resultados obtidos com este exercício. A análise qualitativa, intensiva e em profundidade que desenvolvemos foi decisiva para uma leitura menos normativa e mais texturada em torno das culturas da infância na contemporaneidade.

Como evidência transversal, constatamos que o quarto de dormir das crianças, e concretamente os sub-espacos e os objectos que o compõem estão inextricavelmente relacionados com as características sócio-demográficas da criança (sexo, idade, etnia ou religião), bem como com os seus contextos sócio-culturais de ancoragem e, em última instância, das suas famílias de origem. Já os modos de apropriação do quarto de dormir da criança, nomeadamente os usos, tempos e significados que lhe são atribuídos, são co-construídos na relação imediata com os outros membros do agregado familiar. Desde logo com os adultos – pais e outros co-residentes – mas também com as crianças presentes, nos casos em que existem irmãos. Uma análise mais detalhada dos dados obriga-nos, assim, a romper com as pré-noções do senso comum. De facto, as actividades de “dormir”, “estudar” ou “brincar” não são necessariamente levadas a cabo no espaco do quarto, e este facto não é, por si só, necessariamente “bom” ou “mau”, “positivo” ou “negativo”, “benéfico” ou “prejudicial” para as crianças. É, aliás, por contraponto a uma abordagem normativa, linear e monocromática que o pluralismo subjacente à ideia de infâncias deve estender-se também à análise dos seus espacos, tempos e culturas. Em suma, o quarto de dormir é uma representação do mundo atravessada pelas culturas da infância, tanto no que concerne às formas culturais produzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças (e.g. as que derivam da forte presença da escola nos quotidianos das crianças, da relação com as tecnologias da informação e comunicação, com a cultura popular mais ampla e a indústria cultural

---

<sup>7</sup> Expressão tomada de empréstimo da canção “Voar”, Tim, álbum *Olhos Meus* (CD, 44:16, Pop/Rock, EMI Music Distribution, 1999).

especificamente desenvolvida para a infância), quer das formas culturais produzidas pelas crianças nas interações que mantém entre si (e.g. sociabilidades e brincadeiras).

Especificamente, o recurso a metodologias visuais e criativas de investigação social na leitura sociológica do quarto de dormir das crianças – um espaço quotidiano aparentemente familiar e anódino – permitiu, no final, a compreensão clara, intuitiva e sensorial da diversidade dos mundos da criança e da infância. Por um lado, obrigou à desconstrução de ideias feitas sobre o quarto de dormir como espaço das crianças, quando ele é, afinal de contas, o resultado das múltiplas relações, tensões e contradições que essas crianças estabelecem com as condições estruturais de partida, os adultos que têm – ou não têm – em seu redor, dos seus próprios perfis sócio-culturais e respectivas famílias de origem, mas também da cultura mais ampla em que estão inseridos. Por outro lado, este exercício revelou de modo ímpar como o quarto de dormir das crianças é simultaneamente um produto, isto é, um resultado, mas também um produtor ou construtor de realidade social, sobretudo, e em última instância, para as crianças, qualquer e onde quer que elas estejam.

Se é certo que para todas as crianças que estudámos *o seu quarto é o seu mundo*, esta constatação não deve senão servir de estímulo para ver nesse espaço uma janela aberta para “outros mundos” também. Ora, do mesmo modo que a análise da sua diversidade interna e externa serviu para dar cor, textura e profundidade ao olhar do fotógrafo cujo trabalho, a montante, nos serviu de inspiração; assim também deve incentivar, a jusante, a imaginação do sociólogo preocupado em estudar e reflectir não apenas *sobre* mas *com* as crianças, as suas vozes, olhares e experiências em contextos sócio-culturais específicos da vida real e com base em referenciais teórico-metodológicos inovadores e desafiadores. A interpelação, essa é tanto maior quanto nos situamos no contexto do ensino-superior, preocupados que estamos não apenas em compreender os mundos que o mundo encerra, como também aqueles que abre e perspectiva.

## **Bibliografia**

Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância. Jogos de Olhares, Pistas de Investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Almeida, A. N., Alves, N. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal – perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9—30.

- APS (1992). *Código Deontológico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em <<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4bc6d7339c412.pdf>>
- Barbosa, M. C. S. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas, *Educação & Sociedade*, 28(100), 1059—1083.
- Berger, P. (1978). *Perspectivas Sociológicas – uma Visão Humanística*. 4ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, Ltda.
- Bovill, M., & Livingstone, S. M. (2001). *Bedroom Culture and the Privatization of Media Use* [online]. London: LSE Research Online. Disponível em <<http://eprints.lse.ac.uk/672/>>
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Campos, R. (2011). Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. *Análise Social*, vol. XLVI (199), 237—259.
- Cassimiro, M., Moura, G., & Pimentel, E. (s/d). *Desenho infantil: Ler, Escrever, Interpretar e Criar*. Disponível em <<http://bn54.com.br/clientes/uneb/doc/comunicacao/eixo1/sessao3/2%20Maria%20Aparecida.pdf>>
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Costa, R. (2007). A Criança e a infância do(s) nosso(s) mundo(s). *Livro de Actas do Colóquio ‘Crianças do Século XXI: Novos Cidadãos?’*, s.l.: Monte-ACE, 10—14.
- Costa, R. (2012). Choreographies of emotion: sociological stories behind bedtime, fairy tales and children’s books. *Global Studies of Childhood* [Special Issue ‘Learning about Emotion: cultural and family contexts of emotion socialization’, Guest Editor: Katherine M. Kitzmann], 2(2), 117—128. doi: [10.2304/gsch.2012.2.2.117](https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.117)
- Delgado, A., & Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças, *Educação & Sociedade*, 26(91), 351—360.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gomes, Z. F. F. (2009). *Desenho Infantil - Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/11016>>
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Príncipeia.

- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design – Minuets, Improvisations, and Crystallization. in N. Denzin e Y. Lincoln [eds.], *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks: Sage Publications, 379—399.
- Lopes, J. T. (2011). Métodos Visuais: Para enriquecer a Sociologia, *Plataforma Barómetro Social*. Disponível em <<http://barometro.com.pt/archives/485>>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage Publications.
- McKendrick, J. H. (2000). The geography of children: an annotated bibliography. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7(3), 359—87. doi: [10.1177/0907568200007003007](https://doi.org/10.1177/0907568200007003007)
- Mollison, J. (2010). *Where Children Sleep*. London: Chris Boot Ltd.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, 112: 33—60.
- Moran-Ellis, J., & Venn, S. (2007). The sleeping lives of children and teenagers: night-worlds and arenas of action. *Sociological Research Online*, 12(5)9. Disponível em <<http://www.socresonline.org.uk/12/5/9.html>>. doi: [10.5153/sro.1606](https://doi.org/10.5153/sro.1606)
- ONU (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (Aprov. 20 de Novembro de 1989). Organização das Nações Unidas.
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana – teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Quinteiro, J. (2002). Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, 20, 137—162.
- Qvortrup, J. et al. (1994). *Childhood Matters*. Avebury: European Center of Vienna.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51—69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-pedagógicas da Infância e Educação* (9—34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361—378.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7—31.
- Soares, N., Sarmiento, M., & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Comunicação oral apresentada na Sixth International Conference on ‘Social Methodology Recent

Developments and Applications in Social Research Methodology', Amesterdão, 16-20 Agosto 2004. Disponível em <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf)>

Williams, S., Lowe, P., & Griffiths, F. (2007). Embodying and embedding children's sleep: some sociological comments and observations. *Sociological Research Online*, 12(5)6. Disponível em <<http://www.socresonline.org.uk/12/5/6.html>>. doi: [10.5153/sro.1466](https://doi.org/10.5153/sro.1466)>

## **ANEXOS**

### **Script #1**

#### **Solicitação do desenho infantil**

Olá!

Sou o/a ... Sou estudante de Sociologia na Universidade de Évora e estou a fazer um estudo sobre os quartos de dormir de meninos e meninas da tua idade. O objectivo é compreender porque é que as crianças têm quartos tão diferentes e para isso gostava muito de poder contar com a tua ajuda! Nesta fase vou pedir-te que utilizes esta folha em branco para desenhares o teu quarto. [N.B.: entregar a folha na posição oblíqua]

Podes desenhar o que quiseres, utilizar os materiais que te apetecer e demorares o tempo que achares necessário. Se preferires podes fazer o desenho noutra altura e depois entregas-mo quando estiver pronto, de acordo?

Muito obrigada pela tua colaboração!

### **Script #2**

#### **Solicitação de participação na entrevista**

Olá!

Sou o/a ... Sou estudante de Sociologia na Universidade de Évora e estou a fazer um estudo sobre os quartos de dormir de meninos e meninas da tua idade. O objectivo é compreender porque é que as crianças têm quartos tão diferentes e para isso gostava muito de poder contar com a tua ajuda! Vou fazer-te um conjunto de perguntas e peço-te que ao responderes sejas o mais sincero possível. Para facilitar o meu trabalho mais tarde, e para que me possa concentrar agora nas tuas respostas, vou utilizar um gravador. Para isso preciso da tua autorização. Posso? De qualquer modo, esta conversa é confidencial, ou seja fica só entre nós os dois/duas e ninguém irá nunca saber o teu nome verdadeiro. Para isso vou utilizar um pseudónimo, isto é, uma espécie de alcunha ou *nickname*. Podemos começar?

[Ligar o gravador]

### Script #3

#### Guião de Entrevista

[Vou começar com algumas perguntas para te conhecer um pouco melhor...]

#### I. Apresentação do/a Entrevistado/a (ego)

1. Que idade tens:

2. Onde nasceste (concelho, País):

3. Onde resides:

Explorar:

- se se trata de uma cidade, vila, aldeia, bairro

- contexto urbano/rural

4. Em que ano estás:

5. Escola:

Indagar:

- Pública/privada

6. Actividades extra-curriculares:

Indagar:

- Desportivas (futebol, natação, judo, patinagem, hóquei, ténis, xadrez, etc.)

- Artísticas (pintura, música, dança, teatro, etc.)

- Escuteiros, guias

- Outras

7. Quem vive contigo em tua casa?

Indagar:

- Pai, mãe, irmãos, padrasto, madrasta, avós, ....

8. Caracterização do agregado familiar

8.1 Pais/Educadores de Ego

	Pai	Mãe
Onde nasceu (País)		

Grau de escolaridade		
Profissão		
E religião, sabes?		

## 8.2 Irmãos:

Indagar:

Ordem	Sexo	Idade	Ego (Assinalar com um x)
1			
2			
3			
4			

## 8.3 Outros familiares:

Indagar:

- Quem? Madrasta, padrasto, meios-irmãos; avós; outros; ...

[Vamos agora falar um pouco sobre o teu quarto e os objectos que aqui tens...]

## **II. O Quarto de Dormir: Espaços e Objectos**

1. Pode descrever-me o teu quarto? Como é?...

Explorar:

- Grande vs. Pequeno
- Bonito vs. Feio
- Sossegado vs. Barulhento
- Individual vs. Partilhado

2. Se eu te pedisse para o dividires em várias partes, como farias?

Indagar:

- Espaço para dormir: cama (uma, duas, ... beliche, ...)
- Espaço para vestir/higiene: roupeiro, gaveteiro, sapateira, espelho, WC no quarto...
- Espaço para trabalhar: secretária, pc, estantes, livros, ...
- Espaço para brincar: tapete, chão, brinquedos, ...
- Media: PC, TV, DVD, MP3, 4, Consola, ...

3. De todos, quais os objectos de que gostas mais?

Indagar:

- Onde estão?
- Quem tos deu/comprou?
- Quando?
- Porquê?

4. E quais os objectos de que gostas menos?

Indagar:

- Onde estão?
- Quem tos deu/comprou?
- Quando?
- Porquê?
- Porque é que os tens no quarto se não gostas deles?

5. Tens alguns objectos no quarto de que não gostes mesmo nada/detestas?

Indagar:

- Onde estão?
- Quem tos deu/comprou?
- Quando?
- Porquê?
- Porque é que os tens no quarto se não gostas deles?

6. Se pudesses mudar alguma coisa no teu quarto, o que seria?

7. E se pudesses escolher um quarto qualquer, de outra pessoa (por ex. de um amigo, primo, actor, ...) qual seria? Porquê?

[Por último, vamos conversar um pouco sobre as várias actividades que fazes no quarto...]

### III. O Quarto de Dormir: Usos, Tempos e Significados

#### 1. O que fazes no teu quarto?

Explorar as diversas actividades...

#### A. Estudar/Fazer os TPC

<b>Se sim:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (Secretária, cama, ...)</li><li>- Porquê aí?</li><li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, a determinadas horas...)</li><li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li><li>- Gostas? Matérias preferidas?</li><li>Porquê/porque não?</li></ul>	<b>Se não:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (Sala, cozinha, outro espaço como por ex. o escritório dos pais...)</li><li>- Porquê aí?</li><li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, ...)</li><li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li><li>- Gostas? Matérias preferidas?</li><li>Porquê/porque não?</li></ul>
---	---

#### B. Brincar

<b>Se sim:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (cama, chão, ...)</li><li>- Porquê aí?</li><li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, festas de aniversário, ...)</li><li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li><li>- Gostas? Brincadeiras preferidas?</li><li>Porquê/porque não?</li><li>- Tens alguns cuidados especiais? (Ex: para não te magoares, partires objectos, etc.) Porquê/porque não?</li></ul>	<b>Se não:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (outra sala, escola, rua...)</li><li>- Porquê aí?</li><li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, festas de aniversário, ...)</li><li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li><li>- Gostas? Brincadeiras preferidas?</li><li>Porquê/porque não?</li><li>- Tens alguns cuidados especiais?</li><li>Porquê/porque não?</li></ul>
---	--

#### C. Estar no PC

<b>Se sim:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (secretária, cama – portátil, ...)</li><li>- Porquê aí?</li></ul>	<b>Se não:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Onde? (outro espaço: sala, cozinha, quarto pais, escola, casa dos amigos, ...)</li></ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, a horas específicas, ... )</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li> <li>- A fazer o quê? (Estudar, ver e-mail, no Facebook, Messenger, Skype, a pesquisar, jogar, ...)</li> <li>- Gostas? Sites preferidos?</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tens alguns cuidados especiais? (Ex: com os vírus informáticos, a falar com estranhos, etc.) Porquê/porque não?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, a horas específicas, ... )</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, amigos on-line, estranhos, ...)</li> <li>- A fazer o quê? (Estudar, ver e-mail, estar no Facebook, Messenger, Skype, a pesquisar, jogar, ...)</li> <li>- Gostas? Do que gostas mais?</li> <li>- Quais os teus sites preferidos?</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tens alguns cuidados especiais?</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p>
---	---

#### D. Ver TV

<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde? (secretária, chão, ...)</li> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, a horas específicas, ... )</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li> <li>- A ver o quê?</li> <li>- Gostas? Programas preferidos?</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tens alguns cuidados especiais? (ex. não vês alguns programas?, Quais?)</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p>	<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde? (outro espaço: sala, cozinha, quarto pais, escola, casa dos amigos, ...)</li> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (dia, noite, fim de semana, a horas específicas, ... )</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li> <li>- A ver o quê?</li> <li>- Gostas? Programas preferidos?</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tens alguns cuidados especiais? (ex. não vês alguns programas?, Quais?)</li> </ul> <p>Porquê/porque não?</p>
---	--

#### E. Vestir

<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde?</li> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (horas específicas durante a semana, ao fim de semana)</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li> </ul>	<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde? Ou excepcionalmente noutra sítio? (outro espaço: quarto dos pais, dos irmãos, WC, ...)</li> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (fim de semana, férias, em alturas específicas, ... )</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem escolhe a tua roupa?</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> </ul>
---	--

#### F. Dormir

<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde? (em que cama, beliche, ...)</li> <li>- Porquê aí? (Quando o quarto é partilhado)</li> <li>- Quando? (horas específicas durante a semana, ao fim de semana)</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> <li>- Tens algum modo de adormecer preferido? Porquê/porque não?</li> </ul>	<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde? Ou excepcionalmente nouro sítio? (outro espaço: quarto dos pais, dos irmãos, avós, casa de amigos)</li> <li>- Porquê aí?</li> <li>- Quando? (fim de semana, férias, em alturas específicas como em casos de doença, quando não consegues dormir, ...)</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, amigos, ...)</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> <li>- Algum modo de adormecer específico desses locais/pessoas? Porquê/porque não?</li> </ul>
---	--

#### G. Limpeza/Arrumação

<p>Se sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O quê? (fazer a cama, limpar o pó, arrumar os brinquedos, arrumar os livros, ...)</li> <li>- Porquê essas tarefas?</li> <li>- Quando? (horas específicas durante a semana, ao fim de semana, férias)</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> <li>- Tens alguns truques para fazer mais depressa/melhor/ou para não fazer? Quais?</li> </ul>	<p>Se não:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que outras limpezas/arrumações/ajudas aos pais? (por a mesa, deitar o lixo fora, passear o cão, ...)</li> <li>- Porquê essas tarefas?</li> <li>- Quando? (horas específicas durante a semana, ao fim de semana, férias)</li> <li>- Com quem? (Sozinho, pais, irmãos, ...)</li> <li>- Gostas? Porquê/porque não?</li> <li>- Tens alguns truques para fazer mais depressa/melhor/ou para não fazer? Quais?</li> </ul>
--	---

Chegámos ao fim da nossa entrevista.

Muito obrigada pela tua colaboração! ☺

**QUAL O PAPEL DOS ALUNOS MOTIVADOS=PROFISSIONAIS MAIS  
QUALIFICADOS – ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS  
NOVAS TENDÊNCIAS TURÍSTICAS – Paula Rama da Silva**

Motivated Students become Better Professionals – Where does English as a Foreign  
Language stand in the Future Trends of Tourism?

<b>Autor 1:</b>	<b>Rama da Silva, Paula</b>
Afiliação Institucional:	Estoril Higher Institute for Tourism and Hotel Studies
Categoria Profissional:	Assistente
E-mail:	Paula.silva@eshte.pt
<b>Dados de Contacto</b>	
Endereço Postal:	Rua Duarte Galvão 13, 3 <sup>do</sup> 1500 254 Lisbon, Portugal

**Resumo:**

O Turismo é, sem dúvida, uma indústria em expansão tanto em Portugal como no estrangeiro. Em tempos passados, viajar era sempre aliado ao desejo de descoberta, exploração e enriquecimento. No nosso século as diferenças não são muitas, as sociedades apresentam-se sedentas de conhecimento e curiosas relativamente à diversidade cultural com que se deparam, tanto mais que estas se apresentam como uma força de desenvolvimento.

A capacidade de viajar da sociedade moderna tornou o turismo a maior indústria de muitos países em todo o mundo e uma onde a capacidade de comunicar eficazmente e eficientemente é essencial. Este artigo pretende demonstrar quão relevante é o ensino das línguas estrangeiras em campos específicos como o do Turismo, nomeadamente no campo da Língua Inglesa. Serão discutidas algumas das fronteiras no ensino do Turismo em Portugal, com base em curricula nacionais e internacionais do ensino superior e sugeridas algumas mudanças consideradas benéficas e essenciais. A relevância do conhecimento de línguas estrangeiras relativamente ao mercado de trabalho, num país onde os turistas estrangeiros são a maioria, será também objecto de interesse.

Esperamos tornar evidente que as necessidades de professores e alunos têm vindo a sofrer inúmeras alterações, estando num processo de regeneração que privilegia a descoberta da mudança e a sua promoção, reconhecendo que, em simultâneo, tem crescido o debate em torno dos métodos e práticas em utilização no ensino superior.

**Palavras-Chave:** Educação, Motivação, Turismo, Línguas Estrangeiras, Empregabilidade.

**Abstract:**

(maximum 250 words) Tourism is, undoubtedly, an industry in expansion both in Portugal and abroad. In ancient times, travel was motivated by the desire for exploration, discovery, and enrichment. In the 21st century things have not changed that much and societies are thirsty for knowledge and cultural diversity as these are increasingly being seen as a force of development. Modern society's ability to travel has made tourism the number one industry of many countries worldwide and one where the ability to communicate effectively and accurately is essential.

This paper intends to show how relevant the teaching of foreign languages is for specific purposes such as tourism, namely English (EFL). It discusses some boundaries on the teaching of tourism in Portugal based on national and international higher education curricula analyzing them and suggesting some beneficial changes. It also focuses on the relevance of the knowledge of foreign languages as far as the job market is concerned in a country where foreign tourists are a majority.

It has become evident that the needs of both students and teachers are different and are undergoing a process of regeneration which allows the discovery of changes and their promotion while launching debate into the methods and practices being used at higher education levels.

**Keywords:** Education, Motivation, Tourism, Foreign Languages, employability

**PRÁTICAS DE ENSINO, DE AVALIAÇÃO E RELAÇÕES COM A  
APRENDIZAGEM: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES E ALUNOS DA UNIVERSIDADES DE ÉVORA – António Borralho,  
et al.**

Practice Teaching, Assessment and Learning relations: A Conversation about Representations  
of Teachers and Students of the University of Évora

<b>Autor 1:</b>	<b>António Borralho</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	amab@uevora.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Marília Castro Cid</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	mcid@uvora.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Isabel José Fialho</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	ifialho@uevora.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	<b>António Borralho</b>
Endereço Postal:	Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora Apartado 94 7002-554 Évora

**Resumo:**

Os estudos relacionados com a avaliação das aprendizagens no ensino superior são de extrema relevância se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e abandono dos alunos em Portugal. Para se concetualizar planos de mudança a nível das práticas de ensino e de avaliação será necessário conhecer em profundidade o que professores e alunos pensam e fazem nos domínios do ensino e da avaliação. Nos últimos anos tem havido um interesse evidente em investigar temas tais como: a) o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos de avaliação; b) a diversificação e utilização de estratégias inovadoras de avaliação; c) a utilização sistemática de *feedback*; d) as tensões e as relações resultantes de práticas de avaliação formativa e sumativa. No entanto, a investigação a nível do ensino superior realizada é ainda bastante escassa, tendo em conta a necessidade de se compreender um conjunto de questões cruciais que ajudarão a melhorar a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e, de forma coerente e sustentada, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e dos professores. Ora, é precisamente neste âmbito que é relevante conhecer e compreender as representações sustentadas por professores e alunos relativamente a domínios pedagógicos tão relevantes como o ensino, a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens.

Esta comunicação, inserida num estudo mais amplo em que se pretendia compreender as relações existentes entre conhecimentos, representações e experiências de professores, com as formas como organizam o ensino e a avaliação e promovem as aprendizagens, resulta da análise dos resultados de um inquérito por questionário, para conhecer e compreender as representações, nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens, aplicado a docentes e estudantes. O inquérito utilizou uma escala tipo *Likert* e estava organizado em três áreas: a) Ensino; b) Aprendizagem; c) Avaliação.

*Nota: Esta investigação realizou-se no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009 financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia*

**Palavras-Chave:** Ensino Superior; Práticas de Avaliação; Práticas de Ensino; Representações, Aprendizagem

**Abstract:**

Studies of learning assessment in higher education are very important when you consider the high repetition and dropout rates of students in Portugal. Conceptualizing plans to change in the practices of teaching and assessment will be necessary to know in depth what teachers and students think and do in the areas of teaching and assessment. In recent years there has been an obvious interest in investigating topics such as: a) the involvement and participation of students in assessment processes, b) diversification and utilization of innovative strategies for evaluation, c) the systematic use of feedback, d) tensions and relations practices resulting from formative and summative assessment. However, the research carried out in higher education is still quite scarce, taking into account the need to understand a number of crucial issues that will improve student learning. In the specific case of Portugal, the so-called Bologna process requires higher education institutions to question the practices of teaching and assessment and, consistently and sustainably rebuild the roles and actions of students and teachers. It is precisely in this context that is relevant to know and understand the representations supported by teachers and students teaching on matters as important as teaching, assessment and learning development.

This communication, inserted in a larger study in which it was intended to understand the relationship between knowledge, representations and experiences of teachers, the way they organize teaching and learning and promote the evaluation, results of analysis of the results of a questionnaire survey, to know and understand the representations in the fields of teaching, assessment and learning, applied to teachers and students. The survey used a Likert scale and was organized into three areas: a) Teaching b) learning c) Evaluation.

**Keywords:** Higher Education; Assessment Practices; Teaching Practices; Representations; Learning

**PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO  
SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES E ALUNOS – António Borralho, et al.**

Teaching and assessment practices on a Higher Education Institution: a conversation about  
teachers and students' representations

<b>Autor 1:</b>	<b>António Borralho</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	amab@uevora.pt
<b>Autor 2:</b>	Domingos Fernandes
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Professor Associado com Agregação
E-mail:	<a href="mailto:dfernandes@ie.ul.pt">dfernandes@ie.ul.pt</a>
<b>Dados de Contacto: António Borralho</b>	
Endereço Postal:	Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora Apartado 94 7002-554 Évora

**Resumo:**

A investigação tem evidenciado resultados que são de referência incontornável tais como: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades são os que mais beneficiam de tais práticas (Black & William, 1998). Estes resultados são relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e abandono dos alunos do ensino superior em Portugal. O estudo das representações dos professores e alunos acerca do ensino e da avaliação permite

caraterizar e sustentar as suas práticas de ensino e de avaliação estabelecendo relações com as aprendizagens. Sobretudo, é importante identificar se as concepções e as práticas tendem a ser consistentes ou inconsistentes entre si pelas implicações que têm no ensino e avaliação. Assim, para se concetualizar planos de mudança a nível das práticas de ensino e de avaliação será necessário conhecer em profundidade o que professores e alunos pensam e fazem nos domínios do ensino e da avaliação.

A comunicação proposta, inserida num estudo mais amplo em que se pretendia compreender as relações existentes entre conhecimentos, representações e experiências de professores, com as formas como organizam o ensino e a avaliação e promovem as aprendizagens, resulta da análise dos resultados de um inquérito por questionário, para conhecer e compreender as representações, nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens, aplicado a docentes e estudantes. O inquérito utilizou uma escala tipo *Likert* e estava organizado em quatro áreas: a) Ambiente de ensino-aprendizagem-avaliação; b) Ensino; c) Aprendizagem; d) Avaliação.

**Nota:** *Esta investigação realizou-se no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009 financiado por Fundos Nacionais através da FCT –Fundação para a Ciência e a Tecnologia*

**Palavras-Chave:** Ensino Superior; Práticas de Avaliação; Práticas de Ensino; Representações

**Abstract:**

Research has revealed extremely significant results as: a) systematic practices of formative assessment improve the students' learning; b) students with more difficulties have great benefits of these practices (Black & William, 1998). These results are relevant if we attend to high levels of failure and dropout of higher education students in Portugal. The study of representations of teachers and students about teaching and assessment permit to characterize and sustain teaching and assessment practices establishing relationships with learning. Concerning the implications on teaching and assessment, it's important identifying if conceptions and practices are consistent or not among themselves. Thus, for conceptualize change planes related with teaching and assessment practices, it would be necessary to know deeply what teachers and students think and make on these domains. This study makes part of a broader research in which, we wanted to understand the relationship among knowing,

representations and experiences of teachers with their practices and learning promotion. For this study, we analyzed the results of a questionnaire, to understand the representations of teachers and students in the teaching, assessment and learning domains. The survey used a Likert-Type scale and it was organized into four areas: a) teaching-learning-assessment environment; b) teaching; c) learning and d) assessment.

**Keywords:** Higher Education; Assessment Practices; Teaching Practices; Representations

## O CONTRIBUTO DOS MÉTODOS DE ENSINO EXPOSITIVOS E SIMULADOS NA ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA – Maria Palmira Alves, et al.

The Contribute of the Expository and Simulated Teaching Methods in the Articulation Theory and Practice

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria Palmira Alves</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	palves@ie.uminho.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Susana Cruz Rodrigues</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Mestre
E-mail:	susanacruzrodrigues@gmail.com
<b>Autor 3:</b>	<b>Elvira Raquel Silva</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Licenciada
E-mail:	<a href="mailto:elviraraquelasilva@gmail.com">elviraraquelasilva@gmail.com</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Maria Palmira Alves
Endereço Postal:	Instituto de Educação, Campus de Gualtar, Universidade do Minho 4710-057, Braga

### Resumo:

Os modelos de processamento de informação privilegiam a função cognitiva, a capacidade de processamento de informação e centram o currículo no conteúdo. O professor é o detentor do saber e o estudante o assimilador e reproduzidor do conhecimento. Por outro lado, possuir muitos conhecimentos não é necessariamente ser competente. Desenvolver competências pressupõe o recurso a situações-problema, nomeadamente, em contextos de simulação.

Esta comunicação tem como objetivos: descrever práticas de ensino-aprendizagem numa área curricular inserida no plano de formação de um curso de mestrado integrado, no domínio das

Ciências da Saúde; avaliar o contributo das metodologias utilizadas pelos professores na articulação entre a teoria e a prática.

A área curricular tem a duração de 9 semanas, envolve seminários temáticos (em grande grupo), o ensino em laboratório de aptidões clínicas (em pequenos grupos) com pacientes simulados e, ainda, a vivência em estabelecimentos de saúde (ECSUM, 2012).

Foram realizadas 25 horas de observação de aulas em seminários temáticos e no laboratório de aptidões clínicas, com recurso a uma grelha de observação e entrevistámos 1 monitor e 3 estudantes. Para redução e categorização dos dados, recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados mostram que a utilização de um método de ensino expositivo para a abordagem dos conteúdos, seguido da aplicação prática dos conhecimentos em contextos simulados, favorece uma aprendizagem motivadora e estimulante com vantagens para a futura prática profissional.

**Palavras-Chave:** Métodos de Ensino; Ensino Superior; Pacientes Simulados; Laboratório de Aptidões Clínicas.

## **The Contribute of the Expository and Simulated Teaching Methods in the Articulation Theory and Practice<sup>8</sup>**

### **Abstract:**

The information processing models emphasize cognitive function, the capacity to processing information and the curriculum is focused on the content. The teacher holds the knowledge and the student assimilates and reproduces it. On the other hand, to possess many skills, it is not necessarily to be competent. Developing skills requires the use of case-based learning, particularly, in simulation context.

This paper aims to describe teaching-learning practices in a course of the undergraduate curriculum, in the domain of the health sciences and evaluate the contribute of the methodologies used by teachers in the articulation of theory and practice.

---

<sup>8</sup> This research was supported by National Funds through FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) in the Project PTDC/CPE-CED/114318/2009.

The course lasts 9 weeks, involves interactive lectures (large group), training in the Clinical Skills Center (CSC) (small group) with standardized patients and, also, clinical attachments in hospitals (SHSUM, 2012).

Were observed 25 hours of lectures and CSC sessions, with a support of a rubric and we interviewed 1 faculty member and 3 students. For the reduction and categorization of the data, we used content analysis (Bardin, 1977).

The results revealed that the use of an expository teaching method to an approach focused on the contents, followed by practical application of the knowledge in simulated contexts, favors a stimulating and motivating learning with advantages for the future professional practice.

**Keywords:** Methods of Teaching; Higher Education; Standardized Patients; Clinical Skills Center.

## 1. Introdução

A Área Curricular observada insere-se no mestrado integrado na área das Ciências da Saúde, tendo este como diferencial a utilização de uma metodologia de ensino-aprendizagem de espiral construtivista e a integração teoria/prática. Aprender é ter capacidade de elaborar uma representação pessoal sobre a realidade e os seus conteúdos e não apenas reproduzir a realidade, o que implica o desenvolvimento pessoal “na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo numa pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado.” (Solé & Coll, 2001, p.18)

O conhecimento é, neste pressuposto teórico, fruto de uma construção real porque lida com ocorrências ou factos, as suas proposições ou hipóteses são confirmadas ou infirmadas através da experimentação e não apenas pela razão e constrói-se pela força da própria ação humana. Essa construção é possível na medida em que ele tem a prática, ou seja, a própria ação e, também, na medida em que ele se apropria de teoria(s) suficientemente crítica(s) para dar conta das qualidades e dos limites da sua prática. Estas duas condições são absolutamente indispensáveis para o avanço do conhecimento e consequente rutura com o senso comum na explicação do conhecimento. Assim, o conhecimento é uma construção pessoal, que inclui as “capacidades necessárias para prosseguir a *aprendizagem ao longo da vida*, em contextos de mudança e inovação contínuas.” (Morgado, 2011, p.300)

Nesta perspetiva, o objetivo é, a partir da vivência de situações reais ou simuladas, ressignificar a aprendizagem construindo novos saberes voltados para a excelência profissional. O desenvolvimento de atividades é fundamentado no conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel (1968), para quem uma nova informação só faz sentido e é apreendida pelo estudante se for ancorada em conceitos relevantes previamente existentes na estrutura do estudante. São necessárias, portanto, duas condições para uma aprendizagem significativa: o estudante precisa de ter disposição para aprender e o conteúdo a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, tem que possuir significado lógico e psicológico. Quanto mais relevante para a vida do estudante for o conhecimento adquirido, mais capacidades podem ser desenvolvidas de forma efetiva no processo de aprendizagem.

A literatura (Varga et al., 2009) mostra que os estudantes que têm contacto o mais cedo possível com a prática simulada conseguem adquirir um conjunto sólido de habilidades fundamentais em semiotécnica e comunicação, ao mesmo tempo que fomenta nos estudantes o desejo de alcançar resultados académicos de excelência. Trata-se, por isso, de utilizar estratégias cuidadosamente planificadas, tal como aconteceu, de acordo com os entrevistados, na UC que é objecto de análise neste artigo, na medida em que o conhecimento é construído a partir de situações programadas, representativas da realidade da prática clínica, simuladas por pacientes atores em ambiente protegido e controlado.

Estes são alguns dos pressupostos que serviram de esteio ao estudo que apresentamos, que se integra num projeto de investigação<sup>9</sup>, envolvendo sete universidades, entre elas quatro portuguesas<sup>10</sup> e três brasileiras<sup>11</sup>, ao longo do qual se procuram descrever, analisar e interpretar práticas de ensino, aprendizagem e de avaliação no ensino superior com o intuito de compreender as relações entre essas práticas, a melhoria das aprendizagens dos estudantes e o seu (in)sucesso académico.

O estudo resulta de uma das tarefas investigativas que integram esse projeto mais amplo e tem como objetivos descrever práticas de ensino-aprendizagem numa unidade curricular inserida no plano de formação de um curso de mestrado integrado, no domínio das Ciências da Saúde, e avaliar o contributo das metodologias utilizadas pelos professores tanto na articulação entre a teoria e a prática como na aprendizagem dos estudantes.

---

<sup>9</sup> Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA) PTDC/CPE-CED/114318/2009.

<sup>10</sup> Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade de Évora.

<sup>11</sup> Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade de São Paulo.

O modo como se idealiza e concretiza o ensino e a aprendizagem depende das funções que professores e estudantes assumem nesse processo, isto é, do(s) modelo(s) de ensino que perfilham. Importa lembrar que, de acordo com Arends (1995, p.267), o conceito de modelo “implica algo mais amplo do que uma determinada estratégia, método ou procedimento”.

No caso da unidade curricular objeto de análise neste estudo, e tendo por base a observação de aulas e as entrevistas, privilegiou-se o recurso a modelos de processamento de informação, ao modelo de ensino-aprendizagem baseado na instrução direta e ao modelo de ensino-aprendizagem baseado na simulação, a que nos referimos a seguir.

**Os modelos de processamento de informação** privilegiam a função cognitiva, a capacidade de processamento de informação e centram o currículo nos conteúdos. À luz destes modelos, o professor é o detentor do saber e o estudante limita-se ao papel de assimilador e reproduzidor dos conhecimentos que aquele lhe veicula.

Porém, possuir muitos conhecimentos não é necessariamente ser competente. Desenvolver competências pressupõe o recurso a situações-problema, nomeadamente, em contextos de simulação que permitam ao estudante utilizar os conhecimentos aprendidos, de forma a encontrar respostas para os problemas com que se depara.

O desenvolvimento cognitivo dos estudantes pressupõe a utilização de modelos de ensino que privilegiem a função cognitiva e a capacidade de tratamento da informação, tais como, os da antecipação e da memorização.

**O modelo de antecipação** é baseado nas perspetivas de Ausubel (1968) sobre a estrutura cognitiva, a aprendizagem por receção ativa e antecipação. Sustenta que as ideias e a informação apresentada nos seminários constituem as estruturas conceituais de aprendizagem dos estudantes, desenvolvem o interesse pelo questionamento e hábitos de raciocínio atribuindo significatividade aos conteúdos (Joyce & Weil, 1996).

No contexto da UC observada, as sessões teóricas correspondiam a seminários temáticos com a presença da equipa de professores e de profissionais de saúde de diferentes especialidades.

**O modelo de ensino-aprendizagem baseado na memorização** desenvolve-se em quatro fases (Joyce & Weil, 1996, p.227): na primeira fase, o estudante organiza o seu material de aprendizagem para a sessão/atividade, de forma a conseguir lembrá-lo, salientando ideias e exemplos, sublinhando, fazendo listagens de ideias, construindo frases por palavras suas para estabelecer relação entre as ideias; na segunda, o estudante pensa sobre estratégias, com o

propósito de estabelecer relação entre o material de aprendizagem fornecido e o material que lhe é familiar. Esta fase inclui a utilização de técnicas, tais como, substituir e ligar palavras e utilizar palavras-chave para passagens ou períodos complexos e longos; na terceira fase, o estudante melhora as representações mentais, associando-as a situações com duplo sentido ou de exagero; que provoquem dramatizações humorísticas; e, por último, na quarta fase, o estudante repete o procedimento até memorizar.

No quadro 1, apresentamos uma perspectiva geral do modelo de memorização, de acordo com Joyce e Weil (1996, p.227):

<b>Quadro 1- Síntese do Modelo de Memorização</b>	
<b>Fase 1 - Concentrar no Material</b>	<b>Fase 2 – Desenvolver Relações</b>
<b>Utilizar técnicas de sublinhado, listagem, reflexão.</b>	Construir o próprio material e desenvolver relações, usando palavras-chave, substituição de palavras e técnicas de sistema relação-palavra.
<b>Fase 3 – Expandir Imagens Sensoriais</b>	<b>Fase 4 – Praticar a Memorização</b>
<b>Utilizar técnicas de associação ridícula e o exagero. Rever as imagens.</b>	Praticar, memorizando o material até este estar completamente aprendido.

**O modelo de ensino-aprendizagem baseado na instrução direta** nasceu nos anos 60 com Engelmann, sustentado na concepção de que as crianças desfavorecidas conseguem acompanhar as crianças provenientes de um estrato socioeconómico mais elevado, desde que tenham uma instrução eficiente e eficaz, ou seja, a essência reside em ensinar mais em menos tempo (Binder & Watkins, 1990, p.91). Além disso, transparece neste modelo a preocupação de fomentar nos estudantes o desejo de alcançar resultados académicos de excelência: “Direct Instruction has been consistently shown to support greater academic achievement, self-esteem and problem-solving abilities (Watkins, 1988, *cit.* Binder & Watkins, 1990, p.91). Esta perspectiva é corroborada por Joyce e Weil (1996) ao defenderem a aplicação deste modelo na formação de pessoas que virão a desempenhar comportamentos complexos e, por isso, reclamam um elevado nível de precisão e coordenação com os outros.

Para o alcance destes resultados, o modelo estrutura-se em cinco fases (*idem, ibidem*): orientação, apresentação, prática estruturada, prática orientada e prática independente. A primeira fase diz respeito ao enquadramento da disciplina; a segunda concentra-se na

apresentação de conceitos/teorias/práticas, com recurso a um equipamento visual (EV) e clarificação dos procedimentos/passos para a execução das tarefas. Para tal, o professor dá subsequentes exemplos e, num momento final, faz o balanço do que foi apreendido pelos estudantes; na fase intermédia, o professor exemplifica passo a passo o que se pretende, com recurso a um EV para que os estudantes acompanhem, *in loco*, todos os procedimentos e, em grupo, respondam a questões. Simultaneamente, o professor dá *feedback* aos estudantes; a quarta fase caracteriza-se pelo desenvolvimento das tarefas por parte dos estudantes, sob supervisão do professor; o objetivo da quinta e última fase é consolidar o aprendido, pelo que os estudantes desenvolvem as tarefas sem acompanhamento e o *feedback* é dado posteriormente à conclusão.

A aprendizagem ocorre sempre num ambiente controlado e o professor, durante a prática orientada, circula entre os estudantes, de forma a monitorizar as tarefas e a garantir que haja uma progressão na *performance* do estudante, permitindo realizar as tarefas correta e autonomamente.

**O modelo de ensino-aprendizagem baseado na simulação** desenvolve-se em quatro fases: orientação; formação dos participantes; simulação das operações; e *balanço* com os participantes. No quadro 2, apresentamos uma síntese destas a partir de Joyce e Weil (1996, p.360):

<b>Quadro 2- Síntese do Modelo de Simulação</b>	
<b>Fase 1: Orientação</b>	<b>Fase 2: Formação dos participantes</b>
<b>Apresentar os tópicos da simulação e os conceitos a ser incorporados na atividade.</b>	Configurar o cenário (regras, papéis, procedimentos, classificação, tipos de decisão a tomar, objetivos).
<b>Explicar a simulação.</b>	Atribuir funções.
<b>Apresentar uma perspetiva geral da simulação.</b>	Demonstrar sumariamente a sessão prática.
<b>Fase 3: Simulação das Operações</b>	<b>Fase 4: <i>Balanço</i> com os Participantes</b>
<b>Conduzir e gerir a atividade.</b>	Sumariar os acontecimentos e perceções.
<b>Obter <i>feedback</i> e avaliação (do desempenho e dos efeitos das decisões).</b>	Sumariar dificuldades e <i>insights</i> .
<b>Esclarecer equívocos.</b>	Analisar o processo.

<b>Continuar a simulação.</b>	Comparar a atividade de simulação com o contexto real.
	Relacionar a atividade de simulação com os conteúdos da disciplina.
	Avaliar e reformular a simulação.

O recurso a um modelo de ensino baseado na simulação tem a vantagem de, por um lado, tornar a aprendizagem “menos complexa, dada a possibilidade de diminuir o número de fatores que intervêm na ação real” e, por outro, “permitir que os alunos aprendam por um processo de retroalimentação autónomo”, isto é, através de uma situação vivida e não de uma mera descrição verbal (Joyce & Weil, 1996, p.311).

No contexto deste estudo, foram utilizados pacientes simulados, ou seja, pessoas que foram treinadas para retratar uma situação-problema, de forma a não variar de aluno para aluno (Ferrell, 1995). O paciente simulado “is a person trained to accurately and consistently portray a patient with a particular medical condition. Based on an encounter between the standardized patient and a student, both the standardized patient and professionals” (Norcini & McKinley, 2007, p.240).

Os pacientes simulados têm sido usados como uma estratégia de ensino que permite simular a prática clínica, permitindo uma avaliação fiável de competências clínicas (Vernon et al., 2010), mobilizadas através de múltiplos elementos: a entrevista clínica, o exame físico, a resolução de problemas e a tomada de decisão (Sibert et al., 2001). O recurso a este método poderá ser vantajoso em processos de ensino-aprendizagem, na medida em que é a oportunidade de os estudantes terem *feedback* sobre as suas aprendizagens e de as (re)construírem (Skinner, Newton & Curtis, 1997). A simulação, de acordo com Joyce e Weil (1996, p.357), “is a training device that closely represents reality but in which the complexity of events can be controlled” e “the learning tasks can be made much less complex than they are in the real world, so that students may have the opportunity to master skills that would be extremely difficult when all the factors of real-world operations impinge on them.” (Joyce & Weil, 1996, p.357)

## 2. Metodologia do Estudo

A área curricular tem a duração de 9 semanas, envolve seminários temáticos (em grande grupo), o ensino em laboratório de aptidões clínicas (em pequenos grupos) com pacientes simulados e, ainda, a vivência em estabelecimentos de saúde (ECSUM, 2012).

A metodologia utilizada neste estudo é de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos através da observação de 25 horas de aulas, de 1 entrevista semiestruturada a 1 monitor<sup>12</sup> e 1 entrevista de *focus group* a 3 estudantes, que aceitaram colaborar no estudo. Utilizamos uma grelha de observação de aulas onde registámos o processo de ensino aprendizagem e de avaliação. Esta última dimensão não é objeto de análise neste estudo. As perspetivas dos professores e dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem que tínhamos observado foram obtidas através das entrevistas. O conteúdo destas foi gravado, transcrito *ipsis verbis* e, seguidamente, sujeito a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Para garantir o anonimato, foi atribuído o código: “EM”, ou seja, “E” para entrevista e “M” para monitor. Aos estudantes foi atribuído o código: “EFG”, correspondendo o “EFG” a entrevista *focus group* e o “E” a estudantes.

## 3. Apresentação e Discussão dos Resultados

A unidade curricular observada está organizada em aulas teóricas e em aulas práticas. As primeiras, em formato de seminário, contam com uma equipa de professores e de profissionais de saúde de diferentes especialidades, ou seja, monitores, que lecionam os conteúdos previstos no programa. Os seminários decorreram em auditórios com cerca de cem estudantes e estruturaram-se em três momentos: um momento inicial, em que era feita uma introdução à temática prevista para a aula e apresentada a sua estrutura geral; um momento de desenvolvimento, com exposição de conteúdos, apresentação de casos clínicos e, por vezes, exemplificação com recurso a vídeos. Os estudantes ouviam, tomavam notas e intervinham colocando questões; num momento final, os professores faziam uma síntese e facultavam todo o material apresentado na aula (predominantemente *power points*) e indicavam aos estudantes material de apoio (obras e vídeos) para se guiarem e estudarem.

O monitor referiu que esta estratégia era utilizada na estruturação das aulas para “por um lado, (...) os motivar, tentar fazê-los raciocinar (...). Por outro lado, insistimos imenso para eles

---

<sup>12</sup> O monitor é um profissional de saúde, que colabora com o ensino na Escola.

terem noção que o objetivo desta área não é ainda chegar ao diagnóstico, nem chegar a resultados, é aprender a registar e obter dados.” (EM)

Ora, tal como advogam Joyce e Weil (1996), este procedimento promove o desenvolvimento de hábitos de raciocínio e o questionamento.

Nas aulas teóricas, constatámos o interesse dos estudantes pela matéria, nomeadamente, pela pertinência das questões que colocavam. A sua participação foi ainda mais perceptível no decorrer das aulas práticas, pela dedicação e curiosidade demonstradas no desempenho das atividades que o monitor propunha. O monitor tinha o papel de orientador no processo de aprendizagem dos estudantes.

Nas aulas práticas, algumas sessões, as residências clínicas, eram realizadas em contextos reais (hospitais e centros de saúde) com o acompanhamento de tutores clínicos (contexto que não foi observado e, por isso, não é objeto de descrição neste estudo). Outras sessões eram desenvolvidas por monitores na Universidade, em ambiente simulado com grupos de cinco estudantes, no Laboratório de Aptidões Clínicas (LAC). Recorriam, para o efeito, a pacientes estandardizados, com o propósito de articular a teoria com a prática.

O monitor traduziu desta forma a organização das aulas:

Tem a parte mais teórica, a parte mais prática e, dentro da parte prática, há uma parte prática que é realizada e aprendida num ambiente hospitalar, com tutores hospitalares (...) e, depois, há uma parte prática que somos nós monitores que (...) ministramos aqui na Universidade, com profissionais da saúde (...). Dá sempre para puxar um bocadinho da teoria, passá-la para a prática (...), tentar desenhar as aulas práticas que, depois, culminam em basicamente 5 sessões com (...) o grupo de alunos. (EM) .

O que é que eu valorizo mais é o ensino prático, os gestos clínicos, os gestos de exame físico (...) é a oportunidade, de colocar, em prática (...) num ambiente controlado, aquilo que foi aprendido, na teoria. (EM)

Por seu lado, os estudantes traduziram assim a organização das aulas:

Tem a parte teórica, a teórico-prática e se calhar a prática, em que a prática seria, então, o hospital, no acompanhamento do doente e da vida diária do serviço. (EFGE)

No LAC, havia atores preparados para simularem doentes, que representavam casos clínicos para o treino da colheita da história clínica e equipamento médico para o treino de gestos clínicos. Os monitores seguiam um guião com os conteúdos e objetivos para cada sessão, que era disponibilizado, previamente, aos estudantes na plataforma institucional (*blackboard*).

Introduziam a aula e questionavam os estudantes sobre a sua preparação para as atividades programadas. Posteriormente, o grupo de cinco estudantes, um de cada vez, realizava a atividade, com a supervisão do monitor, orientando-se pelo guião da aula. Este procedimento foi descrito pelos estudantes da seguinte forma:

[No] Laboratório de Aptidões Clínicas, (...) nós estamos a ver doentes que não são doentes e, aí, temos sempre os nossos professores a acompanhar-nos e a ensinar-nos: «não é assim que se faz, é assim, devias fazer de outra forma».  
(EFGE)

Estas etapas correspondem às primeiras três fases do modelo de simulação (Joyce & Weil, 1996), que explicitámos anteriormente.

O *feedback* fornecido aos estudantes era de natureza formativa, pois o monitor dava indicações sobre os procedimentos a seguir para o desenvolvimento das tarefas nas aulas, regulando as aprendizagens. Tal como referem diversos autores (Ferrell, 1995; Varga et al. 2009) no ambiente protegido da simulação, o estudante tem a oportunidade de aprender fazendo, errando e aprendendo com os próprios erros, pois o erro é considerado matéria-prima para o desenvolvimento da consciência crítica. Reconhecendo as lacunas do seu conhecimento, o estudante tem a oportunidade de desenvolver novas fundamentações cognitivas e melhorar as suas capacidades de intervenção.

No final, o monitor questionava os estudantes sobre os conteúdos abordados e/ou a abordar na aula seguinte, fazia um balanço conjunto e terminava com alguns registos de cariz regulador, sobre o desempenho dos mesmos. Esta perspetiva é partilhada pelo monitor: “eu acho que a avaliação deve ser realizada em cada momento que estamos com os alunos, uma avaliação individual (...) para aferir a prestação do aluno em cada momento.” (EM)

Esta função de regulação da aprendizagem é encarada como meio de aprimorar aprendizagens e reporta-nos para o modelo de instrução direta, que valoriza uma progressão da *performance* do estudante, com o intento de realizar os procedimentos corretos, perfeitos e autonomamente, ao mesmo tempo que forma indivíduos, como já mencionámos anteriormente, que virão a desempenhar comportamentos complexos e que envolvem um elevado nível de precisão.

Atingir um elevado nível de precisão exige a memorização dos conceitos (Joyce & Weil, 1996), dos gestos e procedimentos clínicos, pelo que era recorrente a apresentação e

visualização de um vídeo sobre o diagnóstico do exame físico, processos assimilados pelos estudantes e que transpareceram nos seus testemunhos:

Tive um doente que se rejeitava a qualquer tipo de tratamento e a minha tarefa, nesse dia, foi convencer o doente a deixar e depois consegui.

Foi a primeira entrevista clínica em que eu tinha estudado como fazer as perguntas, já tinha treinado no laboratório e cheguei lá, em frente ao paciente e senti, às vezes, imensas falhas e ficava em silêncio a pensar: «e agora? O que é que me falta perguntar? E agora como é que tenho de perguntar isso?» e, depois, às vezes, o paciente respondia de uma forma que eu não estava à espera. Aqui é necessário saber como reagir perante aquilo, porque já não estamos a trabalhar com pacientes estandardizados, eram pacientes mesmo do hospital. (EFGE)

Acerca do rigor necessário nestes procedimentos, nomeadamente, nas entrevistas e procedimentos clínicos, o monitor referiu:

Eles sentam-se [os estudantes], fazem a entrevista e depois uma manobra do exame físico e está o monitor, ao lado, a avaliar, sentado, a ver isso a decorrer e a preencher itens na *checklist*: fez, não fez, fez, não fez. (EM)

A garantia de uniformização e padronização dos comportamentos dos pacientes que, conseqüentemente, se traduz na credibilidade e confiança na simulação, transpareceu no testemunho do monitor:

Há um doente, um ator que se faz de doente, tem uma história que nós treinamos, treinamos o ator, que o ator decorou, que nós validamos, garantimos que todos os atores fazem aquela história e dizem as mesmas coisas, as mesmas perguntas. (EM)

Estes são requisitos necessários para retratar uma situação-problema, de forma a não variar de aluno para aluno (Ferrell, 1995). É irrefutável, portanto, para que a simulação seja bem-sucedida, a necessidade de realização de um planeamento cuidadoso, bem como, considerar as elevadas expectativas e motivação dos estudantes:

O componente mais importante na aprendizagem foi a motivação porque este último módulo, para mim, tem muito mais a ver com aquilo que gosto e espero do curso, era muito mais ligado à clínica, ligado ao paciente, à parte prática. Eu lembro-me...foi a minha primeira gasometria (...) foi basicamente o primeiro gesto clínico, médico que eu fiz...e, portanto, sim, marcou-me ou, então, as primeiras vezes que ia auscultar um paciente...mas isso lá está...é intrínseco também ao curso e à nossa motivação que nos trouxe cá". (EFGE)

A construção da situação deve ser, deste modo, orientada por matrizes de intencionalidade, que determinam o foco e os objetivos de aprendizagem a ser alcançados pelo estudante em

cada simulação, pelo que os desempenhos esperados precisam de estar bem definidos para nortear a elaboração de situações simuladas adequadas.

#### **4. Considerações Finais**

As três fontes de informação revelaram-se coerentes relativamente à centralidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No âmbito do ensino, o paciente simulado constitui um recurso complementar que pode anteceder a prática mais intensiva com os pacientes reais, permitindo que as atividades sejam desenvolvidas, repetidamente, com mais segurança e menor desgaste para os estudantes e os pacientes. O processo de aprendizagem por meio de situações simuladas revela-se útil e eficaz para desenvolver habilidades clínicas, favorece uma aprendizagem ativa, confere maior homogeneidade às práticas, permite repetições e facilita a correção dos erros na execução das tarefas com o paciente, ao mesmo tempo que aumenta o autoconhecimento e a motivação dos estudantes.

Mesmo sem a utilização de pacientes reais, este método promove melhorias no relacionamento interpessoal, na resolução de problemas, na análise e síntese das informações clínicas.

É importante que os currículos incluam métodos de aprendizagem interativa, tal como as simulações, pois são bem aceites pelos estudantes, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e aumentam a motivação.

A oportunidade de experimentar novas habilidades a ser desenvolvidas, a diversificação dos cenários de aprendizagem e a possibilidade de refazer uma simulação parecem ser outras vantagens desta metodologia, pois favorecem uma aprendizagem motivadora e estimulante com vantagens para a futura prática profissional. Todo este processo tem por objetivo proporcionar ao estudante a construção de competência clínica e a vivência de uma prática de excelência, cenário que ajuda a que o sujeito construa uma estrutura cognitiva complexa, indispensável à sua futura realização pessoal, social e profissional, munindo-o com as capacidades necessárias para prosseguir a *aprendizagem ao longo da vida*, em contextos de mudança e inovação contínuas.

#### **5. Referências Bibliográficas**

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- Binder, C. & Watkins, C. L. (1990). Precision Teaching and Direct Instruction: Measurably Superior Instructional Technology in Schools. *Performance Improvement Quarterly*, V.3 (4), 74-96.
- Ferrell, B.G. (1995). Clinical Performance Assessment using Standardized Patients: A Primer. *Family Medicine*, V.27, 14-19.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Masini, E. F. & Moreira, M. A. (2001). *A Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Morgado, J. C. (2011). Ensino Superior e(m) Mudança: Perspectivas e (im)Possibilidades. In C. Leite, J. Pacheco, A. Moreira & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora, pp.297-308.
- Sibert, L., Mariesse, J.P.; Aulanier, S.; Olombel, P.L.; Bécet, F.; Thiberville, J.; Peron, J.M.; Doucet, J. & Weber, J. (2001). Introducing the Objective Structured Clinical Examination to a General Practice Residency Programme: Results of a French pilot study. *Medical Teacher*, V.23 (4), 383-388.
- Solé, I. & Coll C. (2001). Os Professores e a Concepção Construtivista. In C. Coll et al. (Orgs.). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.
- Skinner, B.D.; Newton, W.P. & Curtis, P. (1997). The Educational Value of an OSCE in a Family Practice Residence. *Academic Medicine*, V.72 (8), 722-724.
- Varga, C. R.; Almeida, V. C.; Germano, C. R.; Melo, D.G.; Chachá, S. F.; Souto, B.A.; Fontanella, B.B.; Lima, V. V. (2009). Relato de Experiência: o Uso de Simulações no Processo de Ensino-aprendizagem em Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, V.33 (2), 291-297.
- Vernon, R. C.; Roger, B.; Pauline, D.; William, H.E.; Scott, M. M.; Greg, P. S. & Madge, P. (2010). Effectiveness of a Simulated Clinical Examination in the Assessment of the Clinical Competencies of Entry-Level Trainees in a Family Medicine Residency Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 99-112.

**A AUTOAPRENDIZAGEM TUTORIZADA E O ESTUDO AUTÓNOMO NO ENSINO  
SUPERIOR<sup>13</sup> - Maria Palmira Alves, et al.**

*Self-learning Tutorials and Independent Study in Higher Education*

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria Palmira Alves</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	palves@ie.uminho.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>José Carlos Morgado</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	jmorgado@ie.uminho.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Ana Raquel Lemos</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Mestre
E-mail:	lemos.ana.raquel@gmail.com
<b>Autor 4:</b>	<b>Susana Cruz Rodrigues</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Mestre
E-mail:	susanacruzrodrigues@gmail.com
<b>Autor 5:</b>	<b>Elvira Raquel Silva</b>
Afiliação Institucional:	Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Licenciada
E-mail:	<a href="mailto:elviraraquelasilva@gmail.com">elviraraquelasilva@gmail.com</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Maria Palmira Alves
Endereço Postal:	Instituto de Educação, Campus de Gualtar, Universidade do Minho 4710-057, Braga

---

<sup>13</sup> This research was supported by National Funds through FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) in the Project PTDC/CPE-CED/114318/2009.

**Resumo:**

As perspectivas humanistas de ensino sustentam a centralidade do processo de desenvolvimento do currículo no estudante (Zabalza, 2008), sendo este o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem e o docente um facilitador desse processo. Estes pressupostos traduzir-se-ão em processos de ensino-aprendizagem integrados, com potencialidades de regulação.

Esta comunicação tem como objetivos: descrever práticas integradas de ensino-aprendizagem numa área curricular inserida no currículo de um mestrado integrado no domínio das ciências da saúde; avaliar as potencialidades destas práticas na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento do estudo autónomo e de autoaprendizagem tutorizada.

A área curricular tem a duração de 14 semanas e integra contributos de diversas disciplinas científicas; a análise de um tema é estimulada sob diversas óticas; o ensino é orientado para a aprendizagem por módulos de objetivos e atravessa cinco fases (ECSUM, 2012).

Foram realizadas 34 horas de observação de aulas, com recurso a uma grelha de observação, entrevistámos dois professores e quatro estudantes e os dados foram categorizados com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 1977).

As observações testemunharam um ambiente interativo entre pares e entre estes e os professores. A assunção de uma perspectiva de ensino centrada nos estudantes traduz-se numa aprendizagem por descoberta, potenciadora do desenvolvimento de estudo autónomo, da autoaprendizagem, favorecendo nos estudantes uma visão integrada das diversas disciplinas científicas e, nos professores, o desenvolvimento de um trabalho articulado. Os estudantes consideram que a autoaprendizagem tutorizada favorece a consistência dos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Autoaprendizagem tutorizada; Áreas integradas; Instrução direta; Ensino Superior.

**Abstract:**

The humanist teaching models sustain the centrality of the curriculum development process in the student (Zabalza, 2008), who is the main responsible for the learning process and the teacher the facilitator. These assumptions may be implemented on teaching-learning integrated processes with potential regulation.

This communication aims to: describe integrated practices of teaching and learning in a course included in undergraduate program curriculum in the field of health sciences and to evaluate the potential of these practices in the acquisition of knowledge, the development of independent study and self-directed learning.

The course lasts 14 weeks and includes contributions from several scientific areas; the analysis of a subject is stimulated through several topics; teaching is oriented to learning objectives arranged into modules and goes through five phases (SHSUM, 2012).

Were observed 34 hours of classes, using an observation rubric, we interviewed 2 teachers and 4 students. For data categorization, we used content analysis (Bardin, 1977). The observations revealed an interactive environment among peers and between students and teachers. The assumption of a student-centered education perspective may meaning a discovery learning, potentiating the development of independent study, the self-directed learning, fostering in students an overview of the several scientific areas and in the teachers the development of a collaborative work. Students consider that self-direct learning promotes the consistency of knowledge.

**Keywords:** Self-learning tutorials; Integrated areas; Direct instruction; Higher Education.

## 1. Introdução

O ensino é uma realidade complexa, quer pela multiplicidade de variáveis e de competências que são convocadas para e na ação pedagógica, quer por se tratar de uma realidade que vai muito para além do que os professores fazem na sala de aula. Os estudantes desempenham também um importante papel, pois o funcionamento das aulas e de todo o processo de ensino-aprendizagem depende, fundamentalmente, do seu estudo, do seu desempenho, do seu interesse e da sua preparação.

Zabalza (2008, p.58) apresenta as características a ter em conta no desenvolvimento de um ensino de qualidade: i) o ensino transcende o espaço concreto das aulas e daquilo que se faz nelas, isto é, o ensino engloba a preparação da aula, o desenvolvimento da aula e as ações posteriores da aula; ii) o ensino transcende o âmbito do visível, objetivo e quantificável, ou seja, o ensino não é apenas aquilo que se faz nas aulas mas a motivação dos estudantes, o seu interesse, as suas atitudes, os seus pontos de vista e a sua descodificação do processo de

ensino-aprendizagem; iii) a qualidade do ensino transcende a atuação dos professores, isto é, a qualidade do ensino não depende apenas do professor mas de um conjunto de fatores organizacionais que poderá afetar a atuação do professor (objetivos, programa, recursos).

Estas perspectivas, na prática pedagógica, traduzem-se em métodos de ensino que o professor adota de acordo com o seu conhecimento e com o propósito do processo formativo sendo que, ao longo do processo, poderão cruzar-se diversas visões. Uma delas assenta no ensino integrado, perspectiva de ensino e aprendizagem amplamente utilizada na educação médica, mesmo numa dimensão internacional e a outra assenta numa perspectiva de ensino-aprendizagem humanista ou pessoal (Rogers, 1985), cujas características traduzem um ensino de cariz interativo, centrado no estudante e de instrução direta, que tende a favorecer um conhecimento dos conteúdos mais aprofundado e consolidado, a responsabilização individual, a autonomia e, sobretudo, a consciência da necessidade de uma formação ao longo da vida, com consequências no desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo estes os principais conceitos que convocamos na nossa análise, consideramos oportuno discuti-los previamente.

## **1.1 Ensino Integrado**

O ensino integrado assenta na visão do:

Curriculum as the interweaving of disciplines to teach a subject from multiple perspectives. An example of successful interdisciplinary teaching was instruction related to the cardiovascular system. In one course, students learned about the physiology of blood circulation, the anatomy of the heart, the examination, medications, behavioral change to prevent cardiac disease and health care. (Muller, Jain, Loeser & Irby, 2008, p.3)

A abordagem integrada:

May have important benefits for learning and retention because it facilitates contextual and applied learning, and can promote development of the well organised knowledge structures that underlie effective clinical reasoning. (Muller, Jain, Loeser & Irby, 2008, p.2)

As visões analisadas parecem adequar-se a um ensino orientado por submódulos de objetivos, tal como o que analisamos neste estudo, pois conta com a integração de conteúdos

de diversas áreas científicas de natureza biológica ou biomédica, interligando-os de forma horizontal.

## **1.2 Visão Humanista e Pessoal do Ensino**

Numa perspectiva humanista e pessoal, o currículo focaliza-se no estudante, sendo este o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem, numa lógica de autodescoberta, assumindo o professor o papel de facilitador desse percurso: “the teacher’s role is that of a facilitator who has a counseling relationship with students and who guides their growth and development (Joyce & Weil, 1996, p.297). Rogers (1985) atribui a esta perspectiva os seguintes propósitos: conduzir o estudante a um elevado estado mental e de saúde emocional, que o ajude a desenvolver a autoconfiança e a consciência do *self*, através do fomento de reações empáticas nos outros; ter em conta as necessidades e aspirações individuais dos estudantes e encará-los como parceiros na determinação do que e do como vão aprender; e, por último, desenvolver um pensamento qualitativo, nomeadamente, no que concerne a criatividade e a expressão, características fundamentais para a resolução de problemas e podendo ser otimizadas através de um processo de interatividade.

### **1.2.1 Ensino-Aprendizagem Interativo**

Apesar da bondade destas intenções, por si só, não conduzirão ao aprofundamento e consolidação do conhecimento, à responsabilização individual, à autonomia, nem mesmo à consciência crítica da necessidade de uma educação ao longo da vida. Para tal, assume centralidade a promoção e instituição de um ambiente de sala de aula interativo, onde se privilegiem dinâmicas desprovidas de papéis hierarquizados, estereotipados e enraizados na tradição e vazias de entropia entre estudantes e entre estes e os professores. Uma tal dinâmica “creates an environment where students and teachers are partners in learning, share ideas openly, and communicate honestly with one another” (Joyce & Weil, 1996, p.297).

A relação entre estudante e professor, que se pretende horizontal e motivadora, ganha consistência quando o professor privilegia um *feedback* contínuo, regulador da aprendizagem, assertivo, oportuno e descritivo e não empregue num sentido ajuizador. A relação sairá tanto mais aprimorada quanto mais for estimulada esta atitude nos estudantes e colocada em prática

também no trabalho colaborativo entre pares, um dos alicerces estruturantes da aprendizagem autónoma e centrada no estudante.

### **1.2.2 Ensino-Aprendizagem Autónomo e Centrado no Estudante**

A aprendizagem autónoma e centrada no estudante parece apelar a um forte individualismo, havendo mesmo algumas interpretações falaciosas e desviantes acerca destes dois conceitos, sendo uma delas “gifted students prefer to work alone” (Joyce & Weil, 1996, p.69) e ser mutuamente exclusiva da ideia de aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento da autonomia. Ora, o desenvolvimento de parcerias implica que seja empregue um esforço pessoal e sejam levadas a cabo tarefas, autonomamente, para que o trabalho em grupo seja mais frutífero. A este propósito, a partir de uma síntese da investigação levada a cabo por Qin, Johnson e Johnson, em 1995, Joyce e Weil (*idem*, p.68), sustentam que “the cooperative structures generally generate improved learning in the important area of problem-solving”. Na ótica de Zabalza (2008), a aprendizagem autónoma e centrada no estudante, tão amplamente referida nos discursos educativos, só ocorre se existirem determinadas condições no processo de desenvolvimento curricular: um sistema intenso de tutoria, preparação do estudante, infraestruturas tecnológicas e didáticas adequadas e, ainda, a disponibilidade de o corpo docente trabalhar e se disponibilizar para atender, para além das aulas, às solicitações e reptos dos estudantes. Além disso, de acordo com Snell (2000, p.2):

A good self-directed learner therefore needs a number of skills. (...) learners must be able to reflect on practices, identify learning gaps, and have well-honed questioning skills, (...) learners must have well-developed information location and retrieval skills (e.g., the ability to search a computer database efficiently). They must also have well-developed critical appraisal skills to allow them to access and assess the value of new knowledge.

### **1.2.3 Ensino-Aprendizagem Baseado na Instrução Direta**

Esta perspetiva, de teor mais behaviorista, foca-se na formação de pessoas para desempenhar comportamentos complexos, que envolvem um elevado nível de precisão e coordenação com os outros. O espaço e tempo de aprendizagem são encarados como oportunidades de rentabilizar essa aprendizagem e espera-se que os estudantes estabeleçam um forte compromisso com as tarefas que executam.

