2014

PRÁTICAS EDUCATIVAS: TEORIZAÇÃO E FORMAS DE INTERVENÇÃO

Organização:

Carlos Alberto Ferreira; Ana Maria Bastos; Helena Campos

utad
UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Ficha Técnica:

Título: Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção

Autores: Carlos Alberto Ferreira; Ana Maria Bastos & Helena Campos (Org.).

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

2014

ISBN: 978-989-704-175-4

ÍNDICE

	PREFÁCIO	**1**
I -	**TEORIA E PRÁTICAS DE ENSINO**	**3**
	Feedback professor-aluno/aluno-professor como estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos	**4**
	Estratégias a utilizar com alunos com Necessidades Educativas Especiais em tempo de Educação Inclusiva	**19**
	A Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: "O Professor faz a Diferença" na Escola S/3 S. Pedro de Vila Real	**24**
	Controvérsia Criativa: um Método de Aprendizagem Eficaz para a Discussão de Mitos/Problemas em Contexto Escolar	**41**
	Estratégias de reforço das capacidades de pensamento crítico: um caso na UTAD	**56**
	Contributos da construção do Portefólio Reflexivo para o Desenvolvimento Profissional Docente	**68**
II -	**TEORIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM RECURSO À TECNOLOGIA EDUCATIVA**	**95**
	As potencialidades do blogue no trabalho de projeto	**96**
	A Integração das TI na Aprendizagem de Português e Matemática em Crianças com Necessidades Educativas Especiais	**115**
	A Web 2.0 na sala de aula e na 'escola sem muros': desafios para o professor	**131**
III -	**TEORIA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**	**149**
	Educação para a cidadania: como atuar quando o coração de alguém para de bater	**150**
	Reflexão sobre uma abordagem ética em educação sexual	**166**
	Bullying na Escola: como intervir para prevenir e minimizar danos	**178**
IV -	**TEORIA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE**	**192**
	A saúde da criança e do adolescente: papel da escola na sua promoção	**193**
	Estratégias de prevenção do consumo de bebidas alcoólicas em contexto escolar	**202**
	Gestão da doença crónica da criança na escola	**217**
	Estratégias de prevenção da obesidade	**232**
	Gestão de Stresse: Gestão do Tempo, Técnicas de Respiração e Relaxamento	**244**
	Contraceção na adolescência: orientações para uma prática contracetiva adequada	**255**
	A matemática amiga da saúde: contributos para boas práticas alimentares	**266**
	A escola e os acidentes: uma intervenção prática	**285**
V -	**TEORIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**	**302**
	A Afetividade na Vivência da Sexualidade - Prevenção na Infância e Adolescência	**303**
	Autoridade na Família e na Escola	**311**

PREFÁCIO

O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.
Janoí Mamedes

> **O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?** É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.
>
> Rubem Alves

Desde sempre os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Várias dezenas de investigações cujo objetivo tem sido identificar os fatores mais suscetíveis de ajudar o aluno a aprender (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Hattie, 1992 e 2009) permitem contrariar a ideia bastante generalizada de que a qualidade dos professores tem pouca ou nenhuma variação no rendimento escolar dos alunos e questionar um dos maiores mitos do ensino: **todos os professores são iguais.** Desapoiando estas ideias, amplamente difundidas, os resultados dessas e doutras investigações permitem afirmar que o que os professores fazem na sala de aula é, **sem margem para dúvidas**, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e **que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem.**

Isto é, não é tanto um determinado método que faz a diferença. A diferença está enormemente relacionada com determinadas características e atitudes dos professores. Estas são tão importantes que podem melhorar muito a eficácia que a investigação atribui a determinados métodos de ensino, ou seja, a influência que o método, por si só, não potencia. A diferença está, por exemplo, em personalizar a aprendizagem, obtendo maior precisão sobre os **progressos dos alunos** e garantir a **aprendizagem profissional dos professores** sobre como e quando proporcionar aos seus alunos, estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes ou mais eficazes[1]

[1] In "*O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos,* Lopes, J. & Silva. H. (2010). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda, p. VII-XII)

De forma a contribuir para a melhoria do sucesso dos alunos e da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos profissionais de educação, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, através da Unidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, organiza anualmente as **Jornadas Pedagógicas O Professor faz a diferença.** Estas Jornadas têm como objetivo:

- Atualizar conhecimentos com vista à melhoria da prática numa perspetiva de inovação.
- Consciencializar da importância do trabalho colaborativo dos professores na melhoria das aprendizagens dos alunos.
- Compreender a importância do papel do professor na promoção de comportamentos saudáveis.
- Partilhar práticas e intervenções eficazes numa estreita colaboração com educadores e professores dos diferentes níveis de ensino.

Este livro é o culminar dos múltiplos contributos dos educadores, professores dos ensinos básico, secundário e superior, psicólogos e enfermeiros que dinamizaram as **III, IV e V Jornadas Pedagógicas O Professor faz a diferença**.

Helena Silva

José Lopes

I – TEORIA E PRÁTICAS DE ENSINO

Feedback professor-aluno/aluno-professor como estratégia para a melhoria da aprendizagem dos alunos

Helena Silva
José Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo:
O feedback consiste em informações sobre a aprendizagem fornecidas aos alunos pelos professores e aos professores pelos alunos. A sua finalidade é reduzir a distância entre a compreensão e o desempenho atual dos alunos e os objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Feedback, objetivos de aprendizagem, autoavaliação, heteroavaliação, avaliação formativa.

O que é o feedback?

O feedback é uma troca de informações sobre a aprendizagem que envolve numa relação colaborativa professores e alunos, com o objetivo de melhoria da aprendizagem. Quer as informações dadas pelo professor aos alunos (feedback professor-aluno) quer as dadas pelos alunos ao professor (feedback aluno-professor) devem ser disponibilizadas quando a aprendizagem está ainda a decorrer para que possam ser imediatamente usadas e daí resulte um melhor desempenho dos alunos. A melhoria no desempenho resulta essencialmente de os professores, como resultado do feedback aluno-professor, possuírem informação que lhes permite reajustar o ensino para auxiliarem os alunos a melhorar a sua aprendizagem. Ou seja, a reduzir a diferença entre o seu nível atual de compreensão ou de desempenho de um objetivo e a compreensão e/ou o desempenho desejados pelo professor (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989).

> O feedback eficaz não só informa os alunos como se saíram, mas também como melhorar da próxima vez que se dediquem à tarefa. É dado de forma oportuna para que a próxima oportunidade para realizar a tarefa seja avaliada em segundos, não em semanas ou meses (Reeves, 2007, p. 227).

O feedback parece funcionar bem em tantas situações educativas que Hattie (1992), depois de analisar quase 180000 estudos fez, sobre ele, o seguinte comentário:

"A modificação simples mais poderosa que melhora o rendimento escolar é o feedback. (p. 7)".

De acordo com Reeves (2007), o feedback tem impacto imediato na melhoria dos resultados escolares e na diminuição do insucesso, absentismo escolar e dos problemas de indisciplina. O feedback está mais profunda e consistentemente relacionado com o desempenho escolar do que qualquer outro comportamento de ensino e quando é usado em mudanças no ensino e na aprendizagem, a maioria dos alunos pode atingir o mesmo nível de sucesso dos alunos com melhor rendimento (Bellon, Bellon & Blank, 1992).

Falhas neste domínio prejudicam todos os outros esforços realizados a nível do currículo, da avaliação e do ensino (Reeves, 2007).

De acordo com os resultados de numerosos estudos (por exemplo Hattie, 1992, 2009) o feedback aluno-professor e professor-aluno pode, pela informação que disponibiliza, ter efeitos positivos poderosos na aprendizagem, na motivação dos alunos para aprenderem e no seu envolvimento na aprendizagem. A influência é também exercida a nível das perceções dos alunos sobre a sua inteligência e sobre a capacidade para aprenderem.

O seu poder advém, em parte, da associação com outras estratégias, incluindo as autoavaliações do aluno, a avaliação formativa e a clareza do professor.

1. Quais as caraterísticas do feedback eficaz?

Os efeitos positivos do feedback a todos os níveis anteriormente referidos podem não se verificar e podem mesmo ser negativos.

Estudos sobre as caraterísticas do feedback com impacto positivo na aprendizagem indicam que a estrutura, os níveis e a quantidade de feedback que é trocado entre professores e alunos são aspetos que condicionam a sua eficácia (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

1.1. Qual a estrutura do feedback eficaz?

Quanto à estrutura, o feedback pode ser descritivo (formativo) ou avaliativo.

O feedback descritivo tem reflexos positivos na aprendizagem dos alunos porque os ajuda a aprender e a saber como aprender (Sadler, 1989; Stiggins, Arter, Chappuis &

Chappuis, 2004). Isto acontece porque o feedback descritivo permite a alunos e professores dar e receber informações que lhes possibilitam responder às seguintes questões: "Onde estou?/Onde estão os meus alunos?" "Até onde preciso de chegar?/Até onde pretendo que os meus alunos cheguem?" e "Qual o melhor caminho para lá chegar?" (Lopes & Silva, 2012). Ou seja, o feedback descritivo fornece informações sobre a realização atual dos alunos que os ajudam, bem como aos seus professores, a identificar os passos apropriados para reduzir a distância em relação aos objetivos de aprendizagem pretendidos. Aos alunos informa como devem aprender e o que têm de aprender e aos professores proporciona informações sobre como reestruturar o seu ensino de forma a facilitar que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem.

Os alunos precisam destas informações, mas quando os professores comentam os seus trabalhos agem muitas vezes como se a melhoria fosse conseguida através do feedback negativo e facilmente o número de aspetos negativos que salientam se torna superior ao número de aspetos positivos. Os trabalhos dos alunos têm de ser corrigidos e os erros existentes podem ser evidentes, numerosos e claramente visíveis, mas o feedback negativo pode ser problemático. Os alunos podem sentir que as tarefas não eram razoáveis. Podem achar que foram mal ensinados ou que se esperava que fossem além do que havia sido ensinado. Podem acreditar que o nível de esforço despendido foi muito elevado, mas que passou despercebido ao seu professor. Os alunos não precisam de um fluxo contínuo de afirmações positivas sobre o seu desempenho, mas são sensíveis ao equilíbrio entre os aspetos positivos e negativos. Precisam também de perceber que o professor está focado em fornecer-lhes informações que lhes indiquem "para onde ir a seguir", isto é, sobre como podem alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Hattie & Yates, 2014, p.64-65).

O feedback eficaz proporciona aos alunos informação detalhada e específica sobre como melhorar a sua aprendizagem (Earl, 2003). Essas informações permitem identificar o que foi bem feito (**pontos fortes**), o que precisa de ser melhorado (**áreas a melhorar**) e como melhorar (**estratégias de melhoria**) (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003; Dixon, 2005; Hattie & Timperley, 2007) (Quadro 1).

As informações podem ser transmitidas oralmente, por escrito ou como uma questão que faz com que os alunos reflitam sobre o trabalho realizado.