Teachers who have high expectations for their students and concern for academic progress demand excellence and behavior conducive to academic progress. (...) A major goal of direct instruction is the maximization of student learning time (...) and the ability to perform a skill independently and without error.” (Joyce & Weil, 1996, pp. 344-347)

A instrução direta foca-se em cinco fases: orientação, apresentação, prática estruturada, prática orientada e prática independente. A primeira fase diz respeito ao enquadramento da disciplina; a segunda concentra-se na apresentação de conceitos/teorias/práticas, com recurso a um equipamento visual (EV) e clarificação dos procedimentos/passos para a execução das tarefas. Para tal, o professor dá subsequentes exemplos e, num momento final, faz a análise do que foi apreendido pelos estudantes; na fase intermédia, o professor exemplifica passo a passo o que se pretende, com recurso a um EV para que os estudantes acompanhem, *in loco*, todos os procedimentos e, em grupo, respondam a questões. Simultaneamente, o professor dá *feedback* aos estudantes; a quarta fase caracteriza-se pelo desenvolvimento das tarefas por parte dos estudantes, sob supervisão do professor; o objetivo da quinta e última fase é consolidar o aprendido, pelo que os estudantes desenvolvem as tarefas sem acompanhamento e o *feedback* é dado posteriormente à conclusão.

Segundo esta conceção, o professor não ignora o erro, nem deixa sob a responsabilidade do estudante encontrar a forma de o resolver sozinho. Assim, não respondendo de forma simplista ao erro, convoca estratégias para corrigir a resposta do estudante ou reensina o processo/teoria/conceito, mantendo sempre um ritmo acelerado durante esta atividade.

A aprendizagem ocorre sempre num ambiente controlado e o professor, durante a prática orientada, circula entre os estudantes, de forma a monitorizar o que estão a fazer e a garantir que haja uma progressão na *performance* do estudante, com o intuito que este realize as tarefas perfeita e autonomamente.

## 2. Opções Metodológicas

O presente estudo insere-se no âmbito de um projeto de investigação alargado<sup>14</sup> que envolve sete universidades, entre elas quatro portuguesas<sup>15</sup> e três brasileiras<sup>16</sup>, cujo objetivo

---

<sup>14</sup> Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA) PTDC/CPE-CED/114318/2009.

primordial é o de descrever, analisar e interpretar práticas de ensino, aprendizagem e de avaliação no ensino superior. A metodologia utilizada é de natureza quantitativa com recurso a inquéritos por questionário junto de professores e estudantes e qualitativa, com recurso à observação de aulas (OA), a entrevistas semiestruturadas (ESE) e em *focus group* (EFC). A observação é realizada em unidades curriculares (UC) que abrangem os domínios científicos das Ciências Sociais, das Artes e Humanidades, da Engenharia e Tecnologia e das Ciências da Saúde.

Em cada área foram selecionados dois cursos e em cada curso duas UC de diferentes anos, de cariz teórico e teórico-prático. No caso da Universidade do Minho foram observadas, no primeiro semestre de 2011/2012, 2 UC pertencentes às Artes e Humanidades, 1 UC às Ciências Sociais e 2 às Ciências da Saúde, sendo objeto deste estudo uma UC do primeiro ano do mestrado integrado em Medicina. Foram observadas 34 horas de aulas, com recurso a uma grelha de observação, cujas dimensões foram elencadas a partir do referencial teórico do projeto AVENA, a saber: o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o ambiente de sala de aula.

No final, com o objetivo de obter as perspetivas dos professores e dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem que tínhamos observado, realizámos uma ESE a 2 professores, que lecionaram a UC e uma EFG a 4 estudantes, cujo conteúdo foi gravado, transcrito *ipsis verbis* e, seguidamente, sujeito a uma análise de conteúdo e categorizado (Bardin, 1977). As categorias foram definidas *a priori*, de acordo com a matriz do projeto AVENA, mas emergiram das ESE, da EFG e da observação, algumas subcategorias, através de um processo de intercodificadores, que apresentamos no quadro 1.

Para garantir o anonimato, foi atribuído aos professores o código: “E” para entrevista, “P1” para um professor e “P2” para o outro professor, o que resulta em “EP1” e “EP2”. Aos estudantes foi atribuído o seguinte código: “FG” para *focus group* e “E” para estudante “FGE”.

---

<sup>15</sup> Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade de Évora.

<sup>16</sup> Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade de São Paulo.

<b>Quadro 1 – Categorias e Subcategorias</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Ensino</b>	Planificação e organização do ensino
	Recursos e materiais utilizados
	Tarefas e natureza das tarefas
	Gestão do tempo e estruturação da aula
	Dinâmicas de sala de aula
	Papel dos professores e estudantes
	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
	Perceções dos professores
	Perceções dos estudantes
	Ambiente de sala de aula
<b>Aprendizagem</b>	Participação dos estudantes
	Estratégias de aprendizagem
	Perceções dos professores/estudantes sobre os contributos para a aprendizagem
	Perceções professores/estudantes sobre relações entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação
	Relação pedagógica com os professores
	Relação dos estudantes com os seus pares e outros intervenientes
	Satisfação dos diferentes intervenientes
<b>Avaliação</b>	Tarefas de avaliação mais utilizadas
	Funções e utilidade da avaliação
	Natureza da avaliação
	Integração/articulação entre os processos de ensino/avaliação/aprendizagem
	Natureza, frequência e distribuição de <i>feedback</i>
	Papel dos professores e estudantes
	Recurso a estratégias de auto e heteroavaliação
	Perceções dos professores
	Perceções dos estudantes

Findo este passo, procedemos à triangulação dos dados e à estruturação de uma narrativa para a UC observada. Neste artigo, apenas apresentamos e discutimos os dados relativos às dimensões ensino e aprendizagem. Para uma discussão lúcida e profícua, pareceu-nos que a sistematização de dados passaria por uma interpenetração das perspetivas teóricas com os resultados das dimensões em análise no estudo, pelo que convocamos as perspetivas

teóricas discutidas anteriormente, quer para complementar limitações das dimensões em análise, quer para potenciar os aspetos mais importantes de cada uma delas.

### **3. Apresentação e Discussão de Resultados**

A Unidade Curricular (UC) observada é constituída por diferentes submódulos lecionados de forma integrada, correspondendo a diferentes áreas científicas do saber e insere-se num curso de Mestrado Integrado, utilizando uma metodologia de ensino aprendizagem que atravessa cinco fases<sup>17</sup>: fase 1 - Apresentação e discussão de objetivos pelos estudantes, que assumem papéis distintos dentro do grupo, de forma a elaborar, em colaboração com os professores, um mapa concetual e identificar os recursos disponíveis para atingir os objetivos; fase 2 - Autoaprendizagem tutorizada. Nesta fase, a mais longa, os estudantes, divididos por grupos e acompanhados pelos professores, trabalham os recursos pedagógicos disponibilizados em diferentes ambientes (laboratorial, sala tutorial, biblioteca). A aprendizagem dos conteúdos cognitivos e o treino das competências ocorre essencialmente nesta fase; fase 3 - Certificação de que os objetivos foram atingidos: exposição e debate da evolução registada e identificação das insuficiências de aprendizagem. Durante esta fase, os grupos de estudantes, em conjunto com os professores, partilham e discutem os conteúdos associados aos objetivos definidos, num ambiente interativo. Permite ainda a preparação, por parte do professor, de tutorias específicas (a decorrer na fase 4) para colmatar as lacunas detetadas; fase 4 - Autoaprendizagem tutorizada (práticas e outras atividades complementares). Precede a avaliação e nela ocorrem as tutorias referidas na fase 3; estes trabalhos podem ter lugar em ambiente laboratorial ou em sala tutorial e, em regra, destinam-se a grupos reduzidos de estudantes. Decorrem, em paralelo, tutorias individuais por via eletrónica; fase 5 - Avaliação do Módulo. Período dedicado à avaliação de competências e de aquisição cognitiva.

As aulas teóricas decorriam em salas com cerca de cento e vinte estudantes. Por sua vez, as aulas teórico-práticas desenvolviam-se em laboratórios e salas teóricas, organizadas por turnos de trinta estudantes. As observações efetuadas acompanharam as quatro primeiras fases e a planificação dependia dos objetivos pré definidos para cada fase, tal como referiu um professor:

---

<sup>17</sup> Informação retirada em: <http://www.ecsaude.uminho.pt>, acedido a 10 de janeiro de 2013.

A forma como eu preparo a fase 1, é tentar dar o máximo de conhecimento, num menor número de palavras possível para eles poderem discutir. (...) Obviamente que a fase 2 é um bocado mais prática (...), que é para tentar encontrar o máximo de exemplos práticos para lhes poder dar. (EP2)

Ao longo das observações realizadas, transparecia que os professores, na preparação das aulas, tinham como objetivo não só a aquisição dos conhecimentos mas, também, a promoção da autonomia dos estudantes, apostando na interação, aspeto confirmado pelos professores: “faz-se uma aposta (...) num assunto que nós imaginamos que é mais relevante para os alunos, do ponto de vista de que vão beneficiar na aprendizagem da interação entre o professor e o aluno” (EP1) e “(...) preparar a aula de uma forma que estimule ao máximo os estudantes.” (EP2)

O método de ensino adotado foi, predominantemente, interativo (Joyce & Weil, 1996), embora com algumas aulas expositivas que os professores consideraram necessárias em momentos de síntese, tal como sustenta um professor: “claramente aqui é quase tudo método interativo. (...) Nós aqui na escola não valorizamos muito o método expositivo embora ele também seja necessário nalguns momentos.” (EP1)

Esta interação era conseguida através de um constante questionamento aos estudantes, incentivando à participação e promovendo o seu interesse. Segundo um professor, “(...) temos sempre algumas perguntas e tentamos estimular ao máximo os alunos”; “(...) obrigá-los a ter maior participação na aula.” (EP2)

Grande parte das aulas era propícia à partilha, em pequenos grupos e os professores davam a liberdade necessária para o diálogo, regulando sempre a atividade: “eles podem interromper em qualquer altura” (EP1). Os estudantes sentiam-se à vontade para colocar as dúvidas, mesmo fora da aula, tal como sustentaram na entrevista: “uma pessoa tem dúvidas e envia-lhes.” (FGE)

A opção por um modelo de ensino e aprendizagem, que aposta fortemente no trabalho autónomo, obrigava os estudantes a adotar estratégias de aprendizagem, tais como tarefas de pesquisa e estudo autónomo, a partir dos materiais fornecidos pelos professores: “na primeira aula faziam só questões e a matéria era para nós lermos em casa.” (FGE)

Quando os estudantes tinham dúvidas, os professores raramente respondiam diretamente, ajudando-os e orientando-os até à resposta, pela formulação de novas questões, estratégia que lhes desenvolve o espírito crítico e os responsabiliza pela sua própria aprendizagem. Fundamentalmente, trata-se de um processo de autoaprendizagem tutorizada,

imprescindível para o fomento de uma aprendizagem autónoma, tal como defende Zabalza (2008).

Os estudantes percecionavam estas estratégias como uma forma de atrair a sua atenção e de os incluir no processo de aprendizagem: “com as nossas perguntas é que podemos ter uma melhor aprendizagem, ou seja, ir para uma aula destas sem estar preparado, não se aprende” (FGE), opinião corroborada por um professor que referiu desenvolver as aulas de uma forma que estimule “ao máximo os estudantes (...) e dar o máximo de conhecimento num menor número de palavras possível” (EP2). A título de exemplo, na componente teórico-prática, uma hora era dedicada ao desenvolvimento de uma tarefa pelos estudantes, tarefa que o professor ia monitorizando, seguida de trinta minutos de projeção de imagens exemplificativas e, no final, era feito o ponto de situação com o grande grupo.

Estes procedimentos vão de encontro às últimas fases do modelo de instrução direta, que encara o espaço e o tempo de aprendizagem como oportunidades de otimização dos saberes e do estabelecimento de um forte envolvimento com as tarefas que os estudantes executam. Um dos pressupostos da instrução direta é o alcance da excelência pelos estudantes, ao mesmo tempo que os professores têm expectativas muito elevadas relativamente às *performances* dos mesmos (Joyce & Weil, 1996). A este propósito, um professor afirmou: “o sistema (...) dá grandes possibilidades a quem é autónomo, (...) a quem tem autodisciplina, quem é trabalhador e inteligente, mas causa grandes dificuldades a quem gosta de ter tudo muito claro.” (EP1)

Paralelamente, o ambicionado elevado nível de exigência não impede a consolidação de uma forte componente de trabalho colaborativo entre pares, o que poderá suavemente desconstruir a ideia de que os bons alunos preferem trabalhar sozinhos (Joyce & Weil, 1996). Os estudantes reconhecem “(...) aqui nós estamos sempre prontos: «olha, tenho uma dúvida (...) vê lá e explica-me» (...). Na maioria, acho que nos damos bem” (FGE). Esta opinião é corroborada por um professor: “acho que até há um razoável espírito de ajuda. (...) competitividade há sempre, talvez não seja muito visível dentro da sala de aula.” (EP1)

Em síntese, ao longo das observações, era perceptível a satisfação dos estudantes com a aprendizagem e com o facto de, no corpo docente, estarem incluídos profissionais de saúde, ideia por eles sublinhada: “é impossível um médico sair daqui sem saber. É ótimo.”; “(...) a experiência que [os profissionais de saúde] nos dão pelo modo como é trabalhar lá fora, acho

que é excelente” (EFG), o que faz transparecer uma grande autoconfiança e consciência do *self* (Rogers, 1985).

O contributo dos profissionais, provenientes de diferentes especialidades do saber, favorece nos estudantes uma visão holística da profissão: “muitas vezes falamos de metabolismo e, de repente, falamos de coração” (EFG) e um trabalho articulado entre o corpo docente: “há uma distribuição do início do ano letivo (...) é sempre feita por subárea. A [nome da UC] tem várias subáreas e vários contributos de diversos professores.” (EP1)

O contributo de diversos profissionais permitia, ainda, aos estudantes, um contacto com os desafios da profissão, complementado com a implementação de tarefas, cujo objetivo era a familiarização com a investigação que se faz na área, ou seja, inculcar nos estudantes a consciência da necessidade de uma formação ao longo da vida. Exemplo disso era a análise de artigos de revistas da especialidade. Estes artigos, eram previamente disponibilizados na *blackboard* juntamente com questões sobre eles. Os estudantes levavam para as aulas estes materiais, dividiam-se por grupos e procuravam responder às questões previamente fornecidas. A este propósito os estudantes clarificaram: “o que temos muitas vezes é a análise de artigos, com a exposição depois de um trabalho” e acrescentaram “a intenção daquilo é nós começarmos a habituar a ler artigos científicos que no futuro vão ser a nossa fonte de conhecimento.” (FGE)

#### **4. Síntese dos Resultados**

Os resultados deste estudo mostram que, relativamente ao ensino, as situações de aprendizagem propostas pelo corpo docente incluíam finalidades que davam aos estudantes motivação substancial para gerirem a sua aprendizagem, isto é, continham incentivos para se autodeterminarem. Os professores centravam o seu ensino nos estudantes e promoviam a autonomia através de tarefas que mobilizavam os saberes teóricos e os articulavam com as práticas profissionais. A orientação das situações de aprendizagem era congruente com os objetivos educacionais e com o perfil dos estudantes. Esta metodologia implica um trabalho articulado de planificação entre os professores e traduz-se numa perspetiva integrada de desenvolvimento dos conteúdos, concretizada por processos de estimulação do pensamento crítico dos estudantes, de interatividade e de autodiretividade.

Relativamente à aprendizagem, os estudantes estavam muito motivados para a tarefa de aprender com que se defrontavam e, por isso, envolviam-se num empreendimento

construtivista do conhecimento; constituíam uma comunidade colaborativa de aprendizagem; eram todos globalmente capazes de assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e de adquirirem competências de problematização.

O ensino integrado, conjugado com a abordagem humanista e pessoal, nomeadamente, o ensino-aprendizagem interativo, o ensino-aprendizagem autónomo e centrado no estudante e o ensino-aprendizagem baseado na instrução direta, que se concentra na formação de pessoas para desempenhar comportamentos complexos e envolvendo um elevado nível de precisão e coordenação, promovem a formação holística de profissionais de saúde.

Em síntese, trata-se de uma abordagem baseada na conjugação de diferentes perspetivas mesmo que, aparentemente, paradoxais. Por conseguinte, surge no contexto da Escola, a terminologia autoaprendizagem tutorizada que, de acordo com o quadro teórico apresentado, traduz a intenção de formar profissionais competentes, de desenvolver neles quer atitudes coadjuvantes com a profissão, quer um compromisso com a educação ao longo da vida. Esta é uma visão sustentada por Shokar, Shokar, Romero e Bulik (2002) sobre os contributos que assume na aprendizagem a complementaridade de distintas perspetivas de ensino-aprendizagem.

## **Referências Bibliográficas**

Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF.

Joyce, B. & Weil M. (1996). *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

Muller, J. H.; Jain, S.; Loeser, H. & Irby, D. M. (2008). Lessons Learned About Integrating a Medical School Curriculum: Perceptions of Students. Faculty and Curriculum Leaders. *Medical Education*, Vol.42 778-785

Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

Shokar, G. S.; Shokar, N. K.; Romero, C. M; & Bulik, R. J. (2002). Self-directed Learning: Looking at Outcomes With Medical Students. *Medical Student Education*, Vol.34 (3), 197-200.

Snell, L. (2000). The Link Between Self-Directed Learning and Continuing Medical Education. *The Almanac*, Vol.22 (8), 1-6.

Zabalza, M. (2008). *Competencias Docentes do Profesorado Universitario: Calidad e Desenvolvimento Profesional*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.

**ESTAREMOS (MESMO) DISPOSTOS A MUDAR OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS? – Pedro G. Carvalho, et al.**

Are we really willing to change learning processes in Portuguese Higher Education?

<b>Autor 1:</b>	<b>Pedro G. Carvalho</b>
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:pguedes@ubi.pt">pguedes@ubi.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Isabel Neto
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professor Associado
E-mail:	<a href="mailto:ineto@fcsaude.ubi.pt">ineto@fcsaude.ubi.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	Ema P. Oliveira
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	ema.oliveira.ubi@gmail.com
<b>Autor 4:</b>	Luísa Branco
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:lbranco@ubi.pt">lbranco@ubi.pt</a>
<b>Autor 5:</b>	Júlio Martins
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:julio.martins@ubi.pt">julio.martins@ubi.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Pedro G. Carvalho / Ema Patrícia Oliveira
Endereço Postal:	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade da Beira Interior Estrada do Sineiro, s/n 6200-209 Covilhã

**Resumo:**

A história mais recente do Ensino Superior público em Portugal tem sido marcada por momentos difíceis, que não se prendem apenas com limitações financeiras, mas também com dificuldades de adaptação às novas exigências pedagógico-didáticas e nos relacionamentos humanos entre os diversos corpos organizacionais das IES. Existe pouca literatura sobre os processos inovadores ensaiados e avaliados no âmbito da melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior, sobretudo daqueles que implicam avaliação de resultados a médio e longo prazo. Lynn M. Murray (2012) tece importantes considerações sobre a frustração que sentem inúmeros docentes e académicos sobre as diversas tentativas ensaiadas ao longo do tempo no sentido de Bolonha, ou seja, mais horas de trabalho autónomo por parte do estudante, maior preocupação com tutoria por parte do docente, maior dinâmica e responsabilização dos trabalhos de grupo. Neste sentido, alguns autores propõem a utilização de estratégias de aprendizagem com base em projetos de resolução de problemas. Tendo em conta os aspetos referidos, propomo-nos desenvolver um projeto de formação de docentes dos ensinos básico e secundário na UBI, em estreita articulação com as escolas básicas e secundárias envolventes. Neste estudo qualitativo pretende-se, em particular, conhecer as práticas mais usuais de trabalho nesses níveis de ensino, contribuindo assim para a reflexão em torno das competências que a universidade deve desenvolver nos seus estudantes de formação via ensino. Concluiremos com algumas sugestões e implicações práticas no delineamento futuro deste projeto, tendo em vista a reconversão dos cursos atuais e a melhoria da sua qualidade na UBI.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Competências académicas e profissionais; Processo de Bolonha; Processo de ensino-aprendizagem; Ensino Superior.

**Abstract:**

The recent history of public higher education in Portugal has been marked by difficult times which do not relate only to financial constraints, but also with difficulties in adapting to new demands and to different pedagogical-didactic visions in human relationships among several organizational bodies of HEIs. There is little literature on testing innovative processes and evaluating in the context of improving the learning outcomes of students in higher education, especially those involving assessment results in the medium and long term. Lynn M. Murray

(2012) weaves important considerations about the frustration feeling that numerous scholars have on various attempts to achieve Bologna goals, that is more hours of student autonomously work, by the greater concern on tutoring teachers activities and greater accountability and dynamics of group work. In this sense, some authors propose the use of learning strategies based on problem-solving projects. Taking into account these aspects, we propose to develop a project for training teachers of primary and secondary education in UBI, in close coordination with the surrounding primary and secondary schools. In this qualitative study is intended, in particular, to know the more usual practice at these levels of education, thus contributing to the reflection on the skills that the university should promote and provide to their students via teaching training. We conclude with some suggestions and practical implications for the future design of this project, with a view to convert current courses and improving their quality in UBI.

**Keywords:** Teacher training; Academic and professional competences; Bologna process; Teaching and learning processes; Higher Education

**O STRESSE NA INFÂNCIA EM CONTEXTO EDUCATIVO: META ANÁLISE  
REFLEXIVA – Anabela Sousa Pereira, et al.**

Childhood Stress in School Environments: reflexive meta-analysis

<b>Autor 1:</b>	<b>Anabela Sousa Pereira</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Aveiro
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar com Agregação
E-mail:	<a href="mailto:anabelapereira@ua.pt">anabelapereira@ua.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Rosa Maria Gomes
Afiliação Institucional:	Universidade de Aveiro
Categoria Profissional:	Técnica Superior
E-mail:	<a href="mailto:rosa.gomes@ua.pt">rosa.gomes@ua.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	Vanessa Sofia Aires
Afiliação Institucional:	Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	
E-mail:	<a href="mailto:sofia_aires@hotmail.com">sofia_aires@hotmail.com</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Anabela Sousa Pereira
Endereço Postal:	Campus Universitário de Santiago 3810-193 Aveiro

**Resumo:**

A complexidade dos contextos de vida em que a criança está inserida nas sociedades atuais coloca em evidência a necessidade de refletir sobre as situações indutoras de stresse na primeira infância e de como perspetivar a formação inicial da profissionalidade docente. Atendendo a que as investigações nesta área são ainda reduzidas, o presente estudo pretende apresentar uma meta análise reflexiva e crítica da literatura existente sobre o stresse na infância em contexto educativo. Procura-se, assim, reunir e integrar diversas informações para uma melhor compreensão desta problemática, no sentido de uma maior atuação ao nível da prevenção e de como estruturar a formação inicial e contínua dos alunos do ensino superior.

A pesquisa foi desenvolvida através da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on) restringida à língua inglesa e portuguesa, abarcou artigos científicos publicados nos últimos 10 anos (2002-2012), num total de 26 publicações científicas em revistas indexadas.

Os resultados mostram que a investigação produzida estuda o stresse na infância ao nível do contexto educativo (19%), do contexto familiar (19%) e revisão da literatura sobre o stresse (12%), em crianças até aos 6 anos de idade, embora ao nível dos contextos referidos representem apenas 0,13%, dos estudos do stresse. São referidas implicações deste estudo ao nível da formação inicial e pós-graduada dos docentes que intervém ao nível do ensino pré-escolar e do ensino básico.

**Palavras-chave:** Stresse na infância; profissionalidade; psicologia da educação

**Abstract:**

The complexity of life contexts in which the child is embedded in current societies highlights the need to reflect on situations that induce stress in early childhood and how to approach initial training of the teaching profession. Since the investigations in this area are still limited, this study intends to provide a reflective meta-analysis and critique of the existing literature about stress in childhood in the school environments. Looking up, well, gather and integrate diverse information for a better understanding of this issue, towards a greater role in the prevention and how to structure the initial and continuing training of students in higher education.

The research was conducted through the Online Knowledge Library (b-on) restricted to English and Portuguese words, encompassed scientific articles published in the last 10 years (2002-2012), who are evaluable 26 scientific publications in refereed journals.

The results shows that the research study childhood stress at the school environments (19%), at the family background (19%) and review of the literature on stress (12%) in children until 6 years old, although the level of these contexts represent only 0.13% of stress studies. Implications of this study are referred to the level of initial training and post-graduate teachers that work in the pre-school and basic education.

**Keywords:** Childhood Stress; Professional Teaching; Psychology's Education

## **Introdução**

Na sociedade global em que hoje vivemos, onde o educador encontra em cada dia novos desafios, em que a diversidade é uma realidade, não pode ficar indiferente, urge encontrar novas metodologias, que promovam no Educador uma atitude reflexiva e potencializar soluções para a sua prática. Porque é necessário criar rotinas que possibilitem à criança falar sobre os seus sentimentos, emoções, sejam elas positivas ou negativas, ou seja, possibilitar à criança a libertação das suas emoções.

A importância das Escolas Promotoras de Saúde na sequência da Carta de Ottawa de 1986, em que, o termo Saúde é entendido como um conceito positivo que enfatiza os recursos pessoais e sociais, assim como, as capacidades psicológicas, o que implica de acordo com Pereira (2005a), a participação ativa dos cidadãos e das comunidades em que se inserem, incluindo a formação superior dos professores/educadores. Os Jardins-de-Infância como espaços educativos para a infância devem estar também implicados nestes processos, de forma organizada e caminharem de forma inovadora em direção ao sucesso educativo das crianças, não apenas com ações pontuais de Educação para a Saúde, mas sim inseridos num programa global da instituição. As estratégias da OMS, *Health for All in the 21st century*46, apontam para que, no ano 2015, pelo menos 50% das crianças que frequentam o jardim-de-infância têm a oportunidade de ser educadas em Escolas Promotoras de Saúde.

Também numa pesquisa de Pacanaro & Santos (2007), sobre instrumentos para avaliação do stresse em contexto escolar, que analisou publicações em revista de referência entre o período de 1996 a 2005, concluiu que o instrumento mais utilizado para a avaliação do stresse neste contexto foi a Escala de Stress Infantil de Lucarelli e Lipp, 1999. Contudo estes instrumentos de identificação e avaliação são bons auxiliares da prática educativa, mas não são a solução em si mesmo. O educador com estes instrumentos tem ao seu dispor cada vez mais técnicas que o apoiam, mas importa ainda refletir sobre a dimensão da formação docente, numa perspetiva trans, multi e interdisciplinar da formação (Pereira, et al. 2006). A formação de educadores/professores e psicólogos deverá ser orientada para uma perspetiva de *life-span* do desenvolvimento e o extensivo à duração da vida. A formação superior especializada dos docentes que intervêm no ensino básico e pré-escolar parece ter um papel relevante no desenvolvimento de práticas educativas direcionadas para a prevenção do stresse na infância (Gomes, Pereira, et al. 2012b).

Alguns autores (Lipp, 2000; Trianes, 2004; Elkind, 2004; Gomes & Pereira, 2007) mostram que algumas crianças ficam angustiadas e apresentam reações emocionais negativas perante determinados acontecimentos da sua vida, o que leva a refletir sobre a existência de stresse na primeira infância.

O stresse tem sido referido como uma reação normal do organismo aos estímulos que o agridem. Na realidade, estar em situação de stresse não significa apenas estar em contacto com algum estímulo mas, sobretudo, implica um conjunto de alterações ocorridas num organismo em resposta a um determinado estímulo capaz de colocá-lo sob tensão (Lazarus & Folkman, 1984) e que por isso, lhe perturba o seu bem-estar. Ou seja, um indivíduo entra em stresse quando as exigências da situação são superiores aos seus recursos, independentemente dos fatores idade, raça, sexo e situação socioeconómica. Para Vaz-Serra (2002), as circunstâncias indutoras de stresse podem ser de natureza física, psicológica e social, podendo ter implicações ao nível dos sintomas fisiológicos, cognitivos e comportamentais. O stresse infantil pode ter causas externas e internas, do mesmo modo como ocorre com o adulto. Algumas das fontes externas que mais causam stresse na infância (Lipp, 2000 e Trianes, 2004), são as mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, brigas ou separações dos pais, morte na família, entre outras. Uma situação pode ou não ser indutora de stresse dependendo do estágio de desenvolvimento sócio afetivo em que a criança se encontra e ainda da avaliação que faz da situação em si e do meio ambiente em que se insere.

Os fatores de stresse constituem uma pressão que perturba o indivíduo ou o sistema em que se insere, desencadeando um estado de tensão e desequilíbrio, exigindo da sua parte mudanças que são essenciais para que novos estados de equilíbrio sejam alcançados (Boss, 2002). Para Snyder e Dinoff (1999), as estratégias de *coping* correspondem às respostas emitidas pelos sujeitos, que têm por finalidade diminuir a “carga” física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de stresse. A eficácia das estratégias de *coping*, segundo estes autores, avalia-se pela capacidade que têm em reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar em termos futuros, o prejuízo do bem-estar ou do estado de saúde do ser humano.

A necessidade de uma teoria de *stress-coping* específica para a criança também é defendida por Ryan-Wenger (1992) e Peterson (1989). Ryan-Wenger considera as situações indutoras de stresse da criança diferentes da dos adultos. Na criança referem-se a situações

com os pais outros membros da família, professores/educadores ou condições socioeconómicas (Lipp, 2000; Trianes, 2004; Gomes & Pereira, 2007; Gomes, Pereira, et al. 2012a), que estão fora de seu controle direto e, geralmente, são mais difíceis de serem modificados pela própria criança do que pelos adultos. Peterson considera ainda que o nível de desenvolvimento cognitivo também influencia a utilização de determinadas estratégias na medida em que a criança necessita realizar uma avaliação do stressor. Segundo Houck, (2004), as estratégias que as crianças utilizam para lidar com as emoções sentidas durante situações adversas variam muito em função do seu desenvolvimento cognitivo, motor e habilidades emocionais, capacidade social e a avaliação que fazem de si próprias. Estas capacidades e habilidades amadurecem com o seu processo de desenvolvimento, que por sua vez influencia a avaliação que a criança faz dessas situações adversas e as estratégias de *coping* que utiliza.

Também a UNICEF (2008), enfatiza a importância do afeto como alicerce do desenvolvimento intelectual e emocional da criança e como o stress pode afetar a arquitetura do cérebro em desenvolvimento, especialmente nos países socialmente desenvolvidos em que grande parte da primeira infância é passada em alguma estrutura de cuidados fora de casa. Este relatório coloca em evidência a importância das interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, no desenvolvimento de sistemas de gestão do stress.

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as publicações realizadas nos últimos 10 anos sobre o stress na infância, com especial incidência nos estudos desenvolvidos em contexto educativo. Procurou-se, assim, compreender esta problemática, no sentido de uma maior atuação ao nível da prevenção e de como estruturar a formação inicial e contínua dos alunos do ensino superior.

### **Metodologia**

A pesquisa de artigos em publicações científicas indexadas realizou-se em dezembro de 2012, através da Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), como utilizador da Universidade de Aveiro, restringida à língua inglesa e língua portuguesa e abarcou artigos científicos publicados nos últimos 10 anos (2002-2012), num total de 28 artigos. Estabeleceu-se um conjunto de palavras-chave que procurou analisar estudos desenvolvidos na área do stress na infância em contexto educativo, mais dirigidos a idades precoces. Para a língua

inglesa pesquisamos os termos «early childhood stress» AND «education» e na língua portuguesa procuramos os termos «estresse na infância» e «pré-escolares». As possibilidades de pesquisa exploradas na b-on foram a pesquisa avançada, na modalidade rápida, com restrição no primeiro termo a pesquisar «early childhood stress»/«estresse na infância», no primeiro campo «qualquer» e «no título» (outras possibilidades não utilizadas são: «como autor», «no assunto») e no segundo campo «contém» [outras possibilidades não utilizadas são: «é (exata)» e «começa com»]; as restrições no segundo termo a pesquisar «education»/«pré-escolares», no primeiro campo «qualquer» e no segundo campo «contém». No campo da “data da publicação” foi selecionado o item «últimos dez anos»; no campo “tipo de material” foi selecionado o item «todos os artigos» (outras possibilidades não utilizadas são: «livros», «artigos», «periódicos», «imagens» e «audiovisual»); no campo “idioma” foi selecionado o item inglês/português.

Os artigos foram selecionados de acordo com o critério de inclusão: descrição ou análise de aspetos relacionados com o stresse em contexto educativo e em contexto familiar. Os critérios de exclusão determinados foram: descrição ou análise de aspetos relacionados com o stresse pós-traumático, população superior aos 14 anos e o stresse em contexto clínico.

## **Resultados**

Na pesquisa em língua inglesa com o termo «early childhood stress» AND «education», foram encontrados 17167 estudos e na mesma pesquisa, com as mesmas condições, mas alterando o critério, incluir “no título” «early childhood stress», foram encontrados 28 estudos. Após análise foram excluídos 10 estudos, de acordo com os critérios de exclusão e 5 estudos por estarem repetidos (indexados a editores diferentes). Nas pesquisas em língua portuguesa com o termo «estresse na infância» e «pré-escolares» foram encontrados 8 estudos, destes foram excluídos 2 estudos, de acordo com os critérios de exclusão e 4 estudos, por estarem repetidos (indexados a editores diferentes). Estes resultados foram apurados numa primeira análise. No final e para efeitos da presente pesquisa, foram analisados 12 estudos na língua inglesa e 2 na língua portuguesa. Atendendo à diversidade metodológica e às características da amostra, procuramos organizar os estudos analisados (Figura 1) em quatro grupos: (a) Stresse na infância em contexto educativo, com 19,23%, dos estudos; (b) Stresse na infância em contexto familiar, 19,23% dos estudos; (c) aspetos psicológicos do stresse 3,85%, dos estudos; (d) revisão da literatura 11,54%, dos estudos, que

correspondem a 53,85% dos estudos analisados. Os quatro grupos em que foram divididos os estudos analisados representam apenas 0,13%, dos estudos do stresse.

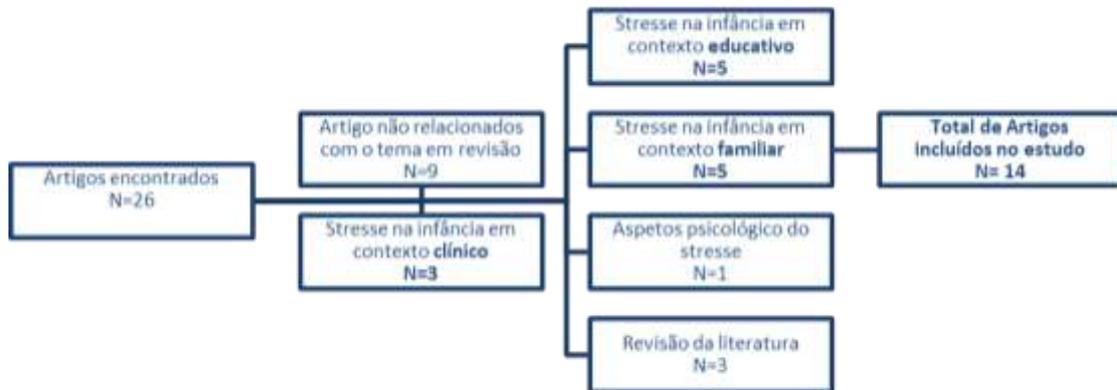


Figura 1: Classificação dos artigos analisados de acordo com o critério de inclusão e exclusão

Os estudos empíricos analisados que correspondem às situações indutoras de stresse em contexto educativo (Tabela 1) mostram que são na sua maioria, estudos pilotos e longitudinais, desenvolvidos com crianças, educadores e pais, que utilizam como método de pesquisa escalas tipo *likert*, questionários e entrevistas semiestruturadas. Apresentam como objeto de estudo as manifestações de stresse durante as atividades desenvolvidas no jardim-de-infância, o stresse na criança com perturbações da linguagem, a gaguez, e as estratégias de *coping* por eles utilizadas. Refletem ainda sobre a formação dos educadores para lidar com crianças em situação de stresse.

Tabela 1: Stresse na infância em contexto educativo

Autor, ano, Editor	N, Idade	Tipo de estudo	Objetivo principal	Conclusões
Jackson, 2009, ERIC	16 (8 meninos, 8 meninas), 5-6 anos 1 Educador	Estudo qualitativo Observação direta pelo investigador Entrevista semiestruturada	Observar se as crianças do jardim-de-infância manifestam comportamentos de stresse durante as atividades escolares.	Durante as observações mais de metade das crianças apresentaram comportamentos indicadores de stresse.
Murray & Harrison, 2005, Routledge.	10 (6 meninas, 4 meninos); 5-6 anos	Estudo Piloto Instrumento: Pictorial Measure of School Stress (PMSS). Entrevista semiestruturada	Descrever as diferenças individuais das crianças na sua relação diária com a escola e as estratégias de <i>coping</i> para lidar com essas situações.	Aspetos positivos: Gosto pelas aprendizagens; relações afetuosas entre pares e educador e boas expectativas sobre a escola. Aspetos negativos: Não gostar das atividades da escola; rejeição dos pares; ansiedade na separação e relação conflituosa com o educador.
Natke, Sandrieser, Van Ark, et al, 2004, Elsevier	22 (14 meninos, 8 meninas), 2-5 anos	Estudo quantitativo. Gravação dos discursos recolhidos e analisados pelo software CLAN (MacWhinney, 1991)	Investigar se a relação entre a gaguez e o stresse linguístico em adolescentes e adultos, também é observável na gaguez infantil.	Verifica-se que existe um efeito de stresse não só em adultos e adolescentes, mas também em crianças em idade pré-escolares que gaguejam. Os episódios de gaguez ocorrem na sua maioria na primeira sílaba da palavra.
Onchwari, 2010, Springer Science	160 futuros Educadores 55 Educadores em exercício	Estudo quantitativo Instrumento: Teachers' Preparedness in Dealing with Their Students' Stress	Estudar os níveis de preparação percebidos pelos Educadores e futuros Educadores para lidarem com o stresse dos alunos no pré-escolar e no ensino básico.	Tanto os educadores como os futuros educadores consideram estar moderadamente preparados para lidarem com o stresse dos seus alunos. Refere ainda que a formação dos futuros educadores deverá reforçar as suas competências para lidarem melhor com o stresse dos alunos. Desenvolver formas de lidar com o stresse em contexto educativo, em especial, na primeira infância.
Vectore & Zumstein, 2010, Scielo	16 crianças: 8 de 5 anos e 8 de 4 anos. [8 meninos e 8 meninas] 12 mães (21 a 39 anos)	Observação da rotina institucional e utilização de <i>Kit</i> lúdico Escala de fontes estressoras na criança (Lipp, 2005) Entrevista semiestruturada às mães	Compreender aspetos relacionados com o stresse infantil através do uso de recursos lúdicos.	As crianças parecem ser resilientes e dispõem de fatores de proteção. A frequência do pré-escolar parece constituir um fator protetor. A compreensão do stresse infantil deve ser continuamente investigada.

Os estudos empíricos que foram analisados relativamente às situações indutoras de stresse em contexto familiar (Tabela 2) mostram que são na sua maioria, estudos longitudinais, desenvolvidos com amostras de crianças pequenas e suas famílias, utilizam como método de pesquisa escalas tipo *likert*, programas de intervenção e questionários. Como objeto de estudo procuram identificar as situações e causas de stresse familiar, o tipo de parentalidade e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem dos filhos. Associam o

stresse parental (como a depressão e interação pais-criança) a problemas de comportamento externos, na criança. O stresse dos pais é um aspeto crítico no sistema pai-filho.

Tabela 2: Stresse na infância em contexto familiar

Autor, ano, Editor	N, Idade	Tipo de estudo	Objetivo principal	Conclusões
Tan, Camras, Deng, et al, 2012, Elsevier	133 Famílias de meninas chinesas adotadas, em idade pré-escolar (M=5,2 anos M idade da adoção= 12.8 meses)	Estudo Longitudinal Instrumentos: Social Problem Questionnaire (SPQ)-33 itens; Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)-32 itens; Child Behavior Checklist for 1.5–5 years old (CBCL/1(1/2)-5)- 99 itens Os dados sobre stresse familiar, estilos parentais e ajustamento comportamental das crianças foram recolhidos junto de mães adotivas.	Ampliar as pesquisas sobre o stresse familiar, o tipo de parentalidade e a adaptação das crianças em famílias que adotaram crianças chinesas.	As mães adotivas identificam o stresse familiar como fraco, a parentalidade autoritária como frequente e alguns problemas de comportamento nos seus filhos. O padrão geral das relações encontradas em famílias não adotivas é semelhante às famílias com crianças chinesas adotadas.
Vallottona, Harewood, Ayoubb, et al, 2012, Elsevier	Estudo 1: 3001, 0 a 12 meses  Estudo 2: 146, 14 aos 36 meses	Estudo longitudinal Instrumentos: Programa Early Head Start Research and Evaluation (EHSRE); MacArthur Communicative Development Inventory (CDI)-14 a 24 meses; Parenting Stress Index -Short Form (PSI-SF). Entrevistas aos pais, em casa e no JI.	Questões da pesquisa: 1) O stresse parental influencia a aquisição da linguagem dos meninos e meninas? 2. O EHS promove o desenvolvimento da linguagem independentemente do stresse parental? 3. Será que o impacto do EHS na aquisição da linguagem em contexto de stresse parental varia em função do gênero da criança?	O EHS tem efeitos positivos na aquisição da linguagem na primeira infância, em situação de stresse parental. Os meninos podem beneficiar mais dos programas que promovam a interação pais-criança, enquanto as meninas podem beneficiar de programas que tenham como objetivo reduzir o stresse das mães. O programa EHS teve efeitos positivos na aquisição da linguagem das meninas e dos meninos, contudo o EHS apresenta mais benefícios no vocabulário das meninas até aos 2 anos
Williford, Calkins & Keane, 2007, Springer Science	430 crianças, 2, 4 e 5 anos (52% são meninas) e suas mães que participaram nas visitas durante dois anos.	Estudo longitudinal Instrumentos: Parenting Stress Index—Short Form (PSI-SF), 36 itens; Child Behavior Checklist (CBCL); Toddler Behavior Assessment Questionnaire (TBAQ), 108 itens; The Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R), 90 itens;	Examinar o stresse das mães, numa estrutura longitudinal, através de uma amostra de crianças em situação de risco, com problemas de comportamento externos, durante o período pré-escolar.	A tensão parental pode influenciar o desenvolvimento de comportamentos externos na criança. O stresse parental está associado a problemas comportamentais externos na criança. O stresse dos pais é um aspeto crítico no sistema pai-filho e que afeta ambos (pai e filho).
Snyder, Roberts,	184 crianças idade inferior a 6 anos	Estudo transversal Instrumentos:	Descrever os eventos traumáticos a que a criança	72% das crianças experimentaram um ou mais tipos de eventos traumáticos; Estes por

Crusto, et al, 2012, International Society for Traumatic Stress Studies		Child Behavior Checklist (CBCL) raumatic Events Screening Inventory-Parent Report Revised-Long Version (TESIPRR)	está exposta e o impacto que têm no comportamento saudável da criança.	sua vez estão associados a alterações comportamentais e emocionais, em crianças pequenas.
Henrichs, Schenk, Kok, et al, 2011, Elsevier	3139 coorte de base populacional	Estudo quantitativo Istrumentos: Stresse Familiar: “Family Assessment Device”, aplicado aos pais, às 20 semana de gravidez “MacArthur Communicative Development Inventory” competências cognitivas verbais das crianças, aos 18 meses; “Parent Report of Children's Abilities”, avalia as competências cognitivas não-verbais das crianças, aos 2 anos.	Avaliar se o stresse familiar dos pais durante a gravidez está associado com o desenvolvimento cognitivo, na primeira infância	Quando os pais apresentam altos níveis de estresse familiar no período pré-natal, as crianças apresentam um desenvolvimento cognitivo não-verbal particularmente pobre. Estes resultados reforçam a influência do stresse familiar durante o período pré-natal, no desenvolvimento da criança.

EHS: Early Head Start; N: dimensão da amostra

Dos estudos encontrados incluímos também nesta análise três artigos de revisão (Tabela 3), por se enquadrarem dentro dos critérios de inclusão, serem transversais ao estudo e potenciarem a compreensão do stresse na primeira infância. A teoria bioecológica de *Bronfenbrenner* como modelo de apoio à compreensão do stresse familiar e de como potenciar mecanismo para lidar com o stresse na infância, através dos diferentes sistemas ecológicos.

Tabela 3: Artigos de revisão

Autor, ano, Editor	Tipo de estudo	Objetivo principal	Conclusões
Swick & Williams, 2006 Springer Science	Estudo de revisão	Analisar a teoria ecológica em <i>Bronfenbrenner</i> e as situações indutoras de stresse nas famílias com crianças pequenas. Avaliar as situações de stresse como violência doméstica, dependência de drogas e carência de habitação motivada por desastres naturais, pobreza, falta de habitação condigna e desemprego, nos sistemas familiares.	Cinco orientações: 1) Ajudar as famílias a desenvolver ao nível microsistema relações afetuosas e cuidadores assertivos; 2) Ajudar as famílias a serem mais empreendedoras nas suas relações com o exossistema; 3) As famílias com filhos podem usar o mesossistema como forma de resposta a situações indutoras de stresse específicas que têm de enfrentar; 4) Definir estratégias e políticas de suporte familiar ao nível dos contextos do macrosistema, que apoiem as famílias jovens; 5) Ajudar as famílias a compreender estes processos, a partir da sua vida pessoal, familiar e social e de histórias de vida.

Washington, 2009 Elsevier	Estudo de revisão	Identificar as situações indutoras de stresse na infância.	Pressões, como fazer amigos na escola, conseguir boas notas, agradar aos pais, gerir os trabalhos de casa e atividades extracurriculares são algumas das situações indutoras de stresse. É fundamental que a criança aprenda a lidar com as situações indutoras de stresse, gerindo as respostas emocionais e desenvolvam mecanismos eficazes para o enfrentar.
Oliveira, Scivoletto & Cunha, 2010 SciELO	Estudo de revisão	Analisar estudos neuropsicológicos e de neuroimagem associados ao stresse emocional na infância e adolescência publicados nos últimos 20 anos.	Observam-se dificuldades intelectuais, de linguagem, de atenção e em outras funções cognitivas nos grupos de crianças e adolescentes com vivências de EEP. Nos primeiros anos de vida talvez haja um período sensível para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e que o suporte e a estimulação ambientais adequados (redes de proteção, laços familiares e suporte educacional) possam atenuar as consequências negativas

A) EEP- Stresse Emocional Precoce

Enquadrado nos aspetos psicológicos do stresse foi ainda analisado um estudo longitudinal, aplicado a 3425 crianças (1, 2/3 e 4/5 anos) australianas, de Lewis & Olsson (2011), que procurou determinar se a exposição a ambientes de stresse na infância estão relacionadas com ansiedade e os sintomas de depressivos numa fase tardia da infância, em função das diferenças individuais e os estilos de temperamento. Foram utilizados 3 instrumentos: (a) para avaliar o temperamento, “*Toddler Temperament Scale (TTS)*”; (b) os sintomas de depressão e ansiedade, “*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*” (4 a 16 anos); (c) para avaliar o Stresse precoce, a Escala dicotómica com 13 itens. Este estudo mostra que a exposição a ambientes de stresse e temperamento na primeira infância não estão associados aos problemas futuros, de depressão e ansiedade. A relação de risco entre a exposição a ambientes de stresse na primeira infância e os problemas emocionais da infância não varia em função dos estilos de temperamento infantil.

## **Discussão e conclusão**

A análise do levantamento dos estudos empíricos realizados permitiu constatar que os estudos na área do stresse na primeira infância, mais concretamente em contexto educativo são ainda reduzidos e recentes, o que corrobora com a pesquisa de Pacanaro & Santos (2007), sobre instrumentos para avaliação do stresse em contexto escolar. As publicações analisadas nos últimos 10 anos mostram que os estudos sobre o stresse na primeira infância, desenvolvidos em contexto educativo foram publicados entre 2004 e 2010. Estas pesquisas identificaram comportamentos indicadores de stresse, a rejeição por pares, ansiedade na separação e nas atividades escolares (Murray Harrison, 2005). Colocam também em evidência a formação dos futuros educadores (Onchwari, 2010), que deverá reforçar as suas competências para lidarem melhor com o stresse dos alunos e a compreensão do stresse na infância deverá ser continuamente investigada (Vectore & Zumstein, 2010). Também estudos desenvolvidos por Gomes & Pereira (2012b), com educadores/monitores e futuros educadores portugueses e cabo-verdianos, sobre práticas educativas para lidar com o stresse na infância, acentuam o papel da formação superior dos educadores/professores.

Foram ainda analisados estudos em contexto familiar tendo em conta as orientações de Ryan-Wenger (1992), ao considerar as situações de stresse da criança diferentes da dos adultos e para Trianes (2004), estas situações estão fora de seu controle direto. Os estudos aqui analisados sobre o stresse na primeira infância, desenvolvidos em contexto familiar foram publicados entre 2007 e 2012. Estas pesquisas mostram que o programa EHS tem efeitos positivos na aquisição da linguagem na primeira infância, em situação de stresse parental (Vallottona, 2012), por seu lado, o stresse parental está associado a problemas comportamentais externos na criança em idade pré-escolar (Williford, 2007). Durante a gravidez, o stresse familiar, pode comprometer o desenvolvimento da criança, especialmente o desenvolvimento cognitivo não-verbal, que é particularmente pobre (Henrichs, 2011), nestas situações.

Procurou-se, assim, compreender esta problemática, no sentido de uma maior atuação ao nível da prevenção e de como estruturar a formação ao nível do 1º e 2º ciclos, mas também na formação contínua, para que estes profissionais possam otimizar estratégias que ajudem a criança a lidar com as situações indutoras de stresse.

## Bibliografia

- Boss, P. (2002). *Family Stress Management. A Contextual Approach*. California: Sage Publications.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed
- Gomes, R.M. & Pereira, A. (2007a). Perspectivas dos Educadores sobre as Situações Indutoras de Stresse: estudo exploratório em contextos educativos para a infância. *Revista Psicologia e Educação*. VI(2), 61-72. Universidade da Beira Interior: Covilhã
- Gomes, R.M., Pereira, A., Abrantes, N., Ferraz, L. & Inocêncio, L. (2012a). Validação do instrumento sobre situações indutoras de stresse na infância (ESISI). In J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito, & P. Vagos (Orgs.). *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. (pp. 526-531). Lisboa: Placebo, Editora. [ISBN: 978-989-8463-25-8]
- Gomes, R.M., Pereira, A.S., Abrantes, N., Chaves, C., Mota, C. & Inocêncio, L. (2012b). Práticas Educativas para a Sustentabilidade do Stresse na Infância. In Carlos Albuquerque (Org.). *Comportamentos de saúde infanto-juvenis: realidades e perspectivas* (pp 361-370). Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. [ISBN: 978-989-96715-5-3].
- Henrichs, J.; Schenk, J.J.; Kok, R.; Ftitache, B.; Schmidt, H.G.; Hofman, A.; Jaddoe, V.W.V.; Verhulst, F.C. & Tiemeier, H. (2011). Parental Family Stress during Pregnancy and Cognitive Functioning in Early Childhood: The Generation R Study. In *Early Childhood Research Quarterly*. 26(3), 332-343. Elsevier. DOI:10.1016/j.ecresq.2011.01.003
- Houck, G. M. (2004). Coping and stress tolerance: Mental health problems of children and adolescents. In C. Burns, A. Dunn, M. Brady, N. B. Starr, & C. Blosser (Eds.). *Pediatric primary care: A handbook for nurse practitioners*. 449–479. St. Louis: Saunders.
- Jackson, Lori A. (2009). Observing Children's Stress Behaviors in a Kindergarten Classroom. In *Early Childhood Research & Practice*. 11(1). Consultado em 3 de dezembro de 2012 em <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/jackson.html> .
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lewis, A.J & Olsson, C.A. (2011). Early life stress and child temperament style as predictors of childhood anxiety and depressive symptoms: findings from the longitudinal study of Australian children. In *Depression Research and Treatment*, 2011. C. Robert Cloninger. ID 296026, DOI:10.1155/2011/296026.
- Lipp, E. N. (Org.) (2000). *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas, SP: Papyrus.
- Long, C. E.; Gurka, M. J. & Blackman, J. A. (2008). Family Stress and Children's Language and Behavior Problems: Results from the National Survey of Children's Health. In *Topics in Early Childhood Special Education*. 28(3), 148-157.
- Lucarelli, M.D. & Lipp, E.N. (1999). Validação do Inventário de Sintomas de Stress Infantil – ISS – I. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 12(1), 71-88
- Murray, E. & Harrison, L.J. (2005). Children's Perspectives on Their First Year of School: Introducing a New Pictorial Measure of School Stress. In *European Early Childhood*

- Education Research Journal*. 13(1), 111-127. Routledge. DOI:10.1080/13502930585209591.
- Natke, U.; Sandrieser, P.; Van Ark, M.; Pietrowsky, R. & Kalveram, K. T. (2004). Linguistic Stress, Within-Word Position, and Grammatical Class in Relation to Early Childhood Stuttering. In *Journal of Fluency Disorders*. 29(2), 109-122. Elsevier. DOI:10.1016/j.jfludis.2003.11.002.
- Onchwari, J. (2010). Early Childhood Inservice and Preservice Teachers' Perceived Levels of Preparedness to Handle Stress in Their Students. In *Early Childhood Education Journal*. 37(5), 391-400. Springer Science. DOI:10.1007/s10643-009-0361-9.
- Pacanaro, S.V. & SantoS, A.A. (2007). Avaliação do estresse no contexto educacional: análise de produção de artigos científicos. *Avaliação Psicológica* [online]. 6(2), 253-260 [citado 2011-05-31], Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712007000200014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200014&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 2175-3431.
- Pereira, A.S. (2005a). *Para obter sucesso na vida acadêmica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A.S., Motta, E., Vaz, A.L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. In *Análise Psicológica*. 1 (XXIV), 51-59.
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 57, 380-387.
- Ryan-Wenger, N.M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Snyder, C. & Dinoff, B. (1999). *Coping: Where Have You Been? Coping – The Psychology of What Works*. Oxford: Oxford University Press, 3-19.
- Snyder, F.J.; Roberts, Y.H.; Crusto, Cindy A.; Connell, C. M.; Griffin, A.; Finley, M.K.; Radway, S.; Marshall, T. & Kaufman, J.S. (2012). Exposure to Traumatic Events and the Behavioral Health of Children Enrolled in an Early Childhood System of Care. In *Journal of Traumatic Stress*. 25, 700-704. ISST- International Society for Traumatic Stress Studies. DOI: 10.1002/jts.21756.
- Swick, K.J. & Williams, R.D. (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. In *Early Childhood Education Journal*. 33(5), 371-378. Springer Science. DOI: 10.1007/s10643-006-0078-y
- Tan, T.X.; Camras, L.A.; Deng, H.; Zhang, M. & Lu, Z. (2012). Family Stress, Parenting Styles, and Behavioral Adjustment in Preschool-Age Adopted Chinese Girls. In *Early Childhood Research Quarterly*. 27(1), 128-136. Elsevier. DOI:10.1016/j.ecresq.2011.04.002.
- Trianes, M. V. (2004). *O Stress na Infância: prevenção e tratamento*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na infância: uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente*

*desenvolvidos, Innocenti Report Card n.º 8*. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

- Vallotton, C.D.; Harewood, T ; Ayoub, C.A.; Pan, B.; Mastergeorge, A.M. & Brophy-Herb, H. (2012). Buffering boys and boosting girls: The protective and promotive effects of Early Head Start for children's expressive language in the context of parenting stress. In *Early Childhood Research Quarterly*. 27(4), 695-707. Elsevier. DOI:10.1016/j.ecresq.2011.03.001
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: G.C., Gráfica de Coimbra, Lda.
- Vectore, C. & Zumstein, L.S. (2010). Utilização de recursos mediacionais para a identificação de estressores em pré-escolares. *Psicologia Escolar Educacional*. 14(2), 311-321. ISSN 1413-8557. [online]. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200013&lng=en&nrm=iso)>. DOI:10.1590/S1413-85572010000200013.
- Washington, T.D. (2009). Psychological Stress and Anxiety in Middle to Late Childhood and Early Adolescence: Manifestations and Management. In *Journal of Pediatric Nursing*. 24(4), 302-313. Elsevier. DOI:10.1016/j.pedn.2008.04.011
- Williford, A.P.; Calkins, S.D.; Keane, S.P. (2007). Predicting Change in Parenting Stress across Early Childhood: Child and Maternal Factors. In *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35(2), 251-263. Springer Science. DOI:10.1007/s10802-006-9082-3

**FERRAMENTAS PARA CLIL – Ana Alexandra Silva, et al.**  
**TOOLS4CLIL**

<b>Autor 1:</b>	<b>Ana Alexandra Silva</b>
Afiliação Institucional:	Universidade De Évora
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:aasilva@uevora.pt">aasilva@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Maria João Marçalo</b>
Afiliação Institucional:	Universidade De Évora
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar com Agregação
E-mail:	<a href="mailto:mjm@uevora.pt">mjm@uevora.pt</a>

**Resumo:**

TOOLS é um Projecto Europeu que envolve países como a Dinamarca, Irlanda, Escócia, Espanha, Lituânia e Portugal. O projecto tem como objectivo a criação de uma ferramenta online, que permitirá aos professores criar páginas multimedia, com vista ao ensino/aprendizagem de línguas. A característica especial desta ferramenta consiste no tratamento de faz dos textos. Assim, cada palavra está automaticamente ligada a centenas de dicionários online. O interface Multidict permite o desenvolvimento desta particularidade, permitindo ao aluno procurar as palavras nos dicionários mais apropriados. Uma vez criada a página, esta ficará imediatamente disponível no servidor, através de sistemas gratuitos de alojamento (dropbox.com é apenas um exemplo).

O nome desta ferramenta de autor é Clilstore e o acesso é conseguido através de [www.multidict.net](http://www.multidict.net). Esta apresentação irá demonstrar como se criam as páginas online, tirando o melhor partido das novas tecnologias ao serviço do ensino das línguas.

**Palavras-Chave:** CLIL, Aprendizagem de Línguas, Português Língua Estrangeira

**Abstract:**

TOOLS is a European Project involving such countries as Denmark, Ireland, Scotland, Spain, Lithuania and Portugal. The project aims at creating an online tool, which will enable teachers to create media rich webpages for language learning. The unique feature of this free online tool is the way it treats embedded texts, at the touch of a button all words are automatically linked to our bespoke dictionary interface Multidict, which places online dictionaries in +100 languages at the user's disposal, thereby enabling them to interrogate the text at their own pace and according to their own personal need. Once you have created your webpage you can make it available immediately for free via the online service Clilstore (or other systems like dropbox.com), or save it for upload to your own website.

Clilstore is the name of the authoring tool and hosting service, you can access it from [www.multidict.net](http://www.multidict.net). This presentation shows you how you can create your own CLIL materials.

**Keywords:** CLIL, Language Learning, Portuguese as a Foreign Language

**COLÉGIOS INVISÍVEIS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL.  
CONTRIBUTOS PARA UM MAPEAMENTO – Ricardo J. R. Monginho**

*Invisible Colleges* in adult education in Portugal. Contributions to a mapping

<b>Autor 1:</b>	<b>Ricardo Jorge Raleira Monginho</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Bolseiro de Investigação
E-mail:	ricardomonginho@gmail.com
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	R.ª Revendedora, 13, 1.º, 7005-370 Évora

**Resumo:**

Atualmente, relacionamentos, trocas de ideias e trabalho cooperativo, entre investigadores de todo o mundo, facilitam a criação de domínios científicos e tendem a ocorrer mais frequentemente. Contudo, os *colégios invisíveis* da nossa era, “networks where ideas grow and results are communicated”, têm moldado e (re)construído o conhecimento científico em campos específicos como a educação de adultos (Larsson, 2010).

Este artigo resulta de uma investigação compreensiva sobre a produção académica portuguesa da última década. Desenvolveu-se tendo em consideração a heterogeneidade do *campo* da educação de adultos (Canário, 2008; Rothes, 2009) e procurou entender a(s) relação(ões) entre os polos teóricos da educação de adultos (Finger & Asún, 2001), as condições ideológicas e sociais da produção académica (Loureiro, 2012) e a manutenção e/ou (re)construção dos *colégios invisíveis* (Larsson, 2010) na última década.

Adotou-se uma metodologia qualitativa e utilizaram-se as técnicas de investigação documental (Sousa, 2005) e análise de conteúdo (Bardin, 2009), tendo-se recorrido à construção de um *corpus documental*, através de um procedimento de amostragem intencional (Almeida & Pinto, 1975). Assim, selecionaram-se setenta e cinco documentos (artigos publicados em revistas científicas em Portugal e em português, dissertações e teses publicadas em livro).

Os resultados deste trabalho apontam para objetos de estudo variados, consentâneos com a heterogeneidade do *campo* da educação de adultos em Portugal, que vão desde as políticas

públicas às ofertas promovidas; há alguns colégios que não se enquadram nas principais tendências encontradas, enquanto outros parecem emergir, baseados em novas temáticas.

**Palavras-Chave:** Educação de adultos; Produção acadêmica; Tendências; *Colégios invisíveis*

**Abstract:** Currently, relationships, exchange of ideas and cooperative work between researchers around the world facilitate the creation of scientific fields and tend to occur more often. However, *invisible colleges* of our era, “networks where ideas grow and results are communicated”, have shaped and (re)built scientific knowledge in specific fields such as adult education (Larsson, 2010).

This article is the result of a comprehensive research about the portuguese academic production in the last decade. It was developed considering the heterogeneity of the adult education *field* (Canário, 2008; Rothes, 2009) and aimed to understand the relation(s) between theoretical poles of adult education (Finger & Asún, 2001), ideological and social conditions of academic production (Loureiro, 2012) and the maintenance and/or (re)construction of *invisible colleges* (Larsson, 2010) in the last decade.

A qualitative methodology was adopted and documental research (Sousa, 2005) and content analysis (Bardin, 2009) were used, using a *documental corpus* constructed by a procedure of intentional sampling (Almeida & Pinto, 1975). So, seventy two documents were selected (articles published in scientific journals in Portugal and written in portuguese, master and PhD thesis published in book).

Results point to various objects of study, according with the heterogeneity of the adult education *field* in Portugal, from public policies to the offers promoted; there are some colleges that do not fit the main trends found, although others seem to emerge, based on new thematics.

**Keywords:** Adult education; Academic production; Tendencies; *Invisible colleges*

## A ADEQUAÇÃO DO PROCESSO DE SELECÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL – Carlos Vieira, et al.

The adequacy of the selection process to higher education in Portugal

<b>Autor 1:</b>	<b>Carlos Vieira</b>
Afiliação Institucional:	CEFAGE e Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:cvieira@uevora.pt">cvieira@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Isabel Vieira</b>
Afiliação Institucional:	CEFAGE e Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:impvv@uevora.pt">impvv@uevora.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	<b>Luís Raposo</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Técnico Superior
E-mail:	<a href="mailto:lraposo@uevora.pt">lraposo@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Departamento de Economia – Universidade de Évora

### Resumo:

O papel chave desempenhado pela educação superior no desenvolvimento económico e social dos países tem atualmente validade teórica e empírica. Contudo, a maioria dos sistemas de ensino superior limita o acesso ao ensino superior público a uma maior ou menor percentagem de candidatas. Esta limitação pode dever-se a rigidez do sistema, a pressões do sector privado, a concepções ideológicas que consideram o ensino superior como sendo algo restrito a uma elite ou, mais frequentemente, a restrições de financiamento governamental. É

por isso importante escolher um processo de seleção que garanta uma afetação eficiente dos recursos escassos. Cada país tem adotado um processo de seleção diferente, centralizado ou organizado ao nível regional ou institucional, baseado nos resultados obtidos na escola secundária, em exames realizados para o efeito ou em entrevistas. Neste trabalho procuramos avaliar a adequação do processo de seleção adotado em Portugal na última década. Esta é uma área de pesquisa ainda relativamente pouco explorada, mas de extrema importância para uma correta afetação de recursos e para o futuro do desenvolvimento económico do país.

**Palavras chave:** Seleção de estudantes, previsores de desempenho académico

**Abstract:**

It is now a well established fact, in both theoretical and empirical grounds, that higher education is a key factor of a country's economic and social development. However, most higher education systems still restrict access to public higher education to a larger or smaller percentage of applicants. This may be due to rigidities in the system, pressures from the private sector, ideological views that higher education should be restricted to the elite or, more frequently, to governmental financial constraints. It is therefore important to choose a selection process that ensures access to those more suitable to benefit from higher education, more apt to acquire the competencies provided by a higher education degree, in order to guarantee a more efficient allocation of scarce resources. Each country has adopted a different selection process, centralised or organised by region or institution, based on the results from secondary school, on specifically designed exams or on interviews. This paper intends to assess the adequacy of the selection process in Portugal during the last decade. This is still a relatively unexplored research area, but is of extreme importance for each higher education institution and, especially, for the correct allocation of resources and the future economic development of the country.

**Key words:** Student selection, predictors of academic performance, higher education admissions procedures

## **1 - Introduction:**

Recognising the role of higher education for economic and social development, many countries have defined ambitious targets for 2020. Some notable examples are the United States' (US) aim at becoming the country with the highest proportion of 25-34 year old university graduates, the European Union's objective of increasing the percentage of 30-34 year-olds with complete tertiary education by at least 40% in each member country, and China's goal for 20% of its population to have a higher education degree (OECD, 2012). Nevertheless, in most locations, demand surpasses the supply of available seats in higher education institutions and selection procedures are applied to identify the best candidates.

The methods adopted to evaluate applicants differ from country to country and the process may be centralised or implemented at the regional or the institutional levels. Admission testing began in Europe, where a thirteen century Sorbone entrance examination is the first documented practice. Though implemented much later in the US, such tests also have a long tradition there. The College Entrance Examination Board was established in 1900, to organize the many distinct procedures adopted by individual North American institutions and, since then, the US has been the focus of many analyses and assessments of university admittance testing (Zwick, 2007).

Selection practices have been evaluated from various perspectives and are an object of interest for institutional professionals and for academics in many areas, such as pedagogy, economics, sociology or psychology. Selecting candidates for higher education is a sensitive task. If improperly conducted, it may lead to an inefficient allocation of private and public resources and to a perpetuation of social disadvantages.

The main objective of selection is the identification of the candidates that are most apt to benefit from, and to be successful in, higher education. Some countries, such as Sweden, also aim at diversifying their student body and actively try to select students from all socioeconomic backgrounds. There are, however, no consensual practices in this context and each country has been developing more or less specific methodologies to select candidates to a place in higher education.

In Portugal, the selection of candidates to public higher education is centrally organised and both the grades of the last three years of secondary education and nationwide standardised tests are taken into account as selection criteria. The country is one of the very few in the world currently facing a decrease in demand for higher education and also one of its most

severe economic and social crises. Therefore, the selection of candidates should serve the main objective of identifying the best candidates, without compromising the opportunities of less favoured youngsters, for whom family tradition and financial restrictions prevent the contemplation of higher education as a natural extension of secondary school.

One way of evaluating the quality of the selection processes is to assess their predictive validity, for instance by comparing admittance scores with the grades obtained at university. Analysts have defended that, in order to eliminate the effects of institutional idiosyncrasies in teaching and evaluation, such assessments should be developed using data on several study programmes offered by a single institution.

In this study, we use a dataset of students from the University of Evora, across all study programmes and over more than a decade, to compute the correlation, and its statistical significance, between admission and graduation grades. We find an overall significant relationship between these grades, but also large differences across different education areas. Our results suggest the importance of considering alternative selection procedures for some study programmes.

## **2 - Methods for selecting students for higher education:**

The editorialists of volume 35 of International Journal of Educational Research (2001) stated that having more candidates than available places in higher education is a 'good problem to have'. However, excess demand makes the use of some sort of selection process mandatory. There is no consensus on the more appropriate method to identify the best candidates and many practices are followed around the world. Edwards et al. (2012) surveyed the different selection methods adopted in the OECD and classified the analysed countries into three broad categories: those which rely solely in system-wide admission tests, those where such tests are key elements, but are not the only variable determining admission, and those where system wide admission tests are one element that may, or may not, be used to select candidates.

The first group of countries includes China, Greece, Portugal and South Korea, where examinations are organised by the government, or by a governmental institution. Japan, South Africa, Sweden, Turkey and the US are included in the second group. Australia, Canada, Mexico and the United Kingdom (UK) are classified in the third.

In the first group of countries, admission exams are mainly achievement tests, assessing what students learned in secondary school. In the second group, Japan and South Africa also use achievement tests, but Sweden and Turkey employ aptitude tests, designed to evaluate candidates' reasoning and verbal abilities. In the US, individual institutions may choose admission methods according to their preference, but two tests are dominant: the SAT (to assess aptitudes) and the ACT (to examine achievements).

Within the second group of countries, the most diversified practices are adopted in Sweden and in the US. In Sweden, the objective of diversifying the student population and giving access to non traditional and less favoured students, has produced the current admissions' policy, supervised by a national agency, according to which: at least one third of the new students admitted each year, to each institution, has to be accepted on the basis of the scores obtained in a national aptitude test (the SweSAT); at least one third are admitted on the basis of their secondary school grade average; and no more than one third gain entry by means of other forms of admission, such as prior learning experience, professional expertise and interviews (Edwards et al., 2012, p. 96).

In the US, the focus of the largest body of the literature on university admission testing, a varied assortment of standardised and own tests is used by individual institutions. The most popular, the SAT and the ACT, are taken by more than one million students every year (for a review of US practices see Zwick, 2007).<sup>18</sup> The College Entrance Examination Board created a series of standardised tests to assess candidates' expertise in nine areas of knowledge, including English, history, Greek and Latin. In 1926, these tests were condensed into one multiple choice examination, called the Scholastic Aptitude Test - the first SAT. This test has been an object of many criticisms and modifications. It was renamed as Scholastic Assessment Test in 1990 and, since then, went through other substantial changes. It is currently designated as SAT Reasoning Test and its objective is to assess "*critical thinking and reasoning skills needed for success in college*" (Zwick, 2007, p. 6). A new set of SAT tests was created in the 1990s, to supplement the SAT aptitude testing by assessing knowledge of specific subjects. From then on, there have been two types of SATs: the regular SAT Reasoning Test (also known as SAT I) and various SAT subject tests (also known as SAT II).

---

<sup>18</sup> Every year, in the US "more than 1.5 million students take the SAT, 1.4 million sit for the ACT, and many students take both". Atkinson and Geiser (2009), p. 665.

In 1959, the American College Testing Program, founded in Iowa city, introduced an achievement test to compete with the SAT. The original version of the ACT covered English, mathematics, social studies, and natural sciences. Nowadays, the test covers contents taught in the last six years of pre tertiary education (from years 7 to 12) in the areas of English, mathematics, reading, and science.

In the third group of OECD countries studied by Edwards et al. (2012), the use of system-wide admission tests is more sporadic than in the other two groups. In Australia and in the UK, some universities use aptitude tests to supplement other admittance criteria such as secondary school grades and interviews.

In Canada, the method of candidates' selection varies across provinces. Some follow a centralised practice; others allow direct applications to individual institutions. Institutions decide on their own entry requirements. Some test the knowledge of candidates on specific subjects, others use general admission tests, but they all tend to give a major weight to grades obtained in the last years of secondary education.

In Mexico, entrance to higher education is not coordinated at the national level. Since the mid 1990s, the use of admission tests has been increasing, but universities, especially the larger ones, tend to use their own specific tests.

Though admission tests used to select higher education candidates in OECD countries evaluate either aptitudes or achievements, there is no agreement on which is the most adequate option. In the US, where both types of tests have been applied for almost a century, the debate is still open (Koljatic et al., 2013, provide a brief review of this specific literature). Sometimes, the same arguments of fairness and equity are used by supporters of both tests. Atkinson (2001), for example, defended achievement tests on grounds of objectivity and equality. In his view, such tests are less culturally and socioeconomically charged and, thus, superior to tests based on "ill-defined notions of aptitude" (Atkinson, 2001, p. 2). Lemann (2004), on the other hand, considered that achievement tests tend to perpetuate the advantages of the more privileged, who have the means to attend the best schools and live in more educated household environments. In general terms, however, the defenders of achievement tests tend to use arguments of objectivity and academic excellence, whereas aptitude tests are prized by those putting the emphasis on the identification of talent and on the need to democratise and broaden access to higher education.

One relevant aspect of the admission tests' quality is their capacity to identify students that will perform well in higher education. This predictive capacity is usually evaluated by comparing candidates' test scores with the grades obtained in the first year at university or with graduation grades. Geiser and Studley (2002) analysed the predictive validity of aptitude (SAT I) and achievement tests (SAT II) using the records of 77 893 students who entered the University of California between 1996 and 1999. This was one of a very few American universities where both types of tests had been required for a while to admit students and thus provided a good database for the relative quality assessment. The study produced consistently better results (though by a small difference) for SAT II scores, in relation to SAT I's, as predictors of first year grade point averages, and lead the then president of the University of California to defend admission decisions mainly based on secondary education performance (see Atkinson, 2001 or Atkinson and Geiser, 2009).

### **3 – The selection of candidates in Portugal:**

Portugal was classified by Edwards et al. (2012) as one of a few countries which solely rely in system-wide admission tests. However, this is not exactly what happens in the country, as admission to public higher education institutions is also heavily dependent on the grades obtained in the last years of secondary school. In Portugal, candidates to public higher education enter a national contest, the *Concurso Nacional de Acesso*, organised and coordinated by the *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (National Commission for Access to Higher Education)*. In order to compete, it is necessary to have completed secondary school and to have scored at least 95 points (out of 200) in each standardised achievement test required by individual institutions for each specific programme.

There is a *numerus clausus* system, i.e. a quota imposed on each study programme offered by Portuguese institutions, and candidates list up to six pairs of institutions/study programmes in descending order of preference. The places available are allocated to the candidates displaying the highest application grades amongst those that have expressed the highest preference for each pair of institution/study programme.

There are large disparities in demand for programmes offered by Portuguese institutions and, whereas the most sought out pairs are totally filled out by students that scored very high in secondary school, every year some programmes are left with vacant places, even after three rounds of the *Concurso Nacional*.

The methods used to compute the application scores are defined by each institution, in compliance with a general set of rules defined by the *Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior*. The current guidelines require: a valorisation of at least 50% for the grade average of the last three years in secondary education (years 10 and 11 – 60%, year 12 – 40%); a valorisation of at least 35% for the scores obtained in the required admission exams; specific pre-requisites, if any, cannot weigh more than 15%.

It is not possible to conclude secondary education in Portugal without passing some standardised examinations. All students are assessed for their knowledge of Portuguese and of other specific subjects, which vary according to the chosen area of studies. Some of these national exams also fulfil specific requisites required by institutions for entry in their study programmes. Therefore, in the classification proposed by Edwards et al. (2012), Portugal should be included in the group of countries where system-wide tests are key elements, but are not the only variable determining admission. In fact, the grades obtained in secondary education are taken into account to admit students to higher education and, currently, have to account for at least 50% of the application grade. Furthermore, some of the tests required by the higher education institutions are the same that students have to approve before leaving secondary school. Depending on the chosen field of study, some students do not have to take any extra examinations to apply to a higher education institution.

The selection of candidates in Portugal follows the suggestions of analysts that consider the students' path in secondary education as the most relevant indicator of their capacity to do well in higher education and that achievements, rather than aptitudes, should be assessed with standardised system wide tests.

#### **4 - Data and Methodology**

In order to assess the effectiveness of the current procedure adopted in the Portuguese higher education system to select the candidates to the different study programmes, we use a dataset retrieved from a single institution, the University of Évora. This has the advantage of ensuring more homogeneous data, given the constant recent changes in the length of degrees and in the required admission exams, which may vary considerably across institutions. The obvious disadvantages are a limited dataset, and therefore less robust estimates, and the possibility that the results may eventually vary across institutions, and therefore the conclusions cannot be

extrapolated. A complete national dataset is only available in the government central services who, until now, have not yet responded positively to our data requests.

In particular, we have used data on admissions and compared it with the information on all first cycle graduates since the academic year of 2000/01, the first year for which complete reliable data is available. The data from the admittance and graduation databases have been matched for each student and an exhaustive selection process ensued. First, only students who accessed higher education through the more common national contest were considered. All other access modes were disregarded since the selection process is not comparable. There are different admittance procedures for candidates that have reached 23 year of age, for students who already have a higher education degree, students from Portuguese language foreign countries, and many others. Second, all students who have been admitted to a particular study programme but after enrolment changed to a different programme have also been removed from the dataset. Third, students who have completed their degree within the period considered, but accessed higher education before, were also removed for lack of matching data on both access and graduation.

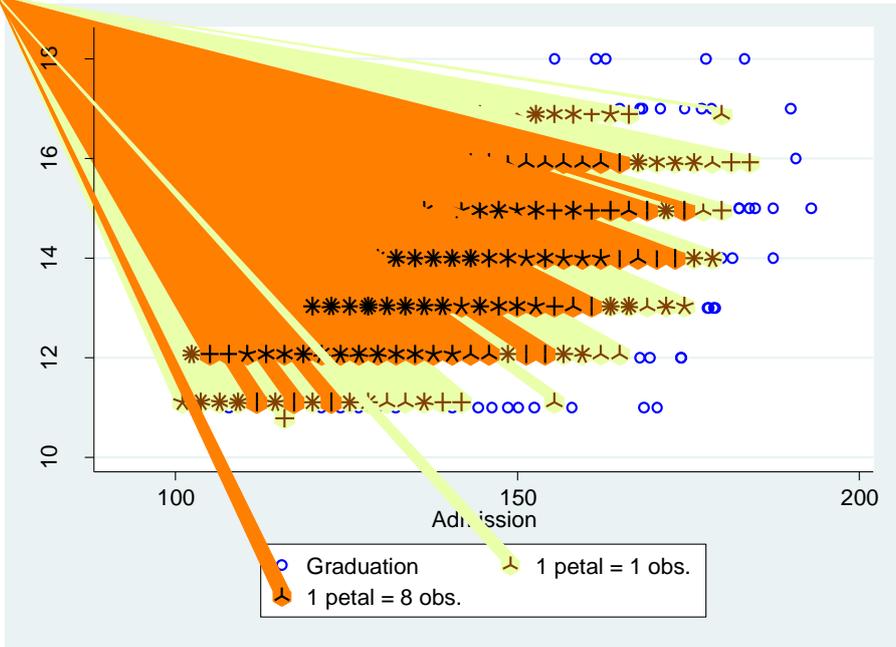
The resulting, filtered, dataset contains 4488 observations, for all the study programmes awarded by the university during this time period. This allows various hierarchical degrees of analysis, from the global sample for all study programmes during this period, to a comparison by education areas or even by individual study programmes. For each level of analysis, a comparison by year of either admission or graduation could also be computed.

In order to categorize the study programmes, we follow the hierarchical classification system recommended in the *National Classification of Education and Training Areas* (Portaria 256/2005, 16th March), which is derived from the UNESCO's *International Standard Classification of Education* (ISCED). This classification system proposes 9 *Large Groups*, subdivided into 25 *Areas of Study*, further subdivided into 77 *Fields of Education and Training*.

Figure 1 displays a scatter plot of the data, comparing the graduation grade with the overall admission grade. With such a large data sample, the more common scatter diagram is not adequate, since many observations share exactly the same values but will be superimposed and therefore represented by a single dot, which may bias the visual analysis. We have thus opted to present the data in a 'sunflower' graph, which allows discerning the density of the

clusters of observations. The darker the sunflower and the more 'petals' it shows, the higher the number of observations concentrated in that particular spot.

**Figure 1: Graduation and Admission grades**



While the variable represented on the horizontal axis, the overall admission grade, is continuous between 100 and 200, to one decimal place, the graduation grades in the vertical axis are integers between 10 and 20, hence the peculiar disposition of the data points in the graph.

Overall, the graph suggests a clear positive relationship between the two variables. As expected, students with higher admission grades also graduate with higher final grades. Linear regression fits a regression line of  $graduation = 9.0963 + 0.0335 admission$ . This suggests that for each extra 10 points in the admission grade (scale 100-200), it is expected that, on average, students will graduate with an extra one third of a point in the graduation grade (scale 10-20).

To quantify the relationship between admission and graduation grades we chose the Pearson product-moment correlation coefficient, which measures the closeness of the observations to the regression line. The correlation coefficient is not informative of the form of the

relationship, as expressed in the above regression line, but tells us the strength of the relationship, which is the main purpose of this study.

## 5 - Correlation between admission and graduation grades

Table 1 displays the bivariate correlation coefficients between graduation grades and, respectively, the overall admission grades and its two major components: the grades from secondary school and the grades from the final national admission exams. Unfortunately, the available data does not distinguish between the grades from different exams required for admission in some study programmes. When the exam grades from more than one subject are required, only the average grade is available. This is not relevant when analysing more aggregate data, but prevents a more detailed analysis for each study programme.

**Table 1: Correlation coefficients between admission and graduation grades, total sample**

obs.	grades - mean				Correlation coefficients			
	graduation (G)	admission (A)	secondary school (S)	national exams (E)	G - A	G - S	G - E	S - E
4488	13.664	13.629	14.172	12.945	.432*	.400*	.355*	.368*

*Notes: the asterisk denotes statistical significance at the usual 5% level. Admission grades have all been re-scaled to the 10-20 range for a more direct comparison with graduation grades.*

The first interesting observation from the left half of the table is the striking similarity between the average overall admission grade (13.629) and the average graduation grade (13.664). This suggests a close association between these two variables, although a more detailed analysis is obviously required. With rigorous assessment criteria, it would also suggest an insignificant added-value by the university. The second observation is that there are significant differences when admission grades are separated in their two components. Grades from secondary school are on average above the grades from the national exams, confirming the idea of an upward bias when grades are attributed locally by the teacher in a continuous assessment system.

All correlation coefficients show a moderate and significant positive relationship between the variables. The results suggest that the current system of considering both the results obtained in secondary education and in national exams is more adequate than considering only one of these components when selecting the students. The table also shows that graduation grades

are more correlated with the grades from the continuous assessment process in secondary school than with the results from the national exams.

The same indicators are displayed in Table 2, with all study programmes divided by Large Groups, according to the classification system presented in the previous section. As above, the table also reports the statistical significance level of the estimated correlations, which depends on the substantive significance of the correlation in the sample but is also highly dependent on the sample size.

**Table 2: Correlation coefficients between admission and graduation grades, Large Groups**

obs.	grades - mean				Correlation coefficients			
	graduation (G)	admission (A)	secondary school (S)	national exams (E)	G - A	G - S	G - E	S - E
<i>Social Sciences, Trade and Law</i>								
1092	13.131	13.780	14.182	12.986	.642*	.554*	.525*	.376*
<i>Agriculture</i>								
323	13.381	14.426	15.228	13.444	.637*	.647*	.546*	.687*
<i>Sciences, mathematics and computer science</i>								
794	13.615	13.464	14.381	12.473	.515*	.510*	.350*	.257*
<i>Arts and Humanities</i>								
607	13.687	13.562	13.718	13.418	.432*	.438*	.293*	.319*
<i>Education</i>								
507	14.294	13.025	13.613	12.434	.396*	.371*	.272*	.254*
<i>Engineering, manufacturing and construction</i>								
441	12.966	13.462	14.217	12.555	.394*	.420*	.276*	.410*
<i>Health and social protection</i>								
373	15.357	14.618	14.777	14.396	.093	.253*	-.053	.156*
<i>Services</i>								
351	13.823	12.940	13.587	12.289	-.061	.175*	-.183*	.282*

Notes: the asterisk denotes statistical significance at the usual 5% level. The two-tailed significance test employs the Bonferroni multiple-comparison procedure, to adjust the probability estimate. Admission grades have all been re-scaled to the 10-20 range for a more direct comparison with graduation grades. The groups are arranged in descending order of the correlation between graduation and admission grades.

The conclusions obtained from the left half of the table agree for each group with those obtained in Table 1. First, graduation grades are generally above admission grades, except in *Social sciences, trade and law, Agriculture* and *Engineering, manufacturing and construction*. The largest absolute differences between admission and graduation average grades are observed in *Education* and *Agriculture*. Second, average grades from secondary school are, in

all groups, above average grades from the national exams. The largest differences, suggesting either an inappropriate degree of difficulty in the national exams or more permissive grading in secondary school, occur in the area of science and technology: *Sciences, mathematics and computer science, Agriculture and Engineering, manufacturing and construction*. By contrast, the groups of *Arts and Humanities* and *Health and social protection* display the closest values between the average grades from the national exams and from secondary school. This suggests an overall lower bias in secondary school grading practices, but does not show a consistency of grades across individual students, since the correlation coefficients between secondary school and national exams are very low in both groups, notably in *Health and social protection*.

The correlation coefficients reveal some interesting differences across education groups. *Social sciences, trade and law* and *Agriculture* display the more substantively and statistically significant correlations, suggesting a more appropriate admissions system in these areas. On the other extreme, the groups of *Services* and *Health and social protection* display the lowest coefficients. In both groups, the correlation coefficients between graduation and admission grades are not statistically significant, suggesting the need to adjust admission requirements. In particular, the problem seems to hinge on the required national exams, which display a negative and/or non significant relationship with the graduation grades.

Graduation grades are, in all groups, more related to secondary school grades than to the results from national exams, confirming the view that continuous assessment is more consistent than single final exams. However, in some groups correlation between graduation and admission grades is higher than correlation between graduation and secondary school grades, suggesting that, at least for these groups, considering the national exams improves the admissions process. Overall, the results suggest that it may be important to increase the weight of secondary school grades on the formula employed to compute the admissions grade. A more refined analysis requires the subdivision of the large education groups by smaller units. Following the National Classification of Education and Training, presented above, Table 3 displays the average grades and the bivariate correlations for the more specific fields of education.

**Table 3: Correlation coefficients by Fields of Education and Training**

obs.	grades - mean				Correlation coefficients			
	graduation (G)	admission (A)	secondary school (S)	national exams (E)	G - A	G - S	G - E	S - E
<i>Philosophy and ethics</i>								
62	13.226	13.585	13.448	13.808	.737*	.704*	.570*	.431*
<i>Foreign languages and literatures</i>								
141	13.475	13.625	14.098	13.149	.582*	.557*	.481*	.535*
<i>Biology and biochemistry</i>								
406	13.980	13.966	14.708	13.222	.511*	.525*	.314*	.190*
<i>Performing arts</i>								
107	14.561	13.010	13.290	12.746	.500*	.401*	.418*	.321*
<i>Psychology</i>								
349	14.275	15.560	15.148	15.959	.477*	.492*	.256*	.165*
<i>Construction and civil engineering</i>								
63	12.333	12.313	13.738	10.889	.460*	.531*	.224	.027
<i>History and archaeology</i>								
119	13.345	13.026	13.421	12.641	.458*	.542*	.247*	.309*
<i>Computer sciences</i>								
146	12.870	12.831	14.159	11.388	.456*	.411*	.339*	.275*
<i>Economics</i>								
232	12.280	12.674	13.638	10.877	.452*	.488*	.231*	.171*
<i>Training for pre-school teachers</i>								
181	14.613	12.858	13.371	12.346	.448*	.383*	.329*	.197*
<i>Management and administration</i>								
282	12.560	12.934	13.991	11.059	.427*	.478*	.243*	.278*
<i>Agricultural and animal production</i>								
202	12.866	12.994	14.100	11.603	.426*	.450*	.274*	.289*
<i>Architecture and urban design</i>								
204	12.995	14.545	14.778	14.303	.378*	.443*	.236*	.220*
<i>Veterinary Sciences</i>								
121	14.240	16.817	17.112	16.517	.352*	.404*	.227	.413*
<i>Therapy and rehabilitation</i>								
83	14.747	15.429	14.942	15.916	.349*	.442*	.079	-.145
<i>Training of teachers of basic education</i>								
174	14.034	12.978	13.482	12.468	.347*	.359*	.183	.144
<i>Tourism and recreation</i>								
158	13.532	14.055	14.150	13.949	.347*	.432*	.081	-.048
<i>Chemistry</i>								
57	13.649	13.603	14.458	12.623	.331	.271	.292	.181
<i>Sociology and other studies</i>								
163	13.160	13.273	13.496	13.042	.270*	.246*	.159	.057
<i>Nursing</i>								
290	15.531	14.385	14.730	13.961	.269*	.265*	.158*	.191*
<i>Arts</i>								
77	13.299	13.926	13.770	14.082	.249	.445*	.047	.147
<i>Fine arts</i>								
54	14.241	14.921	14.043	15.798	.133	.291	-.021	-.076
<i>Environmental Sciences</i>								

obs.	grades - mean				Correlation coefficients			
	graduation (G)	admission (A)	secondary school (S)	national exams (E)	G - A	G - S	G - E	S - E
85	13.459	12.555	13.806	11.300	.099	.143	.027	.071
<i>Sport</i> 193	14.062	12.028	13.126	10.930	.051	.215*	-.085	.096

Notes: the asterisk denotes statistical significance at the usual 5% level. The two-tailed significance test employs the Bonferroni multiple-comparison procedure, to adjust the probability estimate. Admission grades have all been re-scaled to the 10-20 range for a more direct comparison with graduation grades. Only groups with more than 50 graduates have been considered. The groups are arranged in descending order of the correlation between graduation and admission grades.

On the top of the table, displaying the more substantively significant correlations between graduation and admission grades, are predominantly study programmes from the areas of Humanities and Social Sciences. *Sociology* is in this regard an exception in the Social Sciences, with very low coefficients.

On the bottom of the table is *Sports*, with only a statistically significant, albeit weak, correlation between graduation and secondary school grades. This suggests the need for a different approach to the admissions process, either by allowing a higher weight to the secondary school grades, changing the national exams required, or even proposing a local selection procedure. A change of admissions procedure could also be beneficial for *Arts*, *Fine Arts* and *Environmental Sciences*, all with very weak and statistically insignificant correlations between admission and graduations grades.

It is again clear from the table that the grades obtained in secondary school are a better predictor of graduation grades than the results obtained in national exams. However, many of the fields of education in the table benefit from considering both grades when computing the final admission classification, with the graduation grades more related to the admission grades than to the single secondary school grades.

The grades from national exams and secondary school should be at least moderately correlated with each other, since they were both chosen to measure the student's ability to attend a particular degree programme. However, as the last column of the table shows, the correlation coefficients are typically weak and often even negative.

## 6 - Conclusions

Selecting students for higher education is a difficult task, with many personal, institutional, social and economic consequences, and has been performed differently in distinct locations.

One of the most prolific countries in this respect is the US, where a varied assortment of practices has been experimented since the early XX century. The US experience, and the research developed so far, suggests that students should be evaluated mainly by their performance in secondary school, which, on its turn, is more fairly assessed by means of system-wide standardised tests. The process currently followed in Portugal, to select students for public higher education institutions, respects such orientations. Students enter a national contest, where competition for a place depends on application scores, obtained combining the grades from the last three years of secondary school, some standardised tests and, in some cases, other requisites.

In order to assess the adequacy of the adopted selection process, its predictive validity was evaluated by comparing admittance scores with graduation grades of students of one particular institution, the University of Évora. The results obtained apparently confirm a globally correct selection procedure. However, this conceals important differences between the different study programmes, suggesting that some adjustments could help increase the correlation between admission and graduation grades, as it is desired.

### **References:**

Atkinson, R. (2001) Achievement versus aptitude in college admissions, *Issues in Science and Technology*, Winter 2001/02.

Atkinson, R. and Geiser, S. (2009) Reflections on a Century of College Admissions Tests, *Educational Researcher*, 38 (9), pp. 665–676.

Edwards, D., Coates, H. and Friedman, T. (2012) A survey of international practice in university admissions testing, *Higher Education Mangement Policy*, 24 (1), pp. 87-104.

Geiser, S. and Studley, R. (2002) UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California, *Educational Assessment*, 8 (1), pp. 1–26.

Koljatic, M., Silva, M. and Cofre, R. (2013) Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile, *International Journal of Educational Development*, 33, pp 106–115.

Lemann, N. (2004) A history of admission testing, in: R. Zwick (Ed.) *Rethinking the SAT: The Future of Standardized Testing in University Admissions*. Routledge Falmer, New York, pp 5–14.

OECD (2012) Education Indicators in Focus. 2012/05 (May).

Zwick, R. (2007) College Admission Testing, National Association for College Admission Counseling.

**PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DE QUESTÕES TEÓRICAS E  
METODOLÓGICAS NA INVESTIGAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO, ENSINO E  
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Domingos Fernandes, et al.**

Towards A Reflection On Theoretical And Methodological Issues In Research On  
Assessment, Teaching, and Learning In Higher Education

<b>Autor 1:</b>	<b>Domingos Fernandes</b>
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Prof. Associado com Agregação
E-mail:	dfernandes@ie.ul.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>António Borralho</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Prof. Auxiliar
E-mail:	amab@uevora.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	<b>Domingos Fernandes</b>
Endereço Postal:	Rua dos Ciprestes, 97, 5.º Dt.º 2775-357 Parede

**Resumo:**

Nas últimas décadas houve um significativo incremento na investigação no âmbito do desenvolvimento do currículo, das aprendizagens e da avaliação, para compreender como se ensina, como se aprende e como se avalia no ensino superior. Consequentemente, foi possível identificar inovadoras formas para avaliar as aprendizagens dos estudantes e para integrar a organização do ensino, as aprendizagens e a avaliação (e.g. Bryan & Clegg, 2006; Falchikov, 2005; Fernandes & Fialho, 2012).

O presente trabalho resultou da investigação que os autores vêm realizando com aqueles propósitos há cerca de dois anos, numa diversidade de contextos do ensino superior (e.g. diferentes instituições, diferentes domínios do conhecimento) e da sua preocupação em contribuir para uma reflexão aprofundada sobre questões de natureza teórica e metodológica inerentes ao desenvolvimento da investigação no contexto da chamada pedagogia do ensino

superior. Assim, o principal propósito desta reflexão foi o de discutir questões de natureza teórica que enquadrassem conceptualmente as investigações (e.g. teorias do currículo, das aprendizagens e da avaliação) e questões de natureza metodológica que permitissem credibilizá-las (e.g. matrizes de investigação/avaliação, instrumentos de apoio à recolha de informação, unidades de análise, participação dos intervenientes, transformação dos dados). A análise e reflexão baseada na investigação realizada pelos autores permitiu produzir recomendações tais como as relativas à necessidade do desenvolvimento de uma metateoria agregadora/integradora das teorias sobre o ensino, a avaliação e as aprendizagens, à relevância da participação dos intervenientes e à importância de longas permanências em contextos de sala de aula.

**Palavras-Chave:** avaliação pedagógica; ensino; metodologia; investigação; ensino superior.

**Abstract:**

In the last decades there has been a significant research increment in the fields of curriculum development, learning, and assessment in order to understand how one teaches, learns, and assesses in the higher education context. As a consequence, new forms to set up learning assessments and to integrate teaching, learning, and assessment has been identified (e.g. Bryan & Clegg, 2006; Falchikov, 2005; Fernandes & Fialho, 2012).

This work arose from both research conducted in the last two years by the authors in the above mentioned fields in a variety of higher education contexts (e.g. different institutions, different knowledge domains) and their concern in contributing for a deeper reflection on theoretical and methodological issues that have to do with pedagogical research development in the context of higher education. Thus, the main purpose of this reflection was to discuss theoretical issues that could be a conceptual framework for research (e.g. curriculum, learning, and assessment theories) and methodological issues that could contribute for its credibility (e.g. research/evaluation matrix, instruments to support data collection, units of analysis, participation of people involved, data transforming). Analysis and reflection based upon research conducted by the authors enabled the production of recommendations such as: a) the need to come up with a metatheory that aggregates/integrates teaching, learning, and assessment theories; b) the relevance of

participation of the people involved; and c) the importance to stay longer in the classrooms context.

**Keywords:** learning assessment; teaching; methodology; research; higher education.

**Poster - O ENFERMEIRO TUTOR E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO NA  
FORMAÇÃO INICIAL EM ENFERMAGEM: CONTRIBUTOS PARA A SUA  
INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM CONTEXTO CLÍNICO – Maria do Céu Carrageta,  
et al.**

The Nurse Tutor and Supervision in Practice Nursing Home Training: Contributions for  
Intervention Training in Clinical Context

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria do Céu Mestre Carrageta</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Categoria Profissional:	Professor Adjunto
E-mail:	mceu@esenfc.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Nilza Costa</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
Categoria Profissional:	Professora Catedrática
E-mail:	
<b>Autor 3:</b>	<b>Wilson Abreu</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Enfermagem do Porto
Categoria Profissional:	Professor Coordenador
E-mail:	
<b>Dados de Contacto</b>	
Endereço Postal:	Rua da Azinhaga Comprida, 28, 3020-535 Brasfemes

### **Resumo**

A formação inicial em Enfermagem na ESEnfC<sup>1</sup>, caracteriza-se por períodos de ensino na escola e de ensino clínico (EC) em instituições de saúde. Verificam-se dificuldades na

supervisão em EC e na seleção do enfermeiro tutor. Urge a necessidade de encontrar um modelo estruturado e sistematizado de supervisão com um referencial de características/competências do enfermeiro tutor e de orientações para práticas supervisivas de qualidade. Surge este estudo com a questão central: “Quais as realidades dos enfermeiros tutores na supervisão em EC e como contribuir para potenciar a qualidade das suas práticas?” Alguns objetivos: Identificar dificuldades dos enfermeiros tutores na supervisão dos estudantes; Construir um referencial de características/competências do enfermeiro tutor; Apresentar um “Guia Orientador” para práticas de supervisão de qualidade. Estudo exploratório, descritivo, abordagem mista com uma ostentação qualitativa/indutiva. Participantes: 176 enfermeiros tutores; 15 estudantes; 5 docentes; 11 enfermeiros chefes; 9 enfermeiros não tutores. Amostras não probabilísticas ou intencionais com recurso a diferentes técnicas de amostragem. Instrumentos: questionário, relato escrito e entrevista. Contextos: uma escola e três instituições hospitalares. Análise dos dados: *software* SPSS e NVivo. Emerge eixo nuclear “Processo de Supervisão em EC” com quatro dimensões temáticas: intervenção do enfermeiro tutor em EC; práticas de supervisão em EC; parcerias na formação clínica em Enfermagem; orientações para potenciar a intervenção do enfermeiro tutor. Conclusões: Nova visão do enfermeiro tutor: perfil e guia orientador de “boas práticas” assente num paradigma reflexivo e crítico-construtivista. Motivação, disponibilidade e formação pedagógica são cruciais/indispensáveis na intervenção do enfermeiro tutor, tendo a escola uma (co)responsabilização nestas áreas.

**Palavras-chave:** enfermeiro tutor; supervisão; ensino clínico; formação; enfermagem

### **Abstrat**

Initial training in Nursing ESEnfC<sub>1</sub>, characterized by periods of teaching in school and clinical training (CT) in health institutions. There are difficulties in supervision in CT and the selection of the nurse tutor. There is an urgent need for a structured and systematic supervision with a benchmark of characteristics / skills of the nurse tutor and guidelines for practice supervisivas quality. Surge this study with the central question: "What are the realities of tutors in supervising nurses in CT and how to contribute to enhancing the quality of their practices?" Some goals: Identify difficulties of nurses tutors in supervising students; Building a referential characteristics / competencies of the nurse tutor; introduced a

"Orientation Guide" for quality supervision practices. This exploratory, descriptive approach mixed with an ostentatious qualitative / inductive. Participants: 176 nurses tutors, 15 students, 5 teachers, 11 head nurses, 9 nurses not tutors. Samples not probabilistic intentional or using different sampling techniques. Instruments: questionnaire, interview and report writing. Contexts: a school and three hospitals. Data analysis: software SPSS and NVivo. Emerge nuclear axis "Supervisory Process in CT" with four thematic dimensions: intervention of the nurse tutor in CT; supervisory practices in CT; partnerships in clinical training in nursing; guidelines to enhance the intervention of the nurse tutor. Conclusions: New vision of the nurse tutor: profile guide and mentor of "best practices" based on a paradigm reflective and critical-constructivist. Motivation, availability and teacher training are crucial / essential intervention in nursing tutor, having the school a (co) accountability in these areas.

**Keywords:** nurse tutor; supervision, clinical training, training and the nursing

## INTRODUÇÃO

A Enfermagem é uma disciplina em pleno desenvolvimento de conhecimento científico. Tem vindo a estar cada vez mais presente no seio da sociedade actual e a demarcar a sua identidade perante os parceiros das equipas de saúde.

Segundo a Ordem dos Enfermeiros (2003), a Enfermagem é uma profissão de relação, que dita o profissional, enfermeiro, a uma vida de interacção, onde cada pessoa, por vivenciar um projecto de saúde, e ser centro de processos não intencionais, se torna singular, único e indivisível, num momento único de cuidado.

Essa singularidade, marcada pela personalidade, pelas necessidades individuais, pela vontade, cultura e ambiente de cada ser humano, imprime cada vez mais exigência na relação interpessoal, quer a nível de qualidade no processo de cuidados, quer a nível dos resultados exigidos pelos clientes/família.

Por isso mesmo, o processo de cuidados, torna-se cada vez mais complexo. O enfermeiro, como elemento da equipa de saúde, tem que procurar estar, cada vez mais e melhor preparado, para interagir com qualidade, perante a imprevisibilidade dos contextos sociais e a multiplicidade de factores intervenientes no momento de cuidar.

Sendo assim, parece-nos fundamental que o enfermeiro se distancie cada vez mais do paradigma da racionalidade técnica e se (re)construa como pessoa e profissional à luz da nova racionalidade numa perspectiva crítica, reflexiva e ecológica.

Para Alarcão e Tavares (2003), baseados em Schön, a abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva.

Desta forma, parece-nos fundamental reflectir sobre a forma como os indivíduos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativo e o integram no seu percurso de desenvolvimento, em tudo o que é significativo na vida de cada um, na forma como os vários saberes (profissionais, sociais e culturais) podem ser mobilizados num processo educativo global.

Assim, torna-se, cada vez mais importante, aprofundar e realçar aspectos que, na formação inicial em Enfermagem, contribuam para a construção de conhecimento e desenvolvimento do estudante como pessoa e como profissional reflexivo, no sentido de agir e interagir em contextos clínicos, cada vez mais complexos.

A formação inicial em Enfermagem caracteriza-se por períodos de ensino na escola e períodos de ensino clínico em diferentes instituições de saúde. No percurso formativo do estudante existe uma multiplicidade de actores e contextos que devem contribuir de uma maneira decisiva e estruturante para a aprendizagem do estudante, para a construção de conhecimento e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto têm-se verificado dificuldades na resposta à supervisão das aprendizagens dos estudantes em contexto clínico por motivos de vária ordem, nomeadamente falta de formação pedagógica dos enfermeiros. Urge a necessidade de encontrar um referencial de características e competências do enfermeiro tutor e directrizes para práticas supervisivas de qualidade e promotoras de aprendizagens estruturantes. Sendo o enfermeiro tutor um elemento chave no processo de supervisão foi-lhe conferida centralidade neste estudo.

Estudo que se insere num Projecto de Doutoramento em Didática na área de especialização em Supervisão, intitulado **“O Enfermeiro Tutor e Práticas de Supervisão na Formação Inicial em Enfermagem: contributos para a sua intervenção didáctica em contexto clínico”**, em desenvolvimento na Universidade de Aveiro.

Pretendemos apresentar resultados parcelares do estudo, nomeadamente alguns dados sócio demográficos dos participantes, algumas dificuldades manifestas pelos enfermeiros tutores no processo supervisoivo, um conjunto de características e competências do enfermeiro tutor e algumas orientações para a construção de um “guia orientador“ de boas práticas de supervisão.

Organizámos este artigo em função de alguns tópicos nomeadamente: a contextualização do estudo, a problemática, a questão central do estudo, os objectivos e as questões orientadoras, um breve enquadramento conceptual e revisão de alguns estudos empíricos, a metodologia, alguns resultados e uma reflexão final.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO**

O estudo teve o seu início com o desenvolvimento de dois estudos prévios (durante a construção do questionário) intitulados de estudo pré-piloto e estudo piloto. O estudo pré-piloto decorreu no Hospital Distrital da Figueira da Foz, onde foi aplicado o questionário a três enfermeiras, identificadas como enfermeiras com larga experiência em método tutorial, que preencheram o questionário e participaram numa entrevista de grupo, dinamizada pela investigadora, com o objectivo de identificar fragilidades e potencialidades do questionário quanto à forma e ao conteúdo. Após este estudo (pré-piloto) surgiu uma nova versão do questionário que foi utilizada no estudo piloto que decorreu no Hospital José Luciano Castro em Anadia. Neste estudo (piloto) foi aplicado o questionário a 20 enfermeiros tutores com a possibilidade de apresentarem sugestões sobre o mesmo. Após analisados os resultados surgiu a versão final do questionário utilizada no estudo propriamente dito. O estudo está dividido em duas fases, sendo a 1º fase de recolha de informação em três Instituições Hospitalares de Coimbra e na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Os participantes principais são os enfermeiros tutores e os participantes complementares são enfermeiros chefes, enfermeiros que nunca foram tutores, estudantes e docentes. Foram aplicados questionários aos enfermeiros tutores (176 no total), foram realizadas 12 entrevistas semi-estruturadas a enfermeiros chefes e 10 entrevistas semi-estruturadas a enfermeiros que nunca foram tutores (das três Instituições Hospitalares incluídas no estudo). Aos estudantes e docentes (15 estudantes e 5 docentes) da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra foram pedidos relatos escritos com recurso a guião com quatro blocos temáticos, embora com estratégias de

questionamento diferentes para estudantes e docentes. A 2ª fase do estudo é essencialmente de concepção, com base nos resultados da 1ª fase do estudo, na qual se pretende construir um referencial de características e competências do enfermeiro tutor e apresentar um “Guia Orientador” de boas práticas de supervisão e promotoras de aprendizagens estruturantes em ensino clínico.

## **PROBLEMÁTICA**

De entre outras Escolas, a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, não possui um modelo estruturado e sistematizado de acompanhamento clínico, designadamente com a identificação de um referencial de características e competências do enfermeiro tutor, identificado pelos profissionais e pelos estudantes, e com orientações para práticas supervisivas de qualidade, promotoras de aprendizagens estruturantes em ensino clínico.

No percurso formativo dos estudantes existe uma multiplicidade de actores, modelos de formação e contextos.

Nos contextos clínicos os estudantes deparam-se com diversos cenários, nomeadamente a nível do processo de supervisão das aprendizagens, consoante a Instituição e o serviço de saúde onde se encontram a desenvolver o seu ensino clínico.

O enfermeiro tutor é um elemento muito importante no processo de supervisão das aprendizagens, devendo ser um profissional de referência a nível das práticas de Enfermagem, das práticas pedagógicas e que contribua para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

No entanto têm-se verificado algumas dificuldades na resposta à supervisão das aprendizagens dos estudantes, em contexto clínico, por motivos de várias ordens, nomeadamente pelo número elevado de estudantes em ensino clínico, pela complexidade e imprevisibilidade que impera nos contextos clínicos, pela falta de critérios construtivos na escolha do enfermeiro tutor e pela falta de formação pedagógica, prática pedagógica e actualização dos enfermeiros para desempenhar esse papel, essencialmente a nível de estratégias de supervisão, de uma prática reflexiva e no desenvolvimento da dimensão relacional.

Com base nesta problemática, foi pensada a questão central que deu origem a outras questões e aos objectivos e que nos têm conduzido ao longo do estudo.

## **QUESTÃO CENTRAL E OBJECTIVOS**

Embora o estudo pretenda dar resposta a várias questões, realçamos a questão central que está dividida em duas partes:

- Quais as realidades dos enfermeiros tutores no exercício da supervisão em ensino clínico de Enfermagem?
- Como contribuir para potenciar a qualidade das práticas de supervisão dos enfermeiros tutores?

Face ao exposto, fomos movidos a definir alguns objetivos que nos propomos dividir em dois momentos, de acordo com as duas fases do estudo que iremos apresentar.

A primeira claramente resultante da recolha de dados a que nos propusemos, na qual pretendemos conseguir:

- Identificar a perceção que enfermeiros tutores e outros atores têm do enfermeiro tutor no exercício da supervisão em ensino clínico;
- Compreender as condicionantes dos enfermeiros tutores na complexidade dos contextos de saúde;
- Analisar a preparação dos enfermeiros tutores para o desenvolvimento do processo de supervisão em ensino clínico;
- Identificar as dificuldades dos enfermeiros tutores face ao processo de supervisão em ensino clínico;
- Identificar as expetativas dos enfermeiros tutores face à sua intervenção formativa junto dos estudantes e face à escola.

A segunda será indiscutivelmente de conceção com base nos resultados obtidos na primeira fase do estudo e à luz do quadro teórico apresentado, onde a investigadora toma a liberdade de sugerir alguns contributos para potenciar a qualidade das práticas de supervisão do enfermeiro tutor. Assim propõe-se a:

- Construir um referencial de características pessoais e competências profissionais do enfermeiro tutor;
- Apresentar um “Guia Orientador” para práticas de supervisão em ensino clínico de Enfermagem.

Para a consecução destes objetivos foram pensadas e colocadas sub-questões de investigação que servissem de orientação ao estudo, no sentido de orientarem a recolha dos dados, de permitirem um melhor entendimento da problemática em estudo e, para se obterem respostas que venham a traduzir melhoria da qualidade das práticas de supervisão e do desempenho dos enfermeiros tutores que colaboram com a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Mas, essencialmente, que se concorra para a construção de conhecimento na área da supervisão em ensino clínico de Enfermagem, com o intuito de contribuir para um maior e melhor desenvolvimento humano dos atores envolvidos no processo de supervisão.

## **BREVE ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

O quadro conceptual deste estudo assentou numa grande dimensão que é a formação em Enfermagem, especificamente na formação inicial em Enfermagem, toda a sua evolução e reformas. No ensino clínico em particular por este se constituir em momentos privilegiados de aprendizagem e momentos insubstituíveis de consolidação e transformação de conhecimentos e aquisição de saberes práticos e processuais (Abreu, 2003) e no processo de supervisão das aprendizagens dos estudantes, essencialmente a nível dos modelos de supervisão, das estratégias de supervisão e do desenvolvimento da prática reflexiva e da qualidade dos cuidados de saúde.

O ensino clínico tem constituído, particularmente nos últimos anos, motivo de reflexão e de “inquietação”, devido não só às mudanças que se têm operado no ensino de enfermagem com a massificação do mesmo, à consciencialização da importância do ensino clínico na formação do estudante de Enfermagem. Como refere Costa (1995, p.10), “o contexto de trabalho aparece como local privilegiado da aprendizagem, permitindo que os saberes formalizados se confrontem com a prática e que os saberes práticos se formalizem, num ciclo recursivo”.

Para que uma acção, em ensino clínico, seja formativa é necessário que o sujeito a considere como tal, cabendo ao enfermeiro tutor um papel de mediador, de forma a ajudar o estudante a compreender as estratégias e os processos ligados à acção e a ajudá-lo a pensar sobre a acção.

A supervisão do estudante em ensino clínico é muitas vezes vivida pelo enfermeiro tutor como um tempo de ambivalência e de angústia.

Por um lado, o enfermeiro tutor sabe que este é o espaço privilegiado para possibilitar ao estudante a integração dos conhecimentos, técnicos, científicos, relacionais e afectivos, nos seus contextos, de uma forma global e, por outro, o enfermeiro tutor é confrontado por vezes com contextos que dificilmente tornam viável a integração dos conhecimentos de um modo integrador e global, quer devido ao modelo de organização de cuidados de Enfermagem, quer às práticas existentes, quer aos recursos humanos, quer ao distanciamento entre o que se ensina na teoria e na prática, quer ainda devido às inúmeras solicitações que o enfermeiro tem que compaginar e responder em simultâneo, o que dificulta o processo de supervisão em ensino clínico.

Todos estes aspectos levam a que a relação com o meio clínico não seja maduramente reflectida, bem como as experiências de ensino clínico vividas pelos estudantes.

Perante toda a complexidade e imprevisibilidade, que envolve o ensino clínico, actores e contextos, o estudante, se por um lado fica deslumbrado com tudo o que envolve a entrada na realidade prática, por outro lado, vê-se envolto num conjunto de ansiedades, medos, constrangimentos, relações complicadas, quer com a equipa de saúde, quer com os supervisores – professores e enfermeiros, quer com os utentes.

Consideramos, então, fundamental como mediador deste processo complexo da formação inicial – ensino clínico – o processo de supervisão clínica. Devendo esta ser promotora da prática reflexiva, para que futuros enfermeiros sejam profissionais reflexivos, com pensamento crítico, capazes de desenvolverem práticas de qualidade, com vista ao máximo bem-estar dos utentes/família.

A qualidade da supervisão disponibilizada ao estudante em ensino clínico é fundamental e deve contribuir de uma maneira decisiva e estruturante para a sua aprendizagem, para a construção de conhecimento e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A problemática da supervisão não é recente, sempre existiu mas actualmente assume outras proporções enquanto objecto de estudo dos investigadores.

Alarcão e Tavares (2003), dizem-nos que a supervisão é a actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais e dos futuros profissionais, pela mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente, que passa por um bom relacionamento.

Parece-nos poder afirmar que, integrada no paradigma da nova racionalidade, com apelo à crítica, à reflexão e numa perspectiva ecológica, a supervisão pressupõe a passagem do *eu* solitário ao *eu* solidário. Consideramos, ainda, que para haver construção de conhecimento em conjunto, terá que se esbater o distanciamento e a assimetria de poder entre supervisor (enfermeiro tutor) e supervisionado (estudante).

Um elemento chave no processo de supervisão é o enfermeiro tutor e o seu perfil de competências, daí a centralidade que lhe damos no nosso estudo.

Nesta perspectiva o enfermeiro, para além de ser um profissional competente a nível científico, técnico e relacional, deve, como tutor, desenvolver um conjunto de competências para o seu desempenho no processo superviso, no sentido de levar os estudantes a aprenderem e a terem uma atitude crítica e reflexiva sobre as situações com que se vão deparando ao longo do seu percurso formativo e, posteriormente, ao longo da sua vida profissional.

Para Cottrell, referido por Pires *et al.* (2004, p.16),

“a função do supervisor clínico em enfermagem consiste em sustentar a formação e a actividade profissional dos supervisionados, tendo sempre em conta a prestação de cuidados de qualidade ao cliente e, ainda, promover a mudança positiva, educar, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos. O seu papel é central à promoção de uma prática com o máximo de qualidade, sendo que, o determinante principal da eficácia do relacionamento superviso é a qualidade do mesmo”.

O mesmo autor refere, ainda, que um supervisor clínico em Enfermagem deve ser identificado em função de alguns atributos, nomeadamente: de perícia, de experiência, de aceitabilidade por parte dos outros e de formação específica em supervisão clínica, pois a formação básica é essencial, embora não suficiente para assegurar uma elevada qualidade em supervisão. A formação e experiência adicionais em supervisão são consideradas indispensáveis para ajudar a desenvolver competências supervisivas. Para além destes atributos o supervisor deve ter como características fundamentais, na relação superviso, a empatia, a positividade e a paciência, entre outros aspectos igualmente importantes. (Cottrell, citado por Pires *et al.*, 2004).

Estas características são, no nosso entender, especialmente importantes na supervisão dos estudantes de Enfermagem, pois não podemos esquecer que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional não são automáticos. Como diz Hesbeen (2001), a experiência, só por si, não gera conhecimento. Essa experiência necessita ser reflectida, discutida e conceptualizada para poder enriquecer os conhecimentos da pessoa.

Têm sido vários os estudos desenvolvidos a nível nacional e internacional sobre o ensino clínico em Enfermagem e muito particularmente sobre o papel do enfermeiro tutor. Em Portugal alguns estudos nos têm demonstrado que o processo de supervisão clínica em Enfermagem evidencia uma diversidade de dimensões que o tornam complexo e, por isso mesmo, alvo de inúmeras investigações nos últimos anos. Carvalhal (2003); Belo (2003); Simões (2004); Fonseca (2004); Leonardo (2005), entre outros.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação desenvolve-se através de um estudo **“Exploratório, descritivo, comparativo, numa abordagem mista, com uma ostentação qualitativa/indutiva assente no paradigma interpretativo”**.

As opções metodológicas pensadas para este estudo e, tendo em conta o referido, vão de encontro à estratégia incorporada concomitante de Creswell (2010) na abordagem mista, o que significa que existe uma fase de colheita de dados, na qual os dados qualitativos e quantitativos são colhidos ao mesmo tempo. Nesta estratégia existe um método principal que guia o projeto e um banco de dados secundário o qual desempenha um papel de apoio nos procedimentos. Ao receber menos prioridade, o método secundário (neste caso o quantitativo) é incorporado dentro do método predominante (neste caso o qualitativo). Esta incorporação pode ter várias significações e objetivos. Neste caso, a estratégia incorporada concomitante foi utilizada para obter perspectivas amplas como resultado do uso de diferentes métodos, em oposição ao uso apenas do método predominante. Além disso, também porque se utilizaram diferentes métodos para estudar diferentes grupos (Creswell, 2010).

Na perspectiva de Streubert e Carpenter (2002), pode-se considerar que, neste estudo, existe triangulação de métodos, quer pela combinação das abordagens qualitativa e quantitativa

(triangulação *entre-métodos*), quer pela combinação ao nível da colheita de dados através da utilização de questionários, entrevistas e relatos escritos (triangulação *dentro-do-método*).

Temos cinco grupos de participantes neste estudo. Considerámos como participantes principais os enfermeiros tutores, por serem o principal alvo de atenção neste estudo. Como participantes complementares temos: estudantes, docentes, enfermeiros chefes e enfermeiros que nunca foram tutores.

A recolha de informação fez-se através de questionário auto preenchido aos enfermeiros tutores (176), através de relatos escritos aos docentes (5) e aos estudantes (15) e através de entrevistas aos enfermeiros chefes (11) e aos enfermeiros que nunca foram tutores (9).

## **RESULTADOS**

Como referimos anteriormente apresentamos resultados parcelares do estudo, nomeadamente alguns que emergem dos questionários preenchidos pelos enfermeiros tutores. Também serão apresentadas algumas dificuldades pelos enfermeiros tutores no decorrer do processo de supervisão e algumas características e competências referidas pelos enfermeiros tutores, pelos docentes e pelos estudantes. Para uma melhor esquematização destes resultados, optámos por os apresentar em quadros, seguidos de uma breve discussão.

Foram 176 os enfermeiros tutores que colaboraram no estudo, os quais foram identificados de **ET<sub>HUC</sub>**, **ET<sub>CHC</sub>** e **ET<sub>IPO</sub>**. Destes, 56 exerciam a sua atividade profissional nos HUC, 69 nos CHC e 51 no IPO, ou seja, em termos proporcionais, 31,8%, 39,2% e 29%, respectivamente.

**Quadro 1 – Caracterização dos enfermeiros tutores**

<b>Enfermeiros tutores</b>		
<b>Idade</b>	Média	Desvio padrão
	34.41 anos	7.49
<b>Género</b>	Feminino	Masculino
	72.2%	27.8%
<b>Tempo de profissão</b>	Média	Desvio padrão
	11.44 anos	6.52
<b>Categoria profissional</b>	Enf. Graduado	Outras
	73.3%	26.7%
<b>Formação académica</b>	Licenciatura	Outros
	89.7%	10.3%
<b>Experiência pedagógica (em supervisão)</b>	SIM	NÃO
	<b>67.6%</b>	32.4%
<b>Formação pedagógica (em supervisão)</b>	SIM	NÃO
	39.1%	<b>60.9%</b>

Os 15 estudantes que participaram no estudo foram identificados de **E<sub>1</sub>** a **E<sub>15</sub>** e fizeram-no através de um relato escrito anónimo para o qual tinham um guião, elaborado por tópicos, que lhe permitiu orientar o discurso. Tinham idades compreendidas entre 21 e 23 anos, eram maioritariamente do género feminino, apenas 2 estudantes eram do género masculino. Estavam distribuídos em ensino clínico pelas três instituições hospitalares (HUC; CHC; IPO), nomeadamente 5 estudantes nos HUC, 6 estudantes no CHC e 4 estudantes no IPO.

Os docentes que integram o estudo fazem parte do “corpo” docente da ESEnfC. Eram à data da recolha de dados (2º semestre do ano lectivo 2007/2008) responsáveis de Unidades Curriculares – Ensino Clínico em diversas áreas de conhecimento em Enfermagem, sendo este o único critério de inclusão.

Foram seleccionados e contactados 6 (seis) docentes que correspondiam ao critério de inclusão e enviado por via e-mail o guião de relato escrito através do qual participavam no estudo. Foram devolvidas cinco respostas de 5 (cinco) docentes, com as quais pudemos contar para integrar o estudo e foram identificados de **D<sub>1</sub>** a **D<sub>5</sub>**.

Os docentes apresentavam idades entre os 42 e os 55 anos e eram maioritariamente do género feminino. Em relação à formação académica, 3 possuíam o grau de Mestre e 2 o grau de Doutor. Encontravam-se na categoria de professor adjunto, 3 docentes e na categoria de professor coordenador, 2 docentes. Nenhum docente possuía formação específica em supervisão.

Em relação às dificuldades mencionadas pelos enfermeiros tutores apresentamos no quadro 2 que se segue e verificamos que as dificuldades com o processo de supervisão em geral são as mais referidas, assim como também pelos estudantes e pelos docentes. As estratégias utilizadas para as ultrapassar e o apoio que referem ter sido mais adequado são respectivamente a formação pedagógica e o apoio do serviço. Articulámos com estes resultados as respostas dos estudantes e dos docentes referentes às dificuldades que consideravam ser mais evidentes.

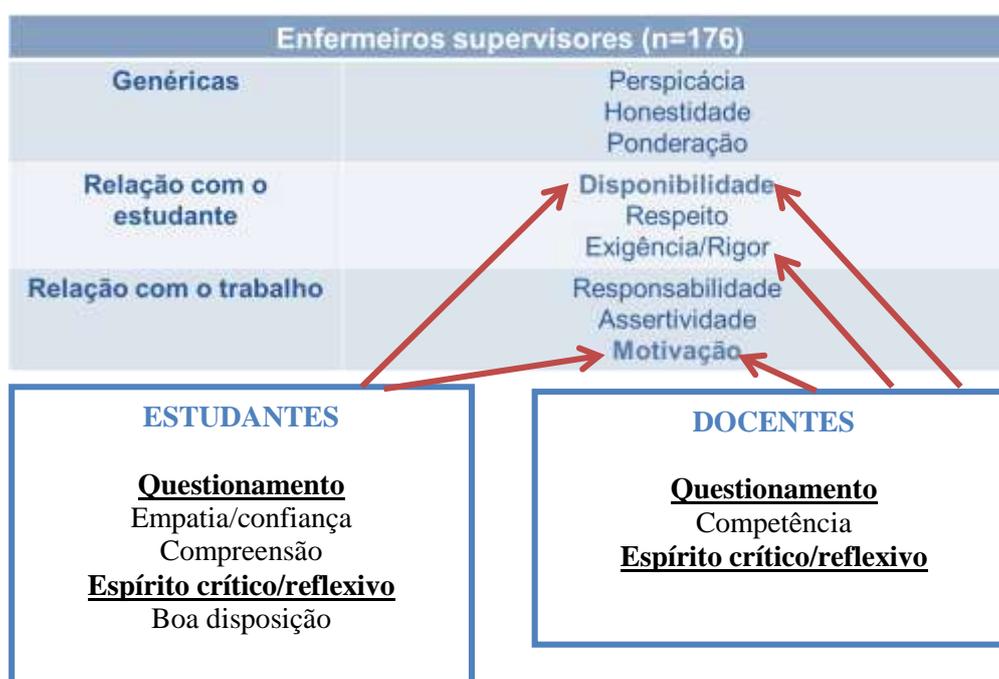
**Quadro 2 – Dificuldades dos enfermeiros tutores**



De seguida apresentamos algumas características e competências mencionadas por estes três grupos de participantes, percebendo-se que as características pessoais dos enfermeiros tutores estão divididas em três grandes dimensões: genéricas, na relação com o estudante e na relação

com o trabalho. Quer enfermeiros tutores, quer estudantes e docentes referem a disponibilidade e motivação como as características que se destacam, mas os estudantes e os docentes dão igual destaque ao questionamento e ao espírito crítico e reflexivo entre outras.

**Quadro 3 – Características dos enfermeiros tutores**



Quanto às competências profissionais estão divididas em três grandes dimensões: as competências relacionais e humanas, as competências técnicas e científicas e as competências pedagógicas, destacando-se, entre outras, a relação de ajuda a fundamentação da prática, o pensamento crítico e reflexivo.

**Quadro 4 – Competências profissionais dos enfermeiros tutores**

<b>Enfermeiros supervisores (n=176)</b>	
<b>Competências relacionais/humanas</b>	<b>Criação de ambiente propício à comunicação</b> <b>Relação de ajuda</b> Promoção de clima de confiança Promoção de ambiente favorável ao trabalho
<b>Competências técnico/científicas</b>	<b>Articulação teoria/prática</b> <b>Fundamentação da prática</b> Tomada de decisão Domínio das técnicas e dos procedimentos clínicos Mobilização de conhecimentos Prática reflexiva
<b>Competências pedagógicas</b>	<b>Pensamento crítico e reflexivo</b> <b>Identificação das dificuldades e potencialidades dos estudantes</b> Domínio das práticas pedagógicas Domínio das estratégias de supervisão Domínio das práticas de avaliação Capacidade de comunicação

## **CONCLUSÕES**

Perante este confronto de ideias que tentámos indagar, fica-nos a convicção que o estudo que pretendemos continuar a desenvolver na tese de Doutoramento poderá contribuir para esbater algumas fragilidades, dificuldades e constrangimentos no processo de supervisão clínica, em especial no processo de supervisão em ensino clínico de Enfermagem e no desempenho do enfermeiro tutor.

Parece-nos fundamental que os enfermeiros estejam motivados para o desempenho da função de tutores e preocupados em formar gerações futuras competentes. Emerge a necessidade de (re)pensar, no processo de parceria, entre Escola e Instituições de saúde, a forma de potenciar o papel de tutor, de reforçar as relações interpessoais entre estudantes, enfermeiros e docentes, tendo a escola uma (co)responsabilização acrescida nesta área.

Citando Benner (2001, p. 18) quando afirma que “A Enfermagem é socialmente construída e colectivamente concretizada”, fazemos a analogia para o processo de supervisão, pois para que ele tenha um impacto forte e positivo a nível dos seus intervenientes, contextos aos quais pertencem e na qualidade dos cuidados de saúde, deve ser colectivamente concretizado.

Deve despontar uma nova visão do enfermeiro tutor: perfil e guia orientador de “boas práticas” assente num paradigma reflexivo e crítico-construtivista. Motivação, disponibilidade e formação pedagógica são cruciais/indispensáveis na intervenção do enfermeiro tutor, tendo a escola uma (co)responsabilização nestas áreas.

Quadro 4 – Diretrizes para o guia orientador de “boas práticas”

GUIA ORIENTADOR (paradigma reflexivo e crítico-construtivista)		
Características	Competências	Práticas de Supervisão
<b>Genéricas</b> Perspicácia Honestidade Ponderação ...	<b>Competências relacionais/humanas</b>	<b>Estilos de Supervisão</b> - Não Diretivo - Colaboração Glickman (1990)
<b>Relação com o estudante</b> Disponibilidade Respeito Exigência/Rigor Questionamento Espírito crítico/reflexivo Empatia ...	<b>Competências técnico/científicas</b>	<b>Cenários de Supervisão</b> - Reflexivo - Ecológico Alarcão e Tavares (2003)  <b>Modelo de Formação</b> - Reflexivo Schön (1992)
<b>Relação com o trabalho</b> Responsabilidade Assertividade Motivação ... OE (2010)	<b>Competências Pedagógicas</b> OE (2010)	<b>Fases do Processo de Supervisão</b> - Encontro pré-observação - Observação propriamente dita - Análise dos dados - Encontros pós-observação Alarcão e Tavares (2003)

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Wilson C. (2001). **Identidade, Formação e Trabalho: Das Estruturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros**. Coimbra: Formasau/Educa.
- ABREU, Wilson C. (2002). **Supervisão Clínica em Enfermagem: pensar as práticas, gerir a formação e promover a qualidade**. *Sinais Vitais*, 45 (11), p. 53-57.
- ABREU, Wilson C. (2003). **Supervisão, Qualidade e Ensinos Clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?**. Coimbra: Formasau - Formação e Saúde, Lda.
- ABREU, W (2007) **Formação e Aprendizagem em Contexto Clínico – fundamentos, teorias e considerações didáticas**. Coimbra: Formasau - Formação e Saúde, Lda.
- ALARCÃO, Isabel; e TAVARES, José. (2003). **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2ª ed., Coimbra: Livraria Almedina.
- ANDREWS, M. e WALLIS, M. (1999). **Mentorship in Nursing: a literature review**. in *Journal of Advanced Nursing*, V. 29, Number 1, pp.?
- ARCO, A. (2005). **Supervisão Pedagógica no Ensino Clínico de Enfermagem**. *Sinais Vitais*, 58, (1), pp. 22 a 25.
- BELO, A. P. (2004). **Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem. Perspectiva do Aluno**. Dissertação apresentada no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão à Universidade de Aveiro, Departamento de Tecnologia Educativa, Aveiro.

- BENNER, Patricia (2001). **De Iniciado a Perito**. Coimbra. Quarteto.
- BEVIS, O. & MURRAY, J. (1990). **The Essence of the Curriculum revolution: Emancipatory teaching**. Journal of Nursing Education. New York, 29 (7), 326-331.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.
- COSTA, M. (1995). **O Modelo Humanista na Educação para o Cuidar**. Dissertação apresentada à Universidade católica Portuguesa de Lisboa no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências de Enfermagem, Lisboa, (texto policopiado).
- COSTA, M. A. (1998). **Enfermeiros: dos Percursos de Formação à Produção de Cuidados**. Lisboa. Fim de Século.
- COSTA, A. (2003). **Formação em Enfermagem: A Importância do Ensino Clínico**. In ESEBB, (org.), Ensino Clínico: Dinâmicas Formativas. Coimbra.
- CRESWELL, John (2010). **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed
- FODDY, William (1996). **Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevista e Questionários**. Oeiras: Celta Editora.
- FONSECA, M. J. L. (2004). **Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem. Perspectiva do Docente**. Dissertação apresentada no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão à Universidade de Aveiro, Departamento de Tecnologia Educativa, Aveiro.
- GARRIDO, A. F. (2004). **A Supervisão Clínica em enfermagem e as Condicionantes Organizacionais**. Sinais vitais, 61 (7), pp. 11 a 13.
- GARRIDO, A. F. (2005). **Supervisão Clínica: conceitos e modelos**. Nursing, 191 (9), pp?
- GARRIDO, A. F. (2005). **Supervisão Clínica em Enfermagem**. Investigação em Enfermagem, 12, (8), pp. 27-34.
- HESBEEN, W. (2001). **Cuidar no Hospital – Enquadrar os cuidados de Enfermagem numa Perspectiva de Cuidar**. Loures: Lusociência.
- HOLLOWAY, E. (1995). **Clinical Supervision: a systems approach**. USA: Sage Publications.

MUNSON, C. E. (2002). **Handbook of Clinical Social Work Supervision**. 3ª edição. Binghamton: The Haworth Press.

ORDEM DOS ENFERMEIROS (2003). **Conselho de Enfermagem. Do Caminho Percorrido e das Propostas**. Ordem dos Enfermeiros.

PIRES, R.; MORAIS, E.; SANTOS, M.; KOCK, M. C.; SARDO, M. D. e MACHADO, P. (2004). **Supervisão Clínica de Alunos de Enfermagem**. *Sinais Vitais*, 54 (5), pp. 15-17.

PROCTOR, B. (2001). **Training for the supervision alliance attitude, skills and intention**. In Cutcliffe, J.; Butterworth, T.; Proctor, B. *Fundamental Themes in Clinical Supervision*. London: Routledge Editions.

SÁ-CHAVES, I. (1999). **Supervisão: Concepções e Práticas**. Conferência de abertura da semana pedagógica das licenciaturas em ensino. Aveiro, Universidade de Aveiro – Centro Integrado de Formação de Professores.

SÁ-CHAVES, I. (2000). **Formação, Conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro. Edições CIDInE.

SÁ-CHAVES, I. (2003). **Supervisão em Ensino Clínico**. In ESEBB, (org.), *Ensino Clínico: Dinâmicas Formativas*. Coimbra.

SCHÖN, D. (1992). **La Formation de Profesionales Reflexivos : Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesionales**. Barcelona: Ediciones Paidós.

SIMÕES, J. F. (2004). **Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem. A Perspectiva dos Enfermeiros Cooperantes**. Dissertação apresentada no âmbito do curso de Mestrado em Supervisão à Universidade de Aveiro, Departamento de Tecnologia Educativa, Aveiro.

TAVARES, J. (1997). **A Formação como Construção do Conhecimento Científico e Pedagógico**. In I. Sá-Chaves, (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora.

VIEIRA, Flávia (1993). **Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores**. 1ª ed., Rio Tinto: Edições Asa.

WATSON, J. (1988). **Nursing: Human Science and Human Care. A Theory of Nursing**. New York: National League for Nursing.

WHITE, R. e EWAN, C. (1997). **Clinical Teaching**. Nursing, Cheltenham (UK), STP.

ZEICHNER, K. (1993). **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa.

**Poster - PERCEPÇÕES DE ALUNOS FACE À AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS NO ENSINO SUPERIOR  
ANÁLISES PRELIMINARES DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO “AVENA” –  
Maria da Graça Bidarra, et al.**

Perceptions of Students of Learning Evaluation in Higher Education  
Preliminary analysis of the questionnaire replies AVENA

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria da Graça Bidarra</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	Professora Associada FPCEUC
E-mail:	<a href="mailto:gbidarra@fpce.uc.pt">gbidarra@fpce.uc.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Carlos Manuel Folgado Barreira</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar FPCEUC
E-mail:	<a href="mailto:cabarreira@fpce.uc.pt">cabarreira@fpce.uc.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	<b>Maria Piedade Pessoa Vaz-Rebello</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar FCTUC
E-mail:	<a href="mailto:pvaz@mat.uc.pt">pvaz@mat.uc.pt</a>
<b>Autor 4:</b>	<b>Frederico Luís da Silva Furet Monteiro</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	Mestre em Ciências da Educação
E-mail:	<a href="mailto:fredericomonteiro@yahoo.com">fredericomonteiro@yahoo.com</a>
<b>Autor 5:</b>	<b>Valentim Rodrigues Alferes</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar com Agregação FPCEUC
E-mail:	valferes@fpce.uc.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	<b>Carlos Manuel Folgado Barreira</b>
Endereço Postal:	Rua do Colégio Novo Apartado 6153 – 3001-802 Coimbra

## **Resumo:**

O presente estudo centra-se na avaliação, um dos aspectos essenciais do ensino e aprendizagem do ensino superior. Na medida em que a implementação de novos desenvolvimentos nas práticas da avaliação enfrenta numerosas dificuldades, interessa perceber de que modo os estudantes percebem estas mesmas práticas e em que medida persistem aquelas que se confinam a uma avaliação predominantemente sumativa, baseada na aplicação de testes escritos, sem explorar o seu potencial formativo, ou, pelo contrário, emergem práticas e métodos de avaliação alternativos.