Quadro 1. Como dar feedback descritivo

	PONTOS FORTE	**ÁREAS A MELHORAR**	**ESTRATÉGIAS DE MELHORIA**
	É um trabalho de qualidade porque tu… O teu raciocínio revela que tu …	Um aspecto a melhorar no … Tentar acrescentar mais … Tu precisas menos …	Tu deves tentar … Como podes … A tua próxima etapa deve ser …
EXEMPLO	*A tua primeira frase chamou a minha atenção como leitor. Usaste também uma linguagem viva, por exemplo: "ele tinha tantas ideias a girar na sua mente que a sua cabeça parecia uma máquina de pipocas."*	*Precisas de reforçar a ligação entre o acidente do Bernardo e os seus motivos para sair da cidade.*	*Consulta o Capítulo 3, onde o autor escreve sobre o acidente. Destaca frases que descrevem os sentimentos do Bernardo nesse momento e usa essa informação na tua escrita.*

Optar por fornecer **feedback oral** ou escrito depende de uma série de fatores. O feedback oral pode ser altamente eficaz porque tem a vantagem de poder ser facilmente fornecido no momento em que a aprendizagem está a decorrer. O diálogo com os alunos estimula o seu pensamento sobre a aprendizagem e proporciona excelentes oportunidades de ocorrência de feedback aluno-professor e professor-aluno. É importante fazer questões que levem os alunos a refletir sobre sua aprendizagem: "O que é que pensas que te falta considerar sobre _____?", " O que sugerias ser importante fazer em primeiro lugar?".

O **feedback escrito** acrescenta como aspeto positivo relativamente ao feedback oral, a possibilidade de o aluno consultar, em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor no seu trabalho e ao professor monitorizar se e como o aluno tem usado esse feedback na melhoria da sua aprendizagem.

O feedback avaliativo, como notas e/ou menções qualitativas (por exemplo: Suficiente, Bom, etc.), pode ter, por dois principais motivos, um impacto negativo sobre a aprendizagem e a motivação, apesar de ser o mais usado pelos professores. Frequentemente compara as realizações dos alunos de uma turma e isso conduz a que os que têm notas mais baixas se convençam que não têm capacidade para aprender e, consequentemente, o desejo de aprender e o esforço que fazem diminuem (Black &

Wiliam, 1998). São exemplos de feedback avaliativo: *Bom; B+; 14 valores; sinais de verificação do trabalho realizado (vistos).*

As notas e as menções qualitativas indicam aos alunos os resultados da sua aprendizagem e não o que devem melhorar e como o podem fazer para conseguirem. Centram os alunos no "passado" e eles tendem a focar-se "no futuro". Em vez de se deterem sobre o que fizeram antes e deixaram para trás, gostam de informações que os ajudem a avançar possibilitando-lhes saber como podem melhorar o seu trabalho para que possam ser melhor sucedidos da próxima vez. Estão conscientes de que os produtos finais são trabalhos imperfeitos, mas querem seguir em frente e estão dispostos a aprender mais desde que os seus professores os incentivem. Estão dispostos a continuar a despender esforço desde que os últimos esforços tenham sido tratados com respeito (Hattie & Yates, 2014).

Mesmo quando os professores associam ao feedback descritivo uma classificação os seus benefícios são diminutos. Os alunos centram-se na classificação e tendem a ignorar os comentários sobre os trabalhos ou testes. Este procedimento pode ter também impacto particularmente negativo sobre os alunos que estão a realizar esforços para melhorar a sua aprendizagem (Black et al, 2003; Butler, 1988).

1.1.1. Por que razão o feedback descritivo e avaliativo têm impacto diferente na aprendizagem?

A eficácia diferencial que o feedback descritivo e avaliativo tem na aprendizagem relaciona-se com a sua orientação ou enfoque (Tunstall & Gipps, 1996). O feedback descritivo tem como enfoque a aprendizagem. É dirigido ao domínio e compreensão do conteúdo, à motivação do aluno para aprender e à vontade de que se envolva no processo de aprendizagem. Envolve ativamente o professor e o aluno na análise do trabalho realizado: salienta os aspetos positivos, aborda interpretações erradas e falhas na compreensão e proporciona indicações sobre como ultrapassar os aspetos menos positivos. Não diz ao aluno como fazer, mas aponta-lhe como pode "caminhar" em direção aos objetivos de aprendizagem (Rodgers, 2006).

O feedback avaliativo tem como enfoque a realização, é orientado para o desempenho (Tunstall & Gipps, 1996). Classificações ou comentários gerais, por exemplo: "Bom trabalho!", fornecem algumas informações sobre a aprendizagem, mas não as informações e orientações que os alunos podem usar para a melhorar.

1.2.Quais os níveis de feedback

A eficácia do feedback depende também do nível a que é dirigido. Hattie e Timperley (2007) criaram um modelo para que os professores conseguissem que o feedback fosse otimizado e identificaram quatro níveis a que pode ser dado feedback: feedback sobre a **tarefa**, o **processo** de compreensão da tarefa, de **autorregulação** e sobre o **eu** ou **consciência pessoal**. Os três primeiros têm impacto positivo sobre a aprendizagem; o último é o menos eficaz a esse nível e pode mesmo ter efeitos negativos.

Feedback dirigido à tarefa. Deve incluir instruções para que o aluno adquira mais informações, informações diferentes ou para que corrija as que considerou anteriormente. Os comentários devem ser escritos, claros e precisos sobre a forma como a tarefa foi realizada. Por exemplo: *Precisas de incluir mais informações sobre o Tratado de Tordesilhas*.

Quando o feedback é ao nível da tarefa, torna-se útil algum adiamento no seu fornecimento, ou seja, não é conveniente que seja imediato. O aluno tem de ter algum tempo para refletir sobre a sua realização antes de receber feedback.

Feedback dirigido ao processo. Visa o processo utilizado para criar um produto ou realizar uma tarefa. Deve fornecer pistas ou utilizar perguntas para ajudar os alunos a desenvolver o seu processo de pensamento ou uma estratégia, como a prossecução de uma hipótese. Por exemplo: *Precisas de reformular esta parte do texto atendendo aos objetivos que traçaste, de modo a que o leitor seja capaz de entender o seu significado. Esta página faz mais sentido se usares as estratégias de compreensão de que falamos anteriormente.*

Quando o feedback é ao nível do processo deve ser dado de imediato.

Feedback de autorregulação. É centrado no apoio ao aluno ao nível da autorregulação. Deve possibilitar um maior desenvolvimento de competências de autoavaliação ou conferir mais confiança para que o aluno se envolva na tarefa. Por exemplo: *João, já conheces as principais caraterísticas do começo de um argumento. Verifica se as contemplaste no teu primeiro parágrafo.*

O desenvolvimento de competências de autorregulação e de avaliação pessoal vai permitir ao aluno utilizar as suas competências internas de modo autónomo para avaliar o seu próprio progresso.

Feedback dirigido à consciência pessoal. É dirigido aos atributos pessoais, no sentido em que é direcionado para o eu. Por exemplo: *Tu és um grande aluno! Bom trabalho!*.

É o **menos eficaz** a melhorar a aprendizagem, porque raramente está relacionado com o desempenho na tarefa. Raramente responde às três questões do feedback e, portanto, é ineficaz no reforço da aprendizagem. O feedback dirigido ao eu, à semelhança do que acontece com as classificações ou menções qualitativas, não dá indicações aos alunos sobre o trabalho realizado nem aponta pistas de melhoria. Geralmente contém poucas informações relacionadas com a tarefa e raramente resulta em maior envolvimento, compreensão, comprometimento com os objetivos de aprendizagem e no aumento da autoeficácia (Lopes & Silva, 2010).

Quando o feedback chama a atenção para o eu, os alunos tendem a evitar os riscos envolvidos na realização de uma tarefa, minimizando esforços e têm um grande medo do fracasso (Black & Wiliam, 1998). Mesmo o elogio, quando é dirigido ao eu e, portanto, focado no que o professor pensa dos alunos e não nas características do trabalho, pode ter efeitos negativos sobre a aprendizagem. Por exemplo: *O professor pensa que eu sou inteligente*; *O professor gosta/não gosta de mim* (Dweck, 2007).

1.3.Qual a quantidade de feedback?

O feedback fornecido aos alunos deve ser em quantidade suficiente para que entendam o que fazer e não em tanta quantidade que impeça que sejam eles a fazer o trabalho (Brookhart, 2008).

De acordo com a autora, fornecer feedback em quantidades adequadas implica:

- Selecionar 2 a 3 pontos importantes a melhorar.

- Dar feedback direcionado para os objetivos de aprendizagem.

- Referir tanto os pontos fortes como os fracos. Sempre que possível tantos pontos fortes como fracos.

Quantidades inadequadas de feedback envolvem os seguintes procedimentos:

- Devolver o trabalho ao aluno com todos os erros identificados.

- Fazer comentários que, em extensão, ultrapassem o trabalho analisado.

- Fazer muitos comentários em trabalhos de fraca qualidade e poucos em bons trabalhos.

2. Qual a relação entre o feedback e as práticas de avaliação dos professores?

Existe uma estreita relação entre a utilização de feedback descritivo ou avaliativo e portanto entre o poder do feedback na aprendizagem dos alunos e a forma como os professores concebem e utilizam a avaliação na sala de aula. Essa utilização pode implicar a necessidade de mudanças nas conceções e nas práticas de avaliação dos professores dado que o **feedback descritivo** e o **feedback avaliativo** se alicerçam em diferentes modalidades de avaliação.

O **feedback descritivo** implica conceber e valorizar a avaliação como um **processo** que envolve professores e alunos na procura e interpretação de evidências da aprendizagem realizada. Implica privilegiar a avaliação na sua dimensão formativa - avaliação *como* aprendizagem e *para a* aprendizagem -, e integrá-la de forma contínua nas atividades realizadas na sala de aula (Lopes & Silva, 2012). Um corpo substancial de pesquisa identifica a avaliação *como* e *para* a aprendizagem (**avaliação formativa**) como uma ferramenta poderosa para melhorar a aprendizagem dos alunos (Black et al., 2003).

Usar preferencialmente o **feedback avaliativo** implica conceber e valorizar a avaliação na sua dimensão sumativa e certificadora, a avaliação *da* aprendizagem (**avaliação sumativa**).

Como a avaliação *para* e *como* aprendizagem (avaliação formativa) e a avaliação *da* aprendizagem (avaliação sumativa) diferem na forma como a informação sobre a aprendizagem é utilizada por professores e alunos, condicionam o tipo de feedback fornecido pelos professores. Se a finalidade principal da recolha de informação é ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho, enquanto estão a aprender e a praticar competências, os professores concebem a avaliação como fonte de dados que lhes permite dar feedback descritivo. Veem-na, preferencialmente, como forma de obter informações precisas e oportunas para que possam ajustar o ensino às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos e como ajuda para que estes possam ajustar as suas estratégias de aprendizagem aos objetivos pretendidos. Se a finalidade principal da avaliação é classificar os alunos (avaliação sumativa), então os dados recolhidos com todo o processo destinam-se essencialmente a fornecer feedback avaliativo.

3. Como planificar a aprendizagem para assegurar boas práticas de feedback?

Tornar o feedback eficaz, isto é, conseguir que os alunos fechem o hiato entre o seu nível atual de conhecimentos e as competências e os objetivos de aprendizagem exige que recebam e deem feedback enquanto estão ainda a aprender (Sadler, 1989) e que tenham tempo, oportunidade e apoio para agir sobre a informação que obtêm e recebem sobre a sua aprendizagem. Usar o feedback na melhoria da aprendizagem requer que os professores panifiquem de forma intencional.