Num primeiro momento, pretende rever-se a literatura especializada neste domínio, dando conta dos novos e recentes desenvolvimentos na avaliação das aprendizagens, bem como das mudanças introduzidas na sequência do processo de Bolonha. Num segundo momento, iremos proceder a uma primeira leitura dos dados do questionário sobre práticas e perspectivas de avaliação no ensino superior, aplicado a estudantes, no âmbito do projecto AVENA<sup>19</sup>, procurando, desta forma, conhecer melhor de que modo os estudantes se posicionam relativamente à avaliação das aprendizagens neste nível de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Processo de Bolonha, Avaliação das aprendizagens, Novos processos e práticas de avaliação, Percepções de estudantes.

## **Abstract**

This study focuses on evaluation, a key aspect of teaching and learning in higher education. In so far as the implementation of new developments in evaluation practices finds many difficulties to be implemented, it is important to know how students perceive these processes. And to what extent a summative evaluation based on written tests without exploiting its formative potential remains or on the contrary, practical and alternative methods of evaluation are emerging.

First, we will review the literature in this topic, aiming to give an account of the recent developments and changes in educational evaluation resulting from the Bologna process. Secondly, a preliminary analysis of the questionnaire data on educational evaluation practices

---

<sup>19</sup> Financiada pela Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT), o projecto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas” (PTDC/CPE-CED/114318/2009) engloba a participação de quatro universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e de três universidades brasileiras (Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Pará e Universidade da Amazônia).

and perspectives in higher education will be presented. This questionnaire was administered to higher education students in the scope of the project AVENA<sup>20</sup> seeking thereby to understand how students stand regarding learning evaluation at this level.

**Keywords:** Higher Education, Bologna Process, Evaluation of learning, New processes and assessment practices, Perceptions of students.

## Introdução

Na sequência do Processo de Bolonha ocorreram mudanças na organização e funcionamento no ensino superior, que conduziram a uma nova maneira de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se mesmo a existência de uma mudança de paradigma.

Esta mudança de paradigma surge associada às exigências da actual sociedade do conhecimento e do mercado de trabalho e à importância do desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, implicando uma maior ênfase na avaliação formativa de modo a proporcionar o desenvolvimento de estratégias essenciais para uma aprendizagem constante ao longo da vida (Cepillo Galvín, 2010; Corral García, 2010; López Pastor, 2009).

Neste sentido, assiste-se a uma maior valorização da auto-avaliação e avaliação entre pares e da qualidade do *feedback* e de modalidades de avaliação que reclamam uma maior diversidade de instrumentos (Race, 2003), suscitando, da parte de docentes e de estudantes, diferentes posições a que não são alheias as dificuldades sentidas no processo da sua implementação, contrariando as práticas muito enraizadas numa avaliação predominantemente sumativa.

Com efeito, apesar das inúmeras vantagens associadas à avaliação formativa, a avaliação sumativa apresenta-se como a modalidade mais fácil para lidar com a avaliação (Castejón Oliva et al., 2009; Cepillo Galvín, 2010; Lombardi, 2008), face ao número elevado de alunos no ensino superior e às restrições de tempo dos docentes, que assumem outras funções além da actividade lectiva.

---

<sup>20</sup> Funded by the Foundation for Science and Technology (FCT), the project "Assessment, Teaching and Learning in Higher Education in Portugal and Brazil: Realities and Prospects" (PTDC/CPE-CED/114318/2009) encompasses the participation of four universities (University of Lisbon, University of Coimbra, University of Minho and University of Évora) and three Brazilian universities (University of São Paulo, Pará State University and University of the Amazon).

No entanto, de acordo com Ureña Ortín et al. (2009), a maioria dos estudantes considera os processos e práticas de avaliação formativa mais justos e menos ameaçadores que os exames tradicionais, incentivando uma cultura de participação e colaboração onde o erro e a dúvida são aceitáveis. A diversidade de instrumentos e actividades implementada no âmbito da avaliação também é encarada de forma positiva pelos estudantes, no entanto, apesar de se pretender estabelecer um processo formativo, a classificação continua a ser um factor de grande preocupação e importância.

Os estudantes preferem uma avaliação justa, que lhes implique uma carga de trabalho razoável e que se relacione com o mundo real e o exercício da profissão (Cervilla Garzón, 2010; Lombardi, 2008; McDowell & Sambell, 2003). No entanto, a avaliação é vista frequentemente como um obstáculo a superar, o que é reforçado pelo desconhecimento dos critérios que a regulam, tendo em conta que muitas vezes os professores não debatem, partilham ou esclarecem os mesmos (Ureña Ortín et al., 2009).

Neste contexto, o presente estudo tem como objectivo conhecer as percepções dos estudantes face à avaliação das aprendizagens, tendo como hipótese geral que persistem aquelas que se confinam a uma avaliação predominantemente sumativa, reconhecendo alguma abertura a novas práticas e métodos de avaliação.

## **Metodologia**

### **Participantes**

O questionário foi aplicado *online* à população das Universidades de Coimbra, Évora, Lisboa e Minho, sendo a amostra constituída por 4972 estudantes. Do total de estudantes, 2453 (49.3%) pertencem à Universidade de Lisboa, 1154 (23,2%) à Universidade de Coimbra e 711 (14.3%) e 654 (13.2%) pertencem, respectivamente, às Universidades de Évora e Minho.

### **Medidas**

O inquérito por questionário desenvolvido no âmbito do projecto AVENA, para além dos dados sociodemográficos, integra 45 itens, que se desdobram em três grupos de 15 itens cada; o primeiro referente ao ensino, o segundo respeitante à aprendizagem e o terceiro à avaliação, constituindo este último grupo o objecto de análise no presente estudo. As respostas aos itens

foram dadas através de uma escala de tipo Likert com 4 níveis: *Discordo Totalmente* (DT); *Discordo* (D); *Concordo* (C); *Concordo Totalmente* (CT).

No grupo de itens relativos à avaliação, o questionário incide sobre o modo como se desenvolve a avaliação ao longo do semestre, a frequência com que os professores partilham e debatem com os estudantes os critérios, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação, bem como se recorre à utilização de diversos instrumentos e actividades de avaliação. Os itens abordam também assuntos como a consistência da avaliação com o ensino e a aprendizagem e a frequência de situações de auto-avaliação e de avaliação entre pares, assim como a preponderância da utilidade meramente classificativa da avaliação ou o seu intuito orientador para a aprendizagem, através da consciencialização das dificuldades e/ou dos progressos dos estudantes. Procura-se ainda conhecer nos itens, referentes à avaliação das aprendizagens, as percepções sobre eventuais incentivos do professor para a reflexão e análise das aprendizagens realizadas, a existência de oportunidades para esclarecimento de dúvidas e para colocar questões. Por fim, pretende-se saber se a avaliação, enquanto processo de administração de testes ou exames destinado à atribuição de classificações, será a melhor forma de averiguar e determinar quais os conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes.

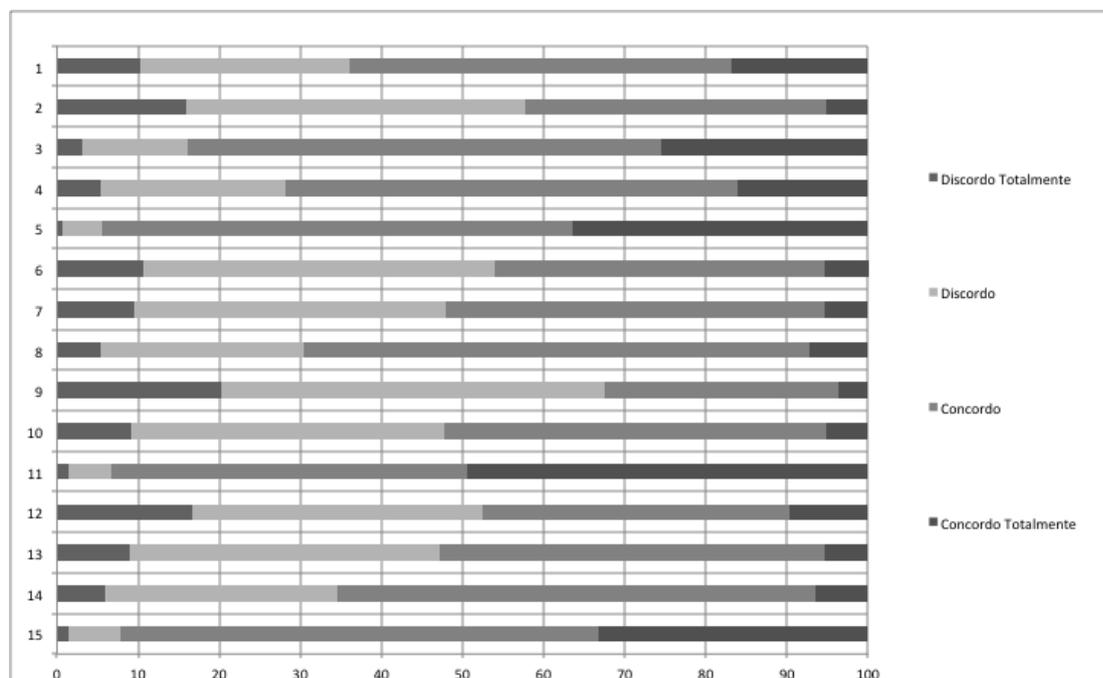
## **Resultados**

A análise dos resultados baseou-se fundamentalmente na distribuição de frequências das respostas dos estudantes aos itens do questionário referentes à avaliação das aprendizagens (cf. Quadro 1 e Figura 1).

Quadro 1 - Percentagens de respostas dadas pelos estudantes aos itens do questionário AVENA referentes à avaliação das aprendizagens

Itens	DT	D	C	CT
1. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.	10.2	25.9	<b>47.1</b>	16.8
2. Os professores, ao longo do semestre, debatem com os estudantes, frequentemente, a organização e o desenvolvimento do processo de avaliação.	15.9	<b>41.9</b>	37.0	5.2
3. Os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, são conhecidos pela maioria dos estudantes.	3.2	13.0	<b>58.2</b>	25.6
4. No processo de avaliação utiliza-se, com frequência, uma diversidade de tarefas e/ou instrumentos (e.g. provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).	5.4	22.7	<b>55.9</b>	16.0
5. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes.	.7	4.8	<b>58.0</b>	36.5
6. A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor.	10.6	<b>43.3</b>	40.7	5.5
7. Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem.	9.5	38.4	<b>46.7</b>	5.3
8. Em regra, a avaliação realizada é consistente com o ensino e com as aprendizagens.	5.4	25.0	<b>62.4</b>	7.1
9. Os estudantes são, frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.	20.2	<b>47.4</b>	28.8	3.6
10. Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens.	9.2	38.5	<b>47.1</b>	5.2
11. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações.	1.5	5.2	43.8	<b>49.5</b>
12. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer.	16.7	35.8	<b>37.9</b>	9.6
13. Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas.	8.9	38.2	<b>47.5</b>	5.4
14. De modo geral, as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar.	6.0	28.5	<b>59.0</b>	6.4
15. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.	1.4	6.5	<b>58.8</b>	33.3

Gráfico 1 – Percentagens de respostas dos estudantes aos itens do questionário AVENA referentes à avaliação das aprendizagens, segundo os níveis da escala utilizada



A análise das respostas dos estudantes aos itens do questionário referentes à avaliação das aprendizagens revela que *na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os resultados obtidos pelos estudantes nos testes e/ou exames finais são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações*, sendo apenas 6,7% das respostas divergentes desta percepção predominante. Esta percepção sai ainda reforçada quando se regista que em 92.1% das respostas *a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinado a atribuir classificações* e, para 94.5%, *na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação é, sobretudo, utilizada para atribuir as notas/classificações aos estudantes*.

De forma aparentemente contraditória com esta percepção registam-se níveis de concordância em 71.9% dos estudantes sobre a *diversidade de tarefas e/ou instrumentos utilizados nas práticas de avaliação*, sendo que 63.9% dos estudantes concordam que *na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação se desenvolve de maneira contínua ao longo do semestre*, e 65.5% revela que *as informações resultantes das avaliações são utilizadas para orientarem e/ou reorientarem as suas formas de estudar*. Todavia, é de salientar que 67.6% dos estudantes consideram que não são, *frequentemente, envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas*.

Com efeito, com uma percentagem próxima entre os níveis de concordância e discordância situam-se nas respostas dadas pelos estudantes aos seguintes itens: 6. *A avaliação é utilizada, com frequência, para orientar os estudantes a aprenderem melhor*; 7. *Os professores utilizam, sistematicamente, a avaliação para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e/ou dos seus progressos na aprendizagem*; 10. *Os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca das suas aprendizagens*; 13. *Os professores incentivam, com frequência, os estudantes a analisar e/ou refletir acerca das aprendizagens realizadas*; 12. *Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que os estudantes sabem e são capazes de fazer*.

Por fim, podemos ainda registar que 70.6% das respostas dos estudantes são concordantes quanto à consistência entre a avaliação o ensino e as aprendizagens, sendo que 85.6% considera os critérios de avaliação, a utilizar em cada disciplina/unidade curricular, conhecidos pela maioria dos estudantes.

## Conclusões

Na percepção dos estudantes predomina a avaliação sumativa, de verificação de conhecimentos através de exames, sendo os testes os instrumentos mais utilizados pelos professores, ainda que se lhes atribua algum potencial formativo. É reconhecida ainda a existência de algumas práticas mais consentâneas com uma avaliação formativa, traduzida na diversidade de instrumentos de avaliação e na sua aplicação ao longo do semestre, que potenciam a regulação do estudo e da aprendizagem. No entanto, é ainda escasso o lugar atribuído à autoavaliação e à avaliação entre pares.

A percepção dos estudantes parece, assim, reflectir uma mudança nas práticas de avaliação no ensino superior, onde emergem novas modalidades que não se esgotam numa avaliação meramente sumativa. Todavia, a tensão entre estas duas lógicas de avaliação, sumativa e formativa, está bem espelhada na resposta que divide os estudantes quando consideram que os testes e/ou exames finais são a melhor forma de conhecer o que sabem e são capazes de fazer.

## Referências bibliográficas

- Castejón Oliva, J., Capllonch Bujosa, M., González Fernández, N. & López Pastor, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-91). Madrid: Narcea.
- Cepillo Galvín, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas (APB). In M<sup>a</sup> Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 31-36). Madrid: Narcea.
- Cervilla Garzón, M. (2010). Elaboración de supuestos prácticos. In M<sup>a</sup> Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- Corral García, E. (2010). La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. In M<sup>a</sup> Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior* (pp. 95-99). Madrid: Narcea.
- Lombardi, M. (2008). *Making the grade: The role of assessment in authentic learning*. Retirado em Março 8, 2012 de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3019.pdf>

- López Pastor, V. (2009). Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 93-103). Madrid: Narcea.
- McDowell, L. & Sambell, K. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 91-103). Madrid: Narcea.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? In Sally Brown & Angela Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Ureña Ortín, N., Valles Rapp, C. & Ruiz Lara, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. In Víctor López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-125). Madrid: Narcea.

**Poster - PROGRAMA DE VOLUNTARIADO: “Comunidade Nova” – Edite Oliveira, et al.**

Volunteer Program: “Comunidade Nova”

<b>Autor 1:</b>	<b>Edite Oliveira</b>
Afiliação Institucional:	Coordenadora de Gabinete
Categoria Profissional:	Psicologia
E-mail:	editeoliveira@novasbe.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Joana Monteiro</b>
Afiliação Institucional:	Estagiária
Categoria Profissional:	Psicologia
E-mail:	joana.monteiro@novasbe.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Travessa Estevão Pinto – 1099/033

**Resumo:**

O voluntariado é uma prática que se tem verificado útil para um desenvolvimento holístico dos estudantes no ensino superior. Com o objetivo de proporcionar aos alunos da Nova SBE uma vivência e um auto conhecimento que permitam o desenvolvimento de competências transversais (softskills) bem como uma apreensão real e holística da organização da sociedade civil, o Gabinete de Desenvolvimento do Aluno (GDA) criou, há três anos, o programa de voluntariado, Comunidade Nova. Este Programa tem tido uma adesão muito forte por parte dos nossos alunos envolvendo, neste momento, 250 voluntários, distribuídos por 42 instituições parceiras. No primeiro semestre deste ano, concluiu-se um total de 3000 horas de trabalho voluntário. O programa tem uma estrutura de funcionamento que assenta no cumprimento semanal de 90 minutos de trabalho e avaliações periódicas de desempenho. Assim, no futuro, espera-se conseguir envolver mais alunos na prática de voluntariado e aferir

o seu impacto no bem estar e desenvolvimento académico, emocional e social dos estudantes da Nova SBE.

**Palavras-Chave:** Voluntariado, desenvolvimento holístico, educação superior, auto-conhecimento, bem estar

**Abstract:**

Volunteering is a practice that has been useful for a holistic development of higher education students. Aiming to provide an experience of self-knowledge which enables the development of soft skills of the students of *Nova School of Business and Economics* (NovaSBE), as well as a holistic and real apprehension of civil society organization, the Students Development Office (GDA) created, three years ago, the volunteering program *Comunidade Nova*. This program has had a very strong adhesion by our students, and it currently involves 250 volunteers, distributed by 42 partner institutions. In the first semester of this year, we counted with a total of 3000 hours of volunteer work. The program has an operating structure that is based on the fulfillment of 90 minutes of weekly work and periodic evaluations. Thus, in the future, it is expected to have more students involved in the practice of volunteering and assess its impact on the wellbeing and in the academic, emotional and social development of the NovaSBE students.

**Keywords:** Volunteering, holistic development, higher education, self-knowledge, wellbeing.

**Poster - ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E IDENTIDADE VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR – Tiago Moreira Afonso, et al.**

Academic Adaptation and Vocational Identity in Coming First-Year College Students

<b>Autor 1:</b>	<b>Tiago João Moreira Afonso</b>
Afiliação Institucional:	Agrupamento de Escolas D. Sancho I
Categoria Profissional:	Psicólogo
E-mail:	<a href="mailto:tiago.j.afonso@gmail.com">tiago.j.afonso@gmail.com</a>
<b>Autor 2:</b>	Ema Patrícia Oliveira
Afiliação Institucional:	Universidade da Beira Interior
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:ema@ubi.pt">ema@ubi.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Ema Oliveira
Endereço Postal:	Departamento de Psicologia e Educação Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade da Beira Interior Estrada do Sineiro, s/n 6200-209 Covilhã

**Resumo:**

A transição para o Ensino Superior tipicamente representa uma descontinuidade nas experiências pessoais, sociais e académicas do estudante, sendo influenciada, positiva e/ou negativamente, por um conjunto diversificado de fatores. Por outro lado, a frequência do Ensino Superior permite o desenvolvimento de competências para lidar com os desafios relacionados com a formação da identidade (Diniz & Almeida, 2006) e cuja dinâmica assenta no investimento e exploração realizados (Marcia, 1966). Pretende-se neste estudo analisar a adaptação académica e a identidade vocacional dos estudantes de 1º ano da Universidade da Beira Interior, assim como a relação entre estes construtos e algumas variáveis pessoais dos estudantes. Foram utilizados o Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) e a adaptação portuguesa do Dellen Identity Status Inventory – Occupation (DISI-O), junto de 173 estudantes (60,7% do sexo feminino) da UBI. Os resultados ao nível das vivências académicas refletem uma tendência para médias muito próximas das medianas em todas as dimensões

consideradas (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional), registrando-se uma variância superior na dimensão Carreira, em contraposição com a Institucional. Ao nível da identidade vocacional, verificou-se uma média superior na dimensão Realização de Identidade, sendo a Difusão de Identidade a que obteve a média mais baixa. Verificaram-se diferenças de género associadas às vivências académicas e identidade vocacional, assim como entre diferentes áreas de estudo, opção de candidatura em que os estudantes ficaram colocados e deslocação da residência de origem. De igual forma, as correlações verificadas entre os construtos sugerem a importância do estudo de ambos os processos no momento da transição para o Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** adaptação académica, identidade vocacional, vivências académicas, Ensino Superior, transição.

**Abstract:** The transition to university typically represents a discontinuity in personal, social and academic students' experiences, which may be positively and/or negatively influenced by a diverse set of factors. Furthermore, studying in higher education allows the opportunity for the development of skills to deal with challenges related to identity building (Diniz & Almeida, 2006), which relies in an dynamic between investment and exploration (Marcia, 1966). The main purpose of this study is to analyze the academic adaptation and vocational identity of first year student's of Universidade da Beira Interior (UBI). A sample of 173 incoming first-year college students of UBI (60,7% female) responded to the short version of the "Questionário de Vivências Académicas" (QVA-r) and to the Dellas Identity Status Inventory – Occupation (DISI-O). The results in academic experiences show a tendency to average punctuations in QVA-r dimensions (Personal, Interpersonal, Career, Study and Institutional), with a higher variance in Career dimension. At vocational identity a higher result was obtained in Identity Achievement status, in opposite to the lower average of Identity Diffusion. Results indicated gender differences in academic experiences and vocational identity, as there were between areas of courses. Also, the correlations between the constructs suggest the importance of the study of both processes in transition to University. These findings contribute to the literature on adaptation to university, mainly through the understanding of how vocational identity is

related to academic experiences and by establishing the importance of certain challenges during the transition to college.

**KEYWORDS:** academic adaptation, vocational identity, academic experiences, Higher Education, transition.

## **Introdução**

A transição, enquanto processo envolvido em eventos de mudança presentes ao longo do ciclo vital, é acompanhada de adaptação. Tomando Schlossberg (1981), este processo deve ser analisado segundo as variáveis envolvidas na adaptação do indivíduo à mudança: as características particulares da transição, as características dos contextos pré e pós transição, e as idiossincrasias do indivíduo. O sucesso ou insucesso na adaptação irá, assim, influenciar a resolução da transição. Mais especificamente, a transição para o Ensino Superior (ES) tende a ser influenciada por alguns fatores ao nível da instituição (e.g. valores institucionais, número de alunos por curso), ao nível pessoal (e.g. autoconceito, autoestima, estilos de *coping*) ou ainda ao nível extra institucional (e.g. meio socioeconómico, relações interpessoais, hábitos culturais), sendo a conjugação entre estes fatores determinante à adaptação pessoal, vocacional, interpessoal e institucional (Silva, 2003).

Em termos desenvolvimentais, Arnett (2007) conceptualiza a transição para a adultez como uma fase do ciclo de vida, denominada por *adultez emergente*, decorrendo entre os 18 e os 25 anos e com características distintas das demais, entre as quais se destaca a exploração de identidade. É também nesta faixa etária que a maioria dos jovens adultos ingressa no Ensino Superior, o que nas culturas ocidentais representa um momento rico em oportunidades e desafios, tais como o estabelecimento de novas relações interpessoais, alterações nos relacionamentos com família e amigos, adequação dos hábitos de estudo ao novo contexto académico ou o desenvolvimento de uma maior autonomia (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004). A frequência do ES configura um período muito importante no desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com os desafios associados à formação de identidade, fazendo uso das mesmas na resolução de conflitos desenvolvimentais da transição adolescente – jovem adulto, assim como procurando ultrapassar a vulnerabilidade que possa daí advir nas áreas académica e psicossocial (Diniz & Almeida, 2006). A forma como o indivíduo estabelece as expectativas de investimento nas diferentes áreas da vida

académica será determinante na participação e adaptação à instituição, sendo tendencialmente realizadas de forma mais idealista que realista, o que pode resultar das experiências e condições de vida pessoais (Almeida et. al, 2003).

As dificuldades verificadas na transição para o ES podem dever-se às exigências académicas, sociais e interpessoais, bem como aos desafios identitários e de desenvolvimento vocacional (Pires, Almeida & Ferreira, 2000). Esta transição compreende um conjunto de resolução de tarefas que se podem associar aos domínios académico, social, pessoal e vocacional (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Trata-se, assim, de um período potenciador de mudanças estruturais significativas no indivíduo (Ferreira & Neto, 2000), representando uma descontinuidade nas experiências pessoais, sociais e académicas (Salgueira & Almeida, 2002) e podendo ser realizada de forma ordenada e harmoniosa, ou pelo contrário de forma problemática e caótica (Gonçalves & Cruz, 1988),

No plano individual, a transição para o ES coloca a possibilidade de exploração de um conjunto mais alargado de experiências vivenciais, bem como áreas de formação ou exploração profissional (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005), ou ainda espaços de discussão e desenvolvimento pessoal de índole menos vocacional, e de maior projeção identitária (Arnett, 2004). O desenvolvimento vocacional, como processo que decorre ao longo do ciclo vital, compreende uma relação do indivíduo com o meio que o rodeia, com atribuição de significações consoante as vivências ocorridas, fazendo uso das mesmas em novas explorações e assumindo-se essa dinâmica o impulsionador do processo em geral (Ferreira, 2009). A decisão vocacional assume-se então não apenas como um momento isolado, antes um processo que decorre ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Simões, 2010) e que compreende outro conjunto de processos psicológicos como indecisão, exploração e identidade vocacional (Faria & Taveira, 2007).

A crise de identidade é presente tanto no adolescente, como no jovem adulto, perante as dificuldades geradas no processo de tomada de decisão, no que concerne a carreira, estilo de vida, identidade sexual, ou demais desafios que se lhe coloquem, daí que a frequência do Ensino Superior, como facilitador de contextos sociais vários, permite a participação em vários papéis, e potencia questionamentos e resoluções identitárias (Ferreira, 2009).

James Marcia (1966) concetualizou a identidade como uma estrutura interna e dinâmica, baseada em capacidades, crenças e histórias individuais com um período crítico situado nos anos de frequência do ES, que se forma na interação entre um processo de

exploração ou crise, e um outro de tomada de decisão. Nesta linha, definiu quatro estilos de resolução de identidade (ou “estatutos”): identidade realizada, identidade difusa, identidade outorgada, e moratória. O primeiro compreende um período de exploração e investimento nos vários contextos da sua vida, ao estatuto de identidade difusa corresponde um período sem comprometimento ou exploração, sendo a moratória um período em que também não há comprometimento existindo contudo exploração e, finalmente, a identidade outorgada implica um investimento nas várias áreas da vida do indivíduo sem exploração.

A formação da identidade, segundo Marcia, configura-se desta forma numa transição dinâmica entre estatutos de difusão, moratória, ou identidade realizada, o que não reflete no entanto um crescente de força, antes uma mutação estrutural numa progressão desenvolvimental, apontando uma mudança crucial no desenvolvimento do estatuto identitário na faixa etária compreendida entre os 18 e 21 anos (Ferreira, 2009).

Em síntese, um conjunto diversificado de fatores, pessoais e contextuais, assim como da própria interação entre ambos, marcam a transição para o Ensino Superior e o desenvolvimento dos jovens adultos, contribuindo para uma vulnerabilidade acrescida neste período e justificando o aprofundamento da investigação sobre o tema. Neste sentido, o presente estudo exploratório tem como principal objetivo analisar as vivências académicas e a identidade vocacional dos estudantes de 1º ano da Universidade da Beira Interior, assim como a relação entre estes construtos e algumas variáveis pessoais dos estudantes, nomeadamente o género, área de estudo, opção de candidatura em que os estudantes ficaram colocados e deslocação da residência de origem.

## **Método**

### *Participantes*

A amostra foi constituída por 173 estudantes que frequentavam pela primeira vez o Ensino Superior, no 1º ano de cursos de Licenciatura (1º Ciclo) ou Mestrado Integrado da Universidade da Beira Interior (UBI), dos quais 105 (60,7%) eram do sexo feminino, sendo a idade média de 19,6 anos (DP=2,34). A maioria dos sujeitos (80,3%) encontrava-se deslocada da sua residência de origem. Quanto aos cursos frequentados, estes foram agrupados em três áreas de formação: Engenharia/Tecnologia (n=46; 26,6%), Ciências da Saúde (n=67; 38,7%) e Ciências Sociais e Humanas (n=60; 34,7%). A quase totalidade dos participantes

candidatou-se ao ES pelo Concurso Nacional de Acesso (94,8%), estando colocados 62 estudantes (35,8%) na 1ª opção escolhida e 38 (22%) na 2ª opção, verificando-se um decréscimo entre a 3ª e a 6ª opções (nesta última, apenas com 4 estudantes). A média de candidatura dos participantes foi de 153,3 (DP=21,75).

### *Instrumentos*

Foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r) (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), um instrumento de auto relato desenvolvido originalmente por Almeida e Ferreira (1997), o qual procura avaliar a adaptação dos jovens ao contexto universitário. O QVA-r é constituído por 60 itens de formato *Likert*, repartidos por 5 subescalas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. A pontuação mais elevada em cada subescala traduz vivências académicas mais positivas e satisfatórias. Diversos estudos têm sido desenvolvidos em Portugal e no Brasil, tanto com a versão original, como com a versão reduzida do instrumento, comprovando boas qualidades métricas em termos de validade e precisão (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Almeida, Soares, Araújo & Vila-Chã, 2000; Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009; Sarriera, Paradiso, Schütz & Howes, 2012; Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

Foi ainda administrado o Dellas Identity Status Inventory – Occupation (DISI-O), uma escala concebida por Marie Dellas (1979) e adaptada à população portuguesa por Taveira e Campos (1987). O DISI-O tem como objetivo a avaliação da identidade vocacional do indivíduo, segundo cinco dimensões: *Adopção, Moratória, Realização, Difusão-Difusão e Difusão-Sorte* (Dellas & Jernigan, 1981, referido por Taveira & Campos, 1987). Estas dimensões aproximam-se aos estatutos incluídos na taxonomia de Marcia (1966). Cada estatuto caracteriza-se pela presença/ausência e grau de exploração de alternativas e pelo grau de investimento e de ação em questões de identidade vocacional (Silva, 2008). Os 35 itens que compõem a versão utilizada neste estudo agrupam-se em sete conjuntos, cada qual com cinco alternativas de resposta em formato *Likert*, estando cada estatuto representado por sete itens. Das opções de resposta apresentadas, o indivíduo deverá selecionar aquela que estiver mais de acordo consigo, sendo considerado pertencente a determinado estatuto quando essa resposta se verifica em pelo menos quatro dos sete itens correspondentes (Taveira & Campos, 1987). As investigações realizadas com este instrumento têm sido usadas para identificar grupos de indivíduos em relação ao seu perfil de identidade vocacional, ou então para analisar

a forma como se distribuem os sujeitos segundo a identidade vocacional, tendo revelado qualidades satisfatórias ao nível da fidelidade e validade do instrumento, nomeadamente com amostras de estudantes do Ensino Superior (Silva, 2008; Taveira & Campos, 1987).

### Procedimento

Os participantes foram informados dos objetivos do estudo, do caráter voluntário da sua participação, bem como da confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. A aplicação dos instrumentos decorreu ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2011/12, sob duas formas distintas: em grupo-turma, durante tempos cedidos pelos docentes, e de forma individual, em diversos espaços da instituição, nomeadamente nas bibliotecas. Para a realização das análises estatísticas, foi usado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 19 para o Windows).

### Resultados

Na tabela 1 são apresentados os resultados nas dimensões do QVA-r, segundo o género dos estudantes, a opção de candidatura em que ingressaram no ES (1ª opção ou 3ª a 6ª opção), a deslocação da área de residência e a área do curso frequentado.

**Tabela 1** - Médias e desvios-padrão nas subescalas do QVA-r, segundo o género, a opção de entrada, a deslocação de casa e a área do curso

	N	Pessoal M (dp)	Interpessoal M (dp)	Carreira M (dp)	Estudo M (dp)	Institucional M (dp)
<b>Sexo</b>						
Feminino	105	46,8 (7,95)	49,2 (7,93)	51,0 (8,82)	43,5 (6,38)	28,7 (5,57)
Masculino	68	46,9 (8,66)	47,6 (7,18)	49,1 (8,39)	40,6 (6,18)	28,8 (4,97)
<b>Opção de entrada</b>						
1ª	62	48,3 (9,15)	47,1 (8,09)	50,9 (7,60)	42,4 (5,95)	28,5 (5,01)
3ª a 6ª	68	46,1 (7,89)	50,7 (7,90)	51,8 (8,73)	43,4 (7,00)	29,4 (6,03)
<b>Residência</b>						
Deslocado	139	46,5 (8,61)	49,1 (7,64)	50,8 (8,68)	42,8 (6,31)	28,9 (5,63)
Não deslocado	34	48,5 (6,14)	46,6 (7,58)	48,1 (8,44)	40,6 (6,78)	28,0 (3,86)
<b>Área de curso</b>						
Engenharias/Tecnologias	46	46,5 (7,15)	47,5 (6,06)	46,2 (8,21)	40,4 (5,51)	26,9 (5,29)
Ciências da Saúde	67	46,3 (8,19)	48,9 (8,37)	53,0 (8,40)	43,6 (5,65)	29,5 (5,79)
C. Sociais e Humanas	59	47,8 (9,08)	49,2 (8,01)	50,2 (8,27)	42,3 (7,60)	29,1 (4,44)
<b>Total</b>	173	46,9 (8,21)	48,6 (7,67)	50,3 (8,68)	42,4 (6,45)	28,7 (5,33)

Considerando o gênero, observa-se uma tendência para médias superiores no QVA-r no sexo feminino, com exceção das dimensões Pessoal e Institucional, onde os homens obtiveram médias ligeiramente superiores. Entre os estudantes que ingressaram na UBI selecionando-a como primeira opção, e aqueles que a indicaram entre a terceira e sexta opção, verificou-se que os últimos apresentaram pontuações superiores nas dimensões Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, ao passo que os primeiros revelaram melhores vivências na dimensão Pessoal. Os estudantes que em tempo de aulas não se encontravam deslocados da sua residência de origem apresentaram pontuações superiores na dimensão Pessoal, verificando-se o oposto nas restantes subescalas do QVA-r. Segundo a área de estudo é possível identificar melhores vivências ao nível da Carreira, Estudo e Institucional pelos estudantes de Ciências da Saúde, enquanto que os de Engenharias e Tecnologias apresentaram as médias inferiores nestas dimensões, assim como ao nível Interpessoal. Destacam-se com pontuações médias superiores os estudantes de Ciências Sociais e Humanas nas dimensões Pessoal e Interpessoal.

Os resultados obtidos nas subescalas do DISI-O, em termos de médias e desvios-padrão, são apresentados na tabela 2.

**Tabela 2** - Médias e desvios-padrão nas subescalas do DISI-O, segundo o gênero, a opção de entrada, a deslocação de casa e a área do curso

	N	Realização M (dp)	Adopção M (dp)	Moratória M (dp)	Difusão M (dp)
<b>Sexo</b>					
Feminino	105	22,8 (4,68)	18,7 (5,57)	21,4 (4,62)	26,0 (6,69)
Masculino	68	21,7 (4,74)	19,7 (5,12)	21,4 (4,33)	28,0 (6,40)
<b>Opção de entrada</b>					
1 <sup>a</sup>	62	22,7 (4,94)	19,2 (5,57)	21,2 (4,67)	26,3 (6,74)
3 <sup>a</sup> a 6 <sup>a</sup>	68	22,9 (4,68)	19,3 (5,71)	21,3 (5,05)	26,3 (7,05)
<b>Residência</b>					
Deslocado	139	22,7 (4,62)	19,2 (5,41)	21,6 (4,59)	26,5 (6,86)
Não deslocado	34	20,8 (4,88)	18,8 (5,44)	20,6 (4,06)	28,0 (5,55)
<b>Área de curso</b>					
Engenharias/Tecnologias	46	22,2 (3,96)	19,9 (4,40)	22,1 (3,54)	29,2 (4,84)
Ciências da Saúde	67	23,1 (4,74)	19,0 (5,55)	20,4 (5,12)	25,0 (7,21)
C. Sociais e Humanas	59	21,5 (5,16)	18,5 (5,92)	22,1 (4,15)	27,1 (6,55)
<b>Total</b>	173	22,4 (4,72)	19,1 (5,40)	21,4 (4,49)	26,8 (6,63)

Tomando a variável gênero, destaca-se a presença de um maior investimento e exploração nas mulheres, com pontuações superiores na subescala Realização de Identidade, ao passo que os homens obtiveram pontuações superiores nas subescalas Adopção de Identidade (maior investimento e menor exploração) e Difusão de Identidade (pouco investimento e alguma exploração). Considerando os estudantes que se encontravam num período intenso de exploração identitária (Moratória de Identidade), foram obtidas médias idênticas entre gêneros.

Analisando os estatutos de identidade segundo a opção de entrada, nenhum dos grupos se destacou relativamente à Difusão de Identidade, ao passo que os estudantes que ingressaram na UBI indicando-a como primeira opção obtiveram pontuações inferiores nas restantes subescalas do DISI-O. Relativamente à área de curso, verificou-se que os estudantes do grupo de cursos da Engenharia/Tecnologia obtiveram pontuações médias superiores nas várias subescalas do DISI-O, com exceção da Realização de Identidade, onde os estudantes de Ciências da Saúde apresentaram a média superior e os das Ciências Sociais e Humanas a média inferior. Na subescala Moratória o grupo das Ciências da Saúde obteve a média inferior, enquanto que os das Ciências Sociais e Humanas obtiveram uma média similar aos das Engenharias e Tecnologias.

De forma a aprofundar o significado estatístico dos dados recolhidos, foram realizadas análises inferenciais pela comparação de médias nas dimensões consideradas, tomando o gênero, a opção de entrada, a deslocação da residência de origem e a área do curso. Relativamente às vivências académicas, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do gênero na dimensão Estudo ( $t=2,988$ ;  $p<,01$ ), onde as mulheres evidenciaram vivências mais adaptativas. Tomando a opção de entrada no ES (ingresso na primeira opção vs. ingresso na terceira a sexta opção), houve diferenças significativas na dimensão Interpessoal ( $t=2,616$ ;  $p<,05$ ), sendo os resultados menos favoráveis no grupo de estudantes que entrou na sua primeira opção de candidatura. Verificaram-se também diferenças significativas nas vivências académicas ao nível da área de estudo, sendo que os estudantes das Ciências Sociais e Humanas apresentaram resultados mais favoráveis que os de Engenharia/Tecnologia na dimensão Carreira ( $F=9,139$ ;  $p<,05$ ), ao passo que os de Ciências de Saúde, também em comparação com os de Engenharia/Tecnologia, apresentaram resultados superiores nas dimensões Estudo ( $F=3,576$ ;  $p<,05$ ) e Institucional ( $F=3,831$ ;  $p<,05$ ).

Analisando os resultados obtidos no DISI-O, foi possível identificar diferenças significativas entre o grupo de estudantes que em período de aulas se encontra afastado da sua residência de origem e o grupo de estudantes “não deslocados” na subescala Realização de Identidade, verificando-se que os primeiros se caracterizam por comportamentos de maior exploração e investimento vocacional ( $t=2,170$ ;  $p<,05$ ). Verificou-se ainda, ao nível da Difusão de Identidade, que os estudantes dos cursos do grupo da Engenharia/Tecnologia obtiveram resultados significativamente inferiores – evidenciando menor autodeterminação e exploração vocacional -, quando comparados com os do grupo das Ciências da Saúde ( $F=0,004$ ;  $p<,05$ ).

Finalmente, a análise correlacional entre as dimensões do QVA-r, relativas às vivências académicas dos estudantes, e os estatutos de identidade contemplados no DISI-O apontou para correlações positivas e estatisticamente significativas entre a dimensão Interpessoal e o estatuto de Realização de Identidade ( $r=0,250$ ;  $p<,001$ ), a dimensão Carreira e os estatutos de Realização de Identidade ( $r=0,370$ ;  $p<,001$ ), Difusão ( $r=0,305$ ;  $p<,001$ ) e Adopção ( $r=0,191$ ;  $p<,05$ ), e as dimensões Estudo e Institucional e a Realização de Identidade ( $r=0,197$ ;  $p<,001$  e  $r=0,163$ ;  $p<,05$ , respetivamente). Verificaram-se, ainda, algumas correlações negativas com significado estatístico entre o estatuto de Difusão de Identidade e as vivências académicas nas dimensões Pessoal ( $r=-0,207$ ;  $p<,001$ ), Estudo ( $r=-0,168$ ;  $p<,05$ ) e Institucional ( $r=-0,215$ ;  $p<,05$ ).

## **Discussão e Conclusões**

Este estudo teve como objetivo principal analisar as vivências académicas e identidade vocacional dos estudantes de primeiro ano da Universidade da Beira Interior. Pretendeu-se também contribuir para um melhor conhecimento sobre a transição e adaptação ao Ensino Superior (ES) a partir da exploração de possíveis relações entre esses construtos e algumas variáveis pessoais dos estudantes, designadamente o género, área de estudo, opção de candidatura em que os estudantes ficaram colocados e deslocação da residência de origem.

No que concerne às vivências académicas, as médias gerais obtidas em cada dimensão avaliada no QVA-r apontam para níveis de adaptação dos estudantes da UBI próximos dos obtidos noutros estudos com o instrumento (Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2006). A análise realizada permitiu verificar resultados mais favoráveis na dimensão Estudo no

género feminino, evidenciando assim as mulheres uma auto-avaliação mais positiva acerca das suas competências de estudo e de gestão de tempo. Nunes e Almeida (2009) encontraram também esta relação utilizando o QVA-r e referem um resultado similar num estudo desenvolvido na Universidade do Minho pelos autores do instrumento. Ainda ao nível do género, verificou-se uma tendência para pontuações mais elevadas no estatuto de Difusão de Identidade nos homens, traduzindo menor autodeterminação na exploração vocacional comparativamente com o género feminino, muito embora esta diferença não se tenha revelado estatisticamente significativa.

Os alunos deslocados da sua residência de origem revelaram, no geral, uma melhor adaptação ao contexto universitário, com médias superiores nas várias dimensões do QVA-r, à exceção da dimensão Pessoal. Apesar das diferenças não assumirem valores significativos, estes dados sugerem que a adaptação a um novo contexto pode proporcionar experiências gratificantes e oportunidades distintas de desenvolvimento do jovem adulto. Nesta linha, se por um lado tem sido referida a emergência de *homesickness* (traduzido como “saudades de casa”) em estudantes que na transição para o ES são obrigados a afastar-se de casa, por outro lado o impacto negativo desta deslocação poderá ser superado pelos aspetos positivos encontrados no novo contexto (Scopelliti & Tiberio, 2010), como por exemplo a conquista de maior autonomia ou o estabelecimento de novas amizades e relacionamentos interpessoais. Comparando os alunos “deslocados” com os “não deslocados” ao nível da identidade vocacional, os primeiros obtiveram uma média superior e com significado estatístico no estatuto Realização de Identidade. De facto, a autonomia que desenvolvem pode também ser determinante na forma como os estudantes conduzem o seu projeto vocacional, providenciando um contexto ao desenvolvimento de estratégias e objetivos de forma mais auto-determinada.

Verificaram-se também diferenças significativas nas vivências académicas tomando a área de formação, sendo que os estudantes de cursos incluídos na Engenharia/Tecnologia apresentaram auto-avaliações mais desfavoráveis nas dimensões Estudo, Carreira e Institucional. Estes resultados sugerem que estes alunos se envolvem menos no uso dos recursos da instituição e em actividades auto-regulatórias de estudo e gestão de tempo, assim como do projecto vocacional, em relação aos colegas das restantes áreas. A uma maior dificuldade dos estudantes de Engenharia/Tecnologia na adaptação ao contexto universitário

associam-se também comportamentos de menor envolvimento e exploração vocacional, evidenciados por pontuações mais elevadas na subescala Difusão de Identidade.

As correlações verificadas entre as dimensões do QVA-r e os estatutos de identidade da DISI-O permitiram alcançar algumas conclusões. Foi possível verificar que maior empenho nas vivências mais relacionadas com o bem-estar pessoal e auto-estima se relacionam negativamente com comportamentos pouco determinados de exploração vocacional, característicos do estatuto de Difusão de Identidade. Concluiu-se também que estudantes comprometidos com o seu projeto vocacional revelam melhor adaptação no estabelecimento de relações significativas. A dimensão Carreira traduz a satisfação com o curso frequentado, a percepção de realização pessoal e profissional com a escolha realizada e a existência de um plano vocacional associado ao curso. Assim, era expectável uma relação mais forte com os estatutos de Realização e Adopção de Identidade, onde existe um maior comprometimento com o projeto vocacional, e uma relação mais fraca com os estatutos de Moratória e Difusão onde há um fraco comprometimento, o que se verificou.

A análise conduzida permitiu identificar uma relação forte entre o estatuto de Realização de Identidade e a dimensão Estudo, o que se explica por estas vivências se relacionarem com comportamentos de investimento em atividades curriculares, métodos de trabalho e percepções pessoais de sucesso, e portanto com comportamentos de maior comprometimento e envolvimento com o seu projecto vocacional. Dessa forma, se compreende também a fraca correlação verificada com o estatuto de Difusão de Identidade, uma vez que não há uma correspondência entre uma conduta mais auto-regulada, e uma menos auto-determinada.

Por último, uma melhor adaptação à Instituição, ao seu ambiente e recursos disponibilizados bem como ao contexto no geral, relaciona-se mais com os estatutos de Realização e Adopção de Identidade, estatutos marcados pelo forte compromisso nas escolhas realizadas no projeto de carreira. Neste seguimento, também se torna compreensível que os estatutos de Moratória e Difusão, por representarem menor envolvimento e comprometimento, tenham obtido uma fraca correlação com esta dimensão das vivências académicas.

Os resultados obtidos poderão contribuir no desenvolvimento da literatura acerca do processo de adaptação à universidade, nomeadamente através da relação estabelecida entre a formação da identidade vocacional e as vivências académicas durante a transição para o

ensino superior. Para terminar, ressaltar a importância de um maior investimento no estudo do tema, principalmente num contexto sócio-económico desfavorável como o atual e numa instituição situada numa das regiões geográficas mais isoladas no país, assim como pelo impacto que transições realizadas com insucesso podem ter no desenvolvimento pessoal e de carreira dos estudantes do Ensino Superior.

## Referências

- Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G., & Soares, A.P.C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L.S., Gonçalves, A., Salgueira, A.P., Soares, A.P., Machado, C., Fernandes, E., et al. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C., Araújo, S., & Vila-Chã, M.C. (2000). Questionário de Vivências Académicas: Precisão das Subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 81-90). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Arnett, J.J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1 (2), 68-73.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 29-38.
- Faria, L., & Taveira, M. d. C. (2007). Vale a pena investir na consulta psicológica vocacional? Revisão de estudos e suas implicações. *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. Coruña: Faculdade de Ciencias da Educación.
- Ferreira, I. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ferreira, J.A.G., & Neto, M.L. (2000). Inventário das Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e de validação. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, Ó., & Cruz, J. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 127-145.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Noronha, A.P.P., Martins, D.F., Gurgel, M.G.A., & Ambiel, R.A.M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências académicas no Ensino Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 143-154.
- Nunes, S.M., & Almeida, L.S. (2009). Transição e integração académica: Estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare Educere*, 13 (21), 167-178.

- Parker, J., Hogan, M., Eastbrook, J., Oke, A., & Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 41*, 1329-1336.
- Pires, H.S., Almeida, L.S., & Ferreira, J.A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 119-127). Braga: Conselho Académico da Universidade do Minho.
- Salgueira, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Sarriera, J.C., Paradiso, A.C., Schütz, F.F., & Howes, G.P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13* (2), 163-172.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist, 9* (2), 1-18.
- Scopelliti, M., & Tiberio, L. (2010). Homesickness in university students: The role of multiple place attachment. *Environment and Behavior, 42* (3), 335-350.
- Seco, G., Pereira, M., Dias, M., Casimiro, M., & Custódio, S. (2006). Estudo de validade do Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVA-r): Respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, 4* (1), 7-21.
- Silva, A.D. (2008). *A construção de carreira no ensino superior*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Silva, S. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Simões, D. M. N. (2010). *Dificuldades de tomada de decisão de carreira no contexto da intervenção vocacional*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A.P., Almeida, L.S., & Ferreira, J.A. (2006). Questionário de vivências académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. R. Simões (Ed.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C., & Campos, B.P. (1987). Identidade vocacional de jovens: Adaptação de uma escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica, 3*, 55-67.

**CONSTRUIR IDENTIDADES PROFISSIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:  
APRENDER E ENSINAR A SER (SENDO) PROFESSOR – Gracinda Hamido, et al.**

Building professional identities in higher education: Learning and teaching how to be (being) a teacher.

<b>Autor 1:</b>	<b>Gracinda Hamido</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém
Categoria Profissional:	Professora Adjunta
E-mail:	<a href="mailto:ghamido@gmail.com">ghamido@gmail.com</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Helena Luís</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém
Categoria Profissional:	Professora Adjunta
E-mail:	<a href="mailto:Helena.luis@sapo.pt">Helena.luis@sapo.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	<b>Isabel Piscalho</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém
Categoria Profissional:	Assistente
E-mail:	<a href="mailto:isabelpiscalho@gmail.com">isabelpiscalho@gmail.com</a>
<b>Autor 4:</b>	<b>Célia Maria Guimarães</b>
Afiliação Institucional:	Universidade Estadual Paulista-UNESP Faculdade de Ciências e Tecnologia
Categoria Profissional:	
E-mail:	<a href="mailto:cmgui@fct.unesp.br">cmgui@fct.unesp.br</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	<b>Gracinda Hamido</b>
Endereço Postal:	Rua Miguel Torga, lt 8 – 2100-194 CORUCHE

**Resumo:**

Nesta comunicação pretendemos apresentar e analisar alguns dados preliminares recolhidos no âmbito de um projeto mais abrangente, de parceria entre duas instituições de formação

professores, em Portugal e no Brasil. A partir da análise de representações do que é ser professor, e do modo com essas representações podem ser (re)configuradas no decurso de processos de formação, procuramos gerar alguns contributos para a compreensão dos processos de construção da identidade profissional de educadores e professores.

Os dados mobilizados resultam de algumas respostas obtidas a questionários realizados a alunos do 1º ciclo de estudos do curso de formação de educadores de infância e professores, 55 alunos da instituição portuguesa e 77 da instituição brasileira.

Sustentamos a nossa análise num quadro de referência conceptual que assume os conceitos de representação social (Moscovici, 1988), de dialogismo (Grossen, 1999; Hermans, 2001) e de transição (Zittoun, 2006) como centrais à compreensão das dinâmicas de mudança e de continuidade inerentes à construção e desenvolvimento de identidades.

Os resultados preliminares reforçam a relevância dos processos comunicativos de coordenação simbólica e intersubjetiva que, no decurso da formação e da supervisão dos alunos, podem reconfigurar as representações de alunos e de formadores.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Identidade profissional; Representações sociais; Dialogismo; Transições.

**Abstract:**

In this communication we intend to present and analyze some preliminary data collected as part of an ongoing broader project, developed by two teacher training institutions in Portugal and Brazil. Based on an analysis of representations of teaching, and of the expected impact of training processes on those representations, we try to generate some contributions to the understanding of the processes of teachers' professional identity construction.

The mobilized data result from some answers to questionnaires given to students attending the training courses of early childhood educators and primary teachers, 55 students from the Portuguese institution and 77 from the Brazilian institution.

We develop our analysis in a conceptual framework that takes the concepts of social representation (Moscovici, 1988), dialogism (Grossen, 1999; Hermans, 2001) and transition (Zittoun, 2006) as central to understanding the dynamics of change and continuity inherent in the construction and development of identities.

Preliminary results reinforce the relevance of communicative processes that may reconfigure students' representations, over the course of their training and supervision.

**Key words:** Teacher education; professional identity; social representations; dialogism; transitions.

## **Introdução**

Todas as autoras deste trabalho têm em comum o facto de trabalharem há alguns anos na formação inicial e contínua de educadores e professores, e de investigarem sobre a sua própria acção, e também o facto de partilharem algumas questões e reflexões a propósito dela. Nestes últimos 6 a 7 anos, tanto em Portugal como no Brasil, temos assistido (e estado envolvidas em) mudanças globais, reformas dos sistemas de formação de professores, maioritariamente focadas na estrutura dos programas, e nos sistemas de certificação. Muito menor, ou quase nula, tem sido a discussão em torno das dinâmicas de gestão curricular, isto é, sobre o que fazer com os programas possíveis, dados os inúmeros constrangimentos criados por enquadramentos legais que deram uma definição apriorística, nem sempre justificada conceptualmente, das componentes e respetivos “pesos” na formação. Balanços recentes da formação de professores, um pouco por todo o mundo (Darling-Hammond, 2012; European Commission, 2012), sublinham exatamente a necessidade de cuidar da eficiência dos programas, atentando ao modo como são implementados:

*Three critical components of such programs include tight coherence and integration among courses and between coursework and clinical work in schools, extensive and intensely supervised clinical work integrated with coursework using pedagogies linking theory and practice, and closer, proactive relationships with schools that serve diverse learners effectively and that develop and model good teaching. (Darling-Hammond, 2012, p.223).*

Entendemos, pois, que faz falta alguma avaliação das oportunidades e experiências que estudantes e formadores de professores vêm vivenciando, no contexto dos processos de formação que uns e outros co-elaboram quotidianamente. Estes processos, que lhes são comuns, são de desenvolvimento profissional, no sentido de construção de uma identidade própria, enquanto docentes.

O projeto bilateral do qual retiramos alguns dados aqui apresentados, tem justamente como um dos seus objetivos estudar as representações que os estudantes iniciantes dos cursos de

formação de educadores / professores têm, sobre si próprios, como futuros profissionais, e sobre o trabalho do professor. Importa-nos também estudar as representações que os formadores têm sobre o seu trabalho e sobre os seus alunos, futuros professores. Um dos aspetos que gostaríamos de iluminar, e que consideramos central analisar, refere-se ao modo como as expectativas e representações que trazem, à partida, podem ser acolhidos e elaborados ou refletidos, por forma a potenciar alguma reflexão e aprendizagem / evolução. Efetivamente, aprender a educar/ensinar, exige, muitas vezes, que os professores (em formação e formadores) se distanciem da sua própria experiência como alunos, dando a si próprios oportunidade de compreender o ensino de um modo muito diverso do que o vivenciaram enquanto tal.

Neste trabalho, pretendemos focar-nos no modo como os processos de formação poderão constituir-se como cenários de mudança conceptual, muito particularmente no que concerne às representações de profissionalidade que estudantes e formadores transportam consigo para as suas múltiplas interações.

Quando falamos em *cenários*, queremos referir-nos não a contextos-receptáculos de fenómenos, mas a redes de comunicação, espécie de ecologia social que sustenta as interações mas que também é configurada por elas (Cole & Engeström, 1997; Wertsch, 1985). Procuramos, assim, reconhecer aos processos de formação, e às organizações que os acolhem, a vocação e a potencialidade para influenciarem a trajetória de aprendizagem de (e aprenderem com) os seus agentes.

Quando falamos de *mudança*, queremos referir-nos a uma dinâmica que sinaliza algum processo de transição entre pontos diferentes do espaço e/ou do tempo, e sobretudo do pensamento, sem perda de sentido de continuidade; ou seja, assumimos uma conceção de mudança que não a desgarra da sua gémea identidade (Morin, 2001; Zittoun, 2006).

Falar de profissionalidade remete-nos precisamente para um conjunto de caracterizadores identitários (Roldão, 2000) pressupostos e assumidos individual e coletivamente como referentes para o pensamento e para a ação e participação profissionais (César, 2013; Lave, 1997), referentes dotados de alguma estabilidade mas também de alguma provisoriedade, dada a sua natureza de construção social.

Num primeiro momento, começaremos por identificar e explorar de modo breve alguns destes conceitos que consideramos centrais à compreensão das dinâmicas de mudança e de continuidade inerentes à construção e desenvolvimento de identidades. Num segundo momento, ensaiaremos alguns considerando conceituais na sequência das primeiras análises de dados preliminares do referido projeto bilateral, cujos contornos também especificaremos.

### **Representações sociais - recursos simbólicos para as Transições.**

Do conceito de representação social (doravante RS) conhecemos hoje várias leituras, ora sublinhando o caráter mais estrutural, ora acentuando os processos de gênese e de transformação, sob o efeito de determinadas práticas sociais, ou da motivação e implicação dos sujeitos, ou ainda da persuasão e várias formas de influência (Gaffié, 2004).

Reteremos o sentido que Moscovici (1988) quis atribuir ao conceito, de gênese psicossocial, diferenciando uma dimensão central (relacionada com condições sociais e históricas de emergência e/ou quadros de apreensão globais da RS acerca de determinado objeto) e uma dimensão lateral (relacionada com aspetos mais individuais, linguagens ou discursos específicos). A RS, para Moscovici (1969, citado em Vala, 1986) “(...) *compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativos a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas e contribui para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade.*” (p.5). A compreensão da formação e da dinâmica das RS, na perspectiva de Moscovici, pressupõe uma análise do simbólico; ao contrário das entidades envolvidas nos estudos da cognição social (dotadas de lógica e abertas à consciência dos sujeitos), as RS “(...) *baseiam-se em convenções e símbolos e compreendem aspetos quer conscientes quer inconscientes, racionais e irracionais(...)*” (Moscovici, 1982, citado por Vala, 1986, p.13). As RS não constituem, portanto, imagens estáveis, unívocas e globais da realidade, mas constituem, como refere Doise (1985, citado em Barus-Michel, Enriquez & Lévy, 2005) *realidades vivas* “(...) quando se põem em ressonância processos múltiplos interindividuais e intergrupos.” (p. 175).

Entendemos poder conceber as representações sociais como *elementos culturais* (Zittoun & Grossen, 2013) que veiculam sentidos / significados que persistem no tempo, elementos de

certo modo estáveis, contudo dialógicos “(...) because they bring something from the past into the present moment, and also because, through their use in present moments, for present purposes, they project something in the future.” (p. 103). As RS, traduzindo um ponto de vista social e cultural, são também recriadas por cada indivíduo, na justa medida em que as mobiliza na sua vida interna, nas suas memórias, nas suas opções, na sua identidade. São também dialógicas porque são lugares de tensões entre diferentes “vozes” (perspetivas sobre o mesmo objeto, em diferentes tempos e espaços, por exemplo). Do mesmo modo, inscrevem-se numa relação entre *Ego* e Objeto (de conhecimento) que envolve sempre a presença, real ou virtual, de um *Alter* (Marková, 2007), e portanto uma relação triádica. É verdadeiramente na relação com outras consciências que os objetos de conhecimento, e as representações deles, são construídos e reconstruídos.

É justamente porque também se inscrevem nas RS elementos de *transformatividade relacional* (Gergen, 1999) que também podem ser entendidas como recursos simbólicos que, mais do que uma função primária de traduzirem um determinado significado /objeto, se constituem como artefactos mediadores do pensamento e das relações sociais. Enquanto recursos simbólicos, as RS jogam-se na (re)configuração do pensamento e das trajetórias de vida, na redefinição de valores, na interpretação das suas próprias experiências. Ao articular a singularidade de cada pessoa com a sua relação com uma determinada comunidade (que partilha da mesma representação), ao religar várias *esferas de experiência* (Zittoun & Grossen, 2013) (pessoal e cultural), as RS poderão contribuir para criar um sentido de continuidade do *self*, se e quando usadas enquanto recursos simbólicos, em contextos apropriados, de reflexão e *conversa exploratória* (Mercer, 1998), de relações emocionalmente significativas com outras pessoas, contextos como os de supervisão clínica, para nos referirmos à formação de educadores e professores, campo de trabalho em que nos situamos.

Sem deixar de acentuar a importância dessa continuidade que referimos, a ideia de *transição*, cunhada por Zittoun (2006), parece evidenciar bem a potencial dinâmica de mudança introduzida pelas rupturas que, ao longo da vida, se vão operando nas rotinas, nos modos de compreensão das situações, nas representações ou mesmo nas identidades. Trata-se de “recolocações” socio-culturais, que se produzem quer no nível societal, quer no mundo interior dos sujeitos, e que alteram equilíbrios identitários, sempre precários, induzem rearranjos socio-cognitivos e propiciam o desenvolvimento.

Neste sentido, o trabalho a partir das (e sobre as) RS poderá iluminar processos de transição entre pontos diferentes de uma trajetória de aprendizagem profissional, constituindo-se como cenário de mudança conceptual e de (re)construção identitária.

### **Identidade e identificação – o dialogismo construtor da Profissionalidade.**

É em pleno terreno da pessoa e da sua identidade, que nos movemos, também na formação de educadores e professores. Entendemos que atravessar o domínio da identidade implica reconhecer o seu carácter plural e dinâmico, isto é, envolve a relação da pessoa consigo própria e com os outros, relação que a gera e transforma ou redefine em cada situação de interacção. Assumimos, pois, a perspectiva de que a pessoa se constrói, enquanto tal, de forma interdependente com os processos sociais em que se envolve. O que a pessoa é, como pensa, como age, não se esgota em si própria, mas é relativo à relação que mantém com outros (César, 2013; Hamido, 2010; Wertsch, 1985).

O carácter dialógico e relacional que, assim, reconhecemos ao pensamento, ao conhecimento e à identidade, por assim dizer, deslocaliza-os do exclusivo âmbito individual, para os contextos físicos e sociais, conferindo-lhes uma natureza situada, no sentido em que utilizam recursos, instrumentos conceptuais e materiais, presentes localmente e emanados da cultura em que se inserem, isto é, enquadrados por contextos socio-históricos e locais/institucionais particulares (Grossen, 2000; Lave, 1997).

Pensamento, conhecimento e identidade profissionais assumem, assim, um carácter partilhado e *distribuído*, já que resultam de uma *co-autoria* ou co-construção de significados e sentidos (Rommetweit, 2003; Wertsch, 1985), assim como emergem de, e também são constituintes de, actividades conjuntas (Cole & Engeström, 1997; Mercer, 1998). Assim, os diferentes modos de pensar e de conhecer, bem como os recursos simbólicos que os alimentam (Zittoun & Grossen, 2013), não só estão, por assim dizer, imersos em determinados contextos, mas também são *situados*, pois resultam de práticas sociais que neles ocorrem (Rogoff, 1990).

A identidade é a base e, ao mesmo tempo, resulta da acção humana, que se realiza sempre no seio de *sistemas de actividade* em permanente processo de estruturação e expansão (Cole & Engeström, 1997). A construção da identidade profissional corresponde a um processo de socialização e, ao mesmo tempo, de individualização (Dubar, 1997). A profissão *que se quer*

*ter* (identidade para si, posição assumida) gera-se e transforma-se num contexto em que outros afirmam e enquadram o quê e como deve ser (identidade atribuída, desempenho de papel esperado). De forma solidária, a profissão *que se tem* é incorporada, de modo nem sempre isento de conflitualidades, em *posições internas do self* (Hermans, 2001) e define elos entre estas e as posições externas. Ambas se traduzem em modos preferenciais, próprios, de relação com o saber profissional (opções epistemológicas, modos e contextos de uso/mobilização do conhecimento) e de interacção com os seus pares: conteúdos trazidos à interacção; margens de sobreposição, consentidas e/ou desejadas, das posições identitárias; níveis de hibridização ou *interanimação* de linguagens (Bakhtin, 1981, in Wertsch, 1985). O profissional *que se é* (ou aquele em que nos vamos transformando) atravessa, portanto, os níveis de identidade social e pessoal e, por isso, sofre necessariamente o impacto da era histórica e do contexto cultural e organizacional em que se situa.

A profissionalidade em construção, a apropriação de uma função, de um saber e de um poder próprios (Roldão, 2000) desenrola-se nas e pelas interacções em contextos formativos, que são eles próprios contextos profissionais, comunidades de prática, e pela legitimação progressiva da participação nessas comunidades (César, 2013; Lave, 1997; Lopes, 2001). O rumo destas interacções resulta de muitos implícitos, relacionados com o seu próprio conteúdo (o saber e a competencialização profissional) e/ou com aspectos processuais. A condição contratual das interacções introduz nelas as identidades dos agentes (estudantes e docentes), na justa medida em que chama à interacção posições identitárias de ambos (Hermans, 2001), assim como processos de negociação de sentidos, de interpretações das situações formativas e de normas, valores e representações sobre a profissão docente (a natureza do conhecimento envolvido e a sua relação com a prática, entre outros).

Sendo, portanto, as identidades profissionais em construção, constitutivas da interacção, são também (re)constituíveis nela. Por maioria de razão, na formação de professores cabe, por consequência, criar espaços de pensamento e de legitimação de saberes e de competências profissionais, isto é, espaços de reconhecimento identitário. Nesse sentido, importa que as instituições formadoras e os programas de formação que implementam, eles próprios se constituam como comunidades de prática em processo de formação/construção. Condições inerentes às comunidades de prática, a ausência de fronteiras físicas e a existência de múltiplas tensões resultantes de serem atravessadas por várias *vozes*, faz-nos, ainda, pensar

que o *locus* da formação se encontra disseminado por vários lugares. As transições dos vários agentes envolvidos entre essas diversas comunidades de prática não nos parece despidendo, no que à sua construção identitária se refere. Essas transições corporizam-se no atravessamento de fronteiras entre campos de ação e de pensamento com perfis diversos e apresentam a imensa potencialidade do estímulo à reflexividade, da hibridização de linguagens e conhecimento, assim como pressupõe a capacidade de gerir dimensões conflituais e de mudança sempre presentes na aprendizagem. Estamos a pensar, por exemplo, em transições entre contextos de formação e contextos de trabalho, ou em transições entre as condições de utilizadores/consumidores de conhecimento científico e pedagógico e de seus produtores, tanto ao nível dos professores/formadores, como ao nível dos professores/cooperantes, como ainda ao nível dos formandos, futuros professores.

### **Formação e trajetórias de construção de identidade profissional – elementos de uma investigação em curso.**

Os dados que apresentamos neste trabalho inscrevem-se num projeto mais abrangente, envolvendo a parceria entre o Grupo de Pesquisa Profissão docente: formação, identidade e representações sociais (GPDFIRS) da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Presidente Prudente, São Paulo-Brasil) e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (Portugal). O objetivo mais amplo deste projeto é analisar, em contextos institucionais diversos, o processo de formação académica de alunos dos cursos de formação de educadores de infância e professores do ensino básico / fundamental, a partir das expectativas e representações relacionadas com a profissão docente, quer dos estudantes quer dos seus formadores.

Tomamos como participantes os alunos que ingressaram nos cursos de Educação Básica (ESES) e de Pedagogia (UNESP) no ano de 2010-2011, num total de 132 alunos (55 da ESES e 77 da UNESP). Contamos igualmente com a participação da maioria dos docentes formadores desses cursos, num total de 34 professores (11 da ESES e 23 da UNESP). É nossa intenção acompanhar a trajetória formativa destes alunos até à finalização do curso, o que deverá ocorrer em 2014. No caso da ESES reportamo-nos ao 1º ciclo de estudos (Licenciatura) em Educação Básica que não habilita para a docência, com uma extensão de três anos, e que é acrescido de um ano de formação no 2º ciclo de estudos, que é conclusivo

desse ciclo apenas para o Mestrado em Educação Pré-escolar. No caso da UNESP, reportamos ao curso de Pedagogia, com uma duração de quatro anos, que habilita para a docência na educação básica (etapa da educação infantil - 0 a 5 anos e 11 meses, e para os anos iniciais da etapa do ensino fundamental - 6 a 10 anos, correspondendo ao período de frequência do 1º ao 5º anos do ensino fundamental). O curso forma, também, para a gestão educacional.

No início do referido ano letivo foi aplicado um questionário a cada grupo de participantes, com as devidas adaptações em cada um dos países, instrumento que se organizou globalmente em três eixos centrais: i) caracterização pessoal, social e acadêmica; ii) visão e expectativas sobre o curso e sobre a sua atuação como professor (projetada, no caso dos estudantes, analisada no caso dos formadores); iii) representação sobre ser professor e sobre os alunos (alunos/crianças, no caso dos estudantes, alunos/ futuros professores, no caso dos formadores).

Julgamos pertinente dar conta, neste artigo, de alguns dados, através da análise das respostas a três das questões colocadas aos participantes, a saber, relacionadas com: i) a motivação para a escolha do curso e expectativas sobre a futura atuação; ii) perspectivas sobre o valor da formação para a futura profissão; iii) representações de ser professor.

A grande maioria dos estudantes afirma estar muito motivada para vir a exercer a profissão de educador/professor, apontando como razões, também de forma majoritária, o *gosto por ensinar*, a capacidade que pensam ter para fazê-lo, e a *vontade...desejo de ser professor*, assumindo portanto estas respostas majoritárias a predominância de um caracterizador profissional mais próximo do saber profissional ligado ao ensino (lido como saber conteudinal que se passa, ou disponibiliza ou *professa* -Roldão, 2004); reforçam assim a tendência, também identificada nas respostas ao questionamento acerca da motivação para a escolha do curso, nas quais surge várias vezes a palavra “profissão” (*é a profissão que sempre quis ter... identifico-me com esta profissão... procuro qualificação profissional*). Para um outro grupo de menor dimensão, cerca de um terço dos alunos, esta motivação, contudo, situa-se no plano da *vocação...gosto por crianças...um sonho...uma ambição... anseio de há muito tempo*. Nestas últimas respostas, parece-nos encontrar resquícios do que tem sido designado “mito pedagógico”, que traduz globalmente a ideia de que o trabalho docente com crianças mais pequenas requer menos o domínio de conhecimento “científico” (lido como conteudinal, distante, neutro) e sobretudo um conhecimento dito “pedagógico” (lido como relacional,

próximo, comprometido). Serão, a nosso ver, respostas que colocam também a questão do saber profissional, contudo de um outro ângulo epistemológico. Com bastante menor incidência, encontram-se respostas que apontam, tanto para a escolha do curso como no que se refere à motivação para a futura atuação, a influência de familiares e amigos e outros fatores como a perseguição de um estatuto social (*para ser alguém na vida*) ou de um salário considerado compensador. Não se identificam grandes divergências, nestas respostas dos alunos, entre a instituição portuguesa e a instituição brasileira.

O que entendemos interessante assinalar, é que os formadores (de ambos os países), quando questionados sobre quais pensam ser os motivos que levam os seus formandos a escolher estes cursos, antecipam o predomínio da visão “pedagógica”, referindo-se à dimensão da *vocação... romantismo... idealismo... gosto por crianças*, assim como à falta de outras opções (por dificuldades financeiras ou relacionadas com classificação insuficiente para acesso a outros cursos). No caso português, vários docentes referem a necessidade de aceder a algum Mestrado. Parece, pois, haver indicadores de algum desencontro entre as motivações expressas dos alunos e as leituras que delas fazem os seus formadores.

No que refere às expectativas sobre o valor da formação para a futura profissão, encontramos nos estudantes portugueses e brasileiros, de novo, algum consenso quando assinalam idêntica relevância, tanto para uma área mais técnico-científica (*métodos... didáticas... técnicas pedagógicas... áreas científicas principais... conhecimento das matérias...*), quanto para uma área mais prática (*habilidade para lidar com... para compreender os comportamentos... os estágios... o pôr em prática... a experiência prática*). Estes dados assumem alguma consistência, quando cruzados com os que resultam de outras questões, nomeadamente a da identificação das fontes de informação em que os alunos perspetivam vir a basear-se na sua ação futura; também nestas respostas colocam em patamares semelhantes, por um lado a formação académica, documentação pedagógica e didática, etc, e por outro a experiência e prática (próprias e de colegas). Por fim, poucos alunos antecipam que o *relacionamento com os pais... relações com os pares...* ou ainda *relacionar a teoria com a prática...* fizessem parte das aprendizagens mais importantes a desenvolver no curso. Curiosamente, este último elemento, da articulação da teoria com a prática, é dos mais referenciados pelos professores/formadores. Dadas as diferenças existentes entre os cursos em Portugal e no Brasil, os formadores portugueses acentuam, pela positiva, a presença da iniciação à prática profissional

ao longo do curso (assinalando, contudo, a sua visão de que essa circunstância poderia ser melhor aproveitada se entre os docentes do curso existisse maior articulação também). Os formadores brasileiros colocam a tónica na mesma questão, mas pela negativa, assinalando a necessidade de fortalecer a formação mais focada na docência, e de o fazer com a preocupação paralela de cuidar da *fragmentação* curricular que muitos deles observam. Para uns e outros, portanto, colocam-se as questões do saber profissional requerido para a docência, da natureza compósita desse saber, da necessidade de esclarecer e articular o modo como esse saber fundamenta e legitima a ação, e de plasmar essas discussões na implementação dos programas de formação. Para os alunos, contudo, esta questão da articulação não parece colocar-se, enquanto tal; a formação teórica e prática parecem jogar-se em dois patamares paralelos e distintos.

Referiremos, por fim, as respostas fornecidas ao desafio: para si, ser professor é...

Nas respostas dos alunos, de modo equilibrado em termos quantitativos, emergem duas áreas principais de resposta: de um lado, o comprometimento com a formação dos alunos / crianças (*orientador...contribuir para o direcionamento das crianças no mundo...responsabilidade de preparar as crianças...ensinar e educar*); por outro lado, o retomar de um posicionamento mais emotivo (*um ato de amor...doação pessoal...ser amigo...uma segunda mãe...saber ouvir...fazer as crianças felizes...*). São bastante menos os alunos que referem a aprendizagem continuada (*estar sempre a aprender...procurar formação continuada...*). Se estes mesmos alunos parecem, por um lado, identificar com alguma clarividência a necessidade do domínio de um saber próprio, por outro também parece estar muito presente uma representação que associa a função docente, mais a uma ideia de cuidador do que de condutor da criança ao conhecimento e à cultura. Entendemos que esta representação surge fortemente ancorada em processos histórico-culturais de organização dos sistemas educativos e de conquista do próprio estatuto de profissionalidade, pelos docentes (Roldão, 2000, 2004). A nossa questão é se a formação oferece e propicia a apropriação de momentos de reflexão, desconstrução e re-enquadramento conceptual destas representações.

Os formadores, pelo seu lado, falando de si próprios como professores, sublinham o contributo para a construção de aprendizagens, para o desenvolvimento pessoal e profissional (dos seus alunos), com um sentido reflexivo e crítico; os formadores brasileiros, em particular, revelam um entendimento do professor como um profissional capaz de provocar

mudanças sociais, acrescentando a ideia de crescente complexidade da tarefa. A agenda dos formadores, no que refere às metas que traçam para os seus alunos, ao projetarem a imagem de si como professores, parece revelar uma visão mais sistémica e articulada, que contudo não nos permite perceber até que ponto está informada pela compreensão das representações dos seus alunos... Lembramos que estes mesmos professores nos referiram existir algum descompasso entre o plano das intenções (que traça um perfil de professor reflexivo, capaz de lidar com contextos diferenciados, etc) e o plano das práticas e estratégias formativas desenvolvidas, que parecem, também elas, não ser objeto de discussão entre os docentes e esbater-se em princípios muito gerais, com pouca tradução operativa, em conteúdos e processos formativos (por exemplo, abordagem de dimensões mais técnicas, e das competências que caracterizam o desempenho da função na prática, trabalho sobre a análise da experiência com mobilização do conhecimento relevante necessário, etc).

Interrogamo-nos, ao olhar estes dados, apenas preliminares, de que modo as formações ou programas de formação (co)respondem (se é que o fazem) à assim evidenciada necessidade de desvelar os pressupostos, arriscamos dizer, a maioria das vezes tácitos que subjazem a representações que, por sua vez, (in)formam os significados atribuídos ao ato de aprender e de ensinar a ser (sendo já, muitas vezes) professor.

### **Considerações (semi) finais**

Em aproximações sucessivas à complexidade do ser professor, no decurso da formação profissional de educadores e professores, não só transcorrem várias histórias pessoais, como de certa maneira se constrói quotidianamente uma profissão, comum a estudantes e formadores. Desejavelmente, produzem-se, no contexto da formação, trajetórias de aprendizagem, de apropriação de um complexo de conhecimentos e de competências pessoais e profissionais, que vão criando o acesso à participação plena em comunidades de prática, *sistemas de atividade* particulares (Cole & Engeström, 1997). Produzem-se, desejavelmente, mudanças, num cenário em que inevitavelmente se geram coincidências e descoincidências entre forças, perspetivas e, sobretudo, sentidos atribuídos aos conteúdos, à forma e ao contexto em que ocorre a formação. É pois nos momentos e processos interactivos, que se mobilizam dados interpretativos, do presente e do passado, mas também do que se espera vir a ser o futuro. Sob a forma de pressupostos epistemológicos, de valores próprios e de lutas internas, todos estes dados estão presentes (embora nem sempre reconhecidos explicitamente)

nas interacções nas quais se sustenta a formação e a supervisão dos futuros professores. A identidade profissional dos professores (futuros e atuais) constitui-se, portanto, num processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Este carácter eminentemente *dialógico* da pessoa e das suas acções e interacções (César, 2013; Grossen, 1999; Hermans, 2001; Rommetweit, 2003) forneceu-nos enquadramento de leitura das representações dos nossos participantes, assim como inspiração para tentar identificar modos de aperfeiçoar a nossa acção enquanto formadoras.

No presente texto, e porque nos centrámos numa tentativa de perspetivar como os processos de formação poderão ir ao encontro das expectativas e representações de estudantes e formadores, potenciando o seu ajustamento e crescimento conjunto, destacam-se apenas a título ilustrativo algumas regularidades do nosso próprio pensamento, à medida que analisamos os elementos dos quais trouxemos algumas evidências.

- A reflexividade, a aprendizagem e a auto-regulação requeridas nas formas de problematização, construção e apropriação da acção e do conhecimento profissionais, comportam dimensões individuais e coletivas, em franca relação dialógica. Não se afigura, portanto, sensato que deixemos de considerar e tomar como objeto de reflexão as expectativas e representações que os nossos alunos, e nós próprios, formadores, trazemos para os momentos e os espaços em que pretendemos estar a “construir uma profissão”. Os estudantes parecem dar conta de alguma consciência da centralidade dessa análise, por exemplo, quando seleccionam, nos seus portefólios de trabalho, como um dos momentos mais relevantes aquele em que tiveram oportunidade de falar, e ouvir falar, e debater, sobre as memórias das suas próprias passagens pela escola (pré-escola e escola do 1º ciclo). Aquilo que, em outro lugar, designámos *competência formativa da formação* (Hamido, 2010) prende-se com a capacidade de gerar uma cultura de formação profissional traduzida, fundamentalmente, num trabalho que desenvolve análise reflexiva e teorizante sobre si próprio;

- Importa considerar, na conceção e implementação da formação os interesses dos que nela estão envolvidos: interesses pessoais / identitários (satisfação, reputação, estatuto...); materiais (recompensas, carreira, posição); ideológicos (relacionados com epistemologias, valores, filosofia pessoal, compromisso político...). Mas mais do que explicitar e discutir / refletir sobre esses *inter-esses* ou motivações, importa sobretudo tentar identificar os pressupostos epistemológicos que lhes estão subjacentes e as suas implicações, em particular

naquilo que é especial objeto de atenção na formação de professores: o saber próprio destes profissionais (com a sua natureza complexa, compósita, “científico-profissional”-Roldão, 2004) e a relação deste com a função social que lhe está atribuída, a função de ensinar, definidora da atividade;

- Os processos comunicativos envolvidos na construção do pensamento, do conhecimento, e da identidade profissionais assumem relevância e prioridade, já que é neles que se gera a intersubjectividade de que emergem. Contratos e pressupostos explícitos ou implícitos, categorizações e atribuições, expectativas e conflitos, todos estes elementos se jogam nos diferentes discursos e na forma como se coordenam simbolicamente para produzir significados partilhados. A capacidade de as interacções entre formadores e estudantes, mas também entre formadores, serem cenários potenciadores da (re)construção de sentidos para o saber e a ação profissionais, essa capacidade, a nosso ver, dependerá em larga medida de uma reflexão e deliberação colaborativas, verdadeiramente *exploratórias* (Mercer, 1998), acerca dessas questões centrais (pensamos, por exemplo, na explicitação discursiva das reflexões e dos sentidos atribuídos à própria formação, por exemplo, o que representa para mim / para nós ser professor; que implicações têm essas representações no processo de construção da identidade pessoal e profissional de estudantes e formadores; o que representam eventuais mudanças, enquanto processos que envolvem a prática profissional de uns e de outros).

Entre mudança e identidade parece por vezes instalar-se o mesmo paradoxo que Morin (2001) identifica na co-presença da ordem e da desordem, ela própria condição da organização dinâmica do universo. A nossa experiência de formadoras tem-nos alertado para a necessidade de desvelar, nos processos de formação, este paradoxo: se mudar parece implicar perder um pouco a sua identidade, construí-la ou sequer mantê-la, não é possível sem a mudança. A identidade está, assim, indelevelmente ligada à mudança. E a formação que visa contribuir para a construção de identidades profissionais, tem que acolher essa força centrífuga de mudança.

## Referências bibliográficas:

- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing Life Trajectories of Participation. In M.B.Ligorio, & M.César (Eds.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing, inc..
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education. In V. Hill-Jackson, & C. W. Lewis (Eds.), *Transforming teacher education: what went wrong with teacher training and how we can fix it* (pp. 223-248). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC..
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes-Commission Staff working document*. Strasbourg: 20/11/2012. SWD(374)final. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf)
- Gaffié, B. (2004). Contextes, expressions et dynamique représentationnelle. *Psicologia, XVIII*, 1, pp. 93-122.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gioust-Desprairies, F. (2005). Representação e imaginário. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Coord), *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 174-189). Lisboa: Climepsi.
- Grossen, M. (1999). Approche dialogique des processus de transmission-acquisition de savoirs: une brève introduction. *Actualités Psychologiques, 7*, 1-32.
- Hamido, G. (2010). (Dia)lógicas de formação: Contributo para a conceptualização de práticas supervisivas e de investigação propiciadoras de desenvolvimento profissional. *Interações, 6*(14), 216-258.

[Online: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/421> ]

- Hamido, G., Luis, H., & Piscalho, I. (2011). Iniciação à Prática e Desenvolvimento Profissional nos cursos de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES): lógicas, configurações e dinâmicas. In: C. M. Guimarães, P. Reis, A. Akkari, & A. Gomes (Eds.), *Formação e profissão docente* (pp. 142-166). S.Paulo: Junqueira&marin editores.
- Hermans, H. J. N. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Lave, J. (1997). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e Identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Criap /ASA.
- Marková, I. (2007). Knowledge and interaction through diverse lenses. *Interacções*, 7, 7-29.
- Mercer, N. (1998). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Inst.Piaget.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Cifop / Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2004). *Profissionalidade docente e qualidade do ensino: especificidades do ensino superior*. Santarém: Oração de sapiência proferida na abertura do ano letivo 2004-2005, IPSantarém [documento policopiado].
- Rommetweit, R. (2003). On the role of ‘a psychology of the second person’, in studies of meaning, language and minds. *Mind, culture and activity*, 10(3), 205-218.
- Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4, 5-27.

- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. In E. Mertz, & R. J. Parmentier (Eds.), *Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives* (pp. 49-71). London: Academic Press.
- Zittoun, T. (2006). *Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: Information Age.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the Self across various spheres of experience. In M.B.Ligorio, & M.César (Eds.), *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: Information Age Publishing, inc..

## APRENDER E ENSINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MEDIAÇÕES CONSTRUTORAS DE SABER PROFISSIONAL – Gracinda Hamido, et al.

Learning and teaching in teacher education: mediating the construction of professional knowledge.

<b>Autor 1:</b>	<b>Gracinda Hamido</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Educação de Santarém-Instituto Politécnico
Categoria Profissional:	Professora Adjunta
E-mail:	<a href="mailto:ghamido@gmail.com">ghamido@gmail.com</a>
<b>Autor 2:</b>	Margarida César
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação – Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Professora Associada com Agregação
E-mail:	<a href="mailto:macesar@ie.ul.pt">macesar@ie.ul.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Gracinda Hamido
Endereço Postal:	Rua Miguel Torga, lote 8 – 12100-194 Coruche

### Resumo:

Os dados e concetualizações que mobilizamos nesta comunicação enquadram-se num estudo mais abrangente, no qual se realizou a meta-análise de um processo de (re)construção curricular de um curso de formação de professores. Um dos principais aspetos deste processo de mudança situava-se na recentração e articulação do currículo formativo em torno da iniciação à prática profissional. Entre a especificidade disciplinar do saber de cada docente e a natureza educativa da sua ação geraram-se diálogos configuradores de (e configurados por) identificações pessoais e profissionais.

Debruçamo-nos, nesta comunicação, sobre os modos como os docentes envolvidos neste processo desenvolveram e representaram interactivamente sentidos, relações e imagens

identitárias e, em particular, sobre os formatos de interação e mediação que se revelaram propiciadores da produção e apropriação de conhecimento profissional.

Procurámos compreender a experiência e a acção dos docentes do curso, participantes neste estudo, assumindo, do ponto de vista metodológico, uma perspectiva interpretativa, fenomenológica, de inspiração etnográfica. Assim, realizámos um estudo de caso em que observámos este processo ao longo de um ano lectivo, realizando entrevistas, observações de aulas, de reuniões de trabalho, recolha documental, registos de situações formais e informais. Focámo-nos no olhar dos docentes e cruzámos, para o ler e interpretar, quadros conceptuais diversos: curricular, organizacional e pessoal/interpessoal.

De modo particularmente visível na equipa de docentes que assegurava a componente de iniciação à prática profissional, foi possível identificar um processo de transição de formas “condescendentes” para formas verdadeiramente co-construídas de diálogo. Este processo foi fundamentalmente mediado pelo enquadramento das tensões e confrontos resultantes da diversidade teórica e praxeológica numa relação transformativa, capaz de gerar processos de hibridização do saber e de construção de uma identidade enquanto membros de uma comunidade de prática.

**Palavras-Chave:** Dialogismo; Identidade profissional; Conhecimento profissional; Formação de professores; pedagogia no ensino superior.

**Abstract:**

Data and conceptual framework mobilized in this communication are part of a larger study, in which we carried out the meta-analysis of a process of curricular (re) construction of a teacher training course. One of the key aspects of this process, involved the epistemological and curricular revalorization of the initiation into professional practice. For each teacher educator involved, important dialogues occurred, between their specific disciplinary knowledge and the educational nature of their action. These dialogues configured personal and professional identifications.

In this communication we are focused on the ways in which teachers involved in this process interactively represented and developed senses, relationships and images of professional identity. We sought to understand the experience and action of teacher educators, participants in this study, assuming an interpretative, phenomenological perspective. Thus, we conducted

a case study in which we observed this process over a school year, conducting interviews, classroom observations, work meetings, collecting documentary records of formal and informal situations. We focused on the look of the teachers and we mobilized various conceptual frameworks: curricular, organizational and personal / interpersonal.

So particularly visible in the team of teachers that ensured the component of initiation into professional practice, it was possible to identify a process of transition from "condescending" ways of communicating, to truly co-constructed dialogue. This process was mediated through the work around tensions and conflicts stemming from theoretical and praxeological divergences. This kind of transformative relationship enabled teachers to generate processes of hybridization of knowledge and building an identity as members of a community of practice.

**Keywords:** Dialogism; Professional identity; Professional knowledge; teacher education; pedagogy in higher education.

## A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA MELHORIA DE QUALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Gillian Moreira, et al.

The importance of dialogue in the enhancement of quality in teaching and learning in higher education

<b>Autor 1:</b>	<b>Gillian Moreira</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Aveiro – DLC & CLC
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	gillian@ua.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Ana Raquel Simões</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Aveiro - CIDTFF
Categoria Profissional:	Investigadora
E-mail:	anaraquel@ua.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Margaret Gomes</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Aveiro – DLC & CLC
Categoria Profissional:	Leitora
E-mail:	mgomes@ua.pt

### Resumo:

Esta comunicação surge como resultado da participação da Universidade de Aveiro no Projeto SPEAQ - *Sharing Practice in Enhancing and Assuring Quality in Higher Education* (Partilhar Práticas de Melhoria e Garantia de Qualidade no Ensino Superior), um projeto financiado pelo LLP – *Lifelong Learning Programme* (Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida). Como o próprio título sugere, o projeto visa a partilha e melhoria de práticas que assegurem a qualidade no ensino superior, reunindo os vários *stakeholders* no processo ensino/aprendizagem, nomeadamente docentes, estudantes e gestores de qualidade, para criar um diálogo em torno de temas relacionados com a qualidade.

Utilizando como base uma série de atividades desenvolvidas nas dez instituições europeias que fazem parte deste projeto, com entrevistas a docentes, estudantes e gestores de qualidade,

iremos apresentar algumas conclusões iniciais sobre o que é que estes diferentes intervenientes entendem pelo conceito de ‘qualidade’ e pelo seu eventual papel na melhoria da mesma. De uma forma geral, verificamos que há uma consonância entre as várias instituições no que diz respeito à falta de coerência entre as práticas institucionais formais que visam assegurar e melhorar a qualidade e as práticas mais informais da sala de aula. Existe também falta de diálogo entre os vários *stakeholders* e uma sentida necessidade de ouvir todas as pessoas envolvidas nestas práticas. Foca-se de forma mais intensa a necessidade de envolver mais os estudantes no processo da melhoria da qualidade e o potencial positivo que advém da discussão, da colaboração e de um trabalho em equipa.



*SPEAQ* Project N° 517706-LLP-1-2011-1-UK-ERASMUS-EMGR

**Palavras-Chave:** Melhoria de qualidade; diálogo; ensino superior; ensino e aprendizagem

**Abstract:**

This paper emerges from our involvement in the *SPEAQ* – Sharing Practice in Enhancing and Assuring Quality project, an LLP funded project, which, as its title suggests, aims to share and enhance quality assurance practices in higher education by bringing together different stakeholders – teacher, student and quality manager – in a dialogue around quality issues.

On the basis of a series of interview activities carried out in the 10 partner institutions across Europe with teachers, students and quality managers, we will present some initial conclusions about how these different groups understand ‘quality’ and their role in how it can be improved. In general, we found that there is a high level of agreement across institutions regarding the gap between formal institutional practices and informal classroom practices of quality assurance and enhancement, the absence of dialogue between stakeholders, and the need for the voices of all those involved in these practices to be heard. Given particular emphasis is the need for more student engagement with issues of quality enhancement and the positive potential of discussion and teamwork.



*SPEAQ* Project N° 517706-LLP-1-2011-1-UK-ERASMUS-EMGR

**Keywords:** quality enhancement; dialogue; higher education; teaching and learning

## ANÁLISE DE REGULAMENTOS DE AVALIAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: NATUREZA, FUNDAMENTOS, RELAÇÕES COM A LITERATURA E INFERÊNCIAS PRÁTICAS – Domingos Fernandes, et al.

Analyzing Assessment Regulations Of A Public University: Nature, Foundations, Relationships With The Literature And Practical Inferences.

<b>Autor 1:</b>	<b>Domingos Fernandes</b>
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Prof. Associado com Agregação
E-mail:	<a href="mailto:dfernandes@ie.ul.pt">dfernandes@ie.ul.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Andreia Gaspar
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Bolseira de Investigação (Mestre em Educação – Avaliação em Educação)
E-mail:	andreiacgaspar@gmail.com
<b>Dados de Contacto:</b>	Domingos Fernandes
Endereço Postal:	Rua dos Ciprestes, 97, 5.º Dt.º 2775-357 Parede

### **Resumo:**

O chamado processo de Bolonha tem suscitado reflexões e ações para melhorar a formação dos estudantes, nomeadamente através da melhoria dos processos de avaliação. Os Regulamentos de Avaliação das unidades orgânicas das universidades, produzidos no âmbito dos seus conselhos pedagógicos, traduzem conceções e conhecimentos acerca do ensino, das aprendizagens e da avaliação que prevalecem naqueles conselhos e quiçá na maioria dos seus docentes. Nesse sentido pareceu importante analisar os regulamentos de quatro unidades orgânicas de uma universidade pública nos seguintes domínios do conhecimento: Ciências Sociais; Ciências da Saúde; Ciências e Tecnologias; e Artes e Humanidades. Assim, os propósitos desta investigação eram os seguintes: a) discernir entre os conteúdos de natureza

burocrático-administrativa e os de natureza pedagógica e didática; b) inferir concepções pedagógicas que parecem fundamentar os regulamentos; c) relacionar os conteúdos da literatura com os conteúdos dos referidos regulamentos; d) discutir eventuais consequências práticas das orientações propostas nos regulamentos. Utilizou-se uma grelha construída a partir da literatura e de uma análise preliminar dos regulamentos. Os dados obtidos permitiram inferir três conclusões principais: a) os conceitos centrais da chamada avaliação pedagógica nem sempre são apresentados de forma clara; b) é evidente a tendência para associar a avaliação aos resultados das aprendizagens; e c) apesar dessa tendência, a importância de considerar a avaliação como processo intrinsecamente associado à organização do ensino e às aprendizagens consta nos regulamentos analisados.

**Palavras-Chave:** avaliação das aprendizagens; avaliação formativa; avaliação sumativa; regulamentos de avaliação; ensino superior.

**Abstract:**

The so-called Bolonha process has brought up a wide variety of both reflections and actions aiming at improving students' education and training namely through better learning, teaching, and assessment processes. The Assessment Regulations of the universities' units that, in general, are developed by their pedagogical councils, might translate university professors' beliefs about teaching, learning, and assessment issues. Thus, in order to understand how assessment, teaching, and learning are developed in higher education, it seemed relevant to analyse and to interpret those Regulations. For the purposes of this investigation, four Regulations of four units of a public university have been selected in the following knowledge domains: Social Sciences; Health Sciences; Science and Technologies; and Arts and the Humanities. The following purposes of this study have been defined: a) to analyse the regulations' content in order to discern between those of bureaucratic and administrative nature from those of pedagogical nature; b) to infer the pedagogical beliefs that seem to provide the conceptual framework of the assessment regulations; c) to establish relationships between the literature contents and the regulations contents; and d) to discuss possible practical consequences of the guidelines proposed in the referred to regulations. The regulations were analysed based upon a conceptual grid that was built upon the literature reviewed and a preliminar overview of the regulations. Data collected enabled one to infer

three main conclusions: a) the central concepts of the so-called pedagogical assessment are not consistently presented in a clear form; b) it is quite evident that assessment is primarily associated with learning products; c) regardless what was stated in b) the importance of viewing assessment as integral to teaching planning and to learning development is also mentioned in the analysed regulations.

**Keywords:** learning assessment; formative assessment; summative assessment; assessment regulations; higher education.

**QUANTAS MARIAS CONHECE? CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA DA ÉTICA  
SUSCITADA PELO PAPEL DE PROFESSOR-INVESTIGADOR NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL – Rosalina  
Costa**

How many *Marias* do you know? Insights for the Practice of Ethics driven by the Teacher-as-Researcher in Social Sciences' Research Methods Lectures

<b>Autor 1:</b>	<b>Rosalina Costa</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora/CEPESE
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:rosalina@uevora.pt">rosalina@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Largo dos Colegiais 2, 7004-516 Évora, Portugal
Telefone/Telemóvel:	266 740 805

**Resumo:**

As questões éticas são transversais à prática científica no domínio das ciências sociais. No que respeita ao trabalho do sociólogo, a prática da ética está, desde logo, relacionada com um conjunto de competências e princípios que são ensinadas e gradualmente interiorizados ao longo da formação académica, e mais tarde desenvolvidos e validados em contextos diversificados de acção. De modo transversal, é guiada por princípios partilhados entre a comunidade de sociólogos, aos quais aderem através da pertença institucional e respectivos códigos de ética e conduta profissional (e.g. APS, ISA). Neste artigo apoiamo-nos especificamente na análise de um caso extraído de um estudo qualitativo realizado pela autora enquanto estudante de doutoramento em sociologia e, posteriormente, integrado nas aulas de metodologia de investigação social, que enquanto professora lecciona no ensino superior. Ao mesmo tempo que este exemplo revela os desafios por detrás de uma operação aparentemente simples como a atribuição de pseudónimos, ilustra empiricamente o modo como as questões éticas não se ficam pelo momento da recolha de dados; ao invés, são transversais à análise de

dados e escrita de resultados. A tomada de consciência da complexidade das práticas de anonimização, contrariamente à presunção que esta é uma tarefa “rápida” e “fácil”, deve lembrar o investigador, professor e aluno da necessidade de atender aos múltiplos – e por vezes contraditórios – direitos e deveres com que profissionalmente o(a) sociólogo(a) está comprometido(a). Por esta razão, é importante manter as questões éticas como tópico de reflexão e discussão no contexto do ensino superior.

**Palavras-chave:** Professor-Investigador; Ética; Práticas de Anonimização; Investigação Qualitativa; Escrita Científica.

**Abstract:**

Ethical issues are pervasive both along social science practices and paradigms. Since the very beginning of any research project, from the choice of a topic until the publication of research findings, ethical issues are a matter of constant thought, discussion and finally, decision. The new millennium has brought with it a wave of (new) ethical challenges, as methods of data collection and analysis became more and more sophisticated and widespread in recent years (e.g. software development, Internet-based research and data dissemination via ICTs). Sociologists’ commitment to ethical principles is taught and gradually learned during academic training and later accepted through institutional membership and its codes of ethics and professional conduct (e.g. the ISA – International Sociological Association and APS – The Portuguese Sociological Association). In this paper, I turn to the analysis of a case taken from a sociological qualitative study carried out as a PhD student, and afterwards integrated into social research method’s classes as a teacher. While revealing the pitfalls behind a seemingly easy operation as the assignment of pseudonyms, empirical illustration also stresses how ethical issues are pervasive to data analysis and writing and, in that sense, a never-ending process. Awareness of the complexity of anonymization practices over a naive understanding of this common procedure should remind the researcher, teacher and student of the multiple and sometimes conflicting rights and duties to which he/she is committed. For this reason, it is important to keep ethical issues out there as a topic to be both thought about and discussed in the higher-education milieu.

**Keywords:** Teacher-as-Researcher; Ethics; Anonymization Practices; Qualitative Studies; Scientific Writing.

## **Quantas *Marias* conhece? Contributos para a Prática da Ética suscitada pelo Papel de Professor-Investigador no Ensino-Aprendizagem de Metodologias de Investigação Social<sup>21</sup>**

### **Introdução**

Existem muitas justificações e exemplos clássicos e contemporâneos que justificam o interesse sempre renovado pelas questões da ética no domínio da investigação científica, particularmente no contexto das ciências sociais (Berg, 2009; Lipson, 1994; Punch, 1986, 1994, 1998). Desde o início de qualquer projecto até à publicação de resultados de investigação, as questões éticas são tema recorrente de reflexão, discussão e, em última instância, decisão. Do mesmo modo que se entende que um cientista não pode ignorar as implicações éticas decorrentes da sua prática, assim também é do entendimento generalizado que qualquer proposta de investigação deverá ter necessária e exaustivamente antecipado as questões éticas suscitadas, bem como os mecanismos para as ultrapassar (Creswell, 1994; Denzin & Lincoln, 2000; Denscombe, 1998; Patton 2002). Mais recentemente, novos desafios éticos têm surgido à medida que a recolha e análise de dados se tornou mais “sofisticada” e “universal” (e.g. com o desenvolvimento de *software*, pesquisa *on-line* e disseminação de dados através das novas tecnologias da informação e comunicação) (Tilley & Woodthorpe, 2011).

---

<sup>21</sup> Este texto resulta de uma investigação mais ampla desenvolvida para a elaboração de uma tese de doutoramento em Ciências Sociais, Especialidade ‘Sociologia Geral’, intitulada *Pequenos e Grandes Dias. Os Rituais na Construção da Família Contemporânea* (Costa, 2011), realizada pela autora no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, com orientação científica de Ana Nunes de Almeida (ICS-UL) e apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/38679/2007). Uma versão ampliada deste texto encontra-se no prelo para publicação em língua inglesa com o título “Ethics on the move: methodological dilemmas on the qualitative scientific writing process”.

No que respeita ao trabalho do sociólogo, a prática da ética está, desde logo, relacionada com um conjunto de competências e princípios que são ensinadas e gradualmente interiorizadas ao longo da formação académica, e mais tarde desenvolvidas e validadas em contextos diversificados de acção. De modo transversal, é guiada por princípios partilhados entre a comunidade de sociólogos, aos quais aderem através da pertença institucional e respectivos códigos de ética e conduta profissional (e.g. APS – Associação Portuguesa de Sociologia ou ISA – *International Sociological Association*).

Em ambos os códigos que regulam a actividade profissional dos sociólogos, tanto a nível nacional (APS, 1992), como internacional (ISA, 2001), as questões relacionadas com o anonimato e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e informantes são centrais entre os padrões de conduta que os sociólogos devem seguir na sua actividade profissional. Todavia, e como afirmam Miles e Huberman, “se as questões éticas fossem clara e totalmente acessíveis a partir de uma base deontológica, a vida seria muito mais simples” (Miles & Huberman, 1994, p. 296). De facto, abordar as questões éticas implica, inevitavelmente, fazer escolhas. Ora, na maior parte das vezes, essas são escolhas difíceis, já que colocam o investigador perante a imposição de decidir entre dois valores igualmente importantes, ou seja, colocam-no perante um dilema ético (e.g. validação *versus* evitamento de danos; anonimato *versus* visibilidade; compreensão científica *versus* direitos individuais; inquirição imparcial *versus* ajuda; ajuda *versus* confidencialidade; liberdade de investigação *versus* aproveitamento político (Miles & Huberman, 1994)).

Neste texto centramo-nos especificamente sobre o dilema “anonimato *versus* visibilidade” (Shulman, 1990), estendendo-o para o processo de escrita científica. Ao mesmo tempo que os dados empíricos devem ser “transparentes” e “acessíveis” ao leitor, exigindo da parte do investigador que este se esforce para tornar os seus relatos “confiáveis”, “verdadeiros” e ligados ao “mundo real”; deve garantir que jamais tal informação compromete o anonimato dos informantes, ou nos moldes em que foi acordado com eles no início da investigação.

Na medida em que no domínio dos estudos qualitativos a literatura é profusa nas referências e discussão em torno das questões éticas, este texto tem um objectivo bem definido e circunscrito: exemplificar, a partir da prática do professor como investigador o dilema “anonimato *versus* visibilidade”. Especificamente, apresentamos e detalhamos a importância do processo de decisão por detrás de uma operação aparentemente banal como as

práticas de anonimização e a inextricável relação que mantêm com o tratamento, análise de dados e escrita científica. Este texto examina, portanto, os dilemas éticos que surgem não no início de um projecto de investigação, ou no momento da recolha de dados, mas precisamente no lado oposto: no final, no momento de escrever relatórios, artigos ou teses, ou preparar publicações, comunicações ou quaisquer outras formas de divulgação de resultados provenientes de dados cuja disseminação exige a salvaguarda do anonimato.

O exemplo de que partimos resulta de um trabalho qualitativo mais amplo, realizado pela autora com o intuito de estudar, sociologicamente, os rituais familiares na contemporaneidade (Costa, 2001). Pelo seu carácter sensibilizador viríamos a utilizar este exemplo de forma recorrente em diversos contextos de ensino-aprendizagem de metodologias de investigação social, leccionadas principalmente ao curso de Sociologia na Universidade de Évora. Em última instância, esperamos que este texto sirva também para alertar o(a) leitor(a) para a responsabilidade social do cientista e para a discussão crítica em torno da importância das questões éticas no domínio da recolha, tratamento e análise de dados obtidos e trabalhados em pesquisas de natureza académica.

### ***Um olhar em profundidade sobre os dados***

Em 2009, no contexto da recolha de dados para um trabalho mais amplo, à data ainda por concretizar (Costa, 2011), apliquei um conjunto de trinta entrevistas qualitativas de episódio (Flick, 1997; 1998) a homens e mulheres de classe média, com pelo menos um filho com idade compreendida entre os 3 e os 14 anos de idade, residentes na cidade de Évora, e que independentemente da situação conjugal à data da entrevista, nela estivessem há pelo menos dois anos. Na recolha dos dados não foi solicitado qualquer consentimento escrito, mas oralmente os entrevistados concederam autorização para a utilização do material recolhido tendo em vista a elaboração e redacção de uma tese de doutoramento e posterior divulgação em encontros e publicações de natureza científica. Em contrapartida, a investigadora comprometia-se a manter a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Como procedimento geral no início do tratamento dos dados alterei os nomes dos(as) entrevistados(as) mantendo todavia a mesma inicial do nome próprio. Este critério tinha um propósito essencialmente mnemónico, nomeadamente o de facilitar a tarefa da investigadora ao analisar e escrever sobre os dados. Uma vez que neste caso em particular a entrevistadora coincidia com a investigadora, esta estratégia permitiu manter os entrevistados e os contextos

de entrevista próximos da escrita, o que frequentemente foi muito útil para “ver” e “pensar” além das transcrições *verbatim*. De forma consistente com este procedimento, e a título de exemplo, *Amílcar*<sup>22</sup> foi substituído por *Afonso*, mantendo a inicial A; e *Leonor* por *Lurdes*, mantendo nesse caso a inicial L.

Esta tarefa aparentemente “rápida” e “simples” viria no entanto a levantar o véu sobre um problema ético e metodológico suscitado à medida que escrevia sobre os dados. O tipo de entrevista que utilizei – de episódio – é particularmente adaptada a situações em que se pretende contextualizar experiências e eventos a partir do ponto de vista do entrevistado, o que, por sua vez, permite obter uma grande densidade e profundidade de informação relacionada com a sua vida. Uma vez que um episódio é “qualquer acontecimento ou situação que o(a) entrevistado(a) recorda” (Flick, 1997, p. 20), à medida que reunimos mais narrativas em torno de episódios vividos ou experienciados pelo(a) mesmo(a) entrevistado(a), maior o conhecimento que reunimos também sobre essa pessoa. Por esta razão, quanto mais o(a) entrevistado(a) fala sobre as experiências que viveu durante a infância, adolescência ou vida adulta, mais difícil é permanecer anónimo, mesmo que ocultemos o seu nome real. Isto torna-se ainda mais difícil quando ao escrevermos sobre os dados fazemos uso de “narrativas contextualizadas” (Flick, 1998), onde muitas vezes apresentamos dados em diversos fragmentos não contínuos (e.g. excertos de entrevista), mas que se complementam quando se lê a entrevista como um todo.

Nas páginas que se seguem procurarei analisar um caso único a partir da narrativa de uma mulher que entrevistei no contexto do estudo já citado. Aquilo que parecia ser uma substituição bastante simples e rápida de um nome por um pseudónimo tornou-se, afinal, num trabalho contínuo e complexo de descoberta. O recurso a um caso único justifica-se aqui na medida em que permite compreender a complexidade das práticas de anonimização, não apenas enquanto procedimento metodológico mas também, e sobretudo, como forma de conhecimento. Analisemo-lo, agora, em pormenor.

### ***Um olhar por dentro sobre a narrativa de Maria dos Anjos***

Como em muitos outros países, em Portugal existe uma longa tradição de atribuição do nome *Maria* a uma menina recém-nascida<sup>23</sup>. Frequentemente, a *Maria* como nome próprio

---

<sup>22</sup> Todos os nomes usados daqui em diante são pseudónimos.

<sup>23</sup> Esta é de facto uma longa tradição em Portugal. A Sociedade Portuguesa de Informação Económica, SA (S.P.I.E.) disponibiliza *on-line* uma ferramenta que permite gerar um gráfico que representa a frequência com

segue-se um segundo nome ao qual as portadoras atribuem grande importância. Em alguns casos, este segundo nome é transformado num diminutivo usado entre pessoas próximas; noutros é uma forma de distinguir diversas *Marias* entre si, por exemplo na família, na escola ou em contextos profissionais.

Sem surpresas, entrevistei várias *Marias* para o meu estudo. Quatro em quinze entrevistadas chamavam-se assim: Maria do Rosário, Maria Luís, Maria Manuel e Maria dos Anjos. Apesar disso, nenhuma destas mulheres é reconhecida pelos outros como Maria. Pelo contrário, para todas elas, ou um diminutivo ou a combinação em simultâneo do primeiro e segundo nomes era sempre preferido. Aparentemente, substituir estes nomes por outros adivinhava-se uma tarefa a-problemática<sup>24</sup>. E foi isto exactamente que aconteceu com três dos casos considerados. *Maria dos Anjos* foi a excepção.

Para os propósitos do estudo em causa, foi elaborada uma breve biografia desta entrevistada mantendo apenas a informação considerada relevante: uma mulher de 41 anos de idade<sup>25</sup>, com um casamento católico em 1994 e mãe de duas crianças, uma rapariga de 13 e um rapaz de 11 anos de idade. A informação adicional chegaria pela via da narrativa fornecida logo ao início da entrevista, quando foi interpelada a falar sobre a sua infância:

*[...] eu nasci já assim um bocadinho fora de... época. Porque este meu irmão... tinha um irmão mais novo. Não foi uma gravidez planeada, não. A minha mãe tinha dois filhos com dois anos de diferença, que era este meu irmão e outro que faleceu com 11 anos, de acidente e, só depois, depois de ele ter falecido é que eu nasci. Tanto que já não o conheci nem nada. E nasci de uma forma “acidental”, não foi nada planeado. Embora muito desejada porque era “a menina” depois de dois filhos rapazes.*

---

que determinada palavra surge nos nomes próprios atribuídos às crianças nascidas em Portugal entre 1920 e 1990. Por razões legais, a SPIE não mantém em bases de dados nomes de menores. Apesar disso, um pequeno exercício com o nome “Maria” demonstra facilmente a sua importância em termos de evolução cronológica. Gráfico *on-line* disponível a partir de [http://www.spie.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=107](http://www.spie.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=107) (consultado em 06-03-2013). De acordo com informação do Instituto dos Registos e Notariado, *Maria* está no top dos nomes mais escolhidos em Portugal em 2012. Lista disponível em <http://www.dn.pt/DNMultimedia/DOCS+PDFS/Nomes2012.pdf> (consultado em 06-03-2013).

<sup>24</sup> Para ser rigorosa, nem sempre foi possível seguir o procedimento já explicitado de alterar o nome mantendo a inicial. De entre as várias razões, combinar a salvaguarda do anonimato dos(as) entrevistados(as) nas suas múltiplas dimensões da vida (experiência pessoal, familiar, profissional, origem geográfica, etc.) foi o argumento sempre privilegiado.

<sup>25</sup> Os dados referem-se a 2009.

Ao mesmo tempo que este excerto revela o lugar de Maria dos Anjos numa determinada família levou-a, como que inesperadamente, a falar um pouco mais sobre a sua mãe e a relação entre as duas:

*Sempre me lembro da minha mãe ser uma pessoa triste... não era uma pessoa de brincar comigo ou de... foi sempre uma pessoa muito triste, com pouca vontade de sair...*

Como já foi referido anteriormente, para os propósitos do nosso estudo foi desenhada uma entrevista de episódio a fim de recolher informação em profundidade sobre o que é um ritual familiar e qual o seu lugar e importância na construção da família contemporânea. Nas suas narrativas, os(as) entrevistados(as) foram chamados a destacar momentos, dias ou ocasiões considerados “especiais” no seu dia-a-dia, ao longo do ano ou do curso de vida. Depois de identificarem esses momentos, eram convidados(as) a descrevê-los em pormenor. Neste artigo apresentamos apenas as narrativas detalhadas em torno de ambos os momentos vitais: nascimento e morte. Apesar de inicialmente recolhidas como experiências isoladas, a escrita viria a relacioná-las através de forma simultaneamente inextricável e heurística. Palavra a palavra, a escrita permite-nos, assim, reconhecer, neste caso em concreto, como um nome aparentemente banal e sem significado especial constitui, afinal, um elemento-chave na compreensão última das experiências e significados relatados pelos informantes durante a entrevista.

Maria dos Anjos descreve desta forma impressionista o dia do nascimento da sua filha:

*Foi um dia importante mas foi um dia muito mau também. Foi um dia muito... alegre e triste. Porque... eu estava numa grande ansiedade com o nascimento dela. Mas não era o momento em si que me assustava. Eu já... eu passei a gravidez sempre com uma tensão muito grande e quase que me esqueci que estava grávida. Porque estive sempre junto da minha mãe. E depois quando ela faleceu... ainda faltavam dois meses para o nascimento da minha filha e achava que ia de alguma forma compensar... com o nascimento dela... e depusitei muita... investi muito naquele nascimento e achava que ia ser muito bom para mim e que... as coisas iam melhorar... e depois foi um choque muito grande porque eu não estava nada à espera que ela nascesse com aquela mal formação que não tinha sido detectada durante a gravidez. Uma malformação a nível da coluna vertebral que teve que ser corrigida cirurgicamente e que apesar de ser enfermeira era uma coisa que nunca tinha ouvido falar nem nunca ninguém me tinha... tinha ouvido falar por alto nas aulas... mas que não... não estava à espera! Eu pensava muitas vezes nos síndromes de Down, essas coisas assim. Mas aquilo foi uma coisa que eu nunca, nunca, nunca, nunca me passou pela cabeça!*

Como nos é dado a perceber, a experiência do dia do nascimento da filha de Maria dos Anjos não pode ser isolada dessa circunstância dual: a morte da sua mãe durante a gravidez e a surpresa que constituiu o nascimento de uma criança com uma malformação. Este último facto apanhou-a totalmente de surpresa. Apesar de ser enfermeira, até àquele momento nunca tinha ouvido falar em detalhe sobre a doença de que, afinal, nunca mais se esqueceria.

*E depois... nunca estive com ela. Porque ela assim que nasceu foi tirada para a neonatologia. A sala de partos era aqui [gesto] ao fundo, a neonatologia é ali. Portanto, ela nasceu ali na sala de partos e foi logo para a neonatologia. E eu vim para aqui para a enfermaria<sup>26</sup>. Passado um bocadinho vieram-me dizer que ela tinha que ir para Lisboa e vi-a por breves instantes, mesmo antes de ela se ir embora. Só mais tarde voltei a vê-la, quando depois tive alta aqui do hospital que foi na segunda-feira. Fui para Lisboa, para o hospital D. Estefânia quando estive lá com ela.*

Habituada a estar “do outro lado”, junto das colegas enfermeiras e pessoal médico e auxiliar, Maria dos Anjos recorda o momento “difícil” em que foi surpreendida com a notícia de que todos já estavam a par:

*As pessoas disseram logo ali na altura... em que nós estamos muito debilitadas, muito susceptíveis, com uma vulnerabilidade emocional muito grande e tudo, mesmo que não tenha significado, nós fazemos “um bicho de sete cabeças” e as pessoas chegarem ao pé de nós e dizerem... “olha... ela pode não andar”, “pode ter problemas gravíssimos a nível de desenvolvimento, psicomotor, tudo...”. Ah! A gente às tantas... houve alturas em que fiquei assim [gesto de espanto], não consegui assimilar... nada! As pessoas falavam comigo, eu ouvia, diziam-me, mas imediatamente não processava a informação. Eu interessava-me era olhar para ela e vê-la ali no bercinho e ver que ela estava bem, que mexia as pernas, mexia os braços... as outras coisas todas... para mim, naquela altura não, não...*

Um ano mais tarde, Maria dos Anjos teve a oportunidade profissional de trabalhar na maternidade hospitalar. Este facto contribuiu para reforçar a imagem negativa que envolvia a sua experiência anterior, ao mesmo tempo que gradualmente a ajudava a construir uma representação ainda mais forte em torno de uma eventual gravidez e parto. Isto aconteceria, aliás, não muito tempo depois com o nascimento do seu segundo filho.

Maria dos Anjos: *Toda aquela fase do pós-parto, não tive, não tive. E eu na altura não trabalhava aqui na maternidade, trabalhava na medicina e depois, quando vim trabalhar para aqui, a minha filha tinha um ano, e eu tinha uma necessidade tremenda de viver um pós-parto normal! Porque eu olhava e dizia assim... “eu não tive isto!”*

---

<sup>26</sup> Os advérbios de lugar neste excerto revelam o contexto espacial em que esta entrevista teve lugar: um quarto de hospital.

Entrevistadora: *E isso era o quê?*

Maria dos Anjos: *Não tive... uma criança, dentro de um berço, ao meu lado, a chorar, a quem dar de mamar... não tive nada disso. Não tive as visitas, não tive os parabéns, e eu sentia necessidade disso. Sentia! Eu olhava para as pessoas e pensava assim: “eu preciso viver isto!” E engravidei. Espontaneamente, sem fazer por isso. Mas fiquei muito contente! Muito, muito, muito contente e vivi uma gravidez... [ênfase] apesar de às vezes as pessoas dizerem “ah, mas não tens medo que te volte a acontecer o mesmo?” Mas não! Vivi uma gravidez... muito calma, muito tranquila, muito positiva, muito desfrutada [ênfase] e... tive um parto muito bom... e vivi uma maternidade normal, que me fazia imensa falta! Mas que vivi e que desfrutei a 100%.*

Este excerto patenteia de modo evidente o modo como a profissão de Maria dos Anjos – enfermeira – é crucial para compreender quer a sua representação em torno do nascimento de um filho, quer o significado que atribui à experiência pós-parto. Aqui chegados, poderíamos pensar na irrelevância do nome próprio desta entrevistada, mas nunca da sua profissão. Por um lado, que outras profissões poderiam servir de enquadramento a uma experiência como esta que acabámos de descrever? Por outro, seria essa substituição suficiente para garantir o anonimato da entrevistada numa cidade de média dimensão como aquela onde recolhemos os dados?

À medida que aprofundávamos a análise dos dados e escrevíamos sobre eles, o dilema anonimato *versus* visibilidade tornava-se mais presente e complexo. As narrativas em torno da experiência da morte de um outro significativo viriam sublinhar ainda mais os desafios associados à manutenção do anonimato desta entrevistada.

Acusando um traço transversal à amostra estudada, também Maria dos Anjos referiu a morte de um outro significativo e a situação do funeral e das exéquias fúnebres a ela associadas como uma “ocasião familiar”. A citação que se segue demonstra precisamente o modo como a sua relação com o tema da morte começou cedo, ainda durante a sua infância:

*[...] a minha mãe levava-me ao cemitério quando eu era pequenina. A minha mãe ia todos os Domingos ao cemitério. Mudar as flores, lavar a sepultura... Todos os domingos, todos, todos, todos. Inicialmente ia todos os dias. Depois passou a ir todos os Domingos. Depois de eu nascer e eu ia com ela. Eu só entrei para a escola aos sete anos e ia com ela. Todos os Domingos ia. Aquilo eram rituais que já estavam mecanizados, incorporados.*

Já sabíamos que Maria dos Anjos tinha tido um irmão que falecera aos 11 anos. Foi justamente no momento que falava sobre as suas visitas ao cemitério durante a infância que detalhou as circunstâncias exactas do seu nascimento, bem como a importância desse acontecimento na vida da sua mãe:

Maria dos Anjos: *Eu sentia que tinha vindo ocupar... que de alguma forma tinha vindo ajudá-la a superar. Mesmo porque a minha mãe me dizia isso. Tinha vindo ajudar a superar a falta. Dele. Em tudo. Dentro da família, junto do meu irmão, da minha mãe. Da mãe e do pai. Senti sempre... não que fosse obrigada a ter que fazer determinadas coisas, ou ter que ter um comportamento exemplar, mas sentia isso e sentia isso pelas proibições: o medo! Exactamente... porque... o meu irmão faleceu... teve um acidente. Andava na brincadeira com uns amigos e teve um acidente. Teve uma queda, caiu de uma altura significativa e... eu acho que a minha mãe tinha um medo pavoroso que alguma coisa me acontecesse! E... era uma protecção... ela tinha que saber sempre onde é que eu estava! E... aquilo... de alguma maneira eu percebia aquele comportamento, mas afligia-me. Porque... às vezes apetecia-me sair e ir ter com as minhas amigas e não ter aquela coisa de... ela querer saber... quando eu comecei a sair mais à noite, já tinha 19-20 anos, e ela não se deitava enquanto eu não chegava! E às tantas aquilo afligia-me! [...] senti sempre isso, tive sempre essa noção. Sempre! Senti sempre que se o meu irmão não tivesse falecido se calhar eu não tinha existido [Risos]. Não que isso me incomodasse, não... mas pronto, tinha essa sensação. E sentia que, sentia-me bem porque sentia que vim ajudar a minha mãe e sentia que a ajudava. E que muitas das coisas que fez, só fez por mim, porque se eu não tivesse nascido ela não tinha feito... o cortar o cabelo, o tirar o luto... passar a usar outra cor. Porque eu dizia-lhe... “mãe, veste outra roupa.” “Tira essas.” “Deixa de usar só preto.” A minha mãe andou de luto, luto até eu ter 9-10 anos. Luto. Todo. Todas as saias. Tudo. Preto. Eu dizia-lhe “mãe, por amor de Deus, tira. Tira!”*

Entrevistadora: *O que diziam as suas amigas?*

Maria dos Anjos: *Perguntavam [o porquê] e perguntavam-me se ela não mudava de roupa. Porque a roupa era sempre igual. E eu própria lembro-me de perguntar isso.*

Este relato de Maria dos Anjos sobre a sua infância é especialmente importante para o tema que nos ocupa aqui. Foi precisamente enquanto descrevia um diálogo aparentemente anódino entre ela própria e a sua mãe que Maria dos Anjos fez uma revelação que viria a ser crucial para lidar com o dilema anonimato *versus* visibilidade:

*[...] se eu tivesse que ir... ao hospital, a minha mãe não vinha pela Praça do Geraldo. Vínhamos pelas travessas, para ver pouca gente. Porque ela não se sentia bem no meio de muita gente. Depois começou a ter de... porque eu pedia-lhe. “Mãe, não vamos por aqui, vamos pelo outro lado.” Havia uma reunião qualquer na escola: “mãe, anda à reunião da escola” [...] eu tenho noção... eu acho que se eu não tivesse*

*nascido a minha mãe tinha entrado numa fase negra de depressão, muito má. E eu, de alguma forma vim obrigá-la a despertar e a ter que forçosamente viver de outra maneira. E ela fazia-me também sentir isso. Dessa forma. Às vezes quando conversámos ela própria dizia isso. Às vezes eu dizia-lhe “oh mãe, porque é que me chamaste Maria dos Anjos, que eu detesto esse nome?” “Oh filha, porque toda a gente dizia que tinhas sido um anjo que Deus tinha enviado para as nossas vidas, por isso é que tens esse nome.”*

Já no final, quando questionada sobre qual a sua relação actual com o espaço dos cemitérios respondeu do seguinte modo:

*Sinto uma paz ... imensa. Quando vou não me sinto mal, não sinto medo, sinto-me... bem . Vou, não vou todos os Domingos, nem vou todos os meses, mas vou... quando me apetece, quando tenho necessidade, vou.*

O nome Maria dos Anjos é, assim, o elemento-chave para a compreensão de vários aspectos na vida desta mulher: toda a tristeza e luto que sentia na sua mãe durante a sua infância e adolescência, mas também, simultaneamente, uma estranha e sobre-protecção; a expectativa colocada sobre o nascimento da sua filha, como se isso de algum modo a pudesse ajudar a ultrapassar a morte recente da mãe, tal como o seu próprio nascimento tinha feito aquando da morte do seu irmão; finalmente, a relação de paz que actualmente mantém com o espaço dos cemitérios, um espaço físico rejeitado pela maior parte dos(as) outros(as) entrevistados(as).

Um novo desafio surgia à medida que escrevíamos sobre os dados. Se inicialmente o nome Maria dos Anjos parecia ser um atributo irrelevante desta mulher, condenado a uma rápida e fácil substituição, agora esta substituição parecia impossível. Em que outros nomes poderíamos nós pensar para dar conta deste caso? Como, enquanto cientistas, podemos escolher um pseudónimo que simultaneamente permita salvaguardar o anonimato da entrevistada nestas três dimensões: nome, profissão e experiências de vida?

De facto, a atribuição de pseudónimos não é uma tarefa fácil (Burgess, 1984). Os nomes dão significado às acções e às experiências dos indivíduos. Frequentemente sub-avaliados na sua importância, os nomes próprios podem, na verdade, constituir janelas para a compreensão social mais ampla. Como diz Betsy Rytnes “um nome próprio não é, pois, um rótulo, antes um repositório de significados acumulados, práticas e crenças; um poderoso meio linguístico de atribuição de identidade (ou definição de alguém) e modos de experienciar o mundo social” (Rytnes 1999, p. 165). A nossa responsabilidade não é apenas a de salvaguardar o anonimato de Maria dos Anjos mas também, e sobretudo, a de escolher um

pseudónimo que, tal como nos diz Betsy Rytnes, permita que outros possam apreender a identidade desta mulher exactamente da mesma forma que o seu nome verdadeiro o faz, agora que estamos na posse de toda esta informação.

Por esta altura temos de relembrar o(a) leitor(a) mais distraído que, como previamente adiantado em nota de rodapé, todos os nomes citados neste texto são pseudónimos. Isto é também verdade para o nome de *Maria dos Anjos*. Efectivamente, de modo a não comprometer o anonimato desta entrevistada, foi-lhe atribuído um pseudónimo, ao mesmo tempo que foram efectuadas pequenas alterações nas transcrições *verbatim* apresentadas em epígrafe. Ao chegar ao final deste texto, sentir-me-ei satisfeita se *Maria dos Anjos* foi um pseudónimo adequado para ilustrar o nome real desta entrevistada e, sobretudo, dar conta da sua narrativa. Uma vez que o(a) leitor(a) não sabe qual é o nome real desta mulher, tal avaliação apenas pode ser feita por cada um(a) através da tomada de consciência da complexidade e riqueza do caso descrito e da eficiência do nome escolhido para a sua compreensão.

## **Conclusão**

No domínio das ciências sociais os investigadores trabalham com códigos de ética definidos e consensualmente aceites pela comunidade científica a que pertencem e que atentamente observa e avalia o seu trabalho. A Sociologia não constitui excepção. Porém, as questões éticas não se restringem ao trabalho de campo. Para além deste, o processo de escrita é um momento crucial em que os dilemas éticos emergem, nomeadamente os que se prendem com a salvaguarda do anonimato dos(as) entrevistados(as). Como autores que somos, escrevemos narrativas onde utilizamos ora a nossa voz, ora a voz dos outros. Que vozes escolhemos e porque o fazemos? O processo de escrita, em particular a de análise de dados em contexto de escrita científica é um processo de selecção (Patton, 2002) que dilui a fronteira entre narrativa e análise e reconstrói a relação entre ambas através de narrativas interpretativas com o auxílio de um narrador onisciente. Mas este processo não constitui um modo inócuo de “contar uma história”. Corroboramos da opinião de Laurel Richardson (1994), para quem a escrita científica não é apenas uma actividade sumativa no final de um projecto de pesquisa. Escrever é também e sobretudo uma forma de “conhecer”, um método de revelação e análise que nos permite, a cada momento, dar robustez às categorias encontradas e descobrir novos aspectos sobre o tópico em discussão. No caso específico em

que somos chamados a escrever narrativas contextualizadas, percebemos que não existe informação irrelevante. Justamente, é a sua conjugação que, qual *puzzle*, permite no final a compreensão em profundidade das experiências e significados “a partir de dentro” e na perspectiva dos actores.

Partindo do princípio que “a ingenuidade [relativamente à ética] é, em si mesma, antiética” (Mirvis & Seashore, 1982, p. 100), esperamos que do exemplo aqui trazido, retirado da prática da professora como investigadora, possa resultar uma maior compreensão destas temáticas para todos quantos se preocupam com a ética na metodologia das ciências sociais, sejam eles(as) professores(as)-investigador(es) ou investigadores(as)-alunos(as).

## **Bibliografia**

APS (1992). *APS – Código Deontológico*. Associação Portuguesa de Sociologia. <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4bc6d7339c412.pdf> (consultado em 06-03-2013).

Berg, B. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 7<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon.

Burgess, R. G. (1984). *In the Field: an introduction to field research*. London: Routledge.

Capucho, J. (2013, 5 de Janeiro). Maria foi o nome mais popular dos bebés portugueses. *Diário de Notícias on-line*. [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=2977490](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2977490) (consultado em 06-03-2013)

Costa, R. P. (2011). *Pequenos e Grandes Dias: os Rituais na Construção da Família Contemporânea*, tese de Doutoramento em Ciências Sociais, área de especialização: Sociologia Geral. Lisboa: ICS-UL. Handle: <http://hdl.handle.net/10451/4770>

Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Quantitative & Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). Introduction – The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> ed. (1—28). Thousand Oaks: Sage Publications.

Flick, U. (1997). The episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences. Series Paper. <http://www2.lse.ac.uk/methodologyInstitute/pdf/QualPapers/Flick-episodic.pdf> (consulta em 29-10-2010).

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications: London.

ISA (2001). *Code of Ethics of the International Sociological Association*. International Sociological Association. [http://www.isa-sociology.org/about/isa\\_code\\_of\\_ethics.htm](http://www.isa-sociology.org/about/isa_code_of_ethics.htm) (consultado em 06-03-2013).

- Lipson, J. G. (1994). Ethical Issues in Ethnography. In J. M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (333—355). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mirvis, P. H., & Seashore, S. E. (1982). Creating ethical relationships in organizational research.” In J. E. Sieber (Ed.), *The Ethics of Social Research: vol. I. Surveys and Experiments* (79—104). New York: Springer-Verlag.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Punch, M. (1994). Politics and Ethics in Qualitative Research. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (83—97). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Richardson, Laurel (2000). Writing – A Method of Inquiry.” In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> ed. (1516—529). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rytnes, B. (1999). Names. *Journal of Linguistic Anthropology* 9(1–2), 163—166. doi: 10.1525/jlin.1999.9.1-2.163
- Shulman, J. H. (1990). Now You See Them, Now You Don't: Anonymity *versus* Visibility in Case Studies of Teachers. *Educational Researcher* 19(6), 11—15. doi: 10.3102/0013189X019006011
- SPIE (2013). Maria. *S.P.I.E. – Sociedade Portuguesa de Informação Económica, S.A.* [http://www.spie.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=107](http://www.spie.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=107) (consultado em 06-03-2013).
- Tilley, L., & Woodthorpe, K. (2012). Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of 21<sup>st</sup> century demands on the qualitative researcher. *Qualitative Research* 11(2): 197–212. doi: 10.1177/1468794110394073

## A COMPREENSÃO E A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR – Matos, A.O., et al.

Quality and Understanding in Higher Education Learning

<b>Autor 1:</b>	<b>Matos, A.O.</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Técnica Superior
E-mail:	aoam@uevora.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Chaleta, M.E.</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	mec@uevora.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Entwistle, N.</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Edimburgo, Escócia
Categoria Profissional:	Professor Emérito
E-mail:	nentwist@staffmail.ed.ac.uk
<b>Dados de Contacto</b>	
Endereço Postal:	Universidade de Évora, Apartado 94, 7002-554 Évora

### Resumo:

O trabalho de investigação em curso pretende aprofundar conhecimentos no âmbito da aprendizagem dos estudantes no ensino superior, em particular sobre o constructo de compreensão e sobre o significado e a forma que esta adopta dentro do quadro universitário. Os primeiros estudos foram realizados por Entwistle & Marton (1994) e exploraram as formas pelas quais os estudantes de vários cursos desenvolviam a compreensão conceptual. Verificaram que a compreensão estabelecida era visualizada como uma entidade própria em que a estrutura podia ser visualizada (embora não os detalhes) e o seu significado global poderia ser revisto. Esta estrutura foi descrita pelos autores como “objecto de conhecimento”

e envolve a consciência de um corpo firmemente integrado de conhecimento, visualização e experiências “quase - sensoriais”; consciência de aspectos desfocados do conhecimento e uso de explicações controladas (Entwistle, 1995; 1998; 2000).

A pesquisa que se apresenta, assumidamente qualitativa e de cariz fenomenográfico tem como objectivo central conhecer o que pensam os estudantes sobre o que é a compreensão de conteúdos académicos. Os resultados que se apresentam resultam da análise de conteúdo das entrevistas exploratórias realizadas e transcritas na íntegra.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem, Ensino Superior, Compreensão, Objetos de Conhecimento

**Abstract:**

The research work in progress aims to deepen knowledge within the students’ leaning in higher education, especially about the construct of understanding and the meaning and form it adopts within the university framework.

The first studies were performed by Entwistle & Marton (1994) and explored the ways in which students from several courses develop conceptual understanding. They found that the understanding was established viewed as an entity in itself that the structure could be seen (though not the details) and its global significance could be revised. This structure was described by the authors as “object of knowledge and involves awareness of a tightly integrated body of knowledge, and viewing experiences “quasi-sensory”, awareness of unfocused aspects of knowledge and use of controlled explanations (Entwistle, 1995; 1998; 2000).

The research shows that, admittedly qualitative and nature phenomenographic, aims central knows what students think about what is the understanding of academic content. The outcomes presented results from the content analysis of the exploratory interviews and the integrally transcribed.

**Keywords:** Learning, Higher Education, Understanding, Objects of Knowledge

**LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN: INFLUENCIA EN EL  
APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL TÍTULO DE PEDAGOGÍA – Marília  
Favinha, et al.**

Evaluation Procedures: Influence on Student Learning Pedagogy

<b>Autor 1:</b>	<b>Marília Evangelina Sota Favinha</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Pedagogia e Educação Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:mfavinha@net.sapo.pt">mfavinha@net.sapo.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Ana Torres Soto
Afiliação Institucional:	<i>Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación – Universidad de Murcia (España)</i>
Categoria Profissional:	Estudiante de Doctorado
E-mail:	<a href="mailto:ana.t.s@um.es">ana.t.s@um.es</a>
<b>Autor 3:</b>	María Luisa García Hernández
Afiliação Institucional:	Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación – Universidad de Murcia (España)
Categoria Profissional:	Becaria de investigación FPU
E-mail:	<a href="mailto:luisagarcia@um.es">luisagarcia@um.es</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Marília Evangelina Sota Favinha
Endereço Postal:	Departamento de Pedagogia e Educação Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora Apartado 94, 7002-554 Évora (Portugal)

**Resumen:**

Parece generalizada la idea de que la evaluación influye en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos autores han señalado que el tipo de procedimiento de evaluación utilizado por el docente influye en el tipo de conocimiento desarrollado por el alumnado; y asimismo, han argumentado que, en muchos casos, los conocimientos que adquieren los

estudiantes son el reflejo de lo que creen que bastará para su evaluación. Atendiendo a estos planteamientos, presentamos los resultados más relevantes de dos estudios en los que se ha contemplado, por un lado, qué contenidos son más recordados por los estudiantes de Pedagogía y, por otro, qué procedimientos han sido utilizados para su evaluación. A partir de estos datos, centramos nuestra atención en un análisis específico sobre la influencia que ha podido tener en el recuerdo de un contenido concreto, la forma en que ha sido evaluado –a partir de los resultados del primer estudio-, para después deliberar –a partir de los resultados del segundo estudio- sobre la utilización del profesorado de unos procedimientos u otros en la evaluación de sus estudiantes en la Titulación de Pedagogía. En sendas investigaciones se ha recurrido a la mirada del estudiante para la recogida de información, tomando como muestra a los alumnos del Título de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

**Palabras clave:** evaluación, procedimientos de evaluación, aprendizaje, contenidos, perspectiva del estudiante.

**Abstract:**

It seems a general idea that assessment influences student learning. Some authors have suggested that the type of assessment procedure used by the teacher influences the type of knowledge developed by the students, and also have argued that, in many cases, the skills acquired by students reflect what they believe will suffice for evaluation. Based on these approaches, we present the most relevant results of two studies in which it has referred, first, what content is most remembered by students of Pedagogy and secondly, what procedures were used for evaluation. From these data, we focus on a specific analysis of the influence they have had on the memory of a particular content, how-to has been evaluated from the results of the first study, to deliberate after - from the results of the second study, on the use of teachers or other procedures in the assessment of students in the degree of Pedagogy. In separate investigations have been used to look for the collection of student information, building shows students the title Pedagogy of the University of Murcia.

**Key-words:** assessment, evaluation procedures, learning, content, student perspective.

## 1. Introducción

El interés por conocer de qué manera influye la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes se encuentra latente en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo si tenemos en cuenta que cualquier proceso didáctico entraña algún tipo de evaluación. En la universidad, como en cualquier otra institución educativa, la evaluación se concibe como un pilar fundamental y, por ello, recibe una atención destacada.