Ao planificar, os professores têm de definir **objetivos de aprendizagem**, selecionar uma variedade de atividades e estratégias de ensino para iniciar a aprendizagem e escolher técnicas de avaliação para obterem informações sobre o que os alunos sabem e sobre o que precisam ainda de aprender (Lopes & Silva, 2012). Intencionalmente têm de selecionar **técnicas de avaliação formativa** que possibilitem que a avaliação ocorra em pontos-chave da aprendizagem. Nesses pontos é importante que professores e alunos colaborem para verificar quem está a aprender bem, quem precisa de reforço da aprendizagem ou de outras alternativas de ensino, antes de avançar com a aprendizagem. Nesses pontos críticos é fundamental que os alunos recebam feedback do professor, dos colegas (heteroavaliação) e de si mesmos (autoavaliação) e usem as informações daí resultantes para tomar novas medidas para melhorarem a aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

Os professores têm de simultânea e intencionalmente planificar como ensinar, como avaliar e como dar feedback, enquanto a aprendizagem está ainda a decorrer. No momento certo, enquanto os alunos podem ainda melhorar (Brookhart, 2008).

4. Que procedimentos asseguram boas práticas de feedback?

Usar feedback para promover a aprendizagem dos alunos implica:

A. Definir objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho

Não é possível receber e dar bom feedback sem que sejam definidos objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho uma vez que o feedback eficaz está diretamente ligado ao que os alunos estão a aprender e aos critérios para a aprendizagem bem-sucedida (Lopes & Silva, no prelo). O feedback deve ser vinculado aos descritores de desempenho identificados para a tarefa. Os comentários dos professores ao trabalho

dos seus alunos, mesmo quando identificam o que foi bem feito, devem direcionar-se para os descritores de desempenho (Ver metas curriculares das várias disciplinas).

É, assim, essencial que os **descritores de desempenho** descrevam o que os alunos devem saber ou **ser capazes de fazer no final de uma sequência de ensino** e deve garantir-se que os compreendam, para que saibam o que o professor espera que aprendam. Assegurar estes aspetos implica que objetivos e descritores de desempenho sejam definidos numa linguagem clara e precisa e que sejam partilhados e discutidos com os alunos, para que compreendam o que constitui a realização bem-sucedida dos objetivos e assim, possam usar o feedback na melhoria da aprendizagem.

Apresenta-se um exemplo de feedback direcionado para os descritores de desempenho. *Descritor de desempenho:*

- Identificar medidas de prevenção do risco vulcânico e de proteção de bens e pessoas. Feedback do professor: *Identificaste bem todas as medidas de proteção de pessoas referidas no texto. Contudo a tua resposta não está completa no que respeita às medidas de proteção de bens. E no que se refere às medidas de prevenção, estarão todas identificadas? Relê o texto com muita atenção!*

B. Obtenham evidências da compreensão do aluno

O professor pode recorrer a vários métodos ou técnicas para obter **minuto a minuto**, na sala de aula dados sobre a aprendizagem dos seus alunos. Por exemplo: Estratégias de questionamento eficazes, grelhas de observação, uso de técnicas de avaliação formativa como Bilhetes à Saída, Cartões Semáforo, Ponto Enlameado ou Pedra no Caminho, KWL, etc. (Lopes & Silva, 2012).

C. Forneçam feedback descritivo durante a aprendizagem

Fornecer feedback implica que o professor use os dados que obteve sobre a aprendizagem. Pode fazê-lo recorrendo a:

- **Imagens e símbolos**. Os alunos mais pequenos que ainda não sabem ler podem beneficiar do uso de indícios visuais que os ajudem a saber se estão no caminho certo e do que precisam de fazer para continuarem a aprender.

- **Feedback escrito**. O feedback escrito, como já referido, é uma maneira eficaz de dar aos alunos a oportunidade de voltar atrás no seu trabalho e corrigir os erros ou conceções alternativas e assegurar a sua melhoria.

- **Usar destaques**. É uma boa técnica para dar aos alunos informações sobre os objetivos do trabalho que foram cumpridos e superados. Consiste em destacar as áreas

em que o aluno tenha feito bem com uma cor (por exemplo **azul)** e as áreas que precisam de mais atenção com uma outra cor (por exemplo **verde**). Esta pode ser uma maneira rápida de dar feedback. Funciona bem quando se utiliza uma grelha com descritores de desempenho.

- **Comentários em *Post-its***. Usar um *Post-it* para dar aos alunos feedback durante o tempo de trabalho independente pode fornecer-lhes lembretes escritos curtos sobre o feedback verbal que receberam. Esta técnica pode dar-lhes informações suficientes para que possam continuar a trabalhar com base nesse feedback logo que a aula termine.

- **Tomar anotações para dar feedback verbal**. Quando circula pela sala e dá feedback verbal, tenha consigo um bloco com os nomes dos alunos. Anote as áreas a que deu feedback corretivo ou as áreas fortes do aluno. Use as suas anotações quando está a conversar com os alunos. "*Anotei que dei algum feedback sobre a forma de terminares as frases. Tiveste em conta algumas das minhas sugestões*? "

- **Conferência de três minutos ou Reunião Individual**. Comunicar aos alunos que estão "quase lá", mas que gostaria de reunir-se com eles para uma conversa de três minutos para os ajudar a entender onde estão na sua aprendizagem. Esta é uma oportunidade de dar feedback oral. Para alguns alunos ouvir o que estão a fazer bem e quais são os seus próximos passos para a melhoria pode ser muito benéfico (Lopes & Silva, 2012).

D. Modelem e proporcionem oportunidades para que os alunos desenvolvam competências de auto e heteroavaliação

A capacidade de identificar o que está bem feito, o que precisa de ser melhorado e como melhorar é fundamental para a realização de **auto** e de **heteroavaliação**. O feedback tem um papel determinante no desenvolvimento de competências que asseguram a capacidade de os alunos avaliarem os trabalhos que realizam. Contudo, para assegurar o êxito desse processo, o aluno tem de conhecer e compreender os **objetivos de aprendizagem** e os **descritores de desempenho** que o professor pretende que sejam atingidos, como anteriormente foi referido. É essencial, que quando realizam um trabalho (ou em qualquer outra situação de aprendizagem) estejam conscientes do que significa completá-lo com sucesso e, também, porque só assim podem **monitorizar os seus progressos** através da auto e da heteroavaliação e definir metas individuais de aprendizagem.

O professor deve envolver os alunos na definição dos descritores de desempenho, ensinando por modelagem explícita e instrução direta os procedimentos envolvidos no processo, bem como tem de ensinar, usando os mesmos métodos, os procedimentos implicados no processo de autoavaliação e de obter feedback, para que os alunos adquiram as competências necessárias a que se tornem aprendizes progressivamente mais autónomos (Lopes & Silva, 2012).

No início desta aprendizagem, os alunos podem precisar de ajuda do professor para identificar os próximos passos em direção aos objetivos/descritores de desempenho definidos, mas progressivamente tornar-se-ão mais autónomos. Para conseguirem ajudar os alunos a ganhar autonomia e a tornar-se cada vez menos dependentes de fontes externas de feedback (de professores e colegas) os professores podem:

- Pedir aos alunos que definam o que é a realização bem-sucedida dos objetivos de aprendizagem (definição de descritores de desempenho).

- Fornecer-lhes exemplos de trabalhos que alcançaram o objetivo de aprendizagem de forma exemplar e pedir-lhes para selecionarem nos trabalhos fornecidos exemplos de que os descritores de desempenho foram atingidos. Podem fazê-lo através de descrições ou do uso de grelhas de avaliação.

- Comparar os trabalhos dos alunos com os descritores de desempenho. Realçar/usar o sinal "+" se os descritores de desempenho foram atingidos com o trabalho.

- Ensinar os alunos a usar o feedback para determinar os próximos passos e definir os objetivos a atingir.

- Desenvolver e utilizar instrumentos de autoavaliação (por exemplo grelhas de avaliação e listas de verificação).

- Organizar grupos de pares para avaliarem e discutirem o que e como melhorar os trabalhos (Black & Wiliam, 2009; Rolheiser & Ross, 2000).

5. Que importância atribuem os alunos ao feedback?

Os professores afirmam dar muito feedback aos alunos sobre o seu trabalho, mas os alunos dizem que não é o que acontece. Quando os alunos são entrevistados sobre o que é para eles o feedback e porque é importante, ressalta um aspeto quase universal:

querem saber como podem melhorar o seu trabalho para que possam ser melhor sucedidos na próxima vez (Hattie & Yakes, 2014).

Os comentários (feedback) do professor ajudam a identificar os erros e a compreender as suas causas, através da explicação dos raciocínios usados, contribuindo para melhorar as aprendizagens. Além disso, os erros sublinhados e não corrigidos levam o aluno a melhorar o seu desempenho a nível da língua materna (Nogueira, 2009).

Quando questionados sobre a importância do feedback ou comentários do professor aos seus trabalhos e testes, os alunos referem:

Raul –Ah!.... às vezes *não sabemos o que é para fazer, e… a professora… ajuda a perceber.*

Isabel – *Por exemplo no trabalho que fizemos " A Matemática e a Arte" eu pude melhorar. Até fui pesquisar mais e … Melhorei!*

Fernanda – *No meu ponto de vista, um professor escreve tais comentários para que possamos melhorar ou para nos incentivar a fazê-lo. Comigo funcionaram muito bem e foram úteis, pois quando chegava a casa, mesmo não tendo a oportunidade de fazer um teste em duas fases, eu tentava sempre refazer o exercício e melhorar a resposta.*

Maria – *Normalmente a professora, quando escreve comentários nas fichas ou em testes, diz, por exemplo, "explica melhor", "não percebi". Muitos pensam que este tipo de comentários não ajudam nada, mas ajudam. Fazem com que nos esforcemos mais, para compreender melhor a matéria e explicar os raciocínios de forma clara. Por isso, acho que os comentários ajudam* (Nogueira, 2009, p. 183).

A investigação sobre o feedback apresenta um dilema não resolvido. Potencialmente, o feedback tem efeitos elevados na aprendizagem e no desempenho ou rendimento escolar dos alunos quando os ajuda a reduzir o hiato entre as suas compreensões e o desempenho atuais e os objetivos de aprendizagem pretendidos. Contudo, as formas de feedback mais frequentemente utilizadas pelos professores na sala de aula são as classificações e o elogio pessoal ou seja, as que têm menos probabilidade de produzir esses efeitos. Mudar os comportamentos do professor parece ser muito difícil. O enfoque tem de mudar de "Que tipos de feedback são eficazes" para

"Como podemos encorajar os professores a utilizar os tipos de feedback que se sabe que são eficazes?" (Timperley, 2013, p. 404)

Referências:

Bellon, J., Bellon, E, & Blank, M. A. (1992). Teaching from a Research Knowledge Base: A Development and Renewal Process. New York: Macmillan Publishing Company.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). Assessment for learning: Putting it into practice. Buckingham: Open University Press.

Brookhart, S. (2008). How to Give Effective Feedback to Your Students. Lexandria, Virginia: ASCD.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of taskinvolving and ego involving evaluation on interest and performance. British Journal of Educational Psychology, 58, 1–14.

Dixon, H. (2005). The Efficacy of Using a Feedback Typology as a Heuristic Device to Deconstruct Teachers' Feedback Practice. Waikato Journal of Education. 11(2). 49 – 65.

Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. Educational Leadership, 65, 34–39.