Estudiantes y profesores hablan, leen, experimentan y vivencian la evaluación. Para algunos profesores se trata de un componente más de la planificación educativa, para otros de un quebradero de cabeza en tanto que, como comentaba Mateo (2000), va a determinar, en gran parte, el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el uso que el docente haga de la evaluación verá su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes pues, como ya anunció Morales (1998) *el cómo estudia el alumno no es una cuestión trivial, porque el cómo estudia es lo que forma al alumno (o deforma). Un alumno estudiará de memoria o estudiará inteligentemente, procurando entender y relacionar, según sea el tipo de examen o pregunta esperado. El profesor no solo controla cómo estudia el alumno en clase (escuchar, hacer un ejercicio, etc.) sino que además controla cómo estudia y trabaja en su casa o en otros lugares cuando prepara exámenes y tareas (p.24).*

Asimismo, la evaluación supone una gran preocupación para los alumnos, puesto que tratan, desde el inicio del curso, de conocer de qué manera se les va a evaluar, qué contenidos se van a evaluar y cuándo se les va a evaluar. Siendo así, la evaluación adquiere un gran protagonismo en la vida educativa de los estudiantes, actuando como un elemento con una gran repercusión –unas veces positiva y otras negativa- en la construcción del aprendizaje. Profundizando en esta línea, Biggs (2006, p.177) mantiene que *el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará.*

Podemos entonces admitir que la evaluación es un factor influyente, cuando no decisivo, en el tipo de aprendizaje que construyan los estudiantes y, asimismo, una estrategia sumamente eficaz si pretendemos construir aprendizajes de calidad (Navaridas Nalda, 2002). Ahondando en este terreno, es evidente que el tipo de aprendizaje que se promueva en el

alumnado será o deberá ser coherente, entre otros factores, con los procedimientos que se utilicen para su evaluación. Al respecto, algunos autores han señalado concretamente la consecuencia que se puede derivar al utilizar unos formatos de evaluación u otros. A modo de ejemplo, Navaridas Nalda (2002) afirma que cuando la evaluación se centra en “trabajos individuales o grupales” los estudiantes adoptan una actitud más estratégica frente al aprendizaje, es decir, además de utilizar la información aprendida (estrategia cognitiva), reflexiona sobre ella (estrategia metacognitiva). Mientras que con la evaluación a través de “exámenes escritos con preguntas abiertas”, los alumnos utilizan más estrategias cognitivas que metacognitivas durante el proceso de estudio. Por último, destaca que al evaluar con “exámenes escritos de casos o ejercicios prácticos”, los estudiantes utilizan sobretodo estrategias de naturaleza metacognitiva. Del mismo modo, García Hernández (2009) elaboró, de acuerdo con los relatos de los estudiantes, una relación de procedimientos de evaluación vinculándolos con las destrezas que pueden desarrollar en los alumnos durante su estudio (tabla 1).

Tabla 1: Tipo de técnica y destrezas desarrolladas (García Hernández, 2009)

<i>Modalidad de evaluación</i>	<i>Tipo de aprendizaje más evaluado</i>
<b>Trabajo</b>	Requiere: mucha lectura, interrelacionar contenidos, organizar la información y aplicación.
<b>Prácticas</b>	Se ponen en práctica destrezas necesarias para la vida real.
<b>Diario</b>	Requiere mayor reflexión, aplicación y sentido de la relevancia.
<b>Portafolios</b>	El alumnado pone en práctica labores de reflexión, creatividad, resultados imprevistos.
<b>Mapas conceptuales</b>	Los estudiantes interrelacionan contenidos y/o conceptos.
<b>Examen tipo ensayo</b>	Memorístico, con preguntas variadas, y con una estructuración rápida por parte del alumno.
<b>Respuesta corta</b>	El alumno rememora unidades de información.
<b>Resolución de problemas</b>	Solicita al alumno la aplicación de destrezas profesionales.
<b>Pruebas objetivas</b>	Requieren tareas de reconocimiento y estrategias de comprensión.

Desde estas coordenadas parece interesante y conveniente potenciar las investigaciones en la realidad educativa, investigaciones que nos permitan recabar

información para conocer qué se está haciendo, qué han aprendido los alumnos y de qué manera lo han hecho, de manera que podamos fundamentar decisiones para la mejora de la práctica educativa.

## **2. Delimitación del problema objeto de estudio**

Indudablemente, para establecer propuestas de mejora fundamentadas y que no queden en el texto, sería conveniente recoger información contextualizada, que nos permita encontrar significados para comprender mejor lo que ocurre en nuestra institución educativa, concretamente, en la realidad educativa en la que queremos actuar.

Como hemos señalado con anterioridad, los teóricos que abordan el tema de la evaluación como un interés por saber cómo los estudiantes aprenden, asumen que *el modo o los modos de enfocar la evaluación condiciona el comportamiento estratégico del estudiante durante el proceso formativo* (Hernández Pina, 2001). No obstante, si bien la tendencia del profesorado es indagar sobre el aprendizaje que se desarrollará en los estudiantes con un procedimiento de evaluación determinado acudiendo a la literatura especializada, nosotros nos propusimos conocer e investigar la realidad concreta de una titulación universitaria concreta, de manera que, conociendo en primer lugar aquellos contenidos que más recordaban los estudiantes, pudiéramos averiguar de qué manera habían sido evaluados.

Así, nuestro interés radica en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué contenidos estudiados durante el proceso formativo son más recordados por el alumnado? ¿De qué manera han sido evaluados dichos contenidos de acuerdo con los programas de las asignaturas? Conociendo esta información y averiguando de qué manera han sido evaluados los contenidos más recordados nos preguntamos: ¿qué procedimientos de evaluación han sido más utilizados por los docentes, en general, en la Titulación de Pedagogía para evaluar a sus alumnos? ¿Podemos ofrecer una primera aproximación al tipo de aprendizaje desarrollado por el alumnado de esta Titulación?

Estas fueron las cuestiones que nos llevaron a interesarnos por el trabajo que aquí presentamos. Cabe destacar que, los resultados proporcionados forman parte de dos

investigaciones diferenciadas<sup>27</sup> que forman parte de los trabajos realizados por un mismo grupo de investigación<sup>28</sup>, y que hemos creído interesante vincular para ofrecer una visión más comprensiva de la influencia de la evaluación en la Titulación de Pedagogía.

### **3. Objetivos de la investigación**

Las intenciones de este trabajo podemos resumirlas en tres objetivos principales:

- Conocer qué contenidos estudiados por los alumnos durante su proceso formativo son más recordados.
- Averiguar de qué manera han sido evaluados dichos contenidos de acuerdo con los programas de las asignaturas.
- Valorar, de manera global, qué procedimientos de evaluación han sido más utilizados por los docentes en la Titulación de Pedagogía para evaluar a sus alumnos.
- Ofrecer una primera aproximación al tipo de aprendizaje desarrollado por el alumnado de la Titulación de Pedagogía.

### **4. Metodología de investigación**

Sin duda, cuando un investigador comienza un estudio tiene la necesidad de tomar decisiones en cuanto al diseño metodológico se refiere, teniendo en cuenta en primer lugar el problema que se va a estudiar y el marco teórico en el que se sitúa. Más concretamente, en ambos estudios nuestra finalidad era aproximarnos a las vivencias y experiencias que habían tenido los estudiantes, por una parte, en cuanto a contenidos recordados por los alumnos y, por otra parte, en cuanto a procedimientos de evaluación.

Dadas las características de ambos trabajos optamos por adoptar un diseño metodológico que combinase y alternase distintas herramientas para obtener información de los estudiantes. Así pues, si seguimos el trabajo de Salkind (2009) podemos enmarcar

---

<sup>27</sup> Concluidas en dos Tesis de Licenciatura. Una de ellas titulada “Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)” defendida por María Luisa García Hernández en 2009. Y la segunda, realizada por Ana Torres Soto en 2011 y titulada “El aprendizaje de los contenidos universitarios: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2005-2010)”.

<sup>28</sup> Grupo de investigación EDUCS-GEVAP de la Universidad de Murcia.

nuestros estudios en las investigaciones “no experimentales descriptivas”, entendiéndolas como aquellas que analizan la relación entre las variables. Para este autor, los estudios descriptivos pretenden, como su propio nombre indica, detallar las características de un fenómeno existente actual a través de la entrevista, cuestionarios, observaciones, etc. y la pertinente revisión de la literatura que hay sobre el tema. Asimismo, estos estudios también siguen las características propias de un “estudio transversal” pues se recoge información de un grupo de personas en un momento concreto (cuando están finalizando sus estudios), aunque con una peculiaridad: dicha información versa sobre los cinco años que, oficialmente, dura la titulación de Pedagogía.

#### *4.1. Instrumentos de recogida de información*

Las decisiones en cuanto a los instrumentos de recogida de información fueron abordadas teniendo en consideración el tipo de estudios que íbamos a acometer. Tal y como apuntaba Salkind (2009) los métodos descriptivos se caracterizan por utilizar estrategias de recogida de información *como entrevistas, cuestionarios y observaciones, entre otros procedimientos* (p.11). En ambos estudios se consideró que la estrategia de recogida de datos más adecuada era el cuestionario abierto, puesto que nos permitía recoger una gran cantidad de información de varios estudiantes al mismo tiempo, y la entrevista semiestructurada, para complementar y triangular la información recogida a través del cuestionario abierto.

Para sendos estudios, nuestra intención era que los estudiantes plasmasen sus vivencias en cuanto a cada una de las asignaturas que comprendían la Titulación de Pedagogía, con un instrumento sencillo que aunara informaciones de toda la formación universitaria del alumno, teniendo en cuenta el amplio número de asignaturas que la conformaban. Las tablas que mostramos a continuación dan cuenta de cómo era el cuestionario abierto que se les presentaba a los estudiantes para obtener la información deseada. La primera de ellas es un ejemplo utilizado en el estudio que tenía por objetivo conocer aquellos contenidos más recordados por el alumnado; y la segunda refleja el diseño que tenía el cuestionario abierto del segundo estudio en el que se preguntaba a los estudiantes acerca de los procedimientos de evaluación que aplicaban los docentes en la Licenciatura de Pedagogía para obtener información de sus aprendizajes.

Concretamente, para acceder al recuerdo de contenidos por parte de los alumnos se diseñó el cuestionario a partir de todas las asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía, quedando una relación de asignaturas, tanto troncales y obligatorias, ordenadas por cursos académicos, para favorecer dicho recuerdo.

**Tabla 2: Ejemplo de una parte del cuestionario de recogida de información (Estudio del recuerdo de los contenidos).**

Primero	
BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUC.	
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	
DIDÁCTICA GENERAL	
PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	
TEORIA DE LA EDUCACIÓN	
BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN	

Como vemos en la tabla 3, para conocer los procedimientos de evaluación empleados por los docentes se diseñó el cuestionario que constaba, por una parte, del nombre de las asignaturas cursadas, y por otra parte, se les facilitaba un documento en el que se especificaban los diferentes procedimientos de evaluación codificados. Cabe destacar que este segundo documento complementario era extraído de un trabajo anterior realizado con estudiantes también de Pedagogía. En este sentido, señalar que el alumnado debía cumplimentar en el cuestionario cuáles eran los instrumentos con los que les evaluaba el docente en cada asignatura. Así, a través del recuerdo fueron identificando y clasificando cada asignatura con cada práctica o prácticas de evaluación. Igualmente, fueron incorporando a la

categorización inicial nuevas prácticas de evaluación que no quedaban recogidas por ser novedosas o renovadas de las descritas por los compañeros en el año 2007.

**Tabla 3: Ejemplo de cuestionario recogida información Estudio 2.**

<b>Asignaturas</b>	<b>Procedimientos de evaluación</b>
Asignatura 1	
Asignatura 2	
Asignatura 3	
Asignatura ...	

### *3.2. Muestra de las investigaciones*

Una vez identificado el diseño metodológico y las técnicas de recogida de información, pasamos a describir la muestra para cada uno de los estudios. Para el primero de ellos, nuestra intención fue que participaran todos los alumnos del grupo B del 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía; sin embargo, muchos estudiantes no proporcionaban información de todas las asignaturas que se les pedía – pues no se habían matriculado todavía o procedían de otras titulaciones afines-, por lo que nos vimos obligados a acotar la muestra de informantes a aquellos que habían cursado todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación, siendo la muestra de alumnos que tomamos para el estudio de 18 estudiantes de la Titulación de Pedagogía de la promoción 2005-2010 de la Universidad de Murcia.

Para el segundo estudio, centrado en los procedimientos de evaluación, señalar que se llegó a un total de 103 estudiantes de los 125 matriculados, es decir a algo más del 80% del alumnado de Pedagogía. Para realizar este trabajo, los discentes fueron organizados en grupos de tres personas, puesto que esta condición hacía que se favoreciese el recuerdo de detalles que de forma individual era muy difícil recuperar.

## **5. Resultados más relevantes**

A la vista de los resultados obtenidos, es significativo remarcar el volumen de datos que los alumnos habían aportado en las investigaciones realizadas. Tomando en primer lugar los resultados de la investigación que trataba de conocer los contenidos recordados por los

alumnos, podemos destacar que los estudiantes plasmaron en el cuestionario abierto un total de 1063 referencias (contenidos que declaran haber aprendido para un total de 34 asignaturas troncales y obligatorias), las cuales hacían alusión tanto a contenidos como a valoraciones subjetivas de cada una de las asignaturas. No obstante, ya que nuestro objetivo se limitaba a conocer expresamente los contenidos de las asignaturas más recordadas, decidimos prescindir de las valoraciones de las asignaturas reduciendo las referencias objeto de análisis a 894.

Aunque los datos obtenidos nos han permitido desarrollar diversos análisis<sup>29</sup>, nuestra intención en este trabajo es abordar aquellos casos en los que los contenidos de las asignaturas son recordados, si no por todos, por casi todos los informantes del estudio, de manera que nos permitan distinguir aquellos contenidos más recordados por el conjunto del alumnado y relacionarlos con el procedimiento de evaluación empleado por el docente. Para ello, se ha otorgado un código y una categoría a cada una de las declaraciones de los informantes, siendo éstas creadas a partir de la revisión de los contenidos desarrollados en los programas de cada una de las asignaturas seleccionadas para este estudio. Así, del análisis realizado, podemos concretar que la mayor parte de los alumnos recuerda contenidos relacionados con:

*Currículum; legislación española; sistemas educativos europeos y su comparación; procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica; conocimiento, historia y evolución del hombre; herramientas de la Web 2.0; recursos y materiales utilizados en educación; valores en educación; programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos; grandes pedagogos<sup>30</sup>.*

Por otro lado, se ha analizado de qué manera habían sido evaluados dichos contenidos de acuerdo con los programas de las asignaturas observando que, en su mayoría (70%), el profesor había evaluado dicho contenido a partir de las prácticas de la asignatura, siendo en gran parte abordadas con trabajos individuales, o en grupo, o a través de diarios, o dossier de prácticas (véase tabla 4). Otros de los contenidos más recordados habían sido evaluados a

---

<sup>29</sup> Ya publicados anteriormente en otros medios (artículos, comunicaciones a congresos, etc.)

<sup>30</sup> La decisión de seleccionar sólo diez contenidos se debe a la necesidad de acotar a un número razonable, dada la gran cantidad de categorías identificadas, que nos mostraran una perspectiva global de los recuerdos de los estudiantes.

través de exámenes de carácter práctico, y los que no están especificados en los programas de las asignaturas como evaluados con un procedimiento concreto, posiblemente sean recordadas por su manejo en el desarrollo de la asignatura (como las herramientas de la web 2.0) o por formar parte del entramado conceptual de la asignatura.

Tabla 4: Relación entre los contenidos más recordados y el procedimiento de evaluación empleado.

<i>Contenidos más recordados, relacionados con:</i>	<i>Procedimientos de evaluación de la asignatura</i>	<i>¿Cómo se ha evaluado ese contenido?</i>
Aspectos relacionados con el currículum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación tipo ensayo, orientada a apreciar el grado de comprensión de la materia y la expresión escrita de los conceptos y planteamientos fundamentales.</li> <li>- Realización de las actividades prácticas en grupo, en las que se valorara específicamente la capacidad de análisis, reflexión y relación de la teoría con la práctica.</li> </ul>	--
Legislación española	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia y participación en clase.</li> <li>- Realización del examen</li> <li>- Realización en grupo de las prácticas obligatorias de la asignatura y entrega del Dossier.</li> </ul>	Además de ser un contenido que forma parte de todo el entramado conceptual de la asignatura y, por tanto, susceptible de estudio para el examen; este contenido ha sido evaluado específicamente a través de las <b>prácticas</b> obligatorias.
Sistemas educativos europeos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia</li> <li>- Participación</li> <li>- Elaboraciones en grupo de los trabajos</li> <li>- Examen escrito</li> </ul>	Este contenido ha sido trabajado en las <b>prácticas</b> . Así queda especificado en el programa de la asignatura: “Se trabajarán cuestiones relacionadas sobre los sistemas educativos en algunos países europeos”.
Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portfolio</li> <li>- Informe psicopedagógico</li> <li>- Prueba teórico-práctica objetiva</li> </ul>	Se ha evaluado, de manera concreta, a partir de la <b>elaboración de un Informe</b> psicopedagógico en el que, según el programa de la asignatura, “simular o ejercitar casos de evaluación psicopedagógica con sus técnicas concretas de exploración y técnicas específicas”.
Conocimiento, historia y evolución del hombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen teórico</li> <li>- Lecturas y comentarios personales de textos</li> <li>- Lecturas y comentarios personales de películas</li> <li>- Realización de un informe etnográfico</li> </ul>	--
Herramientas de la Web 2.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La asistencia al cine-fórum y la realización de la prueba de indagación.</li> <li>- Realización de las prácticas (obligatorio).</li> <li>- Examen final (oral) del programa de la asignatura.</li> </ul>	Aunque en el programa no se detalla específicamente si existe un procedimiento específico para evaluar dicho contenido, las declaraciones de los alumnos nos informan que, quizás, el recuerdo de las herramientas de la Web 2.0 han sido recordadas, se deba a su <b>manejo</b> , puesto que se hace alusión a su uso.
Recursos y materiales de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen</li> <li>- Prácticas</li> </ul>	En el programa se especifican diversas <b>prácticas</b> que hacen alusión al diseño y producción de medios y materiales de enseñanza
Valores en educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen teórico</li> <li>- Prácticas</li> </ul>	--
Grandes pedagogos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examen</li> <li>- Prácticas</li> <li>- Asistencia y participación</li> </ul>	Para la realización de las clases <b>prácticas</b> , se utilizará como texto básico el libro, dirigido por CHATEAU: <i>Los grandes pedagogos</i> .

Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia</li> <li>- Prueba teórico-práctica</li> <li>- Diario de clase</li> </ul>	México, F.C.E., 1974. En el programa de la asignatura se especifica que el <b>examen</b> consta de una “segunda parte de <b>carácter práctico</b> , que contemplará cuestiones prácticas sobre el programa de análisis estadístico aprendido durante el curso (SPSS)”.
---	--	---

En cuanto a los resultados más relevantes de la investigación sobre los procedimientos de evaluación empleados por los docentes en la Titulación de Pedagogía, dada la amplitud de información relatada por los estudiantes en cuanto a instrumentos de valoración, tomamos la determinación de organizar toda la información recogida sobre las técnicas de evaluación en 4 grandes modalidades de instrumentos. Más concretamente, se categorizaron en: exámenes orales, exámenes tipo test, exámenes escritos y trabajos. Evidentemente, estos 4 grandes referentes albergaban diferentes tipologías identificadas por los estudiantes como herramientas de recogida de información sobre sus aprendizajes. Vamos a continuación a señalar cómo y con qué frecuencia han sido aplicados estos procedimientos de evaluación y las modalidades que albergan estos 4 grandes referentes. Así pues comenzaremos con la práctica aplicada en menor medida, según las vivencias de los estudiantes, para concluir con aquella que ha sido más habitualmente utilizada.

Comenzaremos indicando que el procedimiento de evaluación menos aplicado por los docentes, según las vivencias y experiencias de los alumnos de la titulación de Pedagogía, ha sido los exámenes orales, puesto que sólo se han utilizado en 2 de las 33 asignaturas cursadas hasta el momento, lo que supone que se aplicado en algo más de un 6% del total. No obstante, a pesar de ser una de las herramientas menos empleada, los estudiantes eran conscientes de en qué consistía o cómo se tenían que enfrentar a esta prueba puesto que señalaban que: *“es una prueba en la que de forma oral había que responder a dos cuestiones”*. Asimismo, identificaban que *“había que elaborar un esquema con las ideas más importantes que se iban a desarrollar ese día en el examen”*. Además señalaban que había un *“comité evaluador, formado por dos o tres personas”*. De la misma forma, el alumnado hacia hincapié en a pesar de ser una herramienta poco utilizada resaltaban que con ella desarrollaban habilidades como: la organización mental del contenido, el control del lenguaje no verbal y la fluidez en el discurso.

Por otra parte, respecto a los exámenes tipo test incidir en que han sido la segunda herramienta menos aplicada, según la experiencia del alumno para comprobar sus aprendizajes. Sin embargo, hemos de señalar que existe una diferencia considerable respecto al uso de los exámenes orales, puesto que los exámenes tipo test se han empleado en 18 de las 33 asignaturas cursadas, algo más del 54%, es decir, en más de la mitad de asignaturas de Pedagogía se ha utilizado el tipo test como instrumento de evaluación. Cabe destacar que, los estudiantes identificaron que se habían enfrentado a varias modalidades de exámenes tipo test a lo largo de su formación en Pedagogía. Más concretamente, indicaban: *test de verdadero o falso, test de respuesta única con tres alternativas de respuesta, test de respuesta única con cuatro alternativas de respuesta y los test de respuesta múltiple*. Al igual que ocurría con la herramienta anterior, en esta ocasión, el alumnado también remarcaba e incidía en las destrezas que con la elaboración de estos test desarrollaban como por ejemplo: la discriminación entre todas las opciones de respuesta de la que es correcta, descartar opciones erróneas, y evidentemente, la demostración del dominio del contenido.

Otro de los procedimientos de evaluación identificado por los estudiantes han sido los exámenes escritos. Es significativo indicar que éstos han sido una de las prácticas de evaluación más utilizadas por los docentes para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, evidentemente, desde la experiencia de éstos últimos. Más concretamente, han señalado que en 24 de las 33 asignaturas cursadas se han empleado exámenes escritos, por lo que en algo más del 72% del total se ha usado exámenes escritos. Por otra parte, señalar que el alumnado reconoció hasta 4 modalidades diferentes de exámenes escritos a los que se había enfrentado a lo largo de estos cinco años de carrera, así pues señaló los siguientes: *exámenes escritos que requieren una respuesta larga, exámenes escritos que requieren una respuesta corta, exámenes escritos en los que se pueden utilizar materiales escritos y, exámenes escritos que requieren en su respuesta la resolución de ejercicios y/o supuestos prácticos*. Pero también, a su vez, diferencian las destrezas desarrolladas para cada uno de estos enunciados, que van desde las más simples (conocimiento-recuerdo) hasta las más complejas (análisis y utilización del conocimiento).

Por último, señalar que el procedimiento de obtención de información sobre los aprendizajes de los estudiantes más utilizado por los docentes, según el alumnado son los

trabajos, ya que se han llevado a cabo en todas las asignaturas cursadas hasta el momento por los alumnos. Sin duda, la palabra trabajos es un término muy amplio y puede que polisémico. Así pues, se solicitó a los discentes que señalaran qué tipos de trabajos eran los que habían realizado y con qué frecuencia. De esta forma, los alumnos expusieron las diferentes modalidades de trabajos que habían puesto en práctica. Más concretamente indicaron: *trabajos de revisión* (aplicados en el 96,96% de las asignaturas), *trabajos de realización de memorias* (empleados en el 81,81% de las asignaturas), *trabajos en los que se hace uso de las nuevas tecnologías* (desarrollados en el 63,63% de las asignaturas), *trabajos de inicio a la investigación* (utilizados en el 60,60% de las asignaturas), *trabajos de búsqueda de información* (aplicados en el 57,57% de las asignaturas), *trabajos de diseño* (usados en el 45,45% de las asignaturas), en menor medida *trabajos de reflexión* (empleados en el 36,36% de las asignaturas) y de forma esporádica *exposición de trabajos* (en el 15,15% de las asignaturas). Como hemos podido comprobar los estudiantes identificaron un amplio abanico de trabajos que habían llevado a cabo a lo largo de los años de carrera. Asimismo, señalaron que a través de estos trabajos habían impulsado habilidades como: la valoración, la revisión, la crítica, la reflexión, la relación entre conceptos, agilidad en las búsquedas, concreción de la información, gestión de la información, resumen y estructuración, etc.

## **6. Conclusiones y valoración global de los dos estudios**

Una vez presentados los resultados de las dos investigaciones, intentaremos realizar en las siguientes líneas una síntesis de las conclusiones más significativas de este trabajo desarrollado con estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

En primer lugar, podríamos afirmar que los estudiantes recuerdan, en su mayoría, contenidos que han sido evaluados a través de la realización de prácticas que, de acuerdo con los programas de las asignaturas, han sido abordadas sobre todo con trabajos grupales e individuales y a través de la realización de diarios, dossier de prácticas, etc. Este tipo de prácticas las podemos reconocer, dentro de los procedimientos identificados en la segunda investigación que presentamos, en los “trabajos”, por lo que podemos decir que el alumnado a recordado mejor aquellos contenidos que han sido aprendidos con la puesta en marcha de las

habilidades y destrezas requeridas para el uso de ese contenido, así como la reflexión sobre una información previamente aprendida. De acuerdo con las percepciones de los estudiantes, este tipo de evaluación comporta en ellos la adquisición de habilidades como: la valoración, la revisión, la crítica, la reflexión, la relación entre conceptos, agilidad en las búsquedas, concreción de la información, gestión de la información, resumen y estructuración, etc.

Estas ideas nos llevan a pensar que si el alumnado estudia poniendo en marcha dichas habilidades, en situaciones futuras, podrá acceder con menos dificultad a los contenidos que ha aprendido mediante ese procedimiento. Podemos decir, siguiendo las palabras de Piña (1999), que *“la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos por sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos”* (p.3). Quizás porque en el momento en el los estudiantes estudian algún contenido de esa manera, le atribuyen un sentido, un significado, y por ello permanece en sus memorias.

Por otro lado, los resultados nos confirman que los trabajos son el procedimiento de evaluación más utilizado por los docentes, lo cual viene a corroborar que, en la mayor parte de las asignaturas de la Titulación de Pedagogía, se ofrece al alumnado la oportunidad de que puedan construir aprendizajes significativos y el uso de estrategias metacognitivas para su estudio.

Finalmente, podemos concluir que los estudiantes son conscientes de que se les ha evaluado de una forma diversa, con procedimientos diferentes, es más, tienen una concepción clara de cuáles son esos procedimientos, con qué frecuencia se han aplicado y qué destrezas y/o habilidades les hacen favorecer. Evidentemente, han dejado claro que no se utilizan de la misma forma unas técnicas que otras, puesto que como hemos comprobado hay herramientas que son aplicadas muy habitualmente mientras que otras se utilizan de forma anecdótica, lo que nos lleva a confirmar aquello que señalaba Biggs (2006, p.177) y recogíamos al inicio del apartado: *el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará*, con qué procedimiento o procedimientos, sobre qué contenido se ha incidido o trabajado más, lo que les hace recordar en cierta medida más unos contenidos que otros.

## Bibliografía

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Ponencia presentada en el curso La Mejora de la Enseñanza. Federación de Enseñanza de UGT, Murcia, España.
- García Hernández, M.L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Hernández Pina, F. (2001). La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 463-489.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Morales, P. (1998). *Evaluación y aprendizajes de calidad*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Navaridas Nalda, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, 75-79.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Torres Soto, A. (2011). *El aprendizaje de los contenidos universitarios: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2005-2010)*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Torres, A. y Favinha, M. (2012). *El valor de los contenidos en las evaluaciones universitarias: la aportación de Donald (2002)*. Comunicación presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza Superior – Innovación y calidad en la docencia, Porto, Portugal.

**PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE A COLABORAÇÃO NO ENSINO  
SUPERIOR: RESULTADOS DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO – Ana Veiga Simão,  
et al.**

Perceptions of Faculty about collaboration in Higher Education: Findings from an exploratory study

<b>Autor 1:</b>	<b>Ana Margarida Veiga Simão</b>
Afiliação Institucional:	Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa
Categoria Profissional:	Professora Associada
E-mail:	<a href="mailto:ana.simao@fp.ul.pt">ana.simao@fp.ul.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Maria Assunção Flores</b>
Afiliação Institucional:	Instituto de Educação Universidade do Minho
Categoria Profissional:	Professora Associada
E-mail:	<a href="mailto:aflores@ie.uminho.pt">aflores@ie.uminho.pt</a>
<b>Dados de Contacto</b>	
Endereço Postal:	Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa Portugal

**Resumo:**

Ao longo dos últimos anos as instituições de ensino superior têm sido envolvidas num processo de reestruturação curricular à luz do chamado processo de Bolonha. Os resultados apresentados nesta comunicação inserem-se num estudo mais amplo que tem como objetivo investigar as percepções dos docentes sobre a colaboração no ensino superior e analisar questões fundamentais referentes ao seu desenvolvimento profissional. Os dados foram recolhidos através de questionários. No total, 193 docentes universitários e do politécnico participaram no estudo sendo 68,8% do género feminino, 50% com a categoria de professores auxiliares e a maioria com mais de 20 anos de experiência. Os resultados preliminares sugerem que os participantes reconhecem a importância da colaboração, mas têm uma visão restrita dela apenas ligada ao ensino do mesmo assunto, à distribuição de horas de ensino na mesma unidade curricular e à seleção de conteúdos. Esta visão não implica o planeamento em

conjunto, a articulação do ensino e dos métodos de avaliação nem e reflexão sobre a prática pedagógica. Os participantes indicam poucas iniciativas em relação à partilha de experiências, materiais e métodos de ensino. Implicações dos resultados são discutidos particularmente tendo em conta o papel da colaboração e coordenação pedagógica.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior, colaboração, desenvolvimento profissional, Declaração de Bolonha

**Abstract:**

Over the last years, Higher Education institutions have been involved in a process of curricula restructuring in the light of the so-called Bologna process. This paper draws upon a broader piece of research aiming at investigating the perceptions of faculty in regard collaboration at Higher Education and to analyse key issues in their professional development. Data were collected through questionnaires. In total, 193 faculty university and polytechnic participated in the study, 68,8 % female teachers, 50% assistant professor, majority with more than 20 years of experience. Preliminary findings suggest that the participants recognized the importance of collaboration but have a restricted view linked to teaching the same subject, distributing teaching hours, selecting content but not imply planning together neither articulating teaching and assessment methods and reflection about pedagogical practice. The participants also indicate few initiatives in relation to sharing experiences, materials, and teaching methods. Implications of the findings are discussed particularly in regard to the role of collaboration and pedagogical coordination.

**Keywords:** Higher Education, collaboration, Professional Development, Bologna process

Landscape. Changing Traditional Teaching

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria Freire</b>
Afiliação Institucional:	UE-DPAO (Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento) & UE-CHAIA (Centro de História de Arte e Investigação Artística)
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	mcmf@uevora.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Isabel Joaquina Ramos</b>
Afiliação Institucional:	UE-DPAO (Departamento de Paisagem, Ambiente e Ordenamento) & UE-ICAAM (Instituto de Ciências Agrárias e Ambientais Mediterrânicas)
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	iar@uevora.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Universidade de Évora, Apartado 94 – 7002-554 Évora Colégio Luís António Verney

**Resumo**

Uma das medidas para a implementação dos objectivos da Convenção Europeia da Paisagem (CEP), prende-se com a responsabilidade de formar especialistas e desenvolver cursos universitários nos domínios do conhecimento e dos valores ligados às paisagens. Para além destes domínios, os alunos devem adquirir competências que lhes permitam intervir na conjuntura atual e numa perspectiva futura, de modo mais interdisciplinar e aproximado à complexidade da realidade. Por outro lado, a CEP considera fundamental a participação ativa de todos os atores, no sentido de melhorar o conhecimento das paisagens, ponderando os valores que lhe são atribuídos pelos diferentes intervenientes. Domínios propícios à articulação dos campos de ação das universidades – de prestação de serviços à comunidade, investigação e ensino.

Esta pesquisa realça a necessidade de promover algumas mudanças – ao nível das atitudes dos professores e dos alunos e dos valores disciplinares a reforçar – observando a articulação de domínios disciplinares particularmente ligados à intervenção na paisagem.

Na perspectiva do ensino, as principais oportunidades suscitadas com tal articulação incluem: ambientes de trabalho mais reais, tarefas validadas por condicionantes e oportunidades mais autênticos, envolvimento de atores verídicos, experimentação de problemas atuais e maior responsabilização dos alunos. Exemplificamo-lo através da experiência didática do curso *Landscape Ambassador* (Programa Intensivo ERASMUS, entre escolas europeias e diferentes áreas disciplinares).

Estas são mudanças que envolvem toda a comunidade académica, no sentido de pensar de forma crítica e reflexiva sobre as práticas correntes e de conceberem formas sensatas e criativas de as melhorarem.

### ***Palavras-chave***

Paisagem, ensino, interdisciplinaridade, prestação de serviços à comunidade, participação

### ***Abstract***

One measure stated in Landscape European Convention (LEC) for its implementation, is related with the responsibility by universities to develop interdisciplinary courses that provide training for specialists in landscape knowledge and values related to landscapes. Additionally, students should develop knowledge and skills that will allow them to intervene today and in the future, in an interdisciplinary way and close to complex real life situations. Moreover, LEC also considers that an active participation of the actors involved is crucial to assess the landscapes thus identified, taking into account the particular values assigned to them by the interested parties and the population concerned. These are favorable domains to integrate the different resources of universities – services to the communities, investigation and teaching.

This research emphasizes the need to provide some changes – in attitudes of teachers and students and in the disciplinary values to strengthen – in the articulation of disciplinary domains related with landscape.

From the perspective of education, the main opportunities arising with such integration include: real life working environments, tasks validated by real constraints and opportunities,

participation of real actors, experimentation with current problems, creating more accountability of students. Our aim is to give an example of this kind of teaching experience through the ERASMUS Intensive Course Landscape Ambassador (between different disciplinary European schools).

These are changes that involve the entire academic community, to think critically and reflectively about current practices and devise sensible and creative ways to improve them.

### **Keywords**

Landscape, teaching, interdisciplinarity, services to community, participation

### **1. O ensino tradicional e os desafios emergentes**

Grande parte dos educadores e investigadores descrevem os sistemas educativos contemporâneos como a ação de ensinar principalmente tratada pela via de o professor transmitir conteúdos aos alunos ('dar matérias'), privilegiando-se o acesso ao conhecimento. Porém, as definições de ensino, as teorias sobre o ensino e declarações sobre a educação recentes, evidenciam o papel do aluno e do contexto. Uma opção educacional que provoca mudanças radicais nas políticas educativas e alterações<sup>31</sup> curriculares e, conseqüentemente, modificações de comportamento dos professores e dos alunos. Ilustra-o a *Declaração mundial sobre educação superior para o século vinte e um: visão e ação*, ao sublinhar, no artigo 1º, a missão do ensino superior como "(...) educar, formar e fomentar a investigação (...) missões e valores nucleares ao ensino superior de contribuir para o desenvolvimento sustentando e o melhoramento da sociedade como um todo (...)." (UNESCO, 1999, p.21). O ensino superior envolve então competências e responsabilidades individuais e sociais e conteúdos humanistas e técnicos<sup>32</sup>, empreendidos em articulação com a formação de indivíduos altamente qualificados, a investigação e a prestação de serviços à comunidade (Freire, 2011). O papel da escola superior é assim muito mais alargado e compreende "*Investigação e educação como processo de realização humana e de serviço comunitário, que se equivalem ao nível da universidade.*" (Patrício, 2001, p.71).

---

<sup>31</sup>Vide noções de 'educação' e 'ensino' na *Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura*; (Boutinet, 1990); (Patrício, 2001); (UNESCO, 1999).

<sup>32</sup> Centrados nos valores da pessoa humana e na arte de criar objetos úteis.

Na Europa, as mudanças apontadas relativamente ao ensino foram fundamentalmente encetadas com os desafios colocados pela *Declaração de Bolonha* (1999), que na última década levaram à reestruturação dos graus, reorganização das estruturas curriculares e estímulo do desenvolvimento de competências. É nesta perspectiva que as organizações curriculares dos cursos e as novas metodologias de ensino, se articulam com os desafios aliados às competências concretas a ensinar, tendo em vista o desejo de autonomia na gestão do conhecimento, bem como as melhores estratégias curriculares e pedagógicas para atingir essa autonomia (Simão & Flores, 2007). Dentro das transformações que têm vindo a ser experimentadas e operacionalizadas, é visível uma crescente consciência sobre a importância de sistemas cada vez mais interativos e integrados, o recurso às mais recentes tecnologias e o padronizar do ensino dentro da lógica de competências gerais e específicas, como o ilustram as várias orientações emanadas de diversas instituições com responsabilidades ao nível da educação (Freire, 2011). Resultado desta nova lógica de ensino parece surgir uma orientação que acentua a aprendizagem experimental reflectida, âmbito em que foi determinante o trabalho desenvolvido por Donald Schön (1987). Trata-se de uma reflexão orientada, que ajuda o aluno a tomar consciência na ação e sobre a ação, e que lhe permite construir e orientar o seu próprio saber, produzindo produtos concretos no decorrer da realização de tarefas.

## ***2. O ensino da paisagem em ambiente de estúdio***

A estratégia de ensino antes mencionada aproxima-se significativamente da prática tradicional associada ao ensino da paisagem, realizado em ambiente de estúdio<sup>33</sup>, em que a componente experimental se realça, bem como a componente de consciência na ação e sobre a ação. Tal circunstância diz-nos, assim, que se ingressa num domínio que é familiar ao ensino das formações ligadas à transformação da paisagem e particularmente comum nas arquiteturas. Essa é uma experiência pedagógica compreende um trabalho aplicado a situações próximas do real, de organização e desenho do espaço, onde se segue uma dada orientação metodológica.

---

<sup>33</sup> O estúdio é o lugar onde se junta a teoria e a prática, compreende a síntese e aplicação de conhecimentos e a apresentação dos trabalhos. Globalmente todo o trabalho é organizado à volta de exercícios ligados à prática profissional e da discussão de aspectos teóricos essenciais ao domínio disciplinar. É assim um ambiente de trabalho prático aplicado, realizado pelos alunos (de modo individual ou em grupo) com acompanhamento e orientação dos professores.

Esta circunstância permite-nos trazer à discussão os aspetos que se salientam de tal experiência prática, designadamente as várias estratégias de ensino que a complementam, ou que lhe estão associadas, apontando-lhe as oportunidades bem como encaminhando-a no sentido de superar as limitações<sup>34</sup>. Neste contexto salienta-se o facto de não se explorar convenientemente a componente de ensino integrado, fundamental na contemporaneidade<sup>35</sup> (Freire, 2011).

A interdisciplinaridade no ensino da paisagem é uma consequência da própria natureza do processo de projetar e da crescente necessidade de integração disciplinar, que se vai construindo à luz dos objectivos de um ensino menos fragmentado de saberes. É sobre esta base de experiência de ensino que consideramos essencial romper as fronteiras entre as disciplinas envolvidas no ensino - condição de interdisciplinaridade que passa por alterações nos regimes, procedimentos de ensino, organizações curriculares e programáticas. Um percurso que é longo e que implica uma total reorganização do processo de ensino, obriga a uma reformulação de atitudes dos professores e dos alunos e a um trabalho continuado de cooperação entre professores. Essa integração pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades, ainda que não haja uma consciência clara do que é possível e desejável fazer na perspectiva de integração disciplinar (Pombo, 1994). Entre as possibilidades, pensadas na perspectiva de uma qualquer integração disciplinar de carácter mais geral, e aplicáveis a um domínio disciplinar mais específico, encontram-se: a transposição de conceitos, terminologias, tipos de discursos e argumentações, a cooperação metodológica e instrumental, transferência ao nível de conteúdos, problemas, resultados, o uso comum de estudos de caso, e as aplicações concretas através de trabalhos práticos desenvolvidos em grupo, entre outros (Freire, 2011).

### ***3. A valorização da paisagem e do seu ensino***

Na Europa, no quadro de valorização da paisagem, salienta-se, entre as medidas para a implementação dos objectivos da Convenção Europeia da Paisagem<sup>36</sup> (CE, 2000), aquela que

---

<sup>34</sup> Essas práticas didáticas são especialmente tratados como treino e/ou preparação para a prática profissional e menos numa perspectiva de ensino (Freire, 2011).

<sup>35</sup> A ideia de interações entre unidades curriculares ou mesmo de desaparecimento das fronteiras disciplinares rígidas, é uma aspiração emergente na contemporaneidade.

<sup>36</sup> A Convenção Europeia da Paisagem, também conhecida por Convenção de Florença (cidade onde foi adoptada em Outubro de 2000), é uma iniciativa do Conselho da Europa que tem por objectivos promover a

se prende com a responsabilidade de formar especialistas e desenvolver cursos universitários no domínio do conhecimento e dos valores ligados às paisagens e das questões relativas à sua proteção, gestão e ordenamento. *“Preocupados em alcançar o desenvolvimento sustentável estabelecendo uma relação equilibrada e harmoniosa entre as necessidades sociais, as atividades económicas e o ambiente;”* e *“constatando que a paisagem desempenha importantes funções de interesse público, nos campos cultural, ecológico, ambiental e social, e constitui um recurso favorável à atividade económica”* (CE, 2000: preâmbulo), a formação interdisciplinar assume particular importância, nomeadamente no que se refere à complementaridade disciplinar e troca de experiências e de resultados de investigação no domínio da paisagem.

Esse desígnio decorre da paisagem ser um conceito polissémico, porque utilizado de diferentes maneiras por várias ciências, bem como um conceito multidisciplinar, transversal a vários domínios, desde os artísticos aos científicos. Uma circunstância que se argumenta no facto de a paisagem ser uma realidade multifacetada (biológica e física, aparência ‘aquilo que se vê’ ou emoção que desperta sentimento) e uma realidade multifuncional (económica, social e histórica, ecológica e estética), com significados de produção, de proteção e de recreio (de suporte à atividade humana - agricultura, floresta, indústria, recreio, circulação, edificação - de ecossistema, de registo histórico, de inspiração criativa).

#### ***4. O ensino da paisagem no contexto da Universidade de Évora***

Entre os vários cursos a decorrer na Universidade de Évora, especialmente ligados à paisagem, tem-se a formação em arquitetura paisagista. Entre a oferta formativa, tanto ao nível do 1º como do 2º ciclo, encontram-se muitos outros cursos que apresentam uma participação, mais ou menos atuante, na transformação da paisagem<sup>37</sup>: arquitetura, geografia, geologia, biologia da conservação, agronomia, engenharia civil, engenharia florestal, ecologia

---

proteção, gestão e ordenamento das paisagens europeias e organizar a cooperação europeia sobre os temas da paisagem. É o primeiro tratado internacional dedicado exclusivamente a todas as dimensões da paisagem europeia. A CEP aplica-se a todo o território dos Estados que a ratificaram e *“(…) incide sobre as áreas naturais, rurais, urbanas e periurbanas. Abrange as áreas terrestres, as águas interiores e as águas marítimas. Aplica-se tanto a paisagens que possam ser consideradas excepcionais como a paisagens da vida quotidiana e a paisagens degradadas.”* (CE, 2000: artº 2º).

<sup>37</sup> Veja-se oferta formativa da Universidade de Évora (<http://www.estudar.uevora.pt/Oferta>).

da paisagem<sup>38</sup>, gestão e conservação dos recursos naturais, economia, sociologia, história e arqueologia, turismo, entre outros - os regularmente convocados na constituição de equipas multidisciplinares, aquando da realização de estudos ou projetos que visam a intervenção na paisagem<sup>39</sup>.

De um modo geral, na estrutura curricular de tais cursos é visível o envolver das áreas disciplinares que lhe são auxiliares e, com alguma frequência, em certas unidades curriculares restringidas, há um esforço nessa integração, nomeadamente através do convocar de formações ou domínios auxiliares que asseguram matérias específicas. A título de exemplo, nas unidades curriculares relacionadas com Estudos da Paisagem – como o Ordenamento da Paisagem e do Território, do mestrado em Ciências da Paisagem (em revisão), ou Ordenamento da Paisagem I e II, do 2º ciclo em Arquitetura Paisagista - ocorre uma estruturação em módulos temáticos, assegurados por diferentes docentes de diversos departamentos (como os de Paisagem, Ambiente e Ordenamento, Economia, Sociologia ou Engenharia Rural) ou ainda o esforço de se trazerem, muito pontualmente, profissionais para participar nos ensinamentos, quer apresentando as suas experiências de trabalhos quer a investigação que têm vindo a desenvolver. No entanto, ainda que os diferentes saberes e experiências sejam transmitidos aos alunos, não lhes é dada a possibilidade da sua aplicação conjunta, a um caso concreto, onde possam experienciar que metodologias devem utilizar no sentido da integração desses saberes e onde possam experimentar um verdadeiro trabalho em equipas interdisciplinares. A abordagem processa-se de forma sectorial e não holística, um sentido que há que inverter dadas as características, já assinaladas, inerentes ao conceito de paisagem.

Como descrevemos antes, a experiência de estúdio não impulsiona verdadeiras práticas interdisciplinares, as quais podem ser implementadas nas seguintes condições: problemas reais com ambientes de trabalho mais realistas (social, político, económico, administrativo), tarefas validadas por restrições e oportunidades autênticas; apoio oportuno, com envolvimento dos diversos atores envolvidos; ligação de várias disciplinas, metodologias e

---

<sup>38</sup> Ainda em aprovação, mas com o antecessor de Ciências da Paisagem.

<sup>39</sup> Na sua maioria tratam-se de áreas disciplinares que se inscrevem predominantemente entre dois maiores domínios - o das Ciências e o das Artes – a decorrer na Universidade de Évora nas Escolas de Ciências e Tecnologia, Escola de Artes e Escola de Ciências Sociais.

informações adequadas, com a oportunidade de trabalho entre alunos, professores, moradores (Freire & Ramos, 2012).

Podemos assim afirmar que a integração de saberes e a interdisciplinaridade é ainda um processo com reduzida afirmação se observada no domínio das formações que intervêm na paisagem. Esta é uma prática que observamos fundamental à luz da necessária integração disciplinar que há que fazer ao nível do ensino superior.

### **5. O ensino da paisagem, o caso estudo curso intensivo *Landscape Ambassador***

O *Landscape Ambassador* (Michelin *et al.*, 2008; Pinto-Correia, 2008; Freire & Ramos, 2012) é um curso Intensivo *ERASMUS*, de duas semanas, que se desenvolve ao nível de ensino de 2º ciclo (mestrado). Foi iniciado em 2004 pelo Grupo PERISCAPE, uma rede de investigadores, professores universitários, de seis países europeus (Hungria, Eslovénia, Noruega, Suécia, França e Portugal), com formações diferentes – Arquitetura Paisagista, Arquitetura, Silvicultura, Agronomia, Geografia e Engenharia Biofísica, que começou por ser um grupo informal de discussão sobre novas abordagens e métodos de ensino direcionados para estudos sobre Paisagens Periféricas na Europa, nomeadamente no que se refere à aplicação da Convenção Europeia da Paisagem, onde se reforça que os estudos de paisagem deverão ser orientados por trocas de experiências e de metodologias, ao nível europeu.

O curso já contou com sete edições, tendo sido organizado em cada ano por cada uma das sete universidades envolvidas, no respectivo país. Em cada edição, cada escola pode levar até cinco alunos e pelo menos um professor.

O objetivo principal é fornecer aos alunos as ferramentas e competências necessárias ao desenho de soluções integradas para problemas reais e demonstrar que cada lugar tem uma identidade única (com diferentes potenciais e problemas, ou seja, não há soluções únicas para problemas semelhantes) e cada área disciplinar é complementar na reflexão e ação que se desenvolve sobre a paisagem.

O curso tem como objecto central um caso de estudo baseado numa situação real local, envolvendo a comunidade. As áreas de estudo escolhidas são paisagens multifuncionais, onde diferentes questões se colocam, como alterações agrícolas, exploração florestal, pressões de turismo, expansão urbana, conservação da natureza em áreas protegidas e não-protegidas ou paisagens transfronteiriças, entre outros.

De acordo com as diferentes questões em estudo na paisagem escolhida, são formados sete grupos de cinco alunos, cada. Os alunos são livres de escolher o seu próprio grupo (tema de trabalho), de acordo com os seus conhecimentos, as suas preferências e sensibilidades, mas algumas condições devem ser tidas em atenção na composição dos grupos:

- um aluno residente, que fale a língua do país onde o curso decorre – a língua oficial do curso é o Inglês, mas é importante ter alguém no grupo que possa comunicar com os locais na sua própria língua;
- um aluno de cada nacionalidade – promove-se o intercâmbio de conhecimentos entre as diferentes culturas;
- um aluno de cada formação – promove-se a interdisciplinaridade.

O objetivo é aumentar a consciência sobre a forma como cada um percebe a paisagem e a importância que cada um dá a aspectos diferentes, de acordo com a sua formação e contexto vivencial. Mais ainda, pretende-se que os alunos reconheçam que a visão e conhecimento de cada especialidade é tão valioso quanto o seu – o que deve estar sempre presente no diálogo com os diferentes atores envolvidos.

Durante a primeira semana do curso, os professores das diferentes escolas (a que correspondem também diferentes formações) apresentam o enquadramento teórico necessário para o caso específico. Ainda que com alguma variação de ano para ano, esta base assenta sempre em aspectos relacionados com a ecologia da paisagem, o ordenamento e gestão da paisagem, a silvicultura, a agricultura, a estética da paisagem, a representação da paisagem e como fazer entrevistas formais e informais, entre outros. Por outro lado, são convidados oradores locais com o objectivo de contextualizar e proporcionar uma visão real das questões em apreço. Estes convidados podem ser pessoas do governo local ou regional, organizações não-governamentais, investigadores, empresários ou outros atores com importância para o caso de estudo.

O trabalho desenvolve-se numa abordagem aplicada, onde o conhecimento sobre a paisagem é baseado em trabalho prático e onde é fundamental o conhecimento transmitido pelos atores locais (Michelin *et al.*, 2008). Os grupos desenvolvem o trabalho individualmente, com a supervisão de um dos professores – cada grupo tem um professor "residente" mas todos os professores estão envolvidos em todos os grupos, a fim de que cada grupo tenha uma visão partilhada das diferentes disciplinas e para que, no final, o resultado seja um trabalho comum

a todos os grupos, onde as diferentes respostas concorrem para uma proposta final. A metodologia seguida pelos grupos é um misto de trabalho em estúdio (Figura 1) e fora dele.



Figura 1 – Preparação do trabalho em estúdio. Sopron, 2012.

Os alunos sentem muitas vezes necessidade de percorrer o local em estudo (sozinhos ou com os professores) para sentir o lugar ou para fazer algum reconhecimento de campo, conversar com as pessoas, desenhar ou tirar fotos, fazer blocos-diagrama ou recolher dados estatísticos, entre outros. Acresce a informação recolhida com base em entrevistas previamente agendados – por exemplo com os proprietários de parcelas agrícolas ou florestais, políticos, empresários ou instituições (Figura 2). As entrevistas podem ser estruturadas ou semi-estruturadas, previamente preparadas com a ajuda dos professores. Ao final do dia, todos os alunos e professores reúnem e discutem o trabalho realizado, partilhando dificuldades e experiências *intra* e *inter* grupo.

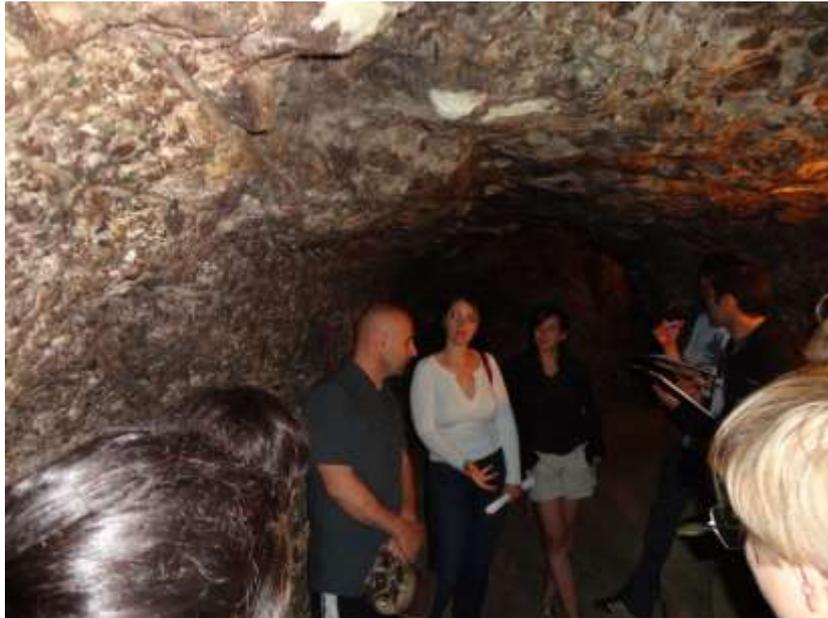


Figura 2 - Produtor de vinho a ser entrevistado pelos alunos

A meio da segunda semana os alunos começam a integrar o seu trabalho – o que leva tempo - para preparar a apresentação e relatório finais. A apresentação final do trabalho realizado é feita num local público, como a Câmara Municipal ou a sede de uma instituição ou associação (Figura 3). Todos os envolvidos no curso são convidados a participar, incluindo todos a quem foram feitas entrevistas bem como a população local e as autoridades locais e regionais e outros interessados. A imprensa é também convidada a participar. São distribuídos panfletos pelos estabelecimentos comerciais e institucionais, convidando as pessoas a participar.



Figura 3 – Alunos a apresentar o trabalho final. Sede de um parque natural. Lista, Noruega, 2011.

Esta apresentação final é fundamental para que os alunos sintam o seu trabalho reconhecido pelos atores locais e decisores reais e não apenas pelos docentes que, regra geral, avaliam os seus trabalhos. Por outro lado, os diferentes intervenientes sentem que as suas opiniões foram tidas em consideração e que os seus conhecimentos são válidos no encontrar de soluções adequadas a cada situação, criando-se um compromisso para a ação que nem sempre é conseguido quando as decisões são tomadas de forma unilateral. Veja-se por exemplo a experiência havida aquando da realização do curso na Suécia (em 2008), onde os temas a estudar decorreram de questões levantadas pelos próprios residentes. A forma como o trabalho foi conduzido levou a que, desde então, a população tenha vindo a implementar as ações propostas pelo grupo de alunos, com o acompanhamento dos docentes suecos. Este e outros casos podem ser dados como exemplo de uma abordagem inter e transdisciplinar, onde todas as partes são beneficiadas. Para além da experiência de ensino, prestou-se um serviço à comunidade que de outra forma não teria sido possível. Do ponto de vista do ensino, sair do campo teórico individual para visões integradas em termos científicos e empíricos, revela-se uma fonte de criatividade e enriquecimento inestimáveis.

## **6. Conclusão**

A nossa proposta assenta assim num ensino com envolvimento de múltiplas estratégias educacionais, oportunidades autênticas bem sustentados em práticas interdisciplinares. Interligar áreas disciplinares, instituições, partes interessadas e comunidades na resolução de um problema existente, com a possibilidade de os alunos verem o seu trabalho utilizado ou publicado. Uma conjugação que torna o trabalho tradicionalmente realizado em estúdio mais motivador e, como consequência, com resultados superiores, o que se traduz numa notável dedicação e maior envolvimento de todos.

As experiências tidas no decorrer do *Landscape Ambassador* permitem afirmar que, à medida que o curso decorre e que os alunos sentem que fazem parte da resolução do problema, vão-se apercebendo da complexidade da paisagem e, conseqüentemente, da multiplicidade de visões necessárias aos estudos com ela relacionados. Ainda que as abordagens centradas em apresentar matérias e estudos já realizados seja fundamental na construção de bases de conhecimento, o envolvimento experimental em situações reais proporciona uma verdadeira e aplicada dimensão desse conhecimento, nomeadamente no que se refere à sua articulação e integração – dimensões para além do que se consegue transmitir em termos teóricos.

Este é o desafio que se coloca tanto a alunos como aos docentes, sendo um exercício bastante enriquecedor não só do ponto de vista de troca de experiências e de conhecimento mas também do ponto de vista pessoal, onde a comunicação – entre alunos e professores, académicos e não académicos, instituições e população em geral – assume um papel fundamental.

### ***Referências Bibliográficas***

Boutinet, J. (1990). *Antropologia do projecto*. (J. Rego, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Conselho da Europa. (2000). *Convenção Europeia da Paisagem*. Estrasburgo. (<http://www.dgotdu.pt/cp/>).

Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. ([http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)).

*Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo (Vol. 7).

Freire, M & Ramos, I. (2012). Towards a different approach in teaching landscape design. A cross educational, cultural and disciplinary strategy. In J. Burley, L. Loures & T. Panagopoulos (Eds.). *Proceedings of 5th WSEAS International Conference on Landscape Architecture (LA'12)*, University of Algarve, Faro, Portugal, May 2-4, 2012, pp. 66-71. ISBN: 978-1-61804-090-9. ([http://www.apdr.pt/congresso/2012/proceedings\\_atas.html](http://www.apdr.pt/congresso/2012/proceedings_atas.html)).

Freire, M. (2011). Para uma diferente aproximação ao ensino do projeto de arquitetura paisagista. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora.

Michelin, Y., Gustavsson, R., Pinto-Correia, T., Briffaud, S., Geelmuyden, A. K., Konkolye-Gyuro, E., Pirnat, J. (2008). The Landscape Ambassador Experience: towards a new educational approach for improving landscape planning and management with farming systems and the European Landscape Convention in mind. Presentation held at the *8th European IFSA Symposium* in Clermont-Ferrand, France, 6-10 July.

Patrício, A. (2001). A formação de professores no ensino superior: urgência, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 73-82). Lisboa: Edições Colibri.

Pinto-Correia, T. (Coord.), (2008). *Final Report of the International Intensive Program Landscape Ambassador – New Insights for Old Rural Landscapes: the multifunctional challenge*. Montemor-o-Novo, Portugal.

Pombo, O. (1994) Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In O. Pombo, T. Levy, & H. Guimarães. *A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2a Ed., 1a Ed. 1993, pp.8-14). Lisboa: Editora Texto.

Schön, A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Simão, A., & Flores, M. (2007). Oportunidades e desafios no ensino superior: resultados de alguns estudos realizados em Portugal. In *Actas das V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidade de Alicante, Alicante, Espana.

UNESCO (1999). Declaração mundial sobre educação superior para o século vinte e um: visão e acção, *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Relatório Final*.

Página web: <http://www.estudar.uevora.pt/Oferta>.

## OS MODELOS DE SUPERVISÃO E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM NO 1.º ENSINO CLÍNICO – Maria Isabel Fernandes

The Supervision Models and the Learning Process of Nursing students in their First Clinical Placement

<b>Autor 1:</b>	<b>Maria Isabel Domingues Fernandes</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
Categoria Profissional:	Professor adjunto
E-mail:	isabelf@esenfc.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Av. Elísio de Moura, 51, 3º Dto, 3030-183 Coimbra

### Resumo:

A formação em contexto de prática clínica durante o 1º ensino clínico hospitalar reveste-se de uma importância singular pois o estudante vivencia as situações em contexto, desenvolve capacidades nas múltiplas dimensões do saber, consolida e adquire conhecimentos, socializa-se com o papel profissional e integra valores da profissão. A natureza das relações interpessoais que se estabelecem, entre formador e formando, em contexto poderão ser determinantes na aprendizagem.

As práticas supervisivas serão diferenciadas de acordo com as concepções individuais relativas à formação. Assim, é objectivo – caracterizar os modelos supervisivos em uso durante o primeiro ensino clínico em contexto hospitalar e analisar o seu impacto na aprendizagem dos estudantes de enfermagem.

Metodologia – Um estudo etnometodológico, com recolha de dados por observação em contexto, entrevistas etnográficas e semi-estruturadas aos estudantes e supervisores e recolha documental, durante o 1º ensino clínico de 3 grupos de estudantes de enfermagem. A análise do conteúdo da informação reunida, pelas várias técnicas, foi apoiada pelo programa informático Nvivo7.

Resultados e conclusões – Identificaram-se dois modelos de supervisão, um caracterizado pela proximidade, ajuda, e ensino do estudante e outro pelo afastamento e directividade na relação supervisiva. Os estudantes no primeiro ensino clínico aprendem de um modo fragmentado sem conseguirem integrar os vários domínios do conhecimento na prestação de cuidados, sendo fundamental: a orientação na mobilização para a acção dos conhecimentos teóricos; um ambiente afectivo-relacional propício à aprendizagem nas situações de prática orientada e; atenção individualizada, questionamento, análise e reflexão entre supervisor e aluno para o desenvolvimento do pensamento crítico. O modelo de supervisão em uso, no 1º ensino clínico, tem um forte impacto na transição que se opera na postura do estudante perante a aprendizagem

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; ensino clínico; estudante de enfermagem; modelo de supervisão; etnometodologia

**Abstract:**

Training in clinical practice settings during the first hospital placement has a major importance because the student has a first-hand experience, develops skills in different areas of knowledge, consolidates and acquires new knowledge, becomes familiar with the professional role, and adheres to the values of the profession. The nature of interpersonal relationships between the trainer and the trainee can be decisive in the learning process. The supervision practices differ according to the individual conceptions regarding training. Thus, this study aims to characterize the supervision models being used during the first clinical placement in hospital settings, and to analyze their impact on nursing students' learning.

Methodology – An ethnomethodological study was conducted with data collection by observation, ethnographic and semi-structured interviews with students and supervisors, and document gathering during the first clinical placement of 3 groups of nursing students. Data was analyzed using the Nvivo7 software.

Results and conclusions – Two supervision models were identified: one characterized by student's proximity, help and training, and the other one by distance and directivity in the supervision relationship. In their first clinical placement, students learn in a fragmented way, without being able to integrate the different areas of knowledge in the provision of care. The following aspects are of central importance: guidance in activating theoretical knowledge; an

emotional-relational environment which promotes learning in situations of supervised practice; and individualized attention, questioning, analysis and discussion between the supervisor and the student for the development of critical thinking. The supervision model being used during the first clinical placement has a strong impact on the transition observed in the student's attitude towards learning.

**Keywords:** learning, clinical placement, nursing student, supervision model, ethnomethodology.

## DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E ENSINO CLINICO - Zangão, Maria Otília Brites, et al.

Development of Education and Clinical Competence Relational

<b>Autor 1:</b>	<b>Zangão, Maria Otília Brites</b>
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Enfermagem de S. João de Deus/Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Adjunta Mestre em Ecologia Humana Doutoranda em Enfermagem na Universidade Católica Portuguesa
E-mail:	<a href="mailto:otiliaz@uevora.pt">otiliaz@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Mendes, Felismina Rosa Parreira
Afiliação Institucional:	Escola Superior de Enfermagem de S. João de Deus/Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Coordenadora, Doutora em Sociologia
E-mail:	<a href="mailto:fm@uevora.pt">fm@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus, Largo Sr. da Pobreza, 7000-811 Évora

### Resumo:

Introdução - A aprendizagem centrada em competências fez parte das reformas curriculares mais recentes no nosso país, definidas pelas diretrizes do Processo de Bolonha e políticas do Ensino Superior na Europa. Aos estudantes de enfermagem, na componente teórica são transmitidos conhecimentos científicos, técnicos e posturas profissionais necessárias para a construção e desenvolvimento das várias dimensões das competências, já na componente de prática clínica o principal objetivo prende-se com a mobilização dos conhecimentos adquiridos perante situações reais, ou seja, em contacto direto com o indivíduo e com a comunidade.

Objetivo - Averiguar a relação entre a realização do ensino clínico e o desenvolvimento de competências relacionais.

Metodologia - Estudo descritivo – correlacional, quantitativo. Amostra - estudantes da licenciatura em enfermagem, de duas escolas de enfermagem. Utilizou-se um questionário de caracterização, aplicado entre maio de 2010 e julho de 2011. Respeitados todos os procedimentos éticos.

Análise e discussão dos dados - Na Escola A os estudantes iniciam a vertente prática, ou seja os ensinamentos clínicos, no 2º semestre do 2º ano, enquanto os estudantes da Escola B iniciam os ensinamentos clínicos no 1º ano/2º semestre. Verificamos que a média das competências relacionais é mais homogênea na Escola B do que na Escola A, o que pode ser justificado por, ao longo do curso, ter diferentes unidades curriculares que versam as competências relacionais e ainda terem um ensino clínico específico para aquisição deste domínio das competências.

Conclusão - As características e o início do ensino clínico é um dos fatores que determina o nível de competências relacionais que os estudantes detêm no final do curso.

**Palavras-Chave:** Competências relacionais; ensino; teórico-prático; clínico

**Abstract:**

Introduction - Centered learning skills was part of the latest curriculum reform in our country, as defined by the guidelines of the Bologna Process and Higher Education policies in Europe. Nursing students in the theoretical component is transmitted scientific, technical and professional attitudes necessary for the construction and development of the various dimensions of competence, as in clinical practice component of the main goal lies in the mobilization of knowledge acquired real situations, ie in direct contact with the individual and the community.

Objective - To investigate the relationship between the completion of clinical education and the development of relational skills.

Methodology - A descriptive - correlational quantitative. Sample - 's degree in nursing students, two nursing schools. We used a questionnaire characterization applied between May 2010 and July 2011. Respected all ethical procedures.

Analysis and discussion of the data - At School The students begin the practical, ie the teachings clinical in the 2nd half of the 2nd year, while students from School B initiate the clinical teaching in 1st year / 2nd semester. We found that the mean relational skills is more homogeneous in School B than School A, which can be justified by, along the course, have different courses that deal with the relational skills and still have a clinical training specific to this acquisition mastery of skills.

Conclusion - The features and early clinical teaching is one of the factors that determines the level of relational skills that students hold at the end of the course.

**Keywords:** Relational skills, teaching, theoretical and practical, clinical

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
ELABORADAS POR ESTUDANTES DE ENFERMAGEM – Bule, Maria José, et al.**

Evaluation of learning; Social representations built by nursing students

<b>Autor 1:</b>	<b>Bule, Maria José</b>
Afiliação Institucional:	ESESJD / UE
Categoria Profissional:	Professor Adjunto
E-mail:	<a href="mailto:mjosebule@uevora.pt">mjosebule@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Sebastião, Luis M. S.
Afiliação Institucional:	ECS/UE
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:lmss@uevora.pt">lmss@uevora.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	Fonseca, Ana
Afiliação Institucional:	ESESJD/UE
Categoria Profissional:	Professora Coordenadora
E-mail:	<a href="mailto:Afonseca@uevora.pt">Afonseca@uevora.pt</a>
<b>Autor 4:</b>	Marques, Céu
Afiliação Institucional:	ESESJD/UE
Categoria Profissional:	Professora Coordenadora
E-mail:	<a href="mailto:mcmarques@uevora.pt">mcmarques@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Maria José Abrantes Bule
Endereço Postal:	Largo Alexandre Joaquim Eduardo, 19 Valverde 7000-093 Évora

**Resumo:**

A avaliação envolve variáveis de contexto como dinâmicas de sala de aula e estudantes, em particular na forma como influencia os processos de aprendizagem. Estas variáveis emergem como fatores menos estudados (Fernandes, 2009).

Com o objetivo de analisar as representações sociais (RS), sobre avaliação das aprendizagens, elaboradas pelos estudantes de enfermagem realizou-se estudo exploratório com 40 participantes. Recolheram-se dados por questionário elaborado para a técnica da evocação livre de palavras. Os dados foram processados nos softwares Evoc□ e SIMI□ que forneceram a estrutura e o campo das RS.

Os participantes são majoritariamente do sexo feminino, com idade média de 21 anos. A estrutura das RS obtida é:

- Núcleo central – conhecimentos, estudar e frequências
- 2ª Periferia – aulas, importante, praticar e professores.

Comprovou-se a centralidade do elemento conhecimentos e uma relação forte entre os elementos conhecimentos e avaliações, trabalhos e frequência.

A avaliação é entendida como fazendo parte da aprendizagem (Boggino, 2009; Fernandes, 2009; Pinto e Santos, 2006). O teste escrito individual é o instrumento de avaliação por excelência quando o foco é categorizar as respostas dadas (Pinto e Santos, 2006). Qualquer avaliação conduz o aluno ao processo de reflexão orientado para o que estudar e como estudar (Carmona e Flores, 2008). Há necessidade de desenvolver a investigação e a investigação-ação em projetos relacionados com as técnicas e as estratégias de avaliação. A avaliação deve fazer parte duma abordagem coerente que promova o desenvolvimento profissional, a aprendizagem e a qualificação dos estudantes (Boggino, 2009; Looney, 2011).

**Palavras-Chave:** Avaliação; Aprendizagens; Ensino superior; Estudantes; Resultados

**Abstract:**

The evaluation involves variables of context such as dynamics in the classroom and students, particularly considering their influence on the learning processes. These variables emerge as factors less researched (Fernandes, 2009).

The aim was to analyze the social representations (SR) nursing students make about the evaluation of learning through an exploratory study with 40 participants. Data was obtained from questionnaires created for the technique of free word association. Data was processed in the software Evoc□ and SIMI□□ and provided the structure and scope of SR.

The participants are mainly female, with an average age of 21 years old. The structure of the SR obtained is:

- Central core – knowledge, studying and exams
- 2nd Periphery – classes, important, to practice and teachers

We confirmed the centrality of the element knowledge and a strong relation between the elements knowledge and evaluation, assignments and exam.

The evaluation is perceived as part of the learning process (Boggino, 2009; Fernandes, 2009; Pinto e Santos, 2006). The individual written test is the evaluation instrument par excellence when the focus is to categorize the given responses (Pinto e Santos, 2006). Every evaluation leads the student to the process of reflection, which guides to what and how to study (Carmona e Flores, 2008). There is a need of more research and action research in projects related with the technique and strategies of evaluation. The evaluation should be part of a coherent approach that promotes the professional development, the learning and the students' qualifications (Boggino, 2009;Looney, 2011).

**Keywords:** Evaluation; Learning; Higher education; Students; Results

## UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES – Jacqueline de Almeida, et al.

A Reflection about the Teaching of Geography and the Inclusion of Deaf Students in Regular School Classes

<b>Autor 1:</b>	<b>Jacqueline Praxedes de Almeida</b>
Afiliação Institucional:	Universidade Federal de Alagoas/Brasil
Categoria Profissional:	Professora
E-mail:	<a href="mailto:jacquepa1@yahoo.com.br">jacquepa1@yahoo.com.br</a>
<b>Autor 2:</b>	Illana Silva Rocha
Afiliação Institucional:	Universidade Federal de Alagoas
Categoria Profissional:	Aluna
E-mail:	<a href="mailto:llanarocha@hotmail.com">llanarocha@hotmail.com</a>
<b>Autor 3:</b>	Sara Alcantara Peixoto
Afiliação Institucional:	Universidade Federal de Alagoas
Categoria Profissional:	Aluna
E-mail:	<a href="mailto:sara_a.peixoto@hotmail.com">sara_a.peixoto@hotmail.com</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Av. Dr. José Sampaio Luz, 310 / Apt. 704 – Ponta Verde – Maceió - Alagoas – Brasil. CEP: 57035-260

### RESUMO:

O presente artigo objetiva relatar de forma crítico-reflexiva as percepções e experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, acerca de como vem se efetivando a educação inclusiva, numa perspectiva centrada no aluno surdo e na caracterização do ensino de Geografia. A metodologia utilizada neste trabalho foi a observação das aulas dessa disciplina no 5º ano do Ensino Fundamental I, com o intuito de identificar os desafios que surgem no contexto de uma turma composta de alunos surdos e ouvintes. Levou-se em consideração, em âmbito de análise, os recursos didáticos, a abordagem geográfica e metodológica utilizadas pela professora regente e a interação entre alunos, intérprete e professora. Posteriormente, através da compreensão das necessidades da turma, houve um trabalho de intervenção, utilizando como recurso

didático a aplicação de um jogo visando contribuir com o processo inclusivo na educação. Destacamos no presente trabalho os desafios que precisam ser urgentemente superados na educação inclusiva no Ensino Regular em Maceió/AL, ressaltamos ainda que medidas simples adotadas no contexto do cotidiano escolar, como a utilização de jogos pedagógicos, fazem grande diferença, contribuindo no processo de inclusão dos educandos surdos e servindo como instrumento motivacional para as aulas de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Educação Inclusiva, Aluno Surdo, Recursos de Ensino, Jogos Pedagógicos.

**ABSTRACT:**

This article aims to report, in a critical and reflective way, how an inclusive education is being implemented, within the deaf students and the characterization of the Geography teaching perspective. Those perceptions and experiences were collected at the Supervised Internship II from the Bachelor course of Geography, at the Federal University of Alagoas. The methodology used in this study was the observation of the lessons on this discipline in the 5th year of elementary school, in order to identify the challenges that arise in the context of a class composed of deaf and not deaf students. It was taken into consideration in the context of analysis, teaching resources, geographical and methodological approach used by the teacher at the interaction between students, interpreter and the teacher herself. Later, by understanding the needs of the class, there was an intervention, using as a teaching resource, the implementation of a game in order to contribute to the process inclusive education. We highlight here, in this paper, the challenges that urgently need to be overcome in inclusive education at the Regular Education in Maceió/AL. It is emphasized that simple measures adopted in the context of everyday school life, such as the use of educational games, make big differences, helping in the process of inclusion of deaf students and serving as a motivational tool for geography lessons.

**Keywords:** Teaching Geography, Inclusive Education, Deaf Student, Teaching Resources, Pedagogical Games

## 1. Introdução

A surdez é um país sem um lugar próprio.  
“É uma cidadania sem origem geográfica.”  
(WRIGLEY, 1996, apud RABELO et al., 2011)

A história da educação de surdos atravessou diferentes fases moldadas por diversas abordagens e distintos fatores históricos, culturais e ideológicos. Ao longo do tempo foram instituídas errôneas formas de entendimento da pessoa surda que resultaram em inadequadas formas de tratamento e educação. Da condenação à morte na Antiguidade à posição de seres incapacitados e marginalizados na Idade Média, essas pessoas, eram desprovidas de cidadania e lugar na sociedade. No século XVII são iniciados os trabalhos direcionados à educação do surdo, um caminho longo que teve avanços e retrocessos e que resultou na educação institucionalizada. (SCHEWINSKY, 2004.)

No Brasil, durante anos, houve um enorme descaso com a educação popular, a escola não era acessível a todos. A educação voltada para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) começou a ganhar atenção no final do século XIX, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas a atender pessoas cegas e surdas. Entretanto, esse atendimento não era muito significativo, uma vez que o número de vagas era pequeno diante da demanda populacional. Apenas na década de 1970 é que surgem os primeiros cursos em nível de terceiro grau voltados a formação de professores para a educação especial. A legislação também tem contribuído na garantia do direito a educação e na legitimação da língua, cultura e identidade surda.

Segundo Rebocho, Saragoça e Candeias (2009), em 1994, surge um marco importante para as pessoas com NEEs, a *Declaração de Salamanca*. Esse documento vem para proclamar a Escola Para Todos ou Escola Inclusiva, defendendo o direito inalienável de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares, como também, a necessidade de escolas e professores se adequarem e serem capazes de atender a essas necessidades.

No Brasil, a constituição de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, adquirindo reforços através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dedica um capítulo à Educação Especial.

Em Alagoas, a educação especial se deu, a priori, através de iniciativas particulares da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a partir de 1964. Em 1973, é

criada, pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE/AL), a Diretoria de Educação Especializada, responsável por coordenar a educação especial no estado, iniciando-se assim o atendimento aos alunos com deficiências (visual, auditiva, mental moderada e mental severa) em classes especiais nas escolas públicas. O atendimento aos alunos com deficiência auditiva era oferecido nas escolas Tavares Bastos, José Correia da Silva Titara e Rosalvo Lobo. A metodologia utilizada no atendimento era a oralização. No decorrer do tempo, houve avanços significativos e em 2001 estabeleceu-se o processo de Inclusão Escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Através da resolução nº02/2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os educandos surdos passam a ter o direito de acessibilidade à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa numa abordagem bilíngue de ensino.

Nesse contexto, surgem muitas pesquisas na área da educação de surdos voltadas para a proposta bilíngue. Elas também estão relacionadas às questões ligadas a inclusão/exclusão. No entanto, segundo Pinheiro (2011), boa parte dessas pesquisas está ligada às áreas de Pedagogia, não sendo muito comuns trabalhos científicos sobre essa temática relacionada ao ensino da Geografia. Há, portanto, um déficit teórico com relação ao ensino dessa ciência que necessita ser preenchido, com destaque para as pessoas com deficiência auditiva. Diante desse panorama se sentiu a necessidade de estagiar em uma escola que atendesse alunos com deficiência auditiva, algo que para nós se apresenta como um desafio, para que pudéssemos compreender como vem ocorrendo, dentro do processo de inclusão, o ensino de Geografia na educação escolar de surdos. Sendo este, o foco das nossas observações semanais nas aulas de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Tavares Bastos, onde realizamos o Estágio Curricular Supervisionado II.

A Escola Estadual Tavares Bastos foi fundada em 1932 e iniciou seus trabalhos com alunos surdos na década de 1970. Ela é uma das cinco instituições de ensino de Maceió que conta com serviços de tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A escola concentrava o maior número de surdos do município atendendo 1.826 alunos dos quais 200 eram surdos. Possui Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funciona nos três turnos e no período do estágio possuía 12 intérpretes que atendiam 23 classes.

Apareceu-nos então, alguns questionamentos acerca da situação das nossas escolas: elas realmente apresentam condições de receber alunos com necessidades especiais? Há

efetivamente uma inclusão nesse processo? Como se processa o ensino da Geografia para alunos surdos?

Tais observações resultaram no presente artigo que objetiva relatar de forma crítico-reflexiva, em um primeiro momento, as experiências vivenciadas e as percepções acerca da educação inclusiva, o ensino de geografia e o educando surdo e, posteriormente, como atividade de intervenção, executada pelos estagiários, a aplicação de jogos como um recurso didático influente na construção do conhecimento geográfico e como fator de interação entre alunos surdos e ouvintes.

## **2. Método**

O desenvolvimento desse estudo seguiu uma metodologia qualitativa. A metodologia qualitativa segundo Martins (2004, p. 292), exige daquele que a adota o “desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”, além de estar comprometida com o trabalho de campo e não com a enumeração, típica do método quantitativo. Sendo assim, a metodologia qualitativa proporciona uma estreita aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo possibilitando, por parte desse, a apreensão e compreensão da realidade que o cerca.

Na pesquisa qualitativa, Segundo Queiroz et al (2007, p. 277) “A observação constitui elemento fundamental [...], porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.” Há diversos tipos de observação, entre elas a participante.

A observação participante é considerada um processo pelo qual há interação da teoria com a prática, concorrendo para a transformação ou implementação do meio pesquisado. Esse tipo de pesquisa visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade, sendo ela muito usada no meio educacional, pois possibilita ao professor pesquisador desenvolver novas formas de compreensão do cotidiano escolar. Sendo assim, a observação participante foi foco para a obtenção dos resultados obtidos e descritos neste trabalho.

## **3. Escola inclusiva, ensino de Geografia e a educação do surdo: algumas considerações**

Inclusão social segundo Pinheiro (2011) é uma ação que combate a exclusão, geralmente ligada a pessoas de classe social menos favorecida, nível educacional baixo, portadoras de

deficiência física e mental, idosos ou minorias raciais, entre outras, que não têm acesso a várias oportunidades. Uma escola inclusiva é uma escola na qual toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite das suas capacidades (CORREIA, 2005, apud REBOCHO et al., 2009). Atribuindo à educação escolar um caráter transformativo, de transmissão cultural, inserção social e de formação intelectual e cidadã dos indivíduos e, considerando o papel fundamental da escola como espaço de convivência e de aprendizagem na superação da exclusão.

Para se entender melhor a discussão que aqui será colocada é importante frisar que antes dos ideais inclusivos tivemos a disseminação nas escolas do modelo da Integração. Nesse modelo a deficiência era encarada como um problema centrado no sujeito, havendo a necessidade de modificá-lo no sentido de reabilitá-lo, para torná-lo apto a satisfazer os padrões aceitos no meio social. A exigência era que a pessoa com deficiência se adaptasse ao sistema escolar devendo acompanhar como qualquer aluno a escolarização a ele oferecida. Foi nesse contexto que se adotou como método educativo para as pessoas com deficiência auditiva o sistema de oralização, no qual crianças e jovens surdos deveriam aprender a se comunicar utilizando a leitura labial e a fala. Na concepção integracionista a criança frequentava a escola regular, mas era segregada em classes especiais, sendo assim, os adeptos da Integração acreditam na reabilitação da deficiência para que haja uma integração do indivíduo ao grupo, pois essa seria a única forma da criança e do jovem ter sucesso na sociedade. Nessa concepção o sistema educativo se mantém inalterado e somente as crianças aptas poderiam ser integradas, o que favorecia, no meio educacional, a manutenção de um quadro de exclusão dentro do próprio sistema.

Com a ampliação dos ideais inclusivos houve a transferência das crianças e jovens das classes especiais nas escolas integradoras para turmas inclusivas. Diante dessa nova realidade surgem alguns afrontamentos no âmbito da educação escolar de surdos. São desafios que envolvem a formação e a capacitação de professores e profissionais da área, como exemplo o Tradutor/Intérprete de LIBRAS e a questão do Bilinguismo que, contrapondo-se a abordagem oralista, disponibiliza ao surdo as duas línguas: Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

O processo de inclusão na Escola Estadual Tavares Bastos se deu com a transferência de alunos surdos de classes especiais para classes comuns, em 2003. Assim, os seis professores efetivos que haviam se especializado na área de surdez e os alunos com deficiência auditiva das salas especiais foram transferidos para turmas comuns, uma mudança muito importante,

mas realizada sem uma prévia preparação dos professores para lidarem com essa nova realidade.

Esse processo de transferência forçou a convivência em uma mesma sala do professor, do intérprete, dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, convívio que gerou diversos conflitos na interação e na aceitação. Os professores se viram em uma situação nova, para a qual não estavam e nem foram preparados, e agora teriam seu espaço “invadido”, tanto pelo intérprete, quanto por alunos com uma necessidade especial, que passaram a dividir a classe com os demais colegas.

A classe em que estagiamos fazia parte dessa nova realidade, a turma tinha quarenta alunos, sendo nove surdos e dois disléxicos. Uma classe bastante heterogênea, que nos fazia lembrar, a todo o tempo, a necessidade do professor ter uma formação voltada para atender a todos os alunos de acordo com suas necessidades específicas. Nesse contexto, surgem alguns questionamentos: a) Os alunos surdos inseridos em classes comuns recebem a mesma atenção e com a mesma qualidade que os ouvintes? b) Os professores do Ensino Fundamental I dos colégios regulares estão preparados para ensinar Geografia com metodologias que auxiliam os alunos surdos? c) Na perspectiva do intérprete, quais as dificuldades com relação à Geografia? d) Quais recursos e metodologias de ensino poderiam ser adotados para melhorar a aprendizagem da geografia e favorecer a interação entre alunos surdos e ouvintes?

A relação professor, intérprete e aluno numa sala de aula, que inclui alunos surdos e ouvintes, precisa ser harmoniosa a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. A falta de interação entre os principais envolvidos no processo educativo na classe observada é refletida não apenas na forma de organização da sala e dispersão de alunos, mas também na falta de comunicação entre eles. Separados com seus lugares previamente demarcados, é como se participassem de processos educativos diferentes, como se houvesse um muro invisível em plena sala que não permitisse um maior contato entre os dois grupos. Desse modo, constatamos em nossas observações que a dinâmica da sala de aula funcionava, quase como uma regra, nos moldes averiguados por Shaw e Jamieson (1997, apud LACERDA; POLETTI, 2004.), ou seja, professora regente de um lado ensinando aos alunos “normais” e a intérprete do outro, responsável pelo ensino e auxílio dos alunos surdos nas atividades realizadas em sala de aula.

Ainda segundo Shaw e Jamieson (1997) citado por Lacerda e Poletti (2004) há na dinâmica da sala de aula um distanciamento entre os alunos surdos e a professora regente devido a

pouca comunicação estabelecida entre eles, uma vez que quando necessitam de algo ou para o esclarecimento de dúvidas direcionam-se principalmente para a intérprete. Essa realidade também foi constatada na sala observada, pois, a professora regente, em suas aulas, apesar de conhecer a língua brasileira de sinais, raramente se dirigia aos alunos surdos.

Nas observações das aulas, o fato mais preocupante ocorria na ausência da intérprete, nesses momentos, a aula se tornava privilégio dos alunos ouvintes, pois, a falta de comunicação entre a professora e os alunos surdos os deixava excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Logo, a atenção recebida pelos alunos surdos na sala de aula não se igualava a atenção recebida pelos alunos ouvintes.

O processo de ensino e a aprendizagem dos alunos surdos fica comprometido, devido, entre outros aspectos, a dificuldade no ensino, conforme o grau de conhecimento do aluno em LIBRAS e a grande quantidade de alunos nas classes comuns. As dificuldades relacionadas com leitura e interpretação da Língua Portuguesa também se refletem em incompreensão de conteúdos geográficos quando estes se configuram em textos e, principalmente, a práticas cotidianas e metodologias de ensino que não consideram as diferenças, o que, dentro do modelo de inclusão vigente, tem impedido o aluno surdo de participar do processo educativo de forma significativa, valorizando as suas potencialidades.

Durante as observações, foi verificado que o que ocorria nessa sala especificamente era mais uma integração, do que uma inclusão. Isso acabava gerando mais segregação entre os alunos, em uma realidade que já não era tão boa. Apesar de conviverem juntos, na mesma turma, não havia quase nenhuma interação. A discussão, no entanto, não é se realmente esses alunos devem estudar na mesma sala,

A questão é como transformar esse processo em uma inclusão verdadeira, uma vez que, o simples contato ou exposição entre estes dois grupos de crianças não resulta em atitudes mais positivas ou maior aceitação social de crianças com dificuldades, sendo necessário então incorporar um programa de estratégias de interação social para que haja resultados positivos (POMAR. et al.,2009).

Classes inclusivas, de acordo com Correia (1997), citado por Franco (2009) propiciam um melhor desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com NEEs, reduzindo o estigma derivado do fato de serem educados em ambientes segregados.

Sabemos que a Geografia assume um papel fundamental na compreensão da organização e das transformações do espaço e que este trabalho deve ser iniciado logo nos anos iniciais do

ensino fundamental. Entendemos que a leitura do mundo em sua dinamicidade é tão importante quanto à leitura da palavra (CALLAI, 2005).

O que se percebe no cotidiano das aulas de Geografia é que ainda se mantém uma abordagem tradicional de ensino, reforçando o caráter mnemônico atribuído a ela, continuando por ser entendida como matéria “decorativa”, na qual há supervalorização de informações quantitativas e o estudo de conceitos sem a devida aplicação, sendo o estudo com os conhecimentos dessa ciência empregados em sala de aula sem a devida contextualização com o cotidiano do aluno. Exigir respostas que prezam pela memorização desmotiva a participação em aula e causa desinteresse em aprender Geografia, reforçando o caráter enfadonho atribuído à disciplina. Baseado no diálogo e na participação ativa dos alunos o verdadeiro educador deve, de acordo com o nível escolar, despertar a curiosidade, desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico-reflexivo do educando (STEFANELLO, 2008).

Ministradas de forma padrão, a metodologia utilizada, nas aulas de Geografia observadas, não considerava os alunos em suas especificidades tendo estes que se adaptarem ao método único de ensino adotado pela professora. Talvez por não ter formação em Geografia, a professora encontrava dificuldades em ensinar tal disciplina, não conseguindo, de acordo com nossa percepção, atingir os objetivos de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento, acerca das práticas pedagógicas relacionadas a Geografia, afirma que estas devem envolver

[...] procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. (BRASIL,1997, p.77)

A metodologia de ensino das aulas de Geografia, acompanhadas durante o estágio, baseavam-se nas aulas expositivas com a utilização do quadro, leitura de alguns textos e uso de mapas. Esses recursos são necessários, mas quando usados de forma frequente, sem diversificação, tornam as aulas cansativas e monótonas.

É possível dar uma aula de geografia fugindo da abordagem tradicional. A utilização de recursos didáticos visuais favoreceria o trabalho da intérprete na representação do que está sendo ensinado e uma melhor compreensão do conteúdo tanto por parte dos alunos surdos quanto ouvintes. Entre tantos outros, o uso de materiais como mapas, globo, filmes, charges e propagandas assim como a utilização de recursos como: TV, DVD e Datashow facilitariam o

entendimento dos conteúdos geográficos. No entanto, é preciso destacar que tais recursos não funcionam por si só, o professor e o intérprete continuam sendo os mediadores de ensino e têm como dever fazer dos recursos didáticos instrumentos potencializadores da aprendizagem e da interação entre os alunos.

Todo um conjunto de fatores faz com que não consideremos essa sala como inclusiva. A professora regente, na hora de efetivar as atividades realizadas na sala de aula, não demonstrava a formação necessária para realizá-las de maneira adequada, mesmo possuindo vários cursos voltados à educação inclusiva e de já ter trabalhado como intérprete, percebemos que ela tinha dificuldade em estabelecer uma ação educativa que colocasse em prática os ideais inclusivos. A situação era agravada quando a intérprete precisava faltar, pois os alunos surdos ficavam na sala sem compreender o assunto e alheios a todo o processo educativo. A escola não tem um “plano B” para suprir a falta do intérprete. Este fato acaba nos mostrando também o descaso do governo para com a educação inclusiva, já que o necessário seria a existência de intérpretes substitutos na escola que pudessem cobrir a ausência de algum deles, entretanto, isso não ocorria, e na falta deste profissional em sala os alunos surdos eram prejudicados. Nos dias em que a intérprete faltava a professora passava a maior parte do tempo escrevendo no quadro, para que os alunos surdos não fossem tão penalizados. Porém, na hora de explicar o conteúdo ministrado e de tirar as dúvidas sobre o assunto trabalhado ficou nítido, nas aulas que observamos, a exclusão dos alunos surdos, pois esses não eram atendidos pela professora, não havia diálogo na ausência da intérprete. O conteúdo era explicado para os alunos ouvintes e as suas dúvidas eram esclarecidas, mas e quanto aos surdos?

São muitos os desafios encontrados por professores que lecionam em classes comuns que têm alunos com necessidades especiais, uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores ajudaria a resolver certos impasses. A lei nº 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em seu art. 4º, diz que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p. 1)

Essa garantia instituída em lei é sem dúvida um importante passo na legitimação do uso da LIBRAS derrubando a antiga idéia de que o aluno é que deveria se adequar a escola.

Com essa lei a obrigação de se adaptar passa a ser do professor e os sistemas educacionais têm de assegurar a inclusão da LIBRAS na formação dos futuros docentes. O docente tem o dever de preparar as suas aulas visando atingir a todos os alunos, uma vez que o seu papel no processo de inclusão é de fundamental importância,

Pois é ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o seu desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social. (DUBOC, 2004, p.125)

O professor com uma formação de qualidade é capaz de lidar com as diferenças encontradas em sala de aula e gerar através de suas práticas, um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos. No entanto, os cursos de Licenciatura pouco ou nada abrangem acerca desta modalidade de ensino, resultando em professores despreparados para lidar com a inclusão de alunos com NEEs, incluindo os surdos, em suas práticas pedagógicas. Acrescenta-se, em muitos casos, a essa situação a desmotivação dos professores frente às condições de trabalho, sendo esse um dos principais motivos da defasagem do atual modelo de educação inclusiva.

#### **4. A Utilização dos Jogos como Fonte Motivacional para as Aulas de Geografia e como meio Facilitador para a Inclusão**

Assumindo um caráter de pesquisa e de aperfeiçoamento profissional, o Estágio Supervisionado Curricular é fundamental na formação dos futuros professores, pois, segundo Pimenta e Lima (2011, p.61), ele “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” ajudando a superar a dicotomia entre teoria e prática, favorecendo a qualificação e preparação na construção do conhecimento necessário para a prática pedagógica, entendendo que esta precisará levar em consideração tanto a diversidade e especificidade do educando quanto as adversidades do cotidiano escolar. O estágio supervisionado II estava centrado na observação participativa da classe e, através de nossas percepções acerca das necessidades desta, deveria ser realizada, de acordo com a possibilidade oferecida e permitida pela escola, uma intervenção que contribuísse com o processo educacional da turma.

Entendendo, entre tantos outros desafios, a falta de interação e de recursos didáticos como necessidade maior, sugerimos a utilização de jogos pedagógicos como fator facilitador da interação entre alunos surdos e ouvintes e como recurso didático influente no processo de

ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Segundo Júnior (2002, apud KLIMEK, 2007, p. 117)

[...] o jogo é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador e oferece também a oportunidade para a construção de habilidade de elaborar sínteses. Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúdicos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagens. [...] O que distingue a forma de apreensão destes modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo formal é a dinâmica lúdica do próprio jogo.

O docente que utiliza a aplicação de jogos em suas aulas assume, na maior parte das vezes, uma postura de diálogo e de colaboração na construção do conhecimento de seus alunos, além de conseguir criar uma relação mais próxima com eles.

Apesar dos jogos serem importantes instrumentos pedagógicos Vieira e Sá (2007) afirmam que eles constituem um recurso ainda pouco aplicado nas salas de aula, o que é lamentável, já que eles, ainda segundo os autores, são de elevado valor educativo e dinamizador, por terem a capacidade de criar expectativa, ansiedade e entusiasmo nos alunos.

Na escolha do jogo consideramos fatores como: o assunto abordado pela professora, que era a Divisão Regional do Brasil; a necessidade de utilização de um recurso visual e a necessidade de interação entre os alunos. Aplicamos um jogo ao qual demos o nome de GEOBRASIL, um quebra-cabeça, em que cada região tinha uma cor diferente e cada peça era um estado do nosso país, o objetivo era fazer com que os alunos revisassem o conteúdo ministrado e que pudessem aprender as características das regiões, conhecendo a disposição dos estados no território brasileiro, auxiliando na construção de uma memória visual.

Para a aplicação do jogo, dividimos a classe em cinco grupos e levamos uma caixa que continha várias afirmativas a respeito das regiões do Brasil, na ordem em que arrumamos as equipes fazíamos o sorteio e um membro de cada grupo retirava um papel, os integrantes do grupo tinham que se reunir e dizer se a afirmativa era verdadeira ou falsa, caso acertassem tinham o direito de colocar uma peça no quebra-cabeça e ganhavam um ponto, caso errassem a vez era do grupo seguinte. Quando as afirmativas eram respondidas fazíamos a explicação do porquê dela ser falsa ou verdadeira e esclarecíamos as dúvidas dos alunos.

**Imagem 1**



**Imagem 2**



**Imagem 3**



**Imagem 4**



**Fonte: Arquivo próprio dos autores, 2011.**

Com a utilização do jogo conseguimos uma maior interação entre os estudantes, uma vez que organizamos as cadeiras da sala em círculo (Imagem 1), para que o mapa fosse montado no meio (Imagem 2, 3 e 4), podendo ser bem visualizado por todos. Cada grupo foi composto por alunos ouvintes e surdos. Contamos ainda com a ajuda da intérprete, que fazia a “ponte” (Imagem 1 e 2) para a comunicação entre eles, e da professora da turma para ajudar a administrar a empolgação dos estudantes. Foi uma experiência bastante interessante para todos: alunos, professora, intérprete e estagiários, uma forma de dinamizar a aula e fazer com que os alunos aprendessem ao mesmo tempo. A turma se divertiu bastante e todos participaram ativamente. A professora regente gostou da experiência vivenciada com a aplicação do jogo, viu nele um recurso de ensino interessante para melhorar a aula e fazer com que os alunos, ao mesmo tempo, aprendam. Percebemos que é possível sim, com a utilização de jogos em sala de aula, alcançar os objetivos esperados, sobretudo com alunos surdos.

Na falta de recursos didáticos a utilização do jogo pode ser uma solução viável na diversificação das aulas. No entanto, alguns professores podem alegar que a escola não disponibiliza o material e ele não tem condições de arcar com os valores inerentes a preparação do jogo. Na confecção do quebra-cabeça, fizemos uso de materiais de baixo custo,

como emborrachado (Etil Vinil Acetato – E.V.A.), papel 40 kg, régua, lápis, tesoura e cola. Entretanto, ele pode ser confeccionado sem grandes gastos, utilizando materiais reaproveitados como o papelão em substituição ao emborrachado, esse último foi o material mais caro dentre os que utilizamos. Na verdade, o maior “custo” na elaboração do material foi o tempo despendido para a sua confecção. No entanto, a satisfação proporcionada, a sensação de realização de um bom trabalho são recompensas mais que suficientes. Além disso, o material não é consumível, podendo ser utilizado outras vezes.

A força de vontade do professor em diversificar sua aula é refletida na motivação e desempenho dos alunos. No processo de ensino-aprendizagem o jogo também é um forte aliado, pois a construção do conhecimento é realizada por todos e essa participação de forma igualitária proporciona a inclusão dos alunos surdos de forma natural. A participação dos alunos no processo de confecção desse material também poderia ser considerada como fator de estímulo na melhora da relação professor-aluno e de socialização entre os educandos. O quebra-cabeça confeccionado para este jogo é apenas um dos inúmeros exemplos que podem vir a ser feitos para determinado fim educacional, podendo ser utilizado em mais de um momento com outras turmas a depender da criatividade e da necessidade do docente. O professor precisa estar ciente de que todo recurso levado para sala de aula precisa ter um objetivo, uma função pedagógica e planejamento, estando adequado ao nível escolar e à faixa etária dos alunos. Com os jogos isso não é diferente e dentro desses aspectos se torna um recurso bastante útil. É importante que tais recursos não sejam utilizados apenas para “passar o tempo”, mas que seu uso favoreça a construção do conhecimento. De acordo com Cavalcanti (2002, p.20)

Recomenda-se, então, para as salas de aula, procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetos do conhecimento, atitudes democráticas, solidárias e de cooperação entre os alunos e deles com a sociedade e com o ambiente em que vivem, que contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos.

Reconhecemos que a falta de estrutura e recursos da maioria das escolas públicas brasileiras não estimulam a diversificação das aulas, entretanto, o professor não pode desanimar, reduzindo suas aulas a sessões de memorização. Alternativas simples como a utilização de um jogo pode ser uma solução possível, proporcionando um novo olhar dos alunos para com a

Geografia e ajudando a superar o difícil desafio da inclusão de crianças surdas nas escolas públicas.

## **5. Considerações Finais**

A inclusão de alunos com deficiências nas classes comuns de ensino vem sendo alvo de muitas discussões, pois esta envolve, além de necessárias mudanças na forma de se pensar e propor educação, uma série de fatores que vão desde infraestrutura escolar e recursos educacionais até a formação de professores e profissionais para atender à esta diversidade. Faz-se necessário, entre outros, que a escola ofereça meios de fazer com que o aluno tenha acesso contínuo e satisfatório à educação, assim como modificações no currículo e na prática pedagógica para atendê-los em suas especificidades, uma vez que é dever da escola adequar-se as necessidades específicas de cada aluno e não este a ela. Por isso e devido a tantos outros impasses a educação inclusiva é vista com receio por muitos e entendida como “utopia”.

Quando uma escola adota as medidas necessárias para se tornar, de fato, inclusiva permite que todos os alunos tenham as mesmas condições de se desenvolverem. No entanto, se os suportes a escolarização de um aluno são negados, há perda de auto-estima e do estímulo para aprender. O discente surdo não pode continuar sendo visto como um aluno de capacidade reduzida e de aprendizagem lenta. Garantido o acesso a escolas regulares com o serviço do intérprete de LIBRAS, o estudante surdo tem a mesma capacidade de desenvolvimento intelectual que um aluno ouvinte. Mas, o professor precisa cumprir o seu papel como agente ativo no processo de inclusão dos educandos, só assim irá proporcionar o pleno desenvolvimento dos seus alunos. Na maioria das vezes, há a adoção de práticas cotidianas e metodologias de ensino inadequadas. Isso decorre da falta de preparo e da má formação inicial e continuada dos professores, que precisam “despertar” para essa nova realidade escolar e buscar qualificação.

O descaso do governo frente à educação escolar pública é mais uma questão que precisa ser superada. Assim como a reformulação na matriz curricular dos cursos de Licenciatura, visando inserir a temática da inclusão de forma efetiva nos cursos de formação docente. É importante que a Universidade também cumpra o seu papel em prol de uma educação de qualidade, formando professores capacitados para lidarem com as diferenças.

O estágio supervisionado é um forte aliado nesse processo, uma vez que permite um novo olhar do estagiário frente a esses desafios e possibilita aprender a melhor maneira de se trabalhar a Geografia, de uma forma que ela consiga chegar a todos os alunos claramente, independente da necessidade de cada um.

Transpomos nossa experiência no estágio Supervisionado II para este artigo, a fim de que este trabalho possa despertar uma reflexão acerca dos problemas e desafios que precisam ser superados na educação inclusiva, nos aspectos que envolvem a relação entre professor, alunos ouvintes, surdos e intérprete, nos quesitos ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e práticas pedagógicas. Preocupando-se ainda com a aprendizagem da Geografia.

Diante do que foi apresentado nesse artigo, constata-se que a educação de surdos atravessou um longo processo até alcançar sua configuração atual e que apesar de toda a legislação existente e dos incessantes debates acerca da inclusão, deixamos a ressalva, de que há muito mais a ser feito para a garantia de um ensino de qualidade, realmente inclusivo, que seja capaz de proporcionar ao discente surdo seu pleno desenvolvimento intelectual e social.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL, **LDB**: Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DUBOC, Maria José Oliveira. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.119-130, jul./ dez. 2004.

FRANCO, Vítor. Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 95- 112.

KLIMEK, Rafael Luíz Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problemas. In, PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões Sociais no Currículo da Geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011, p.191-202.

POMAR, Clarinda. et al. Vítor. Formação de professores para a escola inclusiva: algumas Perspectivas europeias. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 62-77.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 2, p. 276-83, abr./jun., 2007.

RABELO, Ana Paula de Gusmão Guedes. et al. **Cartilha Informativa do CAS: SURDADANIA-CAS**. Maceió: [s.n.], 2011.

REBOCHO, Mónica; SARAGOÇA, Maria José; CANDEIAS, Adelinda Araujo. Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 39-49.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente – todos somos vítimas. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo: FMUSP, vol. 11, n. 1, p 7-11, abr. 2004.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Didática e avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia. Curitiba: Ibpx, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 101-116.

**A DESOCULTAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS: UM ESPAÇO DO ENSINO  
SUPERIOR – Magalhães, Maria Dulce, et al.**

Unveiling Professional Knowledges: A Scope of Higher Education

<b>Autor 1:</b>	<b>Magalhães, Maria Dulce</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Coordenadora
E-mail:	<a href="mailto:mdc@uevora.pt">mdc@uevora.pt</a>
<b>Autor 2:</b>	Fonseca, Ana
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora Coordenadora
E-mail:	<a href="mailto:afonseca@uevora.pt">afonseca@uevora.pt</a>
<b>Autor 3:</b>	Lopes, M. J.
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Coordenador
E-mail:	<a href="mailto:mjl@uevora.pt">mjl@uevora.pt</a>
<b>Autor 4:</b>	Sebastião, Luís M. S.
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:lmss@uevora.pt">lmss@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	Maria Dulce Magalhães
Endereço Postal:	Universidade de Évora Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus Largo do Senhor da Pobreza 7000-811 Évora

**Resumo:**

O conhecimento prático tem características de um processo com idiosincrasias peculiares que exigem rupturas com preconceções, diálogo, negociação e ações conjuntas. Os saberes que lhe estão subjacentes permanecem pouco claros apesar de serem o suporte da tomada de decisão. É responsabilidade da academia desocultar e nomear o conhecimento, pelo que realizámos dois estudos com enfermeiros clínicos, com os objetivos de conhecer a representação social que os enfermeiros têm do conhecimento em enfermagem e analisar as suas práticas clínicas. Num dos estudos, com base no referencial teórico-metodológico das representações sociais, utilizámos a técnica de associação livre de palavras ao estímulo “conhecimento em enfermagem”.

No outro estudo, desenvolvido em contexto naturalista e sob o referencial da Grounded Theory, utilizámos as técnicas de observação não participante e entrevistas explicativas da ação.

Com o 1º estudo identificámos a estrutura das representações sociais de conhecimento em enfermagem, da qual relevou o núcleo central constituído por quatro elementos (Investigação, Sabedoria, Relação de ajuda, Competência) e segunda periferia com um elemento (Reflexão).

Com o 2º estudo verificámos que as decisões são tomadas num processo dinâmico, sistemático e contínuo de avaliação diagnóstica e intervenção clínica, fazendo uso de diferentes tipos de conhecimento (e.g, clínico, experiencial, científico, pessoal).

Concluimos que os diversos tipos de conhecimento em enfermagem, representado através das expressões atrás referidas, são sistemática e criativamente mobilizados no processo dinâmico de avaliação diagnóstica e intervenção clínica.

Evidencia-se assim a importância da desocultação e nomeação dos saberes implícitos na prática clínica, cuja responsabilidade deve estar a cargo da academia.

**Palavras-Chave:** Conhecimento; saberes; desocultação; práticas clínicas

**Abstract:**

The practical knowledge has characteristics of a process with peculiar idiosyncrasies that require disruption with preconceived ideas, dialogue, negotiation and joint action. The knowledge underlying remains unclear despite of being what informs decision making. It is academia's responsibility to unveil and nominate knowledge and that is the reason why we

conducted two studies with clinical nurses. The aim is to understand the social representation that nurses make of their knowledge about nursing and analyze their clinical practices.

In one of the studies, based on the theoretical-methodological referential of social representations, we used the technique of free association of words with the stimulus “knowledge in nursing”.

In another study, developed within a naturalistic context and under the “Grounded Theory” referential, we used non-participative observation and explanatory interviews.

From the first study we identified the structure of social representations of knowledge in nursing, from which emerged the central core constituted by four elements (Investigation, Wisdom, help Relation, Competence) and a second periphery with one element (Reflection).

With the second study we identified that decisions are made within a dynamic, systematic and continuous process of diagnostic evaluation and clinical intervention using the various types of knowledge (e.g. clinic, experiential, scientific, personal).

We concluded that the various types of knowledge in nursing, represented by the expressions mentioned above, are systematically and creatively mobilized within the dynamic process of diagnostic evaluation and clinical intervention.

It is therefore important to unveil and nominate the different knowledge implicit in the clinical practice and Academia should be responsible for that task.

**Keywords:** Knowledge; unveiling; clinical practices

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS –  
Jacqueline de Almeida, et al.**

Teaching formation to practice Inclusive Education on the Pedagogy Course, Federal  
University of Alagoas

<b>Autor 1:</b>	<b>Jacqueline Praxedes de Almeida</b>
Afiliação Institucional:	Universidade Federal de Alagoas
Categoria Profissional:	Professora
E-mail:	jacquepa1@yahoo.com.br
<b>Autor 2:</b>	<b>Elisa Rolo Chaleta</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora
E-mail:	mec@uevora.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Vitor José Martins de Oliveira</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor
E-mail:	vmo@uevora.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Av. Dr. José Sampaio Luz, 310 / Apt. 704 – Ponta Verde – Maceió – Alagoas – Brasil. CEP: 57035-260

**Resumo:**

Vários elementos são fundamentais para o sucesso de uma escola inclusiva. Para que seja uma realidade é fundamental a mudança de concepção de educação, de escola, de prática pedagógica, de currículo, de avaliação, etc., mas nenhum desses elementos surtirá efeito se

não houver a formação e a capacitação dos professores para a prática de uma Educação Inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994). O estudo qualitativo que apresentamos, de caráter exploratório, recorre à abordagem fenomenográfica e tem como objetivo mapear a percepção dos docentes e dos alunos sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O estudo foi realizado com 40 participantes, 20 docentes que lecionam no curso de Pedagogia e 20 estudantes que frequentam o último ano do curso. A análise de conteúdo, temática e categorial, foi realizada a partir do discurso dos sujeitos, expressa em questionários abertos construídos para o efeito e os resultados permitiram identificar três temas principais: I) educação inclusiva, II) escola inclusiva e III) educação inclusiva no curso de Pedagogia da UFAL. Apresentam-se ainda as principais categorias identificadas e as diferenças encontradas entre a percepção dos docentes e dos alunos.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva, Escola Inclusiva, Curso de Pedagogia, Docente, Aluno

**Abstract:**

Several elements are fundamental to an Inclusive School's success. In order for that to become a reality it's fundamental to change the conception of education, school, pedagogical practice, curriculum, evaluation, etc. But none of these elements will be effective if there is no training and formation of teachers to enforce an inclusive education (Declaration of Salamanca, 1994). The qualitative study we present, of exploratory character, reaches out to a phenomenographic approach and aims to map the perception of teachers and alumni about teaching formation to practice inclusive education on the Pedagogy Course in the Federal University of Alagoas (UFAL). The study was conducted with 40 subjects, 20 teachers of the Pedagogy Course and 20 senior students. The content, thematic and categorical analysis were made from the subjects discourse, expressed in open questionnaires constructed for this purpose, and the results allowed to identify three major themes: I) inclusive education; II) inclusive school; and III) inclusive education on the Pedagogy Course, UFAL. This publication also identified the main categories and the differences between perceptions of teachers and students.

**Keywords:** Inclusive Education, Inclusive School, Pedagogy Course, Teacher, Student

**INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ESTUDO PRELIMINAR E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA – José Luis Ramos, et al.**

Introducing computational thinking in pre-service teacher education: preliminary study and reflections on practice.

<b>Autor 1:</b>	<b>José Luís Ramos</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professor Associado
E-mail:	<a href="mailto:jlramos1957@gmail.com">jlramos1957@gmail.com</a>
<b>Autor 2:</b>	Rui Gonçalo Espadeiro
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Centro de Competência TIC
Categoria Profissional:	Assistente Convidado
E-mail:	<a href="mailto:ruiespadeiro@gmail.com">ruiespadeiro@gmail.com</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	José Luís Ramos
Endereço Postal:	Courelas das Mascarenhas- S.Miguel de Machede- Évora

**Resumo:**

O texto descreve e analisa a introdução do pensamento computacional no quadro da formação inicial de professores e educadores numa instituição universitária. A estratégia adotada tomou como referência a proposta de Brennan & Resnick (2012) para estudar e avaliar o desenvolvimento do pensamento computacional.

Foi desenhado um estudo-piloto com os objectivos de: investigar a adequabilidade das dimensões presentes no referido quadro, para o contexto da formação inicial de professores, e avaliar a relevância atribuída ao desenvolvimento do pensamento computacional pelos estudantes, no quadro do seu processo formativo.

Participaram na investigação 44 estudantes de cursos de licenciatura e mestrado em ensino. Foi usada uma metodologia de investigação qualitativa com recurso à análise de projectos em linguagem de programação Scratch e multimédia, relatórios e entrevistas focus-group como

técnicas de recolha de dados. Serão apresentados os resultados preliminares do estudo e discutida a importância de criar experiências e oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes envolvidos de modo a que possam, como cidadãos, preparar-se para uma sociedade cada vez mais exigente e complexa e como futuros profissionais da educação, para tirar partido do potencial educativo dos computadores.

**Palavras-Chave:** Pensamento computacional, formação inicial de professores

**Abstract:**

The text describes and analyses the introduction of computational thinking in the context of initial teacher education in a university context. The strategy took the framework proposed by Brennan & Resnick (2012) to study and evaluate the development of computational thinking. We designed a pilot study aimed to investigate the adequacy of the dimensions present in the referred framework, in the context of initial teacher training, as well as evaluating the attributed relevance to the development of computational thinking by future teachers as part of their training process. A sample of 44 students participated in the research selected from undergraduate and master's courses. A qualitative research methodology was adopted, using Programming Scratch Language and multimedia projects, reports and focus-group interviews as main data collection techniques.

Preliminary results of the pilot-study will be presented and discussed the importance of providing experiences and learning opportunities to the initial teacher training students, appropriate to the development of computational thinking so that students can, as citizens, to prepare for an increasingly demanding and complex society and, as future education professionals, to take fully advantage educational potential of the computers.

**Keywords:** computational thinking, pre-service teacher education

## PERFIL-LEITOR DE UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – Bortolanza, A.E., et al.

Profile reader university students of a training course for teachers

<b>Autor 1:</b>	<b>Ana Maria Esteves BORTOLANZA</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Uberaba, Minas Gerais, Brasil / Aluna de Pós-Doutoramento na Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora
E-mail:	<a href="mailto:amebortolanza@uol.com.br">amebortolanza@uol.com.br</a>
<b>Autor 2:</b>	<b>Ângela Balça</b>
Afiliação Institucional:	CIEP – Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Professora auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:apb@uevora.pt">apb@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Rua da Barba Rala

### RESUMO:

A qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior está diretamente relacionada à formação leitora na universidade. Esta é a principal justificativa desta pesquisa qualitativa de pós-doutorado, que descreve o perfil-leitor de universitários ingressantes no curso de Pedagogia de duas universidades brasileiras: Universidade Estadual Paulista (UNESP – São Paulo) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU – Minas Gerais). Apresentamos resultados parciais do questionário aplicado a 56 alunos (55 alunas e 1 aluno), ingressantes no curso de Pedagogia da UFU em 2011. Os dados apontam um perfil-leitor de universitários que leem igualmente em suportes impressos e digitais (83,9%), sendo que os suportes impressos mais lidos são apostilas (45 ocorrências), livros (31 ocorrências) e revistas (28 ocorrências). Já os suportes digitais mais frequentes são a tela do computador (36 ocorrências) e a tela do computador e TV (14 ocorrências). 62,5% dos sujeitos leem diariamente na tela do computador e 25% semanalmente. Os livros lidos são primordialmente emprestados da biblioteca da universidade (35 ocorrências) ou xerocopiados (32 ocorrências),

sendo que 71,9% frequentam a biblioteca universitária. Os professores foram apontados como principais agentes motivadores para a leitura (46 ocorrências). 35,7% dos sujeitos leem 1 livro por mês e 35% leem jornal diário. Google e outros sites de pesquisa (51 ocorrências), emails (47 ocorrências), redes sociais como *facebook* e *orkut* (44 ocorrências) são os mais lidos na tela do PC . Dois objetivos de leitura destacam-se: o conhecimento (50 ocorrências) e as obrigações escolares (45 ocorrências). 71,5% dos participantes esperam que a universidade contribua para sua formação leitora. Os resultados parciais evidenciam que, para esses futuros professores, a universidade é o principal espaço de leitura e de formação leitora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Práticas de Leitura. Perfil-Leitor de Universitários. Leitura no Ensino Superior. Ensino e aprendizagem da leitura. Formação leitora

**ABSTRACT:**

The quality of teaching and learning in higher education is directly related to the formation reader at the university. This is the main reason of this qualitative and quantitative research of postdoctoral, which describes the profile-reader university freshmen in pedagogy course of two Brazilian universities |: Universidade Estadual Paulista (UNESP - São Paulo) and the Universidade Federal de Uberlândia (UFU - Minas Gerais). We present partial results of the questionnaire administered to 56 students (55 students and 1 student), entering the Faculty of Education of the UFU in 2011. The data show a profile-college player who read also in printed and digital (83.9%), and the most print media are read handouts (45 occurrences), books (31 occurrences) and magazines (28 occurrences). Since digital media is frequently the computer screen (36 occurrences) and the computer screen and TV (14 occurrences). 62.5% of the subjects read on a computer screen daily and 25% weekly. The books are read primarily borrowed from the university library (35 occurrences) or xerocopiados (32 occurrences), and 71.9% attend university library. Teachers were identified as key players motivators for reading (46 occurrences). 35.7% of the subjects read 1 book per month and 35% read a daily newspaper. Google and other search sites (51 occurrences), emails (47 occurrences), social networks like facebook and orkut (44 occurrences) are the most read on your PC screen. Two goals of reading are: knowledge (50 occurrences) and school obligations (45 occurrences). 71.5% of the participants expect that the university contributes to their formation reader.

Partial results show that, for these future teachers, the university is the main reading space and training reader.

**KEY-WORDS:** Reading. Practice Reading. Reader Profile-University. Reading in Higher Education. Teaching and learning to read. Formation reader

## **Introdução**

Este texto aborda uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida em duas universidades brasileiras, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), tendo como pano de fundo um estudo, desenvolvido anteriormente, na Universidade de Évora e no Instituto Politécnico de Castelo Branco (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009). Esta pesquisa de pós-doutorado contou com a participação da Universidade de Évora, onde foi realizado o estágio pós-doutoral, sob a supervisão da professora doutora Ângela Balça.

De uma maneira geral, a sociedade pressupõe que os universitários, ao ingressarem no ensino superior, trazem experiências de leitura constituídas em diferentes comunidades leitoras, por influência de seu entorno: escola, igreja, família etc. e de suas características individuais, faixa etária, amigos e outros. Portanto, ao adentrarem a universidade são ainda leitores em formação, com diferentes histórias de leitura, que apresentam aproximações e distanciamentos, e, nesta perspectiva, consideramos fundamental que a universidade configure-se como espaço de formação leitora, pois de acordo com Balça, Costa, Pires & Pais (2009, p.237), os alunos universitários “são leitores em construção”.

As práticas de leitura realizam-se em espaços privados e públicos, são, portanto, espaços também de formação leitora. Embora a universidade seja um desses espaços, observamos que muitas vezes não cumpre o papel de formar leitores por entender que os universitários ingressantes são leitores “prontos”.

De acordo com Bortolanza (2010, p. 13):

Somos leitores na escola e fora dela e nossas práticas se diferenciam de acordo com as condições subjetivas e objetivas em que nos encontramos, os espaços onde lemos, os objetivos que definimos, os suportes que temos em mãos, os interesses que nos movem, as comunidades leitoras com as quais nos identificamos, as práticas que herdamos e aquelas que reinventamos no cotidiano anonimamente.

As práticas de leitura realizam-se em espaços institucionais como a família, a igreja, o trabalho, a escola, e outros como círculo de amigos, enfim nos grupos de pertencimento com os quais compartilhamos leituras, mas parecem ser ignoradas pela instituição escolar.

## **O Estudo**

O estudo, desenvolvido por nós, configurou-se como um estudo de natureza quantitativa, tendo sido um estudo descritivo com levantamento de dados. Chamamos a atenção para o facto de o âmbito deste estudo estar limitado a duas instituições de ensino superior, o que não possibilita generalizações, com os dados que se conseguiram apurar.

Como instrumento de recolha de dados utilizámos o inquérito por questionário, cuja aplicação procurou obter alguns dados relativos às práticas de leitura dos estudantes do ensino superior. Este questionário foi elaborado tendo por base o questionário, construído e aplicado anteriormente, no estudo de Balça, Costa, Pires e Pais (2009). O questionário foi aplicado no 1.º semestre de 2011. Os universitários responderam um questionário impresso com 9 tópicos: I – perfil dos sujeitos participantes (10 questões); II – suportes de leitura (3 questões); III – acesso à leitura (7 questões); IV – espaços privados e públicos de leitura (3 questões), V – tempos de leitura (2 questões); VI – propósitos e motivações de leitura (2 questões); VII – maneiras de ler e leituras (17 questões); VIII – formação leitora na escola (16 questões); IX – concepção de leitura e leitor (2 questões).

A amostra do estudo era constituída por 56 alunos do 1.º ano do curso de Pedagogia, que entraram na Universidade no ano de 2011. Todos os dados apresentados referem-se ao período entre janeiro e maio de 2011, uma vez que a pesquisa foi aplicada no 1.º semestre deste ano.

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, esclarecemos que nem sempre os dados coletados e analisados em pesquisas sobre leitura mantem uma relação de transparência com

as práticas, no sentido de que os leitores pesquisados não explicitam essa relação imediata. Assim, é preciso, de um lado, relativizar os dados analisados, de outro, buscar indícios que permitam inferir essas práticas para além das respostas dadas.

Esclarecemos, ainda, que, para algumas questões, os participantes podiam assinalar mais de uma resposta, por isso, tomamos o número de frequências e não o número de sujeitos em algumas questões. Apenas para as questões que os universitários podiam assinalar uma única alternativa como resposta é que nossa análise tomou como referência o número de sujeitos da pesquisa.

## **Apresentação, análise e discussão dos resultados**

### ***1. Perfil dos universitários participantes***

Neste Conferência, apresentam-se apenas os dados referentes à Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Participaram da pesquisa 56 universitários ingressantes no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, estado de Minas Gerais (Brasil), sendo 1,78% do sexo masculino e 98,22% do sexo feminino, ou seja, apenas 1 universitário do sexo masculino e 55 do sexo feminino, na faixa etária que varia entre 16 a 43 anos, com média de 21 anos e nove meses e desvio padrão de seis anos e oito meses. São 26 alunos do curso diurno (46,4%) e 30 alunos do curso noturno (53,6%).

A maioria dos inquiridos frequentou escolas públicas, no ensino fundamental (mais de 90% dos universitários frequentaram escolas públicas), em torno de 7% estudaram em escolas particulares. Esses índices mantêm-se no ensino médio, a maioria frequentou escolas públicas brasileiras. Apenas 3 alunos (5,4%) participam de algum programa universitário, projeto, estágio, grupo de pesquisa, um número reduzido de universitários, visto o crescimento atual de programas e bolsas concedidas pelo governo federal.

No mercado de trabalho já estão inseridos 31 desses universitários (55,4%), sendo que 25 (44,6%) ainda não trabalham. Quanto à ocupação profissional, 19,4% trabalham como auxiliares administrativos, há 16,1% operadores de telemarketing e 9,7% são atendentes. A jornada de trabalho mais frequente é de 6 horas (35,5%), seguida da jornada de 8 horas (22,6%). A entrada no mercado de trabalho, antes mesmo do ingresso na universidade, indica

que metade dos universitários ingressantes não dispõe de condições financeiras e, por isso, trabalham e estudam simultaneamente.

## **2. Quanto às maneiras de ler**

Hébrard (1996, p. 37) afirma que “na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.” Para o Autor, o ato de ler é, portanto, um processo de produção de sentido no qual as inferências do leitor apoiam-se mais sobre seu capital cultural que sobre a técnica de decifração. No encontro com o texto escrito, o aprendiz-leitor precisa refazer seu horizonte de referência, articulando três temas: trazer o campo cultural de origem de seu grupo de pertencimento, operar essas referências a partir das práticas escritas e aprender os signos escritos.

Na perspectiva da leitura como prática cultural, definimos as maneiras de ler como gestos, hábitos e espaços que se constituem, organizam-se diferentemente nos mais diversos grupos de leitores, segundo fatores como competência para ler, normas e convenções que estabelecem usos legítimos do livro e de outros suportes, expectativas e interesses (Cavallo & Chartier, 2002).

Segundo Chartier (2004), a mudança da leitura oral para a silenciosa foi a primeira grande mudança na história da leitura que passou por três grandes revoluções. Sem precisar da voz, a leitura silenciosa provocou mudanças nas práticas de leitura, novos usos do impresso e novas posturas do leitor possibilitaram ler com rapidez, privacidade e livremente. Há que se considerar ainda que “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades leitoras e as tradições de leitura.” (Chartier, 2009, p.178-179).

Os dados sobre as maneiras de ler apontam a leitura silenciosa em primeiro lugar com 35,5% de frequência, seguida da releitura de trechos dos textos (21,1%), anotações durante a leitura (19,5%), releitura do texto com 12,2%, vocalização durante o ato de ler com 9,8% e leitura em voz alta com apenas 2,4%. Leem ouvindo música 5,1% dos participantes do estudo, vendo televisão 3,8%, com acompanhantes durante a leitura (2,5%). A leitura individual é a preferida dos universitários com 64,6%; 12,6% dos universitários comentam o que leem com outras pessoas; e recomendam a leitura feita para outros 10,1% dos participantes da pesquisa.

Entre os 56 universitários participantes, 25 deles (41,7%) aprenderam a ler na tela do computador com a ajuda da família. Em cursos livres de informática aprenderam a ler na tela 19 universitários (31,7%) e 10 (16,7%) indicaram o uso de programas de computador na aprendizagem da leitura digital. Apenas 4 alunos (6,7%) apontaram a sala de informática da escola como locus de aprendizagem da leitura na tela.

### ***3. Quanto aos suportes de leitura***

De acordo com Marcuschi (2003, p. 8), entendemos como suporte de um gênero “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Entre os suportes utilizados para ler, 47 universitários (83,9%) leem impressos e digitais; apenas 6 declaram ler mais em suportes impressos; e 3 deles leem predominantemente em suportes digitais. Os suportes impressos lidos com mais ocorrência são as apostilas (25,7%), seguindo-se livros (17,7%) e revistas (16%). Os livros didáticos (12%) aparecem em quarto lugar e, em quinto lugar, os jornais (10,8%). Em relação aos suportes digitais, 36 universitários (64,3%) declaram ler na tela do computador; 14 (25%) leem na tela do computador e na tela da TV; 3 universitários (7,1%) leem na tela do computador, na TV e no celular.

### ***4. Quanto ao acesso à leitura***

Entre os 56 universitários participantes da pesquisa, 35 (62,5%) declaram ler diariamente na tela do computador; 14 universitários (25%) leem semanalmente; e 6 deles (10,7%) leem eventualmente. É preciso destacar que entre os 56 participantes da pesquisa, 22 (34,4%) tem computador próprio; 33 (51,5%) usam o computador da família; e 5 (7,8%) acessam na universidade. Embora a leitura diária na tela do computador tenha uma frequência alta, de 62,5%, contraditoriamente apenas cerca de um terço dos universitários (34,4%) possuem seu próprio computador.

Os livros lidos pelos universitários deste estudo são retirados de biblioteca (25,9%), fotocopiados (23,7%), emprestados de amigos (19,3%), comprados em livraria (11,9%), da família (10,4%). Mais de 40% das revistas lidas vêm de fontes não esclarecidas, assinaladas

na alternativa “outros”. Das revistas lidas, 31,9% são emprestadas, 13% são assinadas pela família ou pelo próprio universitário.

### **5. Quanto à leitura de impressos (livros, revistas, jornais)**

Entre os 56 universitários participantes, 40 (71,4%) não responderam se leem revistas, evidenciando que esse tipo de periódico pode não fazer parte das leituras mais frequentes dos universitários. Das revistas impressas lidas, a revista *Veja* é lida por 2 universitários, seguida das revistas: *A Liahona*, *Atrevida*, *Capricho*, *Caras*, *Época*, *Filosofia*, *Nova Escola*, *Claudia*, *Quem*, *Gloss*, *Escola*, *Ti Ti Ti*, indicadas por apenas um aluno cada uma delas.

Inquiridos sobre a periodicidade da leitura de revistas, 28 universitários confirmaram que não leem revistas impressas; 20,7% dos estudantes referiu que lia revistas mensalmente e 13,8% mencionou que o fazia semanalmente.

Os assuntos preferidos são educação (15,6%), saúde (13,2%), moda (11,3%), alimentação (10,6%), cultura e assuntos gerais (9,9%). Os números apontam claramente que a leitura de revistas não ocupa um lugar significativo no repertório dos universitários ingressantes.

Quanto ao periódico jornal, acima de 30% dos universitários declararam não ler nenhum jornal impresso. Entre os jornais lidos está o jornal local *Correio* (38,5%), seguido pelos jornais *Tudo já* (23,1%) também local, e *Folha de São Paulo* (15,4%), um jornal de circulação nacional. Declaram ler jornais diariamente 35% dos universitários pesquisados. Os assuntos preferidos nas leituras de jornais impressos são as notícias regionais e nacionais (14,9%), cultura (12,7%), horóscopo (9,9%), coluna social (9,4%), notícias internacionais (8,3%), ciências e tecnologias (7,7%), palavras cruzadas, esporte e turismo apresentam a ocorrência de 5%.

A periodicidade com que os universitários ingressantes leem o livro impresso é a seguinte: 3 universitários (5,4%) leem 1 livro por semana, 12 universitários (21,4%) leem um livro quinzenalmente, 20 universitários (35,7%) leem um livro por mês, 14 universitários (25%) leem um livro por semestre e 3 (5,4%) leem um livro por ano. Inquiridos quantos livros haviam lido em 2011, 16 universitários leram um livro, 8 universitários leram 2 livros, 10

universitários leram 3 livros, 5 leram 4 livros, 3 leram 5 livros e 1 leu 6 livros. Entre os pesquisados, 6 declararam não ter lido nenhum livro.

## **6. Quanto às leituras na Internet**

Entre os 56 universitários participantes do estudo, 51 (14,4%) declaram navegar pelo Google e outros sites de pesquisa e 44 (12,4%) usam redes sociais como o facebook. Seguem pela frequência as respostas assinaladas: emails (13,3%), sites de conversação como MSN (12,1%), sites de música (9,6%), sites acadêmicos (8,8%), livros (5,9%), sites de relacionamento (4,2%), revistas (4%), jornais (3,7%), filmes (3,1%), jogos (2,3%), outros sites (0,6%).

## **7. Quanto aos propósitos e motivações para a leitura**

Ler para conhecer é objetivo primeiro dos universitários ingressantes, com 27,9% de frequência seguida das obrigações escolares (25%), entretenimento (15,6%), prazer (13,9), interação com outras pessoas (7,2%). Já as motivações que mobilizam os universitários para a leitura são: orientação dos professores (29,9%), indicação de amigos (25,3%), filmes e novelas (11,7%), eventos como congressos, encontros etc. (10,4%), propaganda na internet e TV (9,1%), ambiente acolhedor em casa (7,8%), lançamento de best-sellers (4,5%).

## **8. Quanto ao tempo para ler e momentos preferidos**

A leitura diária ocupa o primeiro lugar, com 42,4%, seguida de leitura em fins de semana (28,8%), e da leitura eventual (13,7%). Ao serem indagados em que momentos preferem ler, os universitários ingressantes respondem em maior número que é nas horas livres (44,1%), a seguir antes dormir (23,4%), o percurso para a universidade ou para o trabalho aparece em terceiro lugar (22,1%).

## **9. *Quanto aos espaços de leitura***

Chartier (1996) aponta que as leituras públicas e privadas constituíam no passado duas representações contraditórias. A leitura privada era realizada na intimidade do lar, já a leitura pública realizava-se como um cerimonial coletivo, em que alguém lia para iletrados ou pouco letrados ouvirem, como os serões. As mulheres liam, provavelmente, em silêncio, enquanto as leituras coletivas ou públicas eram em voz alta, evidenciando uma relação entre leitura silenciosa e leitura no espaço privado, leitura oral e leitura no espaço público. Embora as leituras íntimas, individuais e silenciosas tenham predominado nos espaços privados, contraditoriamente os objetos de leitura (livros, revistas, jornais) publicizaram-se no cotidiano e fomentaram a leitura-consumo, leitores que parecem cada vez mais consumidores que leitores.

O estudo revelou que os universitários leem nos espaços privados de casa. O espaço mais utilizado para as leituras privadas é o quarto (49,5%), seguido pela sala (24,2%), varanda (11,5%), a cozinha (7,4%) e o escritório (4,2%). Entre os 56 participantes da pesquisa, 23 universitários (29,9%) organizam seus livros em estantes, 15 (19,4%) em pastas, 10 (13%) deles em caixas e 10 (13%) em escrivatinhas. Os espaços públicos de leitura escolhidos pelos universitários participantes da pesquisa foram: com maior frequência a universidade (27,6%), a biblioteca (21,8%), no transporte, ônibus ou carro (14,4%), em consultórios de médicos e dentistas (10,3%) e no trabalho (8,6%). Na universidade, os participantes da pesquisa leem em primeiro lugar na sala de aula (38%), seguindo-se a biblioteca (29,2%), a sala de informática (10,2%), sala de reuniões de pesquisa e corredores (6,6%), diretório acadêmico (4,4%), cafés, (2,9%), restaurante universitário (2,2%). A biblioteca universitária é frequentada por 71,9% dos universitários. Seguem-se a biblioteca municipal com 11,3% de ocorrência e as comunitárias (4,2%). Destaca-se a porcentagem daqueles que não frequentam nenhuma biblioteca, 9,8%.

Na rua, a leitura dos universitários é preferencialmente realizada em outdoors (19%), seguida dos letreiros de loja (18,3%), panfletos impressos distribuídos (16,7%), mensagens em carros e caminhões (16,3%), placas de trânsito (15,1%), painéis eletrônicos (12,7%). No espaço público da rua, os suportes de leitura estão disponíveis para os leitores que transitam. São leituras rápidas que devem comunicar uma mensagem rapidamente como as placas de trânsito; outras devem convencer o leitor a consumir algo, como as publicidades de outdoors e

panfletos distribuídos na rua; já as frases de carros e caminhões diferenciam-se pela mensagem que pretendem comunicar.

## **10. Quanto às leituras em família**

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996), fazemos um longo percurso para aprender a ler, desde a infância, com a família entramos em contato com os objetos escritos ainda sem saber decifrá-los, embalagens, jornais, revistas, livros etc habitam nosso entorno. Muitos dos leitores têm na família sua primeira figura de leitor.

De acordo com Ferreira (2003, p. 1),

Esta figura do leitor não é causa e nem consequência da expansão da imprensa, da obrigatoriedade e difusão da escola primária, da alfabetização em massa das populações urbanas, da ampliação do mercado de livros por editores. Esta figura acompanha todos esses aspectos, e ainda outro como: a valorização da família e sua privacidade, a idéia de tempo livre para o consumo da leitura, consolidados a partir do século XIX.

Os dados analisados do tópico leituras em família mostram que a maioria dos universitários (91,8%) não leem em família, apenas 5 entre os 56 participantes do estudo (8,9%) realizam esse tipo de leitura compartilhada. Entre os universitários que leem em família, a Bíblia, os textos religiosos e de orientação espiritual são os mais frequentes (31,%), leitura de jornais, revistas e panfletos de propaganda aparece em segundo lugar com 15,9%, seguem-se os convites e correspondência com 15,8% e os contratos, manuais, receitas culinárias com 10,5%, e as histórias para crianças (5,3%).

Entre os 5 universitários que realizam leituras em família, 4 (44,4%) deles participam de leituras compartilhadas em que alguém lê em voz alta para todos, 1 universitário realiza leituras em família, embora reunidos, cada um realiza individualmente sua leitura silenciosamente.

Outro tipo de leitura realizada pelos universitários ingressantes, não em família, mas para a família, revela que 29 (51,8%) não leem em voz alta para algum membro da família, sendo que 27 (48,2%) leem. Entre os 27 universitários que leem em voz alta para a família, 22,3% leem para os filhos, 18,5% para os irmãos, 11,1% para os pais. Ao serem perguntados o que leem para alguém da família, os universitários responderam que leem assuntos

interessantes (16,7%), historinhas para crianças (8,3%). Aqui destacamos a frequência significativa da leitura dos universitários para alguém da família.

### **11. Quanto às leituras religiosas e de orientação espiritual**

De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p. 34),

todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamento, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela reforma religiosa. A leitura torna-se, assim, em sua definição espiritual e piedosa, inteiramente comandada pela relação com Deus. Ela não encontra em si mesma sua finalidade, devendo antes alimentar a existência cristã do fiel, levado para além do livro pelo próprio livro, conduzindo, dos textos decifrados, comentados, meditados, para a experiência singular e imediata do sagrado.

As leituras da Bíblia somam 44% de frequência, os textos religiosos de igreja que os universitários frequentam (17,1%), de doutrinas espiritualistas e de auto-ajuda são 11,8%, mas 13,2% não realizam nenhuma leitura religiosa, espiritualista ou de auto-ajuda. Essas leituras são feitas em casa e individualmente (28,4%), em missas (16,5%), leituras de folhetos de missa (14,7%), leituras em grupos de jovens de igreja (12,8%), em cultos (9,2%), em catequeses e novenas (8,3%), em reuniões comunitárias (5,5%).