Earl, L. (2003). Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Hattie, J. A. C. (1992). Measuring the effects of schooling. Australian Journal of Education, 36(1), 5–13.

Hattie, J.A.C. (2009). Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London: Routledge.

Hattie, J.A.C., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hattie, J. A.C., & Yates, G. (2014). Visible Learning and the Science of How We Learn. New York and London: Routledge Publishers.

Lopes, J., & Silva. M. (2010). O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva. M. (2012) 50 Técnicas de Avaliação Formativa. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva. M. (no prelo) Eu, Professor Pergunto. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Nogueira, A. (2009). O feedback no processo de auto-regulação das aprendizagens em Matemática. Tese de mestrado. Universidade de Aveiro

Reeves, D. (2007). Challenges and Choices: The Role of Educational Leaders in Effective Assessment. Ahead of the Curve: The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning. Douglas Reeves, Editor. Solution Tree.

Rodgers, C. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. Curriculum Inquiry. 36(2). 209 – 237.

Rolheiser, C., & Ross, J. (2000). Student self-evaluation – What do we know? Orbit, 30(4), 33–36.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004, 2006). Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Well. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Timperley, H.S. (2013). Feedback. In J. Hattie & E. Anderman. International Handbook of Student Achievement (pp. 402-404). New York and London: Routledge Publishers.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. British Educational Research Journal, 22(4), 389-404.

Estratégias a utilizar com alunos com Necessidades Educativas Especiais em tempo de Educação Inclusiva

Lurdes Martins
lurdesdm@hotmail.com

Resumo:
Conseguir a qualidade para todos os alunos que frequentam a escola através da Inclusão é uma tarefa árdua. No entanto precisamos de ter professores que não desistam e que tentem, através de diversas atividades (algumas das quais serão apresentadas) responder com sucesso às necessidades educativas especiais dos seus alunos em tempo de Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, escola, necessidades educativas especiais, atividades, materiais, sucesso

O tema sobre Educação Inclusiva vem já sendo discutido há muito tempo. A declaração de Salamanca, que apresenta as conclusões que saíram da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), refere que a escola deve ser inclusiva. Dessa Conferência saiu reforçada a ideia de garantir a educação para as crianças com NEE no sistema de ensino regular. Ao longo de muitos anos os vários documentos produzidos nesta área vêm reforçando estes princípios e fortalecem a ideia de educação inclusiva.

Em 2008, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que vem reforçar a manutenção das crianças e jovens com NEE na escola regular e determina um conjunto de medidas educativas especiais que vão desse o apoio pedagógico individual, passando pelas adequações curriculares individuais, adequações de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e acaba com as tecnologias de apoio.

Trabalhar com alunos com NEE é um desafio nas nossas escolas atualmente. Estas têm turmas com uma grande heterogeneidade e dentro dessa heterogeneidade aparecem, muitas vezes, alunos com necessidades educativas especiais muito diferentes. A escola e, mais precisamente os professores, devem estar preparados para dar uma

resposta eficaz a todos. A diversidade da sala de aula deverá ser considerada um recurso e um valor para a educação. Esta tem por base a equidade para todos os alunos e todos eles devem participar, isto é, estar abrangidos em atividades de aprendizagem, atividades essas que para eles deverão ser significativas.

Uma sala de aula inclusiva permite que a aprendizagem seja cada vez mais desafiante e que cada dia na sala de aula seja um dia diferente. As crianças não aprendem todas da mesma forma e em todos os ambientes e para isso o professor deverá planificar as suas aulas de diversas maneiras tendo em conta todos os seus alunos e o sucesso deles. A atitude do profissional deverá ser muito positiva e terá de estar munido de muita imaginação para motivar e captar a atenção de todos os seus alunos na sala de aula. Os professores devem então usar metodologias de ensino eficazes, auto avaliando-se se nem todos os alunos aprendem pois eles são professores de todos e devem assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos eles. Não nos devemos esquecer também que o professor deverá ter disponibilidade para realizar trabalho com os seus colegas e juntos poderão trabalhar cooperativamente.

Os professores têm a obrigação de apoiar todos os alunos e desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem, estimulando-os, criando-lhes autonomia, autodeterminação, em suma tentar com que todos tenham sucesso. Todas as aprendizagens académicas, práticas, sociais, emocionais são importantes e não podemos abandonar uma peça fundamental, que até agora deixamos de fora, a família pois ela é um recurso essencial para que a aprendizagem tenha sucesso. No trabalho com as crianças com NEE e não só, temos de ter consciência do quão importante é a colaboração e o envolvimento com os pais, tendo uma comunicação eficaz com eles e envolvendo-os na aprendizagem do seu filho. Este envolvimento não deve apenas dizer respeito à família mas também aos profissionais que acompanham o aluno, nomeadamente os médicos, terapeutas ou outros parceiros. A Educação Inclusiva refere o quão importante é o trabalho em equipa, com todos os profissionais, com os pais, em que todos cooperam, trabalham, se envolvem para bem do aluno, criando laços entre a escola, a equipa de profissionais e a família.

Em junho de 2011 a importância dos professores foi salientada no lançamento do Relatório Mundial sobre a Deficiência, da Organização Mundial da Saúde quando se refere que:

> Podemos debater a inclusão em vários níveis: conceitual, político, normativo ou de investigação, mas é o professor que tem de lidar com a diversidade de alunos na sala de aula! É o professor que implementa os princípios da educação inclusiva. Se o professor não é capaz de ensinar diante da diversidade de alunos que existe na sala de aula, todas as boas intenções da inclusão deixam de ter valor. Neste sentido, o desafio do futuro é desenvolver currículos e formar os professores para gerir a diversidade (Mendes, 2013, p.14).

Podemos concluir que o ensino requer planeamento contínuo e sistemático, avaliação, reflexão, reformulação, ou seja, o professor deverá ser reflexivo pois dessa forma o seu trabalho será mais eficaz.

Tudo isto nos direciona para que as atividades com os alunos deverão ser atrativas, cativantes e envolventes, devendo o professor ter tempo para refletir, desenvolver pensamentos positivos e entender os desafios e os erros como oportunidades de aprendizagem.

Devem ser utilizados e produzidos materiais pedagógicos diversificados e tirar partido de muitos que existem e que nas nossas escolas já não são mais utilizados. Um desses materiais é o material Cuisenaire que há mais de 50 anos que se utiliza em todo o mundo, tendo aparecido da necessidade de se dar uma resposta de forma lúdica ao ensino da matemática.

Feito originalmente de madeira, é um material estruturado, composto por 241 barras coloridas (branca, amarela, vermelha, verde claro e escuro, castanho, laranja, rosa ou lilás, preta e azul) que são prismas quadrangulares com 1 cm de aresta na base, com 10 cores e 10 comprimentos diferentes e proporcionais.

Outro material que também se encontra esquecido é o material de Maria Montessori que pretendeu com a criação desse material que a criança tivesse a compreensão das coisas a partir delas mesmas, estimulando-a e desenvolvendo-a para que esse desenvolvimento se manifestasse no trabalho espontâneo do intelecto. Os materiais são constituídos por peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes; coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

Não nos podemos esquecer que os jogos são também um excelente recurso a ser aproveitado pois constituem um espaço privilegiado para a aprendizagem, permitindo estabelecer uma relação entre os seus intervenientes, possibilitando que eles se questionem, manifestem as suas ideias, as suas estratégias e as suas conceções fazendo-

os avançar na sua aprendizagem. Os jogos interativos fornecem material visualmente atrativo e constituem uma plataforma para se poder jogar e completar atividades práticas.

Nas atividades práticas que serão apresentadas não podemos esquecer que:

- A criança deve estar bem posicionada e confortável para que possa prestar atenção;
- Se a criança demonstrar que não está a gostar da atividade faça-a perceber que você entendeu o que ela quis dizer e que por isso pararão de brincar;
- Dê tempo suficiente para que a criança possa também participar na brincadeira;
- Tudo o que a criança puder fazer sozinha, não faça por ela e tudo o que ela não puder fazer sozinha, faça com ela!
- Utilizar materiais estimuladores e diversificados;
- Realizar atividades que promovam e desenvolvam a consciência do próprio corpo, a lateralidade, a coordenação geral, o equilíbrio, organização do esquema corporal, a organização espacial, a motricidade fina e grosseira, entre outras;
- Planificar atividades tendo em conta as capacidades e as limitações do aluno, realizando as devidas adaptações, assim como as progressões pedagógicas;
- …

Por tudo o que ficou dito concluímos que as atividades práticas ajudam as crianças com NEE a poder abranger os diversos sentidos enquanto as realizam e, desse modo, estão a aprender fazendo. Promover a sua participação de forma total ou parcial, dando-lhe a possibilidade de realizar as tarefas, com ou sem ajuda, aumenta a sua auto estima e fá-los acreditar que também são capazes. Não nos podemos esquecer que a motivação do aluno para a aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento do seu potencial de forma inclusiva.

Por isso está na hora de identificar quais as barreiras que continuam a existir no processo educativo dos alunos com NEE e quais as condições que têm de ser criadas para que essas barreiras sejam neutralizadas.

Não devemos apenas criar as condições para que a criança/jovem/adulto frequente a escola regular, juntamente com os seus pares, mas tal como refere a Professora Manuela Sanches Ferreira, criar todas as condições para que os alunos com NEE estejam envolvidos e pertençam ao espaço da escola regular. Não podemos

esquecer-nos que a qualidade desses contextos é também muito importante pois dessa qualidade dependerá o grau de envolvimento e de participação dos alunos.

Precisamos, tal como afirma Rodrigues (2013, p. 11) "de professores que (…) pensem o que é possível fazer de novo, de melhor, com os novos meios que são postos à disposição da escola e dos alunos."

Referências:

Mendes, R. H. (2013). O Caso da Agência Europeia. *Revista Diversa*

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.

Rodrigues, D. (2013). As Tecnologias de Informação e Comunicação em tempo de Educação Inclusiva. *Revista Educação Inclusiva*. 1, 6-12.

A Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: "O Professor faz a Diferença" na Escola S/3 S. Pedro de Vila Real

Teresa Morais
Escola S/3 S. Pedro
morais.tm@sapo.pt,

Lúcia Gonçalves
Salesianos de Poiares - Colégio
lucia.goncalves@poiares.salesianos.pt

Paula Guedes
Escola S/3 S. Pedro
pagu@sapo.pt

Rosalina Sampaio
Escola S/3 S. Pedro
rosalina.sampaio@hotmail.com

Resumo:

A comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: O professor faz a diferença formou-se durante o ano letivo de 2010-11 na escola S/3 S. Pedro, Vila Real, a partir do repto e com a supervisão dos professores José Pinto Lopes e Helena Santos Silva da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD).

Ao longo dos quatros anos da sua existência tem vindo a consolidar o seu modo de funcionamento e as dinâmicas de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos seus membros. Com avanços e recuos, podendo celebrar alguns êxitos mas também refletir sobre os fracassos, esta comunidade tem procurado atingir os objetivos de identificar os problemas profissionais comuns e, cooperativamente, procurar alternativas de atuação pedagógica que permitam a resolução dos seus problemas, sempre com o objetivo último de melhorar os resultados escolares dos alunos.

As comunidades de aprendizagem ou comunidades de prática constituem-se como um meio privilegiado para os professores se desenvolverem profissionalmente, comprometendo-se na análise das suas práticas, tornando-se professores reflexivos e

investigadores. Através da investigação/ação vão comprovando a viabilidade das novas propostas para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos. Em grupo, discutem, partilham os resultados, celebram os sucessos e ultrapassam os obstáculos.

Nesta comunicação pretende-se dar a conhecer a formação e desenvolvimento desta comunidade, o seu modo de funcionamento, os seus resultados, os obstáculos que foi preciso ultrapassar e as experiências que os seus membros, dos mais antigos aos mais recentes, podem partilhar.

A comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: "O Professor faz a Diferença" na escola S/3 S. Pedro de Vila Real

A Comunidade de Aprendizagem Profissional, também conhecida por comunidade de Prática (Wenger, 2006), é considerada um meio de desenvolvimento profissional, dado que os professores têm a possibilidade de aprender uns com uns outros e trabalharem em equipa para assegurar o sucesso das aprendizagens dos alunos (DuFour, 2004). Inseridos numa Comunidade de Aprendizagem Profissional, os professores trabalham de forma colaborativa, aspeto que é valorizado pela legislação portuguesa, nomeadamente no Despacho- normativo nº 13A/2012, de 5 de junho, e em relatórios internacionais como o do *National Center for Literacy Learning* (NCLE, 2013).

Para Lopes e Silva (2010b), uma Comunidade de Aprendizagem Profissional é constituída por um grupo de pessoas que partilham interesses e objetivos comuns de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Roberts e Pruitt (2010) defendem que a Comunidade de Aprendizagem Profissional é encarada como um projeto comum dos alunos, dos pais, dos funcionários, dos professores, pelo facto de todos os elementos terem responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Para assegurar o sucesso dos seus alunos, os professores refletem nos problemas que ocorrem na sua prática e entreajudam-se na resolução desses problemas, desenvolvendo-se profissionalmente de forma contínua (Lopes & Silva, 2010a). Assim, a dimensão reflexiva sobre a prática e para a prática, defendida por inúmeros autores tais como Alarcão (2002), Alarcão e Tavares (2003), Day (2001), Garmston, Lipton e Kaiser (2002) e Marcelo (2009), é uma dimensão a que os professores recorrem na Comunidade de Aprendizagem Profissional para se desenvolverem profissionalmente.

Para Timperley (2010), os professores podem desenvolver numa Comunidade de Aprendizagem Profissional competências profissionais que lhes permitem ensinar a alunos que estão em situação de insucesso escolar.

Ao aderirem a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional os professores podem, assim, adquirirem e aprofundarem competências profissionais, através da partilha e entreajuda, o que possibilita a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Stoll, Bolam, Mcmahon, Wallace &Thomas, 2006). Neste sentido, a Comunidade de Aprendizagem Profissional possibilita que os professores se desenvolvam de forma eficaz e colaborativa, já que aprendem em conjunto, permitindo-lhes uma melhoria nas suas aprendizagens (DuFour, 2004). Permite, também, uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, uma vez que os professores implementam práticas diversificadas, inovadoras e adequadas às necessidades dos alunos (Timperley, 2010). Ou seja, inseridos na Comunidade de Aprendizagem Profissional, os professores partilham conhecimentos, opiniões e experiências, para assegurar o sucesso das aprendizagens dos alunos, através do seu próprio desenvolvimento profissional (DuFour, 2004; Fullan & Hargreaves, 2001, Leclerc, Moreau & Clément, 2011). Participar numa Comunidade de Aprendizagem Profissional apresenta um conjunto de benefícios para os seus membros, dado que, para além da partilha referida, as atividades realizadas em colaboração ajudam a refletir, discutir e melhorar os métodos de ensino a serem implementados na sala de aula, de modo a melhorar também as aprendizagens que os alunos realizam (Roberts & Pruitt, 2010).

Embora existam inúmeros benefícios ao trabalho colaborativo que ocorre na Comunidade de Aprendizagem Profissional, Day (2001) refere que existem, também, constrangimentos que se relacionam com a disposição, o apoio e o tempo. Nesta linha de pensamento, Marques da Silva (2011) aponta, como constrangimento ao trabalho colaborativo, a ausência de tempos comuns dos membros e a competitividade.

Para realizar este tipo de trabalho, os membros da Comunidade de Aprendizagem Profissional recorrem à investigação-ação. A investigação-ação é uma forma de investigação, criada por Kurt Lewin, em 1947, desenvolvida em comunidades ou grupos com base num processo de reflexão-ação, com vista a assegurar o sucesso comum (Elliot, 1994). É realizada pelos professores e dá-lhes a oportunidade de encontrar respostas para os problemas que encontram na prática, com vista a compreenderem, de modo mais aprofundado, a sua prática e experimentarem outras

formas de atuação (Lopes & Silva, 2010a e b). Possibilita que os professores construam o seu próprio conhecimento profissional, com base numa reflexão conjunta e na fundamentação teórica (Veiga-Simão, Flores, Morgado, Forte & Silva, 2009).

A investigação-ação, tal como acontece nas Comunidades de Aprendizagem Profissional, revela-se, assim, importante para o desenvolvimento profissional, porque comporta inúmeras vantagens, tais como desenvolver a prática reflexiva dos seus membros, levá-los a tomar decisões mais fundamentadas sobre as suas escolhas pedagógicas; potenciar o recurso ao conhecimento que resulta da investigação educativa, de modo mais eficaz às situações que ocorrem na sua prática; valorizar as necessidades de formação profissional; melhorar as aprendizagens dos alunos (Lopes & Silva, 2010a).

Constituição e desenvolvimento da comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: "O Professor faz a Diferença" na escola S/3 S. Pedro de Vila Real

No ano letivo 2010/2011, quatro professoras, duas de Matemática, uma de Ciências Naturais e uma de Filosofia, aderiram à proposta de participação no projeto supervisionado pelos Professores Doutores José Pinto Lopes e Helena Santos Silva, da Universidade de Trás-os-Montes *Unidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: "O professor faz a Diferença"*. Deram início à Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: *O Professor faz a Diferença,* na escola S/3 S. Pedro de Vila Real.

Durante este ano letivo reuniram todas as semanas, 45 minutos, em sala própria. Disponibilizaram para o efeito os seus tempos de escola e orientaram as suas atividades de acordo com a planificação semanal disponível na plataforma SAKAI. A Direção da escola facilitou as condições de trabalho necessárias, tendo atribuído uma sala e um tempo não letivo em comum aos membros da comunidade para a realização do trabalho colaborativo.

A existência de uma planificação semanal com indicação precisa das atividades a desenvolver contribuiu para que este primeiro ano de existência da comunidade fosse muito produtivo. Foram adquiridas competências de trabalho cooperativo e fortalecidas as relações interpessoais. O acompanhamento de proximidade, com visitas à escola por

parte dos supervisores, permitiu que a motivação e o entusiasmo se mantivessem e fossem ultrapassados alguns obstáculos e momentos de desânimo. A quantidade de tarefas solicitadas era elevada, o acréscimo de trabalho foi considerável, mas manteve-se a coesão do grupo e atingiram-se a maioria dos objetivos previstos.

Nos anos letivos seguintes o número de elementos foi aumentando e variando de ano para ano. Alguns elementos saíram, outros mudaram de escola e outros que tinham saído, regressaram, o que é evidenciado na figura 1.

A partir do 2º ano as reuniões passaram a ser mensais. O maior número de elementos - de 4 elementos passou para 12 no segundo ano e 14 no terceiro - e a ausência de tempos de escola comuns impossibilitaram as reuniões semanais.

Com o alargamento do grupo e não se verificando a situação ideal de termos horas em comum para reunirmos semanalmente, o trabalho de coordenação foi sendo feito de acordo com a disponibilidade dos elementos do grupo e de modo mais ocasional. Com todos os elementos presentes, reunimos no início e no fim de cada período. Semanalmente, reunimos em grupos parciais de acordo com a disponibilidade do horário e dos interesses comuns. A ausência de tempos de escola comuns para reunir diminuiu a diversidade de formação dos elementos da comunidade e provocou alguns constrangimentos no seu funcionamento. Nem todos os grupos parciais conseguiram funcionar adequadamente e atingir os objetivos propostos. Alguns professores desistiram por indisponibilidade de horário, devido à sobrecarga de trabalho na escola.

Foi escolhida uma coordenadora da comunidade que ficou também responsável pela elaboração dos planos de ação mensais e dos diários de bordo.

No ano letivo 2013-14, o gráfico 1 permite verificar que o número de elementos aumentou consideravelmente, por duas razões. A primeira foi a disponibilização, por parte da Direção da escola, de um bloco de 90 minutos sem aulas, havendo assim a oportunidade de encontrar um tempo livre em comum, o que permitiu realizar reuniões mais frequentes e encontrar maior disponibilidade por parte dos professores. A segunda razão estará na motivação acrescida proporcionada pela creditação do trabalho desenvolvido na comunidade, pelo Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Vila Real.

É uma comunidade com professores de diferentes grupos disciplinares, estando todos os departamentos representados, em maior ou menor número. Com diferentes formações e experiências profissionais trabalham em colaboração, partilham

experiências, experimentam novas abordagens no ensino, estão preocupados com a eficácia da sua ação pedagógica e, acima de tudo, procuram que os seus alunos melhorem os resultados escolares.

Atividades desenvolvidas pelos elementos da Comunidade de Aprendizagem Profissional

a) Elaboração de planos de ação mensais e diários de bordo
b) Definição de objetivos e planificação da investigação/ação
c) Diagnóstico dos principais problemas
d) Diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem
e) Análise e discussão de textos
f) Partilha dos resultados
g) Divulgação do projeto

A pertença a comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional permite que o professor submeta as suas conceções de ensino e as suas expetativas a debate e refutação. Torna-o um professor reflexivo e questionador. Interessa-se pelos resultados da investigação e incorpora-os na sua prática. Todas as atividades desenvolvidas foram planificadas, executadas, partilhadas e avaliadas. É um trabalho conjunto que vai dando frutos lentamente, que começou com um pequeno grupo e, com avanços e recuos, se vai concretizando no sentido de construir uma comunidade de debate e interação colaborativa

(a) Foram elaborados planos de ação mensais. Estes documentos, construídos em conjunto, permitiram partilhar perspetivas sobre os princípios que enformam as nossas práticas pedagógicas e proporcionar a todos os elementos um conhecimento mais detalhado dos objetivos a atingir pela comunidade. Os diários de bordo de cada reunião permitiam avaliar a eficácia do nosso trabalho, identificar os constrangimentos, verificar quais os objetivos atingidos e discutir como ultrapassar os obstáculos (Lopes & Silva, 2010c). Estes elementos consubstanciam o compromisso entre os elementos da comunidade face aos objetivos a atingir, os recursos partilhados, os processos de negociação inerentes ao trabalho de pessoas com formações diferentes e percursos profissionais diversos.

(b) Definição de objetivos e planificação dos projetos de investigação/ação. A tarefa que os elementos da comunidade de aprendizagem profissional começaram por delinear consistiu, em primeiro lugar, na definição dos objetivos a alcançar e das ações que tínhamos que realizar para os atingir. Começámos por identificar os principais problemas com que nos deparamos na prática profissional e qual a melhor forma de os resolver tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas e os resultados dos alunos.

Iniciámos projetos de *investigação/ação* com o objetivo de favorecer a prática investigativa e reflexiva dos professores levando-nos a conjugar o saber teórico com a prática pedagógica, de modo a tornar esta última mais fundamentada e eficaz.