### **12. Formação leitora na escola**

Ao serem questionados se haviam aprendido a ler os diversos gêneros textuais na educação básica, 47 (75%) participantes da pesquisa responderam “sim” e 9 responderam “não”. A pesquisa não avaliou as concepções de gêneros textuais dos universitários ingressantes, o que demandaria outra pesquisa, limitamo-nos a usar o agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2010). As questões seguintes no questionário levantaram dados sobre que gêneros textuais teriam aprendido a ler.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010), os gêneros textuais são instrumentos. Os autores propõe um agrupamento provisório, sem reduzi-los e engessá-los em uma classificação. O agrupamento atende a três critérios básicos: às finalidades sociais voltadas ao ensino, à

distinções que preexistem em manuais e currículos, à homogeneidade das capacidades de linguagem dominantes em um agrupamento. Baseando-se nesses critérios, os autores estabeleceram agrupamentos que encerram as narrativas, os relatos, a argumentação, as exposições e as descrições de ações. Para analisar os gêneros textuais aprendidos na escola, empregamos a proposta de agrupamento dos autores.

Os gêneros literários de narrativas ficcionais foram assinalados de acordo com a ocorrência. Os romances aparecem em primeiro lugar, com 12,3%; a seguir aparecem com 11,4% contos; com 10,5%, a crônica literária; com 9,6%, a fábula; com 9,1%, a lenda; com 8,2%, narrativa de aventura; com 6,7%, história engraçada; romance histórico com 5,6%; piada (4,1%); adivinha, biografia romanceada e narrativa de ficção (3,8%); novela fantástica e conto maravilhoso (1,8%); narrativa mítica (1,2%); narrativa de enigma (0,9%).

Os gêneros textuais de relatos de experiência assinalados foram relatos de experiência de vida (14,5%), a reportagem e o relato histórico (11%), biografia (10,6), autobiografia (10,1%), relato de viagem (9,7%), diário íntimo (8,4%), curriculum vitae (6,6%), testemunho (5,3%), ensaio ou perfil biográfico (4%), crônica social, anedota ou caso (3,5%), crônica esportiva (1,8%).

Quanto aos gêneros de argumentação de problemas sociais controversos aprendidos na escola, as alternativas assinaladas com maior para menor ocorrência foram: textos expositivos em livros didáticos (16,5%), Resumo de textos expositivos (14,3%), texto explicativo (13%), exposição oral (10,4%), seminário e palestra (10%), resenha (7%), comunicação oral (5,2%), entrevista de especialista (3%), artigo enciclopédico e tomada de notas (2,6%), relatório oral de experiência (2,2%), relatório científico (1,7%), conferência (0,9%), verbete (0,4%).

Os gêneros textuais de descrições de ações que encerram instruções e prescrições aprendidos na escola foram assinalados pela seguinte ocorrência: receita (18,4%), regulamento (17,5%), instrução de uso e textos prescritivos (16,5%), regras de jogo (15,5%), comandos diversos e instruções de montagens (7,8%).

### **13. *Leitura na universidade***

Abordados sobre as leituras que realizam no curso de pedagogia, 50% dos universitários ingressantes responderam nem sempre participam dessas leituras, 46% participam sempre e 3,6% não participam de forma nenhuma. A leitura de textos sempre

fragmentados teve 67,9% de frequência enquanto 30,4% responderam que às vezes os textos lidos são fragmentados e apenas 1 participante respondeu que os textos não são fragmentados.

Ao serem indagados se as leituras realizadas são discutidas em sala de aula, 58,9% responderam que são discutidas, 41% que nem sempre são discutidas, nenhum respondeu que as leituras não são discutidas. Inquiridos ainda se as leituras do curso de pedagogia motivam para outras leituras por iniciativa própria, alguns participantes da pesquisa responderam positivamente (23,2%), outros referiram que não são motivadoras (28,6%), e ainda outros mencionaram que só às vezes (48,2%). Ainda sobre as leituras no curso de pedagogia, perguntados sobre a origem das referências dos livros e textos lidos, 42,5% responderam que são fotocopiados, 24% retirados da biblioteca, 17,8% responderam que são disponibilizados na internet, 7,8% que são comprados ou emprestados. As atividades que são realizadas em sala de aula apontam que 26% são atividades de compreensão de textos acadêmicos, 23,8% atividades de leitura silenciosa, 12,2% de leituras compartilhadas, 9,9% atividades de leitura oral, 9,4% técnicas para melhorar o desempenho em leitura, 7,7% atividades de orientação para leitura na biblioteca e pesquisa.

### **Considerações finais**

A pesquisa apontou um perfil de universitários jovens, a maioria do sexo feminino, confirmando a crescente feminização dos cursos de formação de professores, tendência que vem se firmando desde que as mulheres tiveram acesso à escola e ao mercado de trabalho. O perfil leitor que traçamos de universitários ingressantes mostra que os universitários ingressantes são leitores que leem silenciosamente e individualmente.

Constatamos que suas leituras em suportes digitais não substituem as leituras em suportes impressos, sendo reduzidíssimo o número de universitários que leem mais em suportes impressos, assim como também é reduzido o número de universitários que leem predominantemente em suportes digitais. Poucos universitários ingressantes declaram ter aprendido a ler na tela do computador na escola, apontando para uma questão ainda não resolvida, em plena era tecnológica, a escola não venceu o desafio de ensinar a ler em suportes digitais.

Mais da metade dos universitários leem diariamente na tela do computador, embora cerca de um terço dos universitários participantes da pesquisa não tenha computador próprio, pois a maioria usa o computador da família e da universidade. A leitura na tela do computador indica que a comunicação dos universitários por emails faz parte do cotidiano. Os sites de pesquisa como o Google e redes sociais são os mais acessados pelos universitários ingressantes.

Constatamos que a fotocópia é o recurso mais utilizado pelos universitários para ler livros, assim como a biblioteca universitária. Outra fonte significativa para a leitura de livros é o empréstimo de amigos. Esses dados evidenciam que os universitários parecem não adquirir sua própria biblioteca durante a graduação.

Quanto à leitura de revistas, cerca de 70% nem responderam a esta questão, sugerindo que esse tipo de impresso é menos lido por eles, embora proliferem os títulos e tiragem de revistas vendidas em bancas a preços módicos. Outro dado relevante é que nenhuma revista acadêmica foi apontada pelos universitários participantes da pesquisa, o que indica que ao adentrarem à universidade não são orientados para leituras de revistas acadêmico-científicas.

Quanto à leitura de jornais impressos, embora cerca de 70% dos universitários declarem ler jornal impresso, os jornais lidos são locais, de duvidosa qualidade, sendo que apenas 1 universitário indicou um jornal de circulação nacional. Esses dados provavelmente apontam para o crescimento da audiência dos jornais televisivos.

A frequência com que os universitário ingressantes leem livros impressos mostra que estas leituras são mais mensais (35,7%), seguidas de leituras semestrais (25%). Esses dados indicam que os universitários leem apesar de tudo, o que até certo ponto pode levar ao questionamento do discurso escolar que afirma que “os alunos leem pouco ou não leem”.

A busca de informações e o cumprimento das obrigações escolares são os dois objetivos que se destacam na leitura dos universitários ingressantes. Quanto às motivações, a expressiva frequência da alternativa orientação dos professores demonstra a importância do papel do professor na formação leitora como motivador das leituras de seus alunos.

A frequência de leituras diárias aponta que os universitários leem no cotidiano, sendo essas leituras nas horas livres, indício de que os universitários para realizar leitura diárias precisam encaixá-las entre as obrigações de escola e de trabalho que vem em primeiro lugar.

A respeito dos espaços privados e públicos de leitura, o estudo revelou que as leituras privadas são realizadas em vários espaços da casa, porque a maioria dos universitários não

dispõe de um espaço organizado para esse fim, como um escritório, assim como não possuem biblioteca pessoal. As leituras em espaços públicos tem como locus privilegiado a universidade, e nela, a sala de aula aparece em primeiro lugar, seguindo a biblioteca. Chama a atenção as leituras dos universitários realizadas nos transportes que utilizam para deslocar-se de casa para o trabalho e para a universidade.

A frequência de mais de 70% dos universitários ingressantes à biblioteca universitária é também um dado relevante, ao indicar a dimensão que esta ocupa como espaço de leitura. Por outro lado, os motivos porque 9,8% dos universitários ingressantes que não frequentam a biblioteca é um dado a ser investigado.

A leitura na rua, em suportes próprios desse espaço, é uma leitura que se realiza sem protocolos e ritos, na qual o leitor poder ler andando, no carro em movimento, em pé diante de um letreiro, o que mostra um despojamento da postura física dos leitores. Os outdoors lidos por 48 universitários entre os 56 que participaram da pesquisa, seguidos pelos letreiros de lojas lidos por 46 universitários, as mensagens em carros e caminhões (41), panfletos (42), placas de trânsito (38) apontam claramente a presença maciça desse suporte de leitura que tem frequência maior que a leitura de placas de trânsito.

A frequência de leituras religiosas em família mostra a relação imediata entre estas e as leituras religiosas, embora as mudanças na estrutura familiar pareçam ter influído diretamente na baixa frequência das leituras privadas em família, pois 91,8% dos universitários participantes não realizam leituras em família e, entre os que leem, a leitura da Bíblia, de textos religiosos e de orientação espiritual tem a maior ocorrência. É preciso destacar que entre 56 universitários apenas 5 costumam compartilhar leituras em família.

Entretanto, quando solicitados a responder se liam para alguém da família, 27 universitários responderam que sim. A leitura em voz alta para os filhos teve maior incidência. Se de um lado são poucas as leituras em família compartilhadas; de outro, as leituras do universitário em voz alta para alguém da família são significativas.

Quanto à leitura da diversidade de gêneros textuais na escola, os universitários ingressantes apontam os romances como narrativa que aparece em primeiro lugar, seguido pelos relatos de experiência de vida, os textos expositivos em livros didáticos que encerram argumentações, das descrições de ações que encerram instruções e prescrições a mais assinalada foi a receita culinária.

Sobre as leituras realizadas no curso de pedagogia, os dados analisados apontaram que a leitura de textos fragmentados é preocupante, boa parte dos textos lidos são compartilhados por meio de discussões em sala de aula, contudo nem sempre motivam para outras leituras. Outro dado preocupante é que a maior parte dos textos lidos no curso que os universitários frequentam é fotocopiada, o que confirma a crescente indústria do Xerox em detrimento das leituras de textos integrais, que leva à descontextualização das leituras realizadas.

Como referimos anteriormente, não podemos generalizar os dados obtidos neste estudo, que aqui, recordamos, dizem apenas respeito à UFU. Porém, pensamos que estes estudos podem contribuir para que o problema da formação de leitores no ensino superior comece a fazer parte da agenda destas instituições e dos seus atores, no sentido de completar, o mais possível, o perfil leitor destes alunos, afinal, parece-nos, ainda “leitores em construção”.

## Referências

- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção(?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal: alguns indicadores. *Prácticas de Lectura y Escritura*. Universidade de Passo Fundo e Red de Universidades Lectoras. Recuperado em 10 março, 2013, de: [http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicass\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicass_lectura_y_escritura.pdf)
- Bortolanza, A. M. E. (2010) Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down. Tese de Doutorado não publicada, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (2002) *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática.
- Chartier, A. M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1996) *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Chartier, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: FCE.
- Chartier, A. M. (2009). O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, 5, 11. Recuperado em 15 março, 2013, de: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>
- Chartier, R. (1996) Do livro à leitura. In: R. Chartier. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

- Chartier, R. (2008) Aprender a leer, leer para aprender. In: La lectura em España. Recuperado em 15 março , 2013, de: <http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>
- Ferreira, N. S. de A. (2003) Anotações sobre uma leitora singular. ALLE, Faculdade de Educação, Unicamp
- Hérbrard, J. (1996) O autodidatismo exemplar: Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: R. Chartier. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade.
- Marcuschi, L (2003). A questão dos suportes dos gêneros textuais. Recuperado em 14 março, 2013, de: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Diversos/24844.html> .
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Orgs.) (2004) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras.

## INTERESSA A PEDAGOGIA À ECONOMIA DA EDUCAÇÃO? UMA RESPOSTA PELA ANÁLISE DA LITERATURA – António Bento Caleiro

Does Pedagogy matter to the Economics of Education? A response by a literature review

<b>Autor 1:</b>	<b>António Bento Caleiro</b>
Afiliação Institucional:	Departamento de Economia & CEFAGE-UE, Universidade de Évora.
Categoria Profissional:	Professor auxiliar
E-mail:	<a href="mailto:caleiro@uevora.pt">caleiro@uevora.pt</a>
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Largo dos Colegiais: 2, 7000-803 Évora

### Resumo:

Um dos ramos da Economia dedica-se à análise das questões associadas à educação. Ao fazê-lo é utilizada uma metodologia de base económica para, entre outros assuntos, abordar a formação dos indivíduos. Assim, para a Economia da Educação, não é, aparentemente, importante – ou, pelo menos, tão importante – o processo (ensino-aprendizagem) de obtenção dessa formação, mas sim os seus factores prévios/explicativos – por exemplo, a nível microeconómico, a escolha de uma determinada área de formação – e/ou os seus factores posteriores/consequentes – por exemplo, a nível macroeconómico, as consequências sobre o nível de desenvolvimento de um determinado país. Tal significa que, aparentemente, os aspectos pedagógicos têm sido negligenciados pela literatura na área da Economia da Educação. Neste trabalho, descortina-se esta aparência através de uma análise da literatura sobre a matéria, recorrendo a uma abordagem de grafos. Esta permite, não só verificar até que ponto a Pedagogia tem interessado à Economia da Educação, mas também salientar quais as áreas mais analisadas pela literatura.

**Palavras-chave:** Economia da Educação; Grafos; Pedagogia; Revisão da Literatura.

**Abstract:**

A branch of Economics is devoted to the analysis of the issues related to education. In doing so, an economic methodology is used to address, among other issues, the training of individuals. So for the Economics of Education, it is apparently less important how such training is obtained (through a teaching-learning process) than its previous/explanatory factors – for example, at the microeconomic level, the choice of a particular area of training – and/or its subsequent/consequential factors – for example, at the macroeconomic level, the consequences on the level of development of a country. This means that, apparently, the pedagogical aspects have been neglected by the Economics of Education literature. The paper disentangles this appearance through an analysis of the literature on the subject, using a graph approach. This allows not only checking the extent to which Pedagogy has been of interest on the Economics of Education, but also to highlight the areas where mostly analyzed in the literature.

**Keywords:** Economics of Education; Graphs; Pedagogy; Literature Review.

**1. Introdução**

Um dos ramos da Economia dedica-se à análise das questões associadas à educação.<sup>40</sup> Ao fazê-lo é utilizada uma metodologia de base económica para, entre outros assuntos, abordar a formação dos indivíduos. Em termos específicos, a chamada Economia da Educação apresenta como principais objectos de estudo a procura, a oferta e o financiamento da educação.

Do ponto de vista da procura de educação, admite-se, por via da teoria do capital humano, que a aquisição de educação corresponde a um investimento com retornos positivos (no ingresso) no mercado de trabalho (Becker, 1964). Uma definição particularmente interessante de capital humano afirma que este corresponde ao nível de competências, conhecimentos e atributos sociais e de personalidade, incluindo a criatividade, consubstanciados na capacidade de realizar trabalho de modo a produzir valor económico.

---

<sup>40</sup> É interessante chamar a atenção para a ainda maior importância que a Economia atribuiu ao conhecimento de que os agentes económicos dispõem (Caleiro, 2008b).

Do ponto de vista da oferta de produção, admite-se a existência de uma função de produção, a qual relaciona todos os elementos que são relevantes na aprendizagem (dos alunos), como o tipo de escola, o ambiente familiar, o curso, etc., com os resultados dessa aquisição de formação, em particular a entrada no mercado de trabalho (Galego & Caleiro, 2011).

Claramente, em qualquer daqueles dois elementos deveria ser importante o *processo* de aquisição da formação, no qual os aspectos pedagógicos ganham particular importância. Todavia, para a Economia da Educação, não é, aparentemente, importante – ou, pelo menos, tão importante – o processo (ensino-aprendizagem) de obtenção dessa formação, mas sim os seus factores prévios/explicativos – por exemplo, a nível microeconómico, a escolha de uma determinada área de formação – e/ou os seus factores posteriores/consequentes – por exemplo, a nível macroeconómico, as consequências sobre o nível de desenvolvimento de um determinado país (Caleiro, 2009).

Tal significa que, aparentemente, os aspectos pedagógicos têm sido negligenciados pela literatura na área da Economia da Educação. Neste trabalho, descortina-se esta aparência através de uma análise da literatura sobre a matéria, recorrendo a uma abordagem de grafos. Esta permite, não só verificar até que ponto a Pedagogia tem interessado à Economia da Educação, mas também salientar quais as áreas mais analisadas pela literatura.

O resto do trabalho apresenta a seguinte estrutura. Na secção 2, procede-se a uma análise, necessariamente selectiva, da literatura na área da Economia da Educação em que, de uma forma ou de outra, os aspectos pedagógicos tenham sido analisados. A secção 3, conclui o trabalho chamando a atenção para aquelas que são as recomendações, de natureza pedagógica, para quem ensina (e pretende que os alunos aprendam) Economia (Caleiro, 2005).

## 2. Uma análise da literatura

A literatura na área da Economia da Educação é, obviamente, vastíssima.<sup>41</sup> De facto, mesmo recorrendo aos modernos meios de tratamento e processamento de informação (bibliográfica) seria de todo impossível proceder a uma análise de toda a literatura. Assim, em primeiro lugar, restringimos o âmbito da nossa análise a revistas científicas na área da Economia da Educação.<sup>42</sup> De entre estas, salientam-se o *Journal of Economic Education* (Taylor & Francis), a *Education Economics* (Taylor & Francis) e a *Economics of Education Review* (Elsevier).<sup>43</sup>

De entre aquelas revistas, por forma a considerarmos o maior número possível de trabalhos optámos pela mais antiga (publicada desde 1981) e com maior frequência de publicação (6 números por ano), neste caso a *Economics of Education Review*. Nesta revista, apurou-se um total de 1812 artigos, os quais constituíram a nossa base de trabalho.<sup>44</sup> Naturalmente, a leitura integral deste número de trabalhos, ou mesmo dos seus Resumos, seria uma tarefa demasiado demorada. Assim, o processamento de informação foi feito com base nas palavras-chave (complementada pela informação correspondente ao título do artigo).<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Uma consulta na *internet* com os termos *Economics* e *Education* indica a existência de 354 milhões de endereços. Curiosamente, uma consulta do mesmo tipo, com os termos *Economics* e *Pedagogy* indica a existência de ‘somente’ 6 940 milhares de endereços.

<sup>42</sup> É obviamente certo que em muitas outras revistas se podem encontrar artigos nesta área (veja-se, por exemplo, Becker & Johnston, 1999; Walstad & Allgood, 1999; Walstad & Becker, 1994) mas, claramente, a detecção de todos estes artigos seria uma tarefa de impossível realização em tempo oportuno.

<sup>43</sup> É certamente interessante notar que os artigos, respectivamente, mais lidos e mais citados são: Shiller, Robert J. (2010), “How Should the Financial Crisis Change How We Teach Economics?”, *The Journal of Economic Education*, 41: 4, 403-409; McPherson, Michael A. (2006), “Determinants of How Students Evaluate Teachers”, *The Journal of Economic Education*, 37:1, 3-20; Psacharopoulos, George; Patrinos, Harry Anthony (2004), “Returns to investment in education: a further update”, *Education Economics*, 12:2, 111-134; Kane, T.J.; Rockoff, J.E.; Staiger, D.O. (2008), “What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City”, *Economics of Education Review*, 27: 6, 615-631.

<sup>44</sup> A forma eventualmente mais fácil de consultar a lista de todos os artigos publicados nesta revista consiste numa consulta à área da revista na base RePEc (Research Papers in Economics): <http://ideas.repec.org/s/eee/ecoedu.html> (acedido em Fevereiro 02, 2013).

<sup>45</sup> Nesta tarefa fez-se uso do programa (grátis) de gestão bibliográfica Zotero 3.0 (<http://www.zotero.org>, acedido em Fevereiro 13, 2013).

Em termos metodológicos, procede-se a uma análise recorrendo à teoria dos grafos.<sup>46</sup> Para tal recorreu-se ao conjunto de rotinas “igraph” para R (<http://igraph.sourceforge.net/>, acedido em Fevereiro 02, 2013). Os resultados constam na Figura 1.

A partir da figura 1 pode verificar-se que existe uma relativa diversão de assuntos associados à pedagogia considerados na Economia da Educação, existindo, de um modo geral, uma relação directa ou indirecta entre as mesmas. Ainda assim, destacam-se (em termos de frequência absolutas) as seguintes áreas – para além das “schools”, “students” e “teachers”: “achievement”; “performance”; “class size”; “peers”; “gender”; “grades”; “learning”). Assim, parecem salientar-se os resultados tradicionalmente associados ao processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os resultados dos testes, sendo certo que o desempenho dos alunos não é meramente medido por tal. Aparentemente como factores explicativos ou relevantes para esses resultados salientam-se os associados ao tamanho das turmas e à influência dos colegas ou do ambiente da turma. Finalmente, destaca-se a diferença de géneros, em termos do seu desempenho.

---

<sup>46</sup> A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto, para tal considerando-se estruturas compostas por vértices/nós – no nosso caso, associados às palavras-chave – e ligações/arestas entre os mesmos – no nosso caso, os trabalhos em que se verificou a ocorrência dos correspondente pares de palavras-chave.



### 3. Conclusão

Como atrás se pôde verificar, alguns aspectos correlacionados com a Pedagogia têm vindo a interessar ao ramo da Economia que, em princípio, mais deveria tratar aqueles aspectos. De facto, ao nível da Economia da Educação, assuntos como o desempenho dos alunos – medidos pelas suas classificações – parecem ser explicados por aspectos que, em certa medida, se correlacionam com questões pedagógicas ou, ao menos, com as quais a Pedagogia se preocupa.

Obviamente, a análise anterior carece de aferição, por via da consideração de outras fontes de informação bibliográfica.<sup>47</sup> Tal poderá ser alvo de futuras investigações.

Se a Pedagogia parece apresentar um interesse muito particular para a Economia da Educação, não deixa de ser verdade que deverá ser devidamente tida em conta pelos professores de Economia. Como é sabido, a generalidade dos professores universitários – e os de Economia, não fogem à regra – não têm qualquer formação em pedagogia.<sup>48</sup> Tal não significa que não exista qualquer preocupação por parte daqueles em relação aos aspectos pedagógicos ou com outros a eles intimamente associados (Caleiro, 2006; 2008a; Caleiro, 2010).<sup>49</sup>

De facto, as vertentes do ensino (Becker & Watts, 1996; Feiner & Roberts; 1995; Jensen & Owen, 2001; Kasper, 1991; Lumsden & Keith, 1986); métodos de avaliação (Becker & Johnston, 1999; Walstad & Becker, 1994), dos conteúdos curriculares e da avaliação (das disciplinas/docentes) têm sido alvo de algumas análises. De entre estas salienta-se o *The Handbook for Economics Lecturers* (disponível em <http://www.economicnetwork.ac.uk/handbook>, acedido em Fevereiro 13, 2013), o qual ilustra claramente como se pode utilizar modernos métodos pedagógicos no ensino da Economia.

### Referências bibliográficas

---

<sup>47</sup> Obviamente, reconhecemos a existência de um possível enviesamento resultante de se considerar a literatura associada a artigos publicados (neste caso numa única revista na área da Economia da Educação).

<sup>48</sup> A este propósito não deixa de ser interessante notar que, na carreira académica, se permite a passagem a assistente por via de provas de aptidão *pedagógica* e capacidade científica, sendo certo que as provas de mestrado, onde aquela aptidão não é testada, também permitem aquela passagem. Interessante é também referir que a passagem à categoria de professor se faz por via do doutoramento, em que também aquela aptidão não é aferida. Também nas provas de agregação, a lei permite que o candidato opte pela apresentação de um seminário, ao invés de uma aula, sendo, obviamente, ilegal julgar o candidato com base na não opção por esta (última) possibilidade.

<sup>49</sup> Em termos do nosso interesse pelos métodos/critérios de avaliação dos alunos e pelas escalas de classificação utilizadas veja-se Caleiro (2001; 2003; 2007; 2010).

Becker, Gary S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago: University of Chicago Press.

Becker, William E.; Johnston, Carol (1999), “The Relationship between Multiple Choice and Essay Response Questions in Assessing Economics Understanding”, *The Economic Record*, 75: 231, Dezembro, 348-357.

Becker, William E.; Watts, Michael (1996), “Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics,” *American Economic Review*, 86:2, 448-453.

Caleiro, António (2001). “Acerca dos Métodos de Avaliação – Uma breve discussão em torno de conjecturas”, 1.º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora, 25-26 de Maio de 2001.

Caleiro, António (2003). “Critérios de Avaliação de Conhecimentos e Decisões dos Alunos – Alguma evidência empírica”, 2.º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora, 20-21 de Fevereiro de 2003.

Caleiro, António (2005). “Acerca da Profissão de Professor de Economia: Que contrato se deveria estabelecer com os alunos?”, 1.º Congresso Nacional dos Economistas, Alfândega do Porto, 27-29 de Outubro de 2005, organizado pela Ordem dos Economistas.

Caleiro, António (2006), “Acerca dos Critérios de Avaliação de Conhecimentos: Que decisões dos alunos se podem esperar?”, in Branco, Manuel Couret; Carvalho, Maria Leonor da Silva; Rego, Maria Conceição (coords.), **Economia com Compromisso: Ensaios em memória de José Dias Sena**, pp. 327-346, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão, Universidade de Évora, Évora, Junho, (ISBN: 972-778-092-X).

Caleiro, António (2007). “Como Podem os Critérios de Avaliação Contribuir para o Sucesso Escolar? Uma Resposta/Proposta para o Ensino Superior”, *Working Paper* n.º 06/2007, Outubro, CEFAGE, Universidade de Évora.

Caleiro, António (2008a). “A Proposal for an Evolutionary Assessment Criterion”, Proceedings of the IASK International Conference – Teaching and Learning, 2008, International Association for the Scientific Knowledge, pp. 103-109, (ISBN: 978-972-99397-8-5).

Caleiro, António (2008b). “What Does Economics Assume about People’s Knowledge?”, *The ICFAI University Journal of Knowledge Management*, VI: 5, September, 21-36.

Caleiro, António (2009). “Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?”, Livro de Actas do I Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural, Organização do CEFAGE, CISA-AS, ICAM e FAAP, Maio, Universidade de Évora, pp. 135-159, (ISBN: 978-972-778-104-1).

Caleiro, António (2010). “Acerca das escalas de classificação”, Conferência Internacional: Learning and Teaching in Higher Education, Universidade de Évora, 15-16 de Abril de 2010.

Feiner, Susan; Roberts, Bruce (1995), “Using Alternative Paradigms to Teach about Race and Gender: A Critical Thinking Approach to Introductory Economics,” *American Economic Review*, 85:2, 367-371.

Galego, Aurora; Caleiro, António (2011), “Understanding the Transition to Work for First Degree University Graduates in Portugal”, *Notas Económicas*, 33, Junho, 44-61.

Jensen, Elizabeth J.; Owen, Ann L. (2001), “Pedagogy, Gender, and Interest in Economics”, *Journal of Economic Education*, 32: 4, Autumn, 323-343.

Kasper, Hirschel (1991), “The Education of Economists: From Undergraduate to Graduate Study,” *Journal of Economic Literature*, 29: 3, 1088-1109.

Lumsden, Keith; Alex, Scott (1986), “Gender and the Economics Student Reexamined”, *Journal of Economic Education*, 18: 4, 365-375.

Walstad, William; Allgood, Sam (1999), “What Do College Seniors Know About Economics”, *The American Economic Review (AEA Papers and Proceedings)*, 89: 2, Maio, 350-354.

Walstad, William B.; Becker, William E. (1994), "Achievement Differences on Multiple-Choice and Essay Tests in Economics", *The American Economic Review (AEA Papers and Proceedings)*, 84: 2, Maio, 193-196.

## REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A INCLUSÃO DO ÍNDIO NO ENSINO SUPERIOR - Simone Freitas do Nascimento

Representations regarding the inclusion of students in Indian higher education

<b>Autor 1:</b>	<b>Simone do Socorro Freitas do Nascimento</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora
Categoria Profissional:	Estudante
E-mail:	Simonesfn2@gmail.com
<b>Dados de Contacto:</b>	
Endereço Postal:	Horta do poço novo Lote 9 - 2.º andar.

### Resumo:

O respeito e a valorização das diferenças tornam-se condição indispensável em uma sociedade, em especial a brasileira, que busca a inserção social de todos os grupos historicamente excluídos, em particular os índios. A Legislação brasileira, que trata da educação indígena tem apresentado formulações que dão abertura para construção de uma escola inclusiva que respeite as singularidades dos índios. Porém, apesar de as leis garantirem essas questões, a comunidade indígena ainda é tratada no meio acadêmico com indiferença. Partindo dessa premissa, foi desenvolvida uma investigação no Estado do Amapá-Brasil, cujo objetivo era compreender as representações dos discentes indígenas sobre a inclusão do índio no ensino superior. A investigação teve o suporte de um desenho metodológico de orientação qualitativa. Como técnica de colecta de dados optou-se pela análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A investigação foi realizada em duas instituições de ensino superior: uma pública e uma particular. Os participantes foram seis acadêmicos indígenas do curso de Pedagogia. A análise do material coletado deixou ver indícios de que as instituições de ensino superior, aqui investigadas, ainda não conseguem atender aos princípios básicos da legislação nacional, as práticas de ensino desenvolvidas, ainda, estão presas a modelos tradicionais que não conseguem respeitar os princípio da diversidade cultural, tão propagados e proferidos nos discursos acadêmicos, mas pouco efetivados na prática, o que impossibilita muitas vezes a permanência do índio no ensino superior.

**Palavras-Chave:** Representações sociais, ensino superior e educação indígena.

**Abstract:**

Respect and appreciation of differences become indispensable in a society, especially the Brazilian, who seeks the inclusion of all social groups historically excluded, particularly Indians. The Brazilian legislation, which deals with indigenous education has presented formulations that give opening to building an inclusive school that respects singularities of the Indians. However, despite laws to ensure these issues, the indigenous community is still treated with indifference in academia. From this premise, we developed a research in the state of Amapá, Brazil, whose aim was to understand the representations of indigenous students on the inclusion of the Indian higher education. The research was supported by a qualitative methodological design guidance. As a technique of data collection was chosen document analysis and semi-structured interviews. The research was conducted in two institutions of higher education: one public and one private. Participants were six scholars of indigenous pedagogy courses. The analysis of the collected material left see evidence that higher education institutions, investigated here, still fail to meet the basic principles of national legislation, teaching practices developed also are tied to traditional models that fail to respect the principle of cultural diversity, as propagated and delivered speeches in academics, but little effected in practice, often making it impossible to stay in the Indian higher education.

**Keywords:** Social representations, higher education and indigenous education.

**ENGENHARIA GEOLÓGICA NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA. A EXPERIÊNCIA DOS  
ESTÁGIOS INTEGRADOS EM EMPRESAS NO 1º CICLO – MODELO 3G;  
PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS E INTEGRAÇÃO DE ALUNOS NO EXTERIOR NO  
ÂMBITO DO 2º CICLO – Luís Lopes, et al.**

Geological Engineering in the University of Évora. The Experience of Integrated training in Companies in the 1<sup>ST</sup> Cycle – Model 3G; Continuation of Studies and Integration of Students Abroad Under the 2<sup>nd</sup> Cycle

<b>Autor 1:</b>	<b>Luís Lopes</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências
Categoria Profissional:	Professora Auxiliar
E-mail:	lopes@uevora.pt
<b>Autor 2:</b>	<b>Isabel Duarte</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	iduarte@uevora.pt
<b>Autor 3:</b>	<b>Ruben Martins</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	rubenvm@uevora.pt
<b>Autor 4:</b>	<b>António Pinho</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências
Categoria Profissional:	Professor Auxiliar
E-mail:	apinho@uevora.pt
<b>Autor 5:</b>	<b>Paula Faria</b>
Afiliação Institucional:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências
Categoria Profissional:	Investigadora Auxiliar
E-mail:	pagf@uevora.pt
<b>Dados de Contacto:</b>	<b>Luís Lopes</b>
Endereço Postal:	Universidade de Évora – Departamento de Geociências Rua Romão Ramalho, 59 7005 – 421 Évora

**Resumo:**

Resultado de um investimento em meios humanos e materiais no domínio da Geo-Engenharia, ao longo de quase três décadas, a Universidade de Évora detém hoje um reconhecimento junto dos empregadores que têm acolhido os alunos desta instituição nas suas empresas. Este trabalho destina-se a partilhar a experiência que a Universidade de Évora (UE) acumulou no Ensino e Formação em Geo-Engenharia, em contexto empresarial.

O Curso de Licenciatura em Engenharia Geológica da Universidade de Évora (LEG), assim como mais dois cursos da UE são pioneiros em Portugal, na medida em que preveem nos seus planos curriculares a possibilidade de os alunos puderem realizar estágios em contexto de trabalho no âmbito de Unidades Curriculares do 6º Semestre dos respetivos Cursos. No caso do LEG, após um período intensivo de quatro a cinco semanas de formação na Universidade, seguem-se três semanas de estágio numa empresa a eleger entre as trinta e duas que até agora aceitaram estabelecer protocolos para este fim. Este processo repete-se duas vezes por semestre. Em alternativa, os alunos que não desejem frequentar estes estágios terão uma formação clássica na Universidade. Neste artigo, apresentam-se os resultados até agora alcançados com este ensino diferenciado.

A adaptação ao modelo de Bologna dos ensinamentos de 1º e 2º Ciclo resultou num défice de formação curricular indispensável para o pleno exercício da profissão de Engenheiro Geólogo. As competências específicas adquiridas ao fim de cada ciclo foram indicadas pela Ordem dos Engenheiros que contudo ressalva a necessidade de uma formação em Engenharia no 1º Ciclo para reconhecer as competências a atribuir a cada graduado nos mestrados de Engenharia. A experiência de formação no 2º ciclo em Engenharia Geológica, onde sensivelmente metade dos alunos é externa à Universidade de Évora, é alvo de análise neste trabalho.

**Palavras-Chave:** Ensino; Engenharia Geológica; Bolonha; Competências; Empregabilidade

**Abstract:**

Result of an investment in human and material resources in the field of Geo-Engineering, over nearly three decades, the University of Évora has now a recognition among employers that have accepted students of this institution in their companies.

This work intended's to share University of Évora (UE) business context accumulated experiences in Education and Training in Geo-Engineering.

The Degree in Geological Engineering from the University of Évora (LEG), as well as two courses in the UE are pioneers in Portugal, to the extent their curricula to possible students internships that can be perform in the workplace under Curricular Units of the 3th Year of the courses.

In the case of the LEG, after an intensive period of four to five weeks of training at the University the students who desire it, can have a three weeks internship in a company to elect between the thirty-two that so far agreed to establish protocols with the UE, for this purpose. This process is repeated twice per semester. Alternatively, students who do not wish to attend these stages will have a classical education at the University. In this article, we present the results achieved so far with differentiated teaching.

The adaptation to the Bologna model of 1st and 2nd cycles resulted in a lack of training curriculum essential to the full exercise of the Engineer Geologist profession. The specific skills acquired at the end of each cycle were indicated by the Engineers Chamber, however pointed needed training in the 1st Cycle Engineering to recognize the skills to give each graduate in Masters of Engineering. The experience of training in the 2nd cycle in Geological Engineering, where roughly half of the students came outside of the University of Évora, is also analyzed in this work.

**Keywords:** Education, Engineering Geology, Bologna; Skills; Employability

# SESSÃO DE ENCERRAMENTO

## PASSADO E FUTURO NO PRESENTE DOS PERCURSOS DE QUALIFICAÇÃO:

### A EQUAÇÃO DA APRENDIZAGEM

**Bravo Nico**

*Universidade de Évora/Escola de Ciências Sociais*

No presente de cada estudante do ensino superior, coexistem, em simultâneo, dois tempo e duas vidas: o tempo passado, que encerra a vida que foi vivida e que o trouxe até ali; o tempo futuro, que abrirá a porta para a vida que será vivida e que ali está a ser preparada.

Estes dois tempos têm importâncias diferentes, em cada indivíduo, nas respectivas circunstâncias histórica e social, e determinarão a qualidade da vida presente, em todas as suas dimensões.

Como refere Nico (2001), apesar de estar directamente ligado a uma determinada época da vida, uma vez que ser estudante “significa, implicitamente, para os próprios ou para o exterior, pertencer à juventude” (Molinari, 1992:72), à representação de estudante encontra-se sempre associada uma imagem de transitoriedade. Erikson (1985:80) afirma mesmo que ser estudante significa pertencer-se a um *grupo transitório* – eventualmente, atomizado e caracterizado pelo individualismo e egoísmo (Le Bart & Merle 1997:11) – com uma instabilidade essencial, uma metamorfose contínua, um descentramento e distanciamento em relação ao meio familiar. Também Baudelot *et al* (1981, cit. por Molinari, 1992:81) se referem à representação de estudante como sendo um “grupo social temporário e dividido pelos estudos, o meio familiar e as perspectivas profissionais”.

Ser estudante do ensino superior é, em muitas circunstâncias, a construção de um equilíbrio diário, no qual se tentam ligar as experiências mais consolidadas do passado com as projecções, cada vez menos nítidas, do futuro. Chickering & Reisser (1993:50) definem mesmo o estudante universitário como sendo um indivíduo com um presente cheio de energia, mas com um futuro e um destino incertos. É neste contexto pessoal – profundamente mergulhado num determinado contexto institucional, social, económico e histórico – que ocorre a qualificação científica, técnica e cultural do estudante do ensino superior, tendo em conta a sua preparação para o seu futuro pessoal e profissional.

Na realidade, no percurso educativo geral de busca de autonomia, a frequência universitária, particularmente durante o primeiro ano, torna-se um dos principais suportes, com a ajuda do qual se vai construindo e consolidando a expressão pessoal e, muitas vezes profissional, de cada um (Dominicé, 1985:122; 1988:53). O período em que se está estudante, sendo um período de transição e de preparação para uma futura existência profissional e pessoal é, de acordo com Snyders (1993:6), um momento em que ocorrem algumas contradições entre as “experiências de vida do passado recente, a realidade do presente e as expectativas do futuro”. Da união dos três vértices deste triângulo vital do estudante universitário, nascerá um polígono individualizado e único, consoante a preponderância de cada um dos vértices na vida do estudante universitário.

Uma importante alteração no perfil dos estudantes universitários tem, entretanto, vindo a ocorrer, no passado recente do ensino superior português: o crescente número de estudantes adultos que frequentam o Ensino Superior, particularmente desde que, ao nível do ensino secundário, foram implementadas novas modalidades de Educação e Formação de Adultos – destacando, aqui os processos de RVCC/Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências –, que recuperaram, para os percursos formais de qualificação, centenas de milhares de adultos, alguns dos quais chegaram às instituições de ensino superior.

Nos estudantes adultos, a maior idade e as experiências profissionais, familiares, políticas e cívicas, promovem uma forma diferente de se estar estudante, uma vez que as atitudes, os projectos e a capacidade de lidar com situações educativas assumem novos contornos, eventualmente, bem mais precisos.

Qualquer que seja a abordagem utilizada, parece certo que longe vão os tempos do **estudante clássico**, o qual, segundo Snyders (1993:23), era o indivíduo que iniciava os estudos superiores, à saída do secundário, não tendo ainda família constituída e dispondo de todo o seu tempo para estudar, numa ocupação exclusiva na sua formação. Nestes novos públicos da Universidade, começam a surgir outros perfis e tipologias discentes:

- i) *estudantes-trabalhadores*, já frequentes no ensino superior, mas nunca com a dimensão que, presentemente, assumem;
- ii) *estudantes a tempo parcial* (Knapper & Cropley, 1991:48; Hodkinson, 1994:21), indivíduos que não assumem a sua vida académica como a sua dimensão mais importante e a conjugam com outras dimensões;
- iii) *estudantes intermitentes* (El-Khawas, 1996:66), uma realidade hoje presente e que resulta da existência de indivíduos que alternam períodos de frequência académica com alguns períodos de ausência.

Estas diferentes categorias constituem-se hoje uma realidade em franca expansão no contexto universitário, facto que tem vindo a imprimir a necessidade institucional de assegurar respostas, adequadas e compatíveis, a novas exigências decorrentes das diferentes equações de vida que cada um destes grupos de estudantes encerra dentro de si.

Se existem estudantes, para quem as experiências do passado continuam preponderantes na sua vida, dificultando, tantas vezes, uma adequada transição, outros colegas haverá, nos quais, a negociação quotidiana das circunstâncias da vida, lhes consome todo o tempo e energia, numa tentativa constante de encontrar um equilíbrio confortável.

As preocupações com a concretização dos projectos pessoal e profissional, projectando no presente uma imagem já bem definida do futuro, são o traço dominante de uma das categorias de estudantes universitários, nos quais a dimensão pessoal estará, eventualmente, mais estabilizada: os estudantes-trabalhadores. Para os estudantes das restantes categorias, a relação construída no presente entre o passado e o futuro é, muitas vezes, um exercício difícil e de imprevisível solução.

Nesta pequena reflexão que, aqui, apresentamos acerca das circunstâncias vitais dos indivíduos do ensino superior, pensamos que uma das variáveis mais importantes da equação pessoal que cada um estabelece e resolve no seu tempo presente de estudante universitário: **a dimensão vocacional**.

Apesar das crescentes preocupações das instituições na adequação dos desenhos curriculares, nomeadamente nos segmentos inicial e final dos percursos de qualificação, nem sempre os estudantes encontram, no primeiro ano de frequência universitária, o prolongamento procurado e consciente dos respectivos projectos académicos. Como refere Nico (2001), se a entrada no ensino superior, para muitos estudantes, não significa uma nova etapa académica, num percurso já delineado, para outros nem significará o início de um novo projecto. Tratar-se-á, somente, da consecução, com sucesso, de uma grande finalidade, que consistia em entrar no ensino superior.

No lado oposto do percurso de qualificação, também se aplica o raciocínio anterior: presentemente, a conclusão da etapa académica no ensino significa cada vez menos o início de um percurso profissional e, cada vez mais, apenas a conclusão de um momento do processo vital de qualificação.

Nestas condições, a dimensão vocacional dos estudantes do ensino superior, durante a respectiva caminhada académica, poderá apresentar diferentes perspectivas (Nico, 1995:17; 1996:114):

- **Reforço vocacional**, que ocorre quando o indivíduo ingressa e frequenta um curso desejado, que é compatível com a sua circunstância presente e com a sua auto-representação futura; situação em que o projecto académico discente entronca adequadamente no projecto profissional e este encontra o seu lugar certo no projecto pessoal, fazendo com que *presente e futuro se apresentem conciliáveis*;
  
- **Estrangulamento vocacional**, que se verifica em situações, nas quais, o(a) estudante ingressa e frequenta um curso pouco desejado e nada compatível com a sua auto-representação futura ou com as suas circunstâncias presentes. Nestas condições, as situações de aprendizagem, que se vivem, não contribuirão, eventualmente, para os projectos profissional e pessoal, tornando pouco significativas essas situações pedagógicas, numa *realidade presente incompatível com um futuro sonhado*;
  
- **Descoberta vocacional**, que acontece quando o indivíduo acede e frequenta um curso não desejado, desenvolvendo, no entanto, uma atitude positiva face às experiências de aprendizagem que vai vivendo. Dessa forma, em alguns casos, assiste-se ao início da construção de novos projectos profissionais e de novas trajectórias pessoais, ocorrendo uma adaptação adequada da dimensão vocacional à realidade, *adaptando o futuro a um presente agradável*;
  
- **Resiliência vocacional**, que se manifesta em determinadas situações, nas quais se verifica a necessidade do indivíduo, não abdicando dos seus projectos vitais, encontrar as respostas mais adequadas às circunstâncias presentes, de forma a torná-las instrumentais para os seus objectivos a médio e longo-prazo, tentando *adaptar o presente ao futuro de que não quer abdicar*.
  
- **Conformismo vocacional**, que poderá verificar-se quando alguns indivíduos, na ausência de projectos vitais bem definidos, ou confrontados com um sentimento de incapacidade, relativamente à alteração das circunstâncias presentes, optam por uma amenização das suas perspectivas (Jarousse, 1984:207) e se conformam com a situação que vivem, num equilíbrio, relativamente estável, entre uma *ausência de futuro num presente qualquer*;

- **Cristalização vocacional**, que se torna evidente em todos aqueles estudantes que suspendem, temporariamente, a concretização dos seus projectos vitais mais profundos, aproveitando, de forma instrumental, as circunstâncias do presente, assegurando, dessa forma, a respectiva sobrevivência académica e profissional, numa estratégia de *deixar passar o presente para cumprir no futuro, os projectos do passado*.

Esta dimensão vocacional – e concomitantemente curricular, no ensino superior – é, em nossa opinião, uma área fundamental para que, através de respostas curriculares personalizadas (Incyan, 1988:60; Garin, 1988:66; Stern, 1992:20) e adequadas ao perfil vocacional de cada indivíduo, se criem as condições para a existência de percursos curriculares que previnam a existência de fenómenos como o *conformismo estratégico* (Zeichner & Gore, cit. por Moreira, 1993:101), o *sucesso conformista* (Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989:60) ou o *conformismo realista* (Nico, 1995:25).

Nenhum dos anteriores comportamentos corresponde a uma evidência de uma formação superior com a qualidade inerente à sua própria natureza e designação: superior.

## Referências Bibliográficas

- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). Education and Identity. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dominicé, P. (1985). “Ce que la vie leur a appris”. In M. Finger & C. Josso (Eds.). Pratiques du récit de vie et théories de la formation. Genève: Section de Sciences de l’Éducation de l’Université de Genève: 99-122
- Dominicé, P. (1988). “ O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais”. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde: 51-61
- El-Khawas, E. (1996). “Student Diversity on Today’s Campuses”. In S. Komives & D. Woodard (Eds.). Student Services – A Handbook for the Profession. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 64-80
- Erickson, F. (1985). “Qualitative Methods in Research on Teaching”. In Merlin Wittrok (Ed.). Handbook of Research on Teaching, London: Collier Macmillan Publisher.
- Garin, C. (1988, Novembre). Une Cellule Active. in Le Monde de L'Education.
- Hodkinson, K. (1994). “Flexible Provision for Student Diversity”. In W. Wade et al (Eds.). Flexible Learning in Higher Education. London: Kogan Page, 19-25.

- Incyan, E. (1988, Novembre). “Plus proche des étudiants”. *Le Monde de L' Education*, 60-66.
- Jarousse, J. (1984). “Les contradictions de l'Université de masse dix ans après (1973-1983)”. *Révue française de sociologie*, XXV, 191-210.
- Knapper, C. & Cropley, A. (1991). *Lifelong Learning and higher Education*. London: Kogan Page.
- Le Bart, C. & Merle, P. (1997). *La citoyenneté étudiante - Intégration, participation, mobilization*. Paris: PUF.
- Menezes, I., Costa, M., & Paiva Campos, B. (1989). “Valores de Estudantes Universitários”. *Caderno de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Molinari, J. (1992). *Les étudiants*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Moreira, J. (1993). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: A Educação das Preocupações e Motivações Profissionais*. [Trabalho apresentado no âmbito das provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nico, B. (1995). *A Relação Pedagógica na Universidade: ser-se caloiro*. [Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiada).
- Nico, B. (1996). “A identidade vocacional em alunos universitários – um estudo de caso”. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situação de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 105-116.
- Nico, B. (2001). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).
- Snyders, G. (1993). *Heureux à l' université*. Paris: Ed. Nathan.
- Stern, M. (1992). “La nouvelle majorité: une population d' étudiants plus âgés et son incidence sur l'université d'aujourd'hui”. *Gestion de l'enseignement supérieur*, (4), 1.

# PARTICIPANTES

NOME	INSTITUIÇÃO	CONDIÇÃO	CONTACTO
Abraão Ndeufekelua Mwaikafana	Universidade de Évora	Estudante	ndeufekelwa@gmail.com
Adriana Pires Barrento Bugalho	Universidade de Évora	Estudante	adrianabugalho@live.com.pt
Alex dos Santos Silvério	Universidade de Évora	Estudante	alex.silverio@hotmail.com
Ana Alexandra Silva	Universidade de Évora	Docente	aasilva@uevora.pt
Ana Artur Marques	Universidade de Évora	Estudante	aartur@uevora.pt
Ana Carolina Campos Lourenço	Universidade de Évora	Estudante	anacarolinacampos@live.com.pt
Ana Cristina Ramos Barão Ginja	Universidade de Évora	Docente	kiginja@hotmail.com
Ana Fialho Silva	Universidade de Évora	Docente	afialho@uevora.pt
Ana Inês Reis Amante	Universidade de Évora	Estudante	inezamante@gmail.com
Ana Isabel Assis Rosa	Universidade de Évora	Estudante	anarosa2892@hotmail.com
Ana Isabel de Pina Canteiro	Universidade de Évora	Estudante	anahh-@hotmail.com
Ana Isabel Gomes Pancada	Universidade de Évora	Estudante	ana_gomees22@hotmail.com
Ana Lúcia dos Santos Pólvora	Universidade de Évora	Estudante	aquafocus@hotmail.com
Ana Lúcia Serra Morais	Universidade de Évora	Estudante	anaserramorais@hotmail.com
Ana Margarida Amaro	Universidade de Évora	Estudante	anamaro_93@live.com.pt
Ana Margarida Bento Costa	Universidade de Évora	Estudante	nana.bento.costa@gmail.com
Ana Margarida Veiga Simão	Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia	Docente	amsimao@fp.ul.pt
Ana Maria Aguiar Frias	Universidade de Évora, Escola de Enfermagem João de Deus	Docente	anafrias@uevora.pt
Ana Maria Esteves Bortolanza	Universidade de Uberaba - Brasil	Estudante	amebortolanza@uol.com.br
Ana Maria Leitão Pinto da Fonseca	Universidade de Évora, Escola de Enfermagem João de Deus	Docente	afonseca@uevora.pt
Ana Paula Couceiro Figueira	Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Docente	apcouceiro@fpce.uc.pt
Ana Raquel Teles Ferreira da Silva	Universidade de Évora	Estudante	anar_teles@hotmail.com
Ana Rita da Silva Oliveira	Universidade de Évora	Estudante	ana_rita_oliveira@live.com.pt
Ana Rita Lopes Elias	Universidade de Évora	Estudante	anaelias@live.com.pt
Ana Rita Pinto Alves	Universidade de Évora	Estudante	pucca_45_@hotmail.com
Ana Sofia Caldeira Pepe	Universidade de Évora	Estudante	bonekinha_ana1@hotmail.com
Ana Sofia Henriques	Universidade de Évora	Estudante	asrhenriques@gmail.com
Ana Sofia Preguiça Charraz	Universidade de Évora	Estudante	ana23_charraz@hotmail.com

Ana Teresa Capucho Sobrinho	Universidade de Évora	Estudante	ana_tcs@hotmail.com
Ana Torres Soto	Universidade Espanhola	Estudante	ana.t.s@um.es
Anabela Maria Sousa Pereira	Universidade de Aveiro	Comissão Científica	anabelapereira@ua.pt
André Manuel Vilhena Charraz	Universidade de Évora	Estudante	xarraz@gmail.com
Andreia Filipa Mendes Nepomuceno	Universidade de Évora	Estudante	vintage_sport@hotmail.com
Andreia Gaspar	Universidade de Lisboa, Instituto da Educação	Estudante	andreiagasp@gmail.com
Ângela Balça	Universidade de Évora	Professora	apb@uevora.pt
Antónia Olívia Grave de Almeida Matos	Universidade de Évora	Estudante	aoam@uevora.pt
António Bento Caleiro	Universidade de Évora	Docente	caleiro@uevora.pt
António Borralho	Universidade de Évora	Comissão Científica	amab@uevora.pt
António João Guelha da Rosa	Universidade de Évora	Estudante	guelharosa@sapo.pt
António Nogueira de Sousa	Universidade de Évora	Estudante	dra.bsms@gmail.com
Bárbara Sofia Dimas Infante	Universidade de Évora	Estudante	barbara_sdi@hotmail.com
Benedita do Socorro Matos Santos	Universidade de Évora	Estudante	dra.bsms@gmail.com
Bruna Filipa Pereira Borbinhas	Universidade de Évora	Estudante	bf_pereira_9@hotmail.com
Carina de Jesus Martins Barreiro	Universidade de Évora	Estudante	carinamartins_pam@hotmail.com
Carla Maria Cinza de Almeida	Universidade de Évora	Comissão Organizadora Executiva	calmeida_31@hotmail.com
Carla Sofia Freitas do Carmo	Universidade de Évora	Estudante	carla_carmo@live.com.pt
Carlos Filipe Ribeiro Ferreira	Universidade de Évora	Estudante	carlosferreira1992@gmail.com
Carlos Manuel Folgado Barreira	Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Professor	cabarreira@fpce.uc.pt
Carlos Vieira	Universidade de Évora	Comissão Científica	cvieira@uevora.pt
Catarina Barroso Moniz	Universidade de Évora	Estudante	catarinabmoniz@gmail.com
Catarina Costa Roques	Universidade de Évora	Estudante	catarinacroques@gmail.com
Catarina Marques Fernandes	Universidade de Évora	Estudante	katyf_94@hotmail.com
Catarina Sofia Mendes Pestana	Universidade de Évora	Estudante	sofiapestana14@hotmail.com
Cátia Alexandra dos Santos Pereira	Universidade de Évora	Estudante	catia_4991@hotmail.com
Cátia Filipa Arsénio Mantas	Universidade de Évora	Estudante	catia.mantas92@gmail.com

Cátia Sílvia Sousa do Carmo	Universidade de Évora	Estudante	catiaccarmo93@hotmail.com
Cátia Sofia Nascimento Fernandes	Universidade de Évora	Estudante	catia.fernandes10@hotmail.com
Cátia Sofia Russo Coelho	Universidade de Évora	Estudante	katinha__07@hotmail.com
Cecília Myriam Gonçalves Bucete	Universidade de Évora	Estudante	ceciliamyriam@hotmail.com
Cláudia Sofia Varino Rodrigues	Universidade de Évora	Estudante	claudia.nt.rodrigues@gmail.com
Cláudia Neto Rodrigues	Universidade de Évora	Estudante	
Cláudia Vanessa Garcia Candeias	Universidade de Évora	Psicóloga	claudia.candeias@hotmail.com
Cristiana Cordeiro Mesquita	Universidade de Évora	Estudante	cris_pnx7@hotmail.com
Cristiana dos Santos Agostinho	Universidade de Évora	Estudante	cristianagostinho@hotmail.com
Cristiana Helena Rodrigues da Silva	Universidade de Évora	Estudante	cristiana.rodrigues.silva@hotmail.com
Cristina Alexandra Bencatel Baleizão	Universidade de Évora	Estudante	cristina_cris13@hotmail.com
Daniel Serpa Branco Guerra	Universidade de Évora	Estudante	daniel.sb.guerra@hotmail.com
Daniela Sofia Gravata	Universidade de Évora	Estudante	daniela.grvt@gmail.com
Diana Constantino Machado	Universidade de Évora	Estudante	di_co_ma@live.com.pt
Dinis Rodrigo Véstia Pereira	Universidade de Évora	Estudante	dinispereira_5@hotmail.com
Domingos Fernandes	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação	Comissão Científica	dfernandes@ie.ul.pt
Eduardo Augusto Maia Fernandes	Universidade de Évora	Estudante	eduardo_fernandes_17@hotmail.com
Elvira Raquel Almeida da Silva	Universidade do Minho	Estudante	elviraraquelasilva@gmail.com
Ema Patrícia de Lima Oliveira	Universidade da Beira Interior	Docente	ema.oliveira.ubi@gmail.com
Erica Sofia Moura Bessa	Universidade de Évora	Estudante	erica_bessa91@hotmail.com
Fátima Isabel Antunes Neves Costa	Universidade de Évora	Estudante	fatimacostta@gmail.com
Fatima Rute de Carvalho Ferreira	Universidade de Évora	Estudante	fatimarute@portugalmail.pt
Fedra Ariel Ramires Caseiro	Universidade de Évora	Estudante	fedracaseiro@hotmail.com
Filipa Raquel Gonçalves Teixeira	Universidade de Évora	Estudante	filipa_r.g._teixeira@hotmail.com
Flávia Freire Barros	Universidade de Évora	Estudante	flavia.filipa@hotmail.com
Francine Pereira de Souza	Universidade de Évora	Estudante	fran.unesp.ped@gmail.com
Gillian Moreira	Universidade de Aveiro	Docente	gillian@ua.pt
Gracinda Hamido	Instituto Politécnico de Santarém, Escolar Superior de Educação	Docente	ghamido@gmail.com

Helena do Couto Bartolo Gonçalves de Abreu	Universidade de Évora	Estudante	helena.abreu86@gmail.com
Helena Rosado	Universidade de Évora	Estudante	lenamrosado@gmail.com
Helga Maria Rebelo Candeias	Universidade de Évora	Estudante	helgacandeias@hotmail.com
Inês Calisto	Universidade de Évora	Estudante	inespcalisto@gmail.com
Isabel Alexandra Joaquina Ramos	Universidade de Évora	Docente	iar@uevora.pt
Isabel Branco Folgado			isabelinha_bf@hotmail.com
Isabel Maria Ratola Duarte	Universidade de Évora	Geóloga	iduarte@uevora.pt
Isabel Viegas Vieira	Universidade de Évora	Docente	impvv@uevora.pt
Ivone Arede	Universidade de Évora	Estudante	ivonearede11@hotmail.com
Jacqueline Praxedes de Almeida	Universidade Federal de Alagoas - Brasil	Estudante	jacquepa1@yahoo.com.br
Joana Catarina Nunes Ribeiro Alves	Universidade de Évora	Estudante	jcnralves@gmail.com
Joana Filipa Correia Manhita Neto Paixão	Universidade de Évora	Estudante	catia.fernandes10@hotmail.com
Joana Filipa Grosso Cuco	Universidade de Évora	Estudante	joanafilipacuco.17@gmail.com
Joana Filipa Henriques Raimundo	Universidade de Évora	Estudante	joana_raimundo_94@hotmail.com
Joana Filipa Roque Anastácio Carlos	Universidade de Évora	Estudante	joaninha_fac@hotmail.com
Joana Raimundo Quarenta	Universidade de Évora	Estudante	joanasrquarenta@gmail.com
Joana Raquel Silveira Santos	Universidade de Évora	Estudante	joana_raquel_santos@hotmail.com
Joana Rita Coelho Costa	Universidade de Évora	Estudante	joanacosta_gois@hotmail.com
João Barradas Ferreira Durão	Universidade de Évora	Estudante	
João Pissara	Universidade de Évora	Docente	jjp@uevora.pt
Joel António Sousa Martins	Universidade de Évora	Estudante	
José Gonçalo Lourenço Afonso	Universidade de Évora	Estudante	zafonso.artesvisuais@gmail.com
José Luís Pires Ramos	Universidade de Évora	Docente	jlramos1957@gmail.com
José Manuel Martins Simões	Universidade de Évora	Estudante	zemanuelsimoes@gmail.com
Juliana Fernandes Braulino	Universidade de Évora	Estudante	julianaf_braulino@hotmail.com
Luca Leiria Filipe	Universidade de Évora	Estudante	lucaleiriafilipe@gmail.com
Lucélia Maria Calisto da Graça	Universidade de Évora	Estudante	lucelia_calisto@hotmail.com
Luís Lopes	Universidade de Évora	Geólogo	lopes@uevora.pt
Luis Manuel N. Mota	Universidade de Évora	Estudante	ct1abs@hotmail.com
Luís Miguel Matias Raposo	Universidade de Évora, CEFAGE	Estudante	lraposo@uevora.pt
Mafalda Sofia Figueira Coelho	Universidade de Évora	Estudante	mafcoelho_13@hotmail.com
Manuel Santos	Universidade de Évora	Estudante	msantos@gmail.com

Manuela Laura de Oliveira	Universidade de Évora	Estudante	manuela_manela_13@hotmail.com
Márcia Raquel Amaro Cotrim	Universidade de Évora	Estudante	marcit_lind@hotmail.com
Margaret Gomes	Universidade de Aveira	Estudante	mgomes@ua.pt
Maria Calado Branco Ponte Henriques	Universidade de Évora	Estudante	mariacaladohenriques@gmail.com
Maria da Conceição Leal da Costa	Universidade de Évora	Docente	mclc@uevora.pt
Maria da Conceição Marques Freire	Universidade de Évora	Docente	mcmf@uevora.pt
Maria de Lourdes Sousa Gomes	Universidade de Évora	Estudante	lousog@ig.com.br
Maria do Céu Mestre Carrageta	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	Docente	mceu@esenfc.pt
Maria Dulce Cabral de Magalhães	Universidade de Évora, Escola Superior de Enfermagem João de Deus	Docente	mdc@uevora.pt
Maria Edite de Oliveira	Gabinete de Desenvolvimento do Aluno - Nova School of Business and Economics	Psicóloga	editeoliveira@novasbe.pt
Maria Eugénia Bizai	Universidade de Évora	Estudante	eugeniabizai@hotmail.com
Maria Gilvanete dos Santos	Universidade de Évora	Estudante	mgilsant@gmail.com
Maria Inês Pires	Universidade de Évora	Estudante	mariapires17@hotmail.com
Maria Isabel Domingues Fernandes	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	Docente	isabelf@esenfc.pt
Maria João Candeias de Castro Coelho	Universidade de Évora	Estudante	brankita_22_30@hotmail.com
Maria João Marçalo	Universidade de Évora	Docente	mjm@uevora.pt
Maria José Abrantes Bule	Universidade de Évora	Docente	mjosebule@uevora.pt
Maria José Fonte-Santa Nepomuceno	Universidade de Évora	Psicóloga	marianepomuceno@gmail.com
Maria Laurência Gemitto	Universidade de Évora	Docente	mlpg@uevora.pt
Maria Lúcia Batista Godinho	Universidade de Évora	Estudante	luciagodinho@live.com
Maria Luiza Garcia Hernandez	Universidade Espanhola	Estudante	luisagarcia@um.es
Maria Manuela Melo Oliveira	Universidade de Évora	Docente	mmo@uevora.pt
Maria Otilia Brites Zangão	Universidade de Évora, Escola de Enfermagem João de Deus	Docente	otiliaz@uevora.pt
Maria Palmira Carlos Alves	Universidade do Minho	Docente	palves@ie.uminho.pt
Maria Teresa de Jesus Neves	Universidade de Évora	Estudante	maria.13_@hotmail.com
Maria Vitoria Glórias Almeida Casas-Novas	Universidade de Évora	Docente	mvcn@uevora.pt
Marília Evangelina Sota Favinha	Universidade de Évora	Docente	mfavinha@uevora.pt

Marina Luz Cochicho Canhoto	Universidade de Évora	Estudante	luz.canhoto@gmail.com
Mário Mateus	Universidade de Évora	Estudante	mario.mateus5@gmail.com
Marta Costa Canadinha	Universidade de Évora	Estudante	martacanadinha@hotmail.com
Marta Sofia Barona Flores	Universidade de Évora	Estudante	floresmarta@sapo.pt
Marta Sofia Mendonça da Silva	Universidade de Évora	Estudante	msofia0@hotmail.com
Mayara de Sousa Modesto de Britto	Universidade de Évora	Estudante	mayaramodesto@gmail.com
Nádia Raquel Proença Ramos	Universidade de Évora	Estudante	nn.ramos@hotmail.com
Nélia Maria Camacho Vasconcelos	Universidade de Évora	Estudante	nellyvasconcelos18@hotmail.com
Nélia Rosado Montezo	Universidade de Évora	Estudante	nelia_rm89@hotmail.com
Neuza Marto	Universidade de Évora	Estudante	neuzamarto@gmail.com
Nicolette Bianchi	Universidade de Évora	Estudante	niki_nicolet@hotmail.com
Nuno Costa	Universidade de Évora	Estudante	xx_2_xxnn_costa@hotmail.com
Pamela Silva	Universidade de Évora	Estudante	brasuquinha19@hotmail.com
Patrícia Alexandra Condeço Ramos	Universidade de Évora	Estudante	patriciaramos93@hotmail.com
Patrícia Isabel Chacim Laranjeira	Universidade de Évora	Estudante	Patylaranjeira_91@hotmail.com
Patrícia Isabel dos Santos Cardoso	Universidade de Évora	Estudante	tixamix@hotmail.com
Paula Rama da Silva	Escola Superior Hotelaria e Turismo do Estoril	Estudante	Paula.silva@eshte.pt
Pedro Miguel Durand	Universidade de Évora	Estudante	Pedror.durand@gmail.com
Rafael André Ferreira da Rocha	Universidade de Évora	Estudante	Rocha1992@live.com.pt
Raquel Carlota Pepo Dias	Universidade de Évora	Estudante	raquelcpd@gmail.com
Raquel Inês Real Pirota	Universidade de Évora	Estudante	
Raquel Maria Franganito Portas	Universidade de Évora	Estudante	raquelportas@gmail.com
Raquel Sabino	Universidade de Évora	Estudante	rlopesabino@gmail.com
Raquel Vicêncio Antunes Coelho	Universidade de Évora	Estudante	rakelita_smrt@hotmail.com
Ricardo Jorge Raleira Monginho	Universidade do Minho	Estudante	ricardomonginho@gmail.com
Rita Alexandra Grilo Fialho Tojo	Universidade de Évora	Estudante	rita.tojo@hotmail.com
Rita de Pádua Antunes	Universidade de Évora	Estudante	rpa.ritaantunes@gmail.com
Rosalina Pisco Costa	Universidade de Évora	Docente	rosalina@uevora.pt
Rute Isabel dos Santos Bento	Universidade de Évora	Estudante	rutinha-21@hotmail.com
Sandra Sofia Lopes Burchert	Universidade de Évora	Estudante	sslburchert@hotmail.com
Sara Isabel Batista dos Santos	Universidade de Évora	Estudante	sara-santos91@hotmail.com

Sara Marisa Roxo Parreira	Universidade de Évora	Estudante	sara.roxo@live.com.pt
Simone do Socorro Freitas do Nascimento	Universidade de Évora	Estudante	simonesfn@yahoo.com
Sofia Alexandra Militão Dias	Universidade de Évora	Estudante	sofia.sociologia@hotmail.com
Sofia Andreia Delgado da Silva Batista	Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia	Estudante	sofia.batista@fct.unl.pt
Sónia Silva	Universidade de Évora	Estudante	sonia_sofia_5@hotmail.com
Susana Maria da Cruz Rodrigues	Universidade do Minho	Estudante	susanacruzrodrigues@gmail.com
Tania Salsa	Universidade de Évora	Estudante	taniasalsa_16@hotmail.com
Teresa Lopes	Universidade de Évora	Estudante	teresa_lopes7@hotmail.com
Thamires dos Santos Freitas	Universidade de Évora	Estudante	thamy_freitas_@hotmail.com
Valdeci Gonçalves da Silva	Universidade de Évora	Estudante	valdecipsi@hotmail.com
Vanessa Alexandra Gouveia Rosa	Universidade de Évora	Estudante	vanessa7_andbol@hotmail.com
Vanessa Almeida Sampaio	Universidade de Évora	Estudante	vans.sampaio@gmail.com
Vanessa Cristina Ferreira dos Santos	Universidade de Évora	Estudante	vanessa-santos25@hotmail.com
Yesika Carolina Fernandes Rodrigues	Universidade de Évora	Estudante	yesika_fernandes@hotmail.com