A investigação/ação, como vimos anteriormente, é uma estratégia de trabalho que permite identificar um problema, investigar as possíveis formas de o resolver, experimentá-las, refletir sistematicamente sobre os processos envolvidos e avaliar os resultados. A investigação/ação no contexto de uma comunidade de aprendizagem profissional permite a resolução colaborativa dos problemas e a partilha das soluções (Lopes & Silva, 2010b). É um método essencialmente prático e aplicado para resolver problemas com que os professores se deparam no seu contexto profissional. É, também, uma exploração reflexiva que o professor faz das suas práticas tornando-o um professor-investigador. Permite o diálogo entre os pressupostos teóricos e a ação concreta. Só olhando para a prática de modo crítico e problematizante se pode construir e reconstruir o saber profissional docente (Roldão, 2007). Este saber docente deve envolver a capacidade de analisar a realidade, de a interrogar, de formular hipóteses explicativas e verificar a sua fundamentação no sentido de produzir um conhecimento sustentado.

(c) Foi feito o diagnóstico dos problemas mais prementes. Turmas grandes e muito heterogéneas, quer no rendimento quer na origem socioeconómica dos alunos. Alguns alunos com repetências e pouco motivados para aprender. O principal problema identificado pela maioria dos professores foi a pequena indisciplina, com alunos que não respeitam as regras básicas para um trabalho na aula eficaz. Muito distraídos e conversadores, sem hábitos de trabalho, na aula e em casa, sem capacidade de concentração nas tarefas propostas ou na explicação do professor.

O problema da indisciplina na sala de aula surgiu como um dos principais problemas a afetar o sucesso escolar dos alunos, tal como acontece com a maioria dos professores (Lopes, 2002). O estudo e aplicação de algumas estratégias de gestão pedagógica da sala de aula, de modo a criar ambientes produtivos de aprendizagem e a

manutenção da disciplina revelaram-se eficazes como ponto de partida para a implementação de estratégias de aprendizagem inovadoras. Partimos do princípio de que, sem disciplina na sala de aula, dificilmente se conseguem atingir os objetivos de um ensino e aprendizagem eficazes. Decidimos pôr em prática algumas estratégias em comum, de resolução da pequena indisciplina como o estabelecimento de regras e procedimentos claros e indicar de modo assertivo quais as consequências dos comportamentos indesejados. Um nível adequado de autoridade por parte do professor, cooperação e interesse pelos alunos foram alguns dos comportamentos que considerámos desejáveis (Marzano & Marzano, 2013). Estas estratégias, decididas na comunidade, foram propostas nos diferentes Conselhos de Turma e aceites pelos restantes professores.

A discussão na comunidade destas questões foi útil para sensibilizar os professores para o problema da desmotivação dos alunos que acontece quando o professor não diversifica as suas estratégias e não treina competências sociais que admite serem necessárias. Aplicar estratégias de aprendizagem que pudessem motivar os alunos para o trabalho na sala de aula e que permitissem ultrapassar a dificuldade em manter alguns alunos concentrados nas tarefas propostas foi uma necessidade sentida pela maioria dos professores. Neste sentido, implementámos algumas estratégias de aprendizagem cooperativa, que nos pareceram adequadas para que os alunos adquirissem determinadas competências sociais. (Lopes & Silva, 2009).

A verificação de insucesso escolar elevado, quer no ensino básico quer secundário, levou à formação de um grupo de trabalho, dentro da comunidade, responsável pela delineação de um projeto de apoios educativos que iniciasse a aplicação, na escola, de estratégias de apoio educativo com base em pressupostos diferentes dos habituais. Nasceu o JAM (Juntos, aprendemos melhor!). Os professores responsáveis pelo projeto, delineado com o objetivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, propuseram-se identificar as dificuldades de aprendizagem e elaborar planos de intervenção, dando prioridade às estratégias de aprendizagem cooperativa e à avaliação formativa. Começámos por definir objetivos específicos e estratégicos, mensuráveis, alcançáveis, baseados nos resultados e limitados no tempo, selecionámos estratégias adequadas às necessidades dos alunos e elaborámos instrumentos de avaliação formativa.

Identificaram-se os alunos com insucesso escolar, no Ensino Básico e Secundário. Em função das disciplinas que os professores que constituíam a equipa lecionam, foram

constituídos grupos pequenos e atribuído um horário semanal (na maior parte dos casos 45 minutos). Os alunos do Ensino Básico não aderiram a este projeto. Dos 50 alunos com plano de acompanhamento, só 3 alunos frequentaram as aulas de apoio a Matemática e Inglês. Concluímos que a não obrigatoriedade de frequência destas aulas e a ausência de um compromisso por parte dos Encarregados de Educação destes alunos foram as principais razões que explicam a fraca aderência a esta iniciativa. No Ensino Secundário, nas disciplinas de Matemática, Inglês, Economia e Filosofia, verificou-se maior aderência (uma média de 10 alunos por aula).

Elaborámos uma ficha para identificação das dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno e delineámos projetos de intervenção personalizados. Para a maior parte dos alunos verificámos que era necessário treinar competências de organização e processamento da informação. Em conformidade, exercitámos a leitura compreensiva, o sublinhar, o resumir, a elaboração de esquemas e mapas conceptuais, a construção de sínteses e apontamentos, entre outras. A intervenção junto dos alunos que frequentaram assiduamente estes apoios revelou-se eficaz, tendo estes alunos obtido sucesso nas disciplinas em que usufruíam de apoio. O estudo aprofundado de cada caso de insucesso escolar permitiu, ao olhar para cada aluno individualmente, a adequação das soluções às necessidades dos alunos.

d) Diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem. Pensamos que a principal vantagem em pertencer a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional está na possibilidade de cada elemento experimentar abordagens novas no ensino e todos os outros beneficiarem da experiência. Ao longo dos quatro anos de existência da comunidade, foram postas em prática estratégias de aprendizagem cooperativa, desde os métodos mais informais aos formais, técnicas de avaliação formativa, estratégias de gestão da sala de aula, definição clara dos objetivos de ensino e avaliações comuns.

As estratégias de aprendizagem cooperativa ocuparam um lugar de destaque nas planificações elaboradas na Comunidade de Aprendizagem Profissional. Os estudos já realizados dão conta das vantagens da utilização destas estratégias não só para a aquisição de conhecimentos como para a aquisição e treino de competências sociais (Lopes & Silva, 2009). São estratégias dinâmicas, motivadoras e eficazes que permitem resolver problemas de desmotivação, pequena indisciplina, falta de concentração e persistência nas tarefas.

Foi fundamental a perceção de que a aprendizagem cooperativa não se resume ao trabalho de grupo nem pode ser aplicada casuisticamente ou de modo desorganizado. Que é muito importante a aquisição de competências sociais para que o trabalho cooperativo se desenvolva num ambiente de respeito, partilha, encorajamento mútuo e entreajuda, competências estas que, na maior parte das vezes, precisam de ser trabalhadas antes de iniciar qualquer método cooperativo. Que a interdependência positiva deve ser estimulada pela partilha dos recursos, pelo apoio mútuo e celebração dos sucessos em equipa de modo a desenvolver o espírito de equipa, pela rotatividade dos papéis de modo a que todos os alunos se possam sentir úteis e participativos no trabalho (Lopes & Silva, 2009).

A avaliação do trabalho, quer individual quer do grupo, deve contribuir para que todos se empenhem e não haja lugar ao aproveitamento por parte dos alunos menos empenhados do sucesso do grupo. Um dos principais obstáculos à utilização do trabalho de grupo radicava na dificuldade em fazer uma avaliação rigorosa da participação de cada elemento, na maior parte dos casos, avaliava-se o resultado final e atribuía-se a mesma classificação a todos os alunos, independentemente do contributo para o resultado final. Ao promover a responsabilidade individual e a aplicação de mini testes depois do trabalho em grupo, é possível, por um lado, avaliar o que cada aluno aprendeu, e por outro, com a aplicação de fichas de avaliação do trabalho no grupo, é possível avaliar a forma como decorreu todo o processo e qual o contributo de cada elemento.

Foram experimentados e avaliados métodos de curta duração, tais como *Volte-se para o seu vizinho, Já podem mostrar*, *Senhas para falar*, *Mesa redonda*, *Cabeças numeradas juntas*. A utilização destes métodos tornou as aulas mais dinâmicas e os métodos funcionaram também, em alguns casos, como estratégias de avaliação formativa. A avaliação dos alunos sobre a utilização destes métodos foi bastante positiva. Foram também postos em prática outros métodos mais formais com regras de aplicação mais exigentes como o *STAD*, o *Jigsaw*, a *Controvérsia criativa*, *Tutoria entre pares*, entre outros.

Sendo a avaliação formativa uma das estratégias com mais impacto na melhoria dos resultados escolares (Lopes & Silva, 2010), sentimos necessidade de investigar quais as estratégias disponíveis, já estudadas pela comunidade científica, que pudessem ser aplicadas ao nosso contexto. Uma análise das nossas práticas de avaliação formativa

e a comparação com os resultados da investigação conduziram a uma reformulação considerável das nossas práticas avaliativas e das nossas crenças sobre a avaliação formativa.

Propusemo-nos integrar a avaliação formativa no trabalho diário na sala de aula de modo a regular e melhorar o ensino e a aprendizagem, com o objetivo de reduzir a distância entre o que os alunos estão a aprender e os objetivos previstos.

Mais do que um tipo específico de avaliação, a avaliação formativa é um processo, contínuo e sistemático de recolha de dados, que permite ao professor e ao aluno saber como estão a decorrer as aprendizagens. É uma avaliação para a aprendizagem (Lopes & Silva, 2012) em que o objetivo principal é facilitar e melhorar as aprendizagens e não classificá-las. Permite orientar as estratégias de ensino para a resolução das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A avaliação formativa é útil ao professor porque lhe permite planificar as aulas de acordo com os progressos reais nas aprendizagens - e não em função do que ele pensa que os alunos estão a aprender - e é útil aos alunos porque lhes permite regular a sua própria aprendizagem. Quando os alunos sabem o que se espera deles, qual o ponto em que estão no caminho que têm de percorrer e o que é necessário para lá chegar, tornam-se aprendizes estratégicos, capazes de regular e monitorizar os seus progressos.

Neste sentido, propusemo-nos iniciar as aulas com a clarificação dos objetivos a atingir e os critérios de sucesso que o professor considera adequados. Aplicámos algumas Técnicas de Avaliação Formativa (Lopes & Silva, 2012) e discutimos os seus resultados na comunidade. Começámos por aplicar a técnica do *Ponto enlameado* ou *Pedra no caminho* e *Bilhetes à entrada e à saída.* A aplicação da técnica do Ponto enlameado foi muito produtiva. Permitiu aos professores que a aplicaram perceber quais os objetivos que não tinham sido alcançados e reorganizar as suas planificações. É uma técnica de aplicação simples mas eficaz**,** pois permite obter informações detalhadas sobre as dificuldades de cada aluno de modo a que a intervenção seja efetuada em tempo útil. Todos concordámos que a aplicação de um "teste formativo" antes do teste sumativo não produz os efeitos desejados na melhoria das aprendizagens.

e) Análise e discussão de textos. Todos os textos publicados na plataforma SAKAI foram lidos em casa – trabalho individual - e analisados nas sessões de grupo. Foi distribuída uma lista de bibliografia fundamental que a maior parte dos professores consultou. Este trabalho foi útil pois permitiu a aquisição e discussão, por parte dos

professores da comunidade, de alguns resultados recentes da investigação científica na área da educação.

f) Partilha dos resultados. A comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional é um espaço privilegiado de discussão de ideias sobre o ensino e a aprendizagem. Facilita a análise coletiva das práticas pedagógicas e o estudo aprofundado dos casos problemáticos com que os professores se deparam no seu quotidiano. Exige um compromisso por parte de todos os professores e vontade de alterar as suas práticas. Contribui para o sentimento de pertença e identidade profissional (Nóvoa, 2007). A partilha e o diálogo são o suporte do trabalho coletivo que, não se limitando à discussão e troca de opiniões sem consequências, permite a produção de um conhecimento alicerçado no questionamento e reflexão contínuos. Numa Comunidade de Aprendizagem Profissional aprendemos a ver os problemas não apenas como os "meus" problemas, mas como os "nossos" problemas, problemas comuns e que podem ser resolvidos com a colaboração de todos.

Por outro lado, a comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional permite que a reflexão não seja apenas individual mas uma prática social, coletiva, resultante da interação entre os seus membros e mais produtiva pela procura das soluções em conjunto (Zeichner, 2008).

g) divulgação do projeto. Na Escola, a existência da Comunidade foi dada a conhecer através de conversas informais na sala dos professores, reuniões de departamento e notícias no jornal escolar *O Broas*. As I e II Jornadas Pedagógicas organizadas pela UTAD foram um meio privilegiado de divulgação do nosso projeto e dos resultados alcançados. A dinamização de um *Workshop* sobre métodos de aprendizagem cooperativa permitiu dar a conhecer o nosso trabalho e conduziu a uma motivação acrescida aos elementos que nele participaram.

Testemunhos dos Membros da Comunidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

A relevância da comunidade no desenvolvimento profissional é um aspeto de primordial importância. Assim, apresentamos testemunhos de alguns professores sobre as razões que os levaram a aderir à Comunidade e quais as mudanças que a pertença à Comunidade produziu nas suas práticas pedagógicas:

«Quando a Comunidade começou, por incompatibilidade de horário, não foi possível integrá-la no meu horário, apesar do interesse que tinha em descobrir novos caminhos da Pedagogia. No ano letivo de 2012/2013 passaram a existir as condições necessárias para que pudesse concretizar a vontade que tinha de pertencer a esta Comunidade.

Nesse ano, todos os professores do meu grupo aderiram a este projeto o que permitiu um maior intercâmbio de estratégias de ensino e de aprendizagem, de materiais didáticos e de avaliação e reflexão sobre a aplicação das novas estratégias à didática da História. Outra coincidência feliz foi o facto de alguns professores da Comunidade, que lecionavam outras disciplinas integrarem conselhos de turma a que eu pertencia o que permitiu explorar uma outra dimensão do trabalho cooperativo, neste caso alargado a outras áreas do saber e às suas especificidades.

O método pedagógico que mais apliquei foi a *Tutoria entre Pares* e *Cabeças Numeradas Juntas* devido à heterogeneidade das turmas. São métodos que trazem inúmeras vantagens não só na aquisição de conhecimentos e competências cognitivas, mas também competências sociais (este âmbito começa a ser cada vez mais problemático devido à multiplicidade de novas estruturas familiares, sobressaindo, cada vez mais o filho único ou dois irmãos, crianças com dificuldade em inserir e pensar os outros).

Na avaliação formativa, que ao longo da minha vida profissional sempre relevei, corrijo, em casa, TPC individuais, quase todas as semanas, gostei de estratégias tão simples e eficazes como *Bilhetes à Entrada e à Saída* e *O Ponto Enlameado ou Pedra no Caminho*.

A Comunidade permitiu conhecer melhor e estreitar laços entre os docentes que o integram e a participação nas II Jornadas Pedagógicas da UTAD e a dinamização de uma oficina fortaleceu as relações interpessoais.

No ano letivo de 2013/2014 a Comunidade sofreu algumas alterações, houve pessoas que saíram, outras que entraram e outras que regressaram. A ideia da Professora Teresa Morais de fazer formação criando um ciclo de estudos permitiu que outros professores descobrissem a Comunidade. A obrigatoriedade de apresentar um trabalho, baseado na nossa prática letiva, deu um novo cariz à Comunidade, assim como a participação nas III/ IV e V Jornadas Pedagógicas da UTAD e, mais uma vez, a dinamização de uma oficina. Estas mudanças implicam mais trabalho, mas também

mais aprendizagens e conhecimentos. Estou a aprofundar e praticar a coadjuvância e a descobrir as potencialidades e limites que ela comporta. Tem sido enriquecedor. Estou a explorar e refletir outras perspetivas dos TPC.

A Comunidade entre as suas inúmeras vantagens permite-nos a atualização didática e pedagógica, a partilha de experiências e saberes e a reflexão sobre o que fazemos, e os seus resultados. Por mim, é um projeto para continuar.» (Professora de História)

«Para a minha entrada na comunidade contribuiu o relato de algumas colegas acerca do trabalho desenvolvido nas sessões, nomeadamente, a partilha de ideias, de experiências, a reflexão e o esforço coletivo para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para o aperfeiçoamento das práticas letivas dos docentes da escola.

As estratégias de aprendizagem que envolvam alunos nos processos de aprendizagem têm revelado um melhoramento no desempenho escolar dos alunos. Na tutoria entre pares, para os tutelados proporciona uma preciosa ajuda individual e uma maior probabilidade de atingir os objetivos delineados. Para os tutores promove o sentido de cooperação e interajuda e permite a consolidação os conhecimentos» (Professora de Informática).

«Aderir à Comunidade permitiu-me conhecer outras dinâmicas para enriquecer as minhas aulas e criar laços de amizade com os colegas do grupo.

Utilizei a técnica de bilhetes à entrada e à saída. Foi uma maneira diferente de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e a aquisição da nova matéria.» (Professora de Espanhol).

Referências:

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e Desenvolvimento Institucional- Que Novas Funções Supervisoras? In J. Oliveira- Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola (pp.217 -238).* Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição). Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Almedina.

Day, E. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores- Os desafios da aprendizagem permanente. (Trad. Maria Assunção Flores). Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1999).

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? Schools as Learning Communities. Educational Leardership, 61 (8), 6-11. Retirado de: http://www.kckps.org/teach_learn/pdf/group4/t_l1_what.pdf

Elliot, J. (1994). La investigación-acción en educación. (Trad. Pablo Manzano) 2ª ed. Colección Pedagogia Manuales. Madrid. Ediciones Morata, S.L. (Sem data de publicação do original).

Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. (Trad. Jorge Ávila de Lima). Porto: Porto Editora. (Original publicado em1991).

Garmston, R.; Lipton, L. e Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão (Trad. Sara Araújo). In J. Oliveira- Formosinho (org.) A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa (pp.17-132). Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Leclerc, M. & Moreau, A. (2011). Communautés d`apprentissages professionnelles dans huit écoles inclusives de l`Ontario. Education et francophonie XXXIX (2), automne. Retirado de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf .

Lopes, J. (2002). Gestão da sala de aula. Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina. Vila Real: UTAD, Série Didática, nº24, 4ª edição, Ciências Sociais e Humanas.

Lopes, J. & Silva, M. H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, M. H. (2010a). O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, M. H. (2010b). Unidade de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional: «O Professor faz a diferença».

Lopes, J.& Silva, M. H. (2010c) Aprender a trabalhar em cooperação nas Comunidades de Aprendizagem. Retirado da Plataforma SAKAI: http:/uadfp.utad.pt

Lopes, J. & Silva, M. H.(2012) 50 Técnicas de Avaliação Formativa. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Marques da Silva, M.C. (2011). Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância. Tese de mestrado, Instituto politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

Marzano, R. & Marzano, J. (2013) A gestão da sala de aula, Correio da Educação nº 43, Outubro de 2003, tradução e adaptação de The Key to Classroom Managemente, de Robert Marzano e Jane Marzano, http//.pt.Scribd.com

Marzano, R.; Pickering,D.; Pollock,J. (2008) O Ensino que Funciona, São Paulo: Artmed.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo, 08, 7-22.

NCLE (2013). Remodeling Litercy Learning: Making Room for What works. National Center for Literacy Learning/National Council of Teachers of English. National Council of Teachers of English: USA.

Nóvoa. A. (2007). Percursos Profissionais e Aprendizagem ao Longo da Vida. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento Profissional do Professor para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, realizada em Lisboa nos dias 27 e 28 de setembro de 2007. Ministério da Educação, 1º edição, junho de 2008.

Roberts, S. & Pruitt, E. (2010). Les communautés d`apprentissage professionnelles (Trad. E. Duchesne). Chenelière Éducation. (Original publicado em 2009).

Roldão, M.C. (2007) Formação de Professores baseada na Investigação e na Prática Reflexiva. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento Profissional do Professor para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, realizada em Lisboa nos dias 27 e 28 de setembro de 2007. Ministério da Educação, 1º edição, junho de 2008.

Stoll, L., Bolam, R., Mcmahon, A.,Wallace, M. &Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the litterature. Journal of Education Change, 7, 221-258.

Timperley, H. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor (Trad. José Lopes e Maria Helena Silva). Séries práticas Educativas 18. Unesco. (Original publicado em 2008).

Veiga-Simão, A. M., Flores, M.A., Morgado, J.C., Forte, A.M., Silva, M.L. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos- Um projeto de investigação em curso. Sísifo, 08, 61-74.

Wenger, E. (2006). Communities of practice- a brief introduction. Retirado de: http://www.ewenger.com/theory/

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. Retirado de: em http://www.cedes.unicamp.br.

Legislação consultada:

Despacho-normativo nº13A/2012, de 5 de junho In DR IIª série- nº109- Mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola.

Anexos:

Figura 1: Evolução do nº de elementos da comunidade (2010-2014)

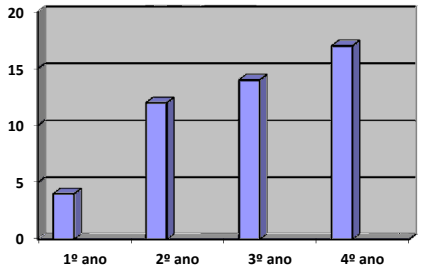
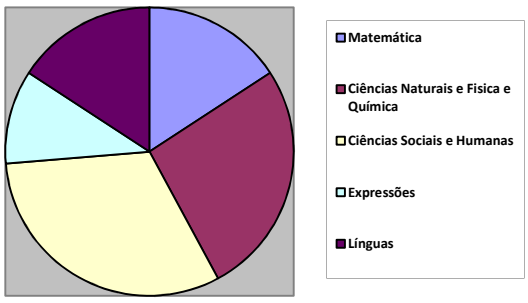


Figura 2 : Composição disciplinar dos elementos da comunidade



Controvérsia Criativa: um Método de Aprendizagem Eficaz para a Discussão de Mitos/Problemas em Contexto Escolar

Teresa Morais
Escola S/3 S. Pedro
morais.tm@sapo.pt,

Lúcia Gonçalves
Salesianos de Poiares - Colégio
lucia.goncalves@poiares.salesianos.pt

Paula Guedes
Escola S/3 S. Pedro
pagu@sapo.pt

Rosalina Sampaio
Escola S/3 S. Pedro
rosalina.sampaio@hotmail.com

Resumo:

A controvérsia criativa é um método de aprendizagem cooperativa que assenta no pressuposto de que o conflito cognitivo promove um rendimento escolar mais elevado, desenvolve o pensamento crítico, o raciocínio, as relações interpessoais e o bem-estar psicológico. Sendo uma metodologia de trabalho que estimula a argumentação e contra-argumentação, em que o conflito é visto como positivo e gerador de ideias, é o método adequado para refletir sobre alguns mitos e problemas da profissão docente.

Propomos que sejam pensados e discutidos em grupo os seguintes problemas: vantagens e desvantagens dos trabalhos de casa; a utilização de novas tecnologias (power point e outras) versus metodologias tradicionais; as vantagens ou desvantagens da reprovação no ensino básico; o estilo de liderança adequado à sala de aula: democrático ou autoritário?

Confrontar as impressões subjetivas dos professores com a teoria já produzida, construindo um espaço de reflexão que una o conhecimento experiencial dos intervenientes e os resultados do conhecimento cientificamente fundamentado, solicitar também a adoção de perspetivas diferentes, permitirá aos professores refletir sobre

questões mais gerais da educação e sobre os efeitos que as crenças comuns têm nas práticas pedagógicas.

A análise e discussão dos argumentos a favor e contra uma determinada questão problemática/dilemática, a procura de consenso e a redação de um texto final agregador das diferentes posições, permitirão aos professores envolvidos um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das ideias, crenças, informações e preconceitos que fazem parte dos contextos em que desenvolvem o seu trabalho.

A Controvérsia Criativa

Desenvolvida por David e Roger Johnson na década de setenta do século passado, a controvérsia criativa é um método de aprendizagem cooperativa que promove o conflito cognitivo, desenvolve o pensamento crítico, o raciocínio, as relações interpessoais - ao desenvolver a cooperação com outros em tarefas comuns - e o bem estar psicológico (Lopes & Silva, 2009).

A aprendizagem cooperativa, segundo os autores citados é uma metodologia com potencialidades para se constituir como alternativa às metodologias que promovem a competição e o individualismo pouco adequadas às exigências da sociedade contemporânea: *« a par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa»* (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Os métodos de aprendizagem cooperativa são muitos e diversificados. Podem aplicar-se a todos os níveis de ensino e nas diferentes disciplinas. Em geral, permitem que os alunos se entreajudem para adquirir conhecimentos sobre determinado assunto. É um trabalho de grupo em que não é suficiente agrupar os alunos, dar-lhes tarefas e esperar que sejam cooperativamente eficientes. Para que a aprendizagem seja cooperativa, na perspetiva de Lopes e Silva (2009), o professor tem que estruturar a cooperação com materiais adequados e delinear procedimentos que promovam:

(a) a interdependência positiva – devem ser clarificados os objetivos da aprendizagem e assegurar que todos compreendem que o sucesso deve ser alcançado por todos os elementos do grupo. Todos trabalham para que todos

aprendam. Podem atribuir-se recompensas ao grupo que melhor trabalhou, obrigar o grupo a partilhar recursos e atribuir papéis complementares.

(b) a responsabilidade individual e de grupo – cada indivíduo é responsável pelo seu trabalho e pelo do grupo. Contribui ativamente para a sua aprendizagem e dos outros. A avaliação individual do desempenho**,** e não apenas do trabalho final produzido pelo grupo, permite uma maior responsabilização de cada um dos alunos.

(c) a interação estimuladora - os grupos devem ser pequenos (de dois a quatro elementos) de modo a permitir a interação face a face. A entreajuda, o apoio mútuo, o elogio são competências que o grupo deve treinar e exercer.

(d) as competências sociais são fundamentais para o trabalho cooperativo. Saber esperar pela sua vez, saber ouvir, resolver conflitos, partilhar ideias, elogiar são comportamentos que devem ser ensinados tal como se ensinam competências cognitivas.

(e) a avaliação do grupo - devem fazer-se balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens.

A controvérsia criativa é uma prática pedagógica que promove o conflito cognitivo de modo estruturado. Estamos em presença de conflitos cognitivos quando são apresentados aos alunos problemas, situações, ideias, informações ou teorias incompatíveis, em confronto e que exigem a integração de diferentes pontos de vista. O conflito cognitivo apresenta elevadas potencialidades para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico (Cochito 2004). Neste sentido**,** facilita o aperfeiçoamento das capacidades argumentativas, da análise e avaliação cuidada de raciocínios e argumentos. Permite-nos analisar, criar e avaliar a qualidade das nossas crenças. Por outro lado, permite desenvolver competências sociais importantes para todos os cidadãos: formar opiniões informadas e sustentadas, ser capaz de expor os seus pontos de vista, negociar e tomar decisões.

A controvérsia criativa consiste em apresentar aos alunos um tema polémico e organizar o trabalho em grupo de modo a que possam pesquisar, preparar e defender uma posição sobre o tema em estudo. Devem também ser estimulados a mudar de perspetiva, a desenvolverem uma contra-argumentação credível e a elaborar uma síntese consensual. Distingue-se de um debate, na medida em que os alunos têm que defender e fundamentar uma posição e a sua contrária e procurar uma síntese consensual que não

promova a competição entre os elementos do grupo. O conflito é visto como positivo e gerador de novas ideias. Além do mais, é necessário que se incentive e promova um ambiente onde seja livre a reflexão, a criatividade, que se favoreça a análise, o julgar, o questionar, o debate aberto de ideias e de argumentos contrários, a controvérsia, se estimule a apresentação dos argumentos justificados e fundamentados.

A controvérsia criativa engloba um conjunto de procedimentos. Assim, como em todos os métodos cooperativos devem ser asseguradas a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e o processo de grupo.

Num primeiro momento o professor forma os grupos, distribui os papéis e apresenta os objetivos do trabalho. De seguida explica a tarefa que os alunos irão desenvolver, os critérios de sucesso e os comportamentos esperados. Controla a discussão nos grupos e intervém sempre que necessário.

O processo de discussão nos grupos integra cinco passos:

- Os alunos pesquisam sobre o tema e organizam a informação.
- Formam, em cada grupo, dois pares. Um dos pares irá defender um ponto de vista, escolhe os melhores argumentos e exemplos convincentes. O outro par realiza as mesmas atividades para a perspetiva oposta.
- Em grupo, os alunos debatem as suas teses, argumentam e contra-argumentam.
- De seguida, cada par irá defender a posição contrária à inicial, invertendo as posições.
- Posteriormente, fazem uma integração das posições antagónicas numa síntese consensual.
- Por último, o professor avalia as aprendizagens e o trabalho em grupo.

Apresentamos de seguida quatro questões problemáticas que integram as preocupações dos professores e que estes podem discutir.

Retenção no ensino básico: sim ou não?

A retenção, repetição ou reprovação de um aluno são termos com sentidos muito idênticos e significam a manutenção de um aluno no mesmo nível de ensino, durante mais um ano, em vez de progredir para um nível superior (Conboy & Moreira, 2013). Frequentemente associada ao insucesso académico (embora também possa ser voluntária – a pedido do aluno ou Encarregados de Educação – ou por falta de assiduidade), o conceito de retenção que aqui nos interessa é a retenção involuntária,

imposta pela escola, resultante de um desempenho escolar insatisfatório. A retenção escolar é considerada uma última medida de apoio às aprendizagens. Ao disporem de mais um ano, os alunos têm mais uma oportunidade de recuperar das suas dificuldades.

A legislação e prática da retenção no ensino básico é muito diversificada nos diferentes países que constituem a União Europeia (EURYDICE, 2011). Desde países em que a progressão é automática – Noruega, Islândia e Bulgária – passando por países em que, sendo esta possível, tem uma representação muito baixa – Dinamarca, Suécia, Finlândia, Reino Unido – até ao grupo de países com taxas muito significativas de retenção – Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica e Portugal. Analisando as estimativas apresentadas no estudo referido (EURYDICE, 2011) com dados de 2009, para o ensino básico – nove anos de escolaridade – as taxas de retenção, nos diferentes países da União Europeia são muito díspares. Assim, temos um grupo de países com percentagens muito baixas: Dinamarca, Suécia e Finlândia com menos de 1,5% de retenções; e um grupo de países com elevadas taxas de retenção: Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica e Portugal com uma taxa superior a 20%.

Os critérios que justificam a retenção dos alunos são, na maior parte dos casos, dependentes do desempenho escolar. A assiduidade e o comportamento têm um papel diminuto na decisão de retenção. Os decisores concentram-se maioritariamente na escola, nos Conselhos de Turma e, em grande parte dos países, é conferido um papel decisivo ao Diretor da Escola. Os pais têm um papel pouco interveniente no processo.

A retenção escolar é uma possibilidade prevista na legislação de grande parte dos países da União Europeia, não apresentando, contudo e a este nível, grandes diferenças entre os mesmos**.** Ou seja, não se podem justificar as elevadas taxas de retenção existentes em alguns países, nomeadamente em Portugal, com o articulado legislativo. Sendo assim, explicam-se as taxas de retenção elevadas por uma "cultura da retenção". Em Espanha, Bélgica, França, Luxemburgo e Portugal, é comum a representação de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos. Esta representação social é partilhada por pais e professores. (EURYDICE, 2011).

Em Portugal, segundo os estudos mais recentes, a percentagem de alunos a frequentar ciclos de ensino com idade superior à esperada tem vindo a diminuir desde 1991 (Atlas da Educação, 2014). Esta redução tem-se verificado no 1.º e 2.º ciclos e menos no 3.º ciclo e secundário. Nestes dois níveis de ensino, os autores estimam que pelo menos 30% dos alunos já tiveram uma retenção no seu percurso escolar.

Podemos elencar alguns argumentos a favor da retenção dos alunos como medida pedagógica de apoio às aprendizagens:

- proporciona ao aluno a oportunidade de desenvolver as competências necessárias ao sucesso no ano escolar seguinte;
- se não houvesse retenções, os alunos não teriam motivação para estudar;
- permite manter um nível elevado de "exigência" no ensino;
- permite a existência de turmas mais homogéneas;
- permite manter a "autoridade" do professor;
- a não existência de retenções, tornaria o sistema de ensino "facilitista", o que levaria à sua desacreditação e deslegitimação social.
- pode também ser vista como sanção para os alunos que não cumprem o que se espera deles.

Uma breve investigação sobre a questão (Conboy & Moreira, 2013) permite destacar argumentos que mostram como a retenção, além de não ser justa nem democrática, não contribui para o principal objetivo da sua existência – a melhoria das aprendizagens dos alunos:

- os alunos retidos não melhoram as suas aprendizagens;
- os alunos retidos são os que mais abandonam a escola;
- a sua autoestima, relação com os pares e atitude face à escola são prejudicadas;
- o aluno retido torna-se frequentemente um aluno perturbador;
- efeitos económicos da retenção;
- não é democrática: são mais penalizados os rapazes, os alunos de meios rurais e de cidades pequenas, e os mais desfavorecidos economicamente;

Segundo os mesmos autores, dados da OCDE (2012) mostram que a prática da retenção em Portugal é elevada quando comparada com outros países membros da OCDE. Salientam também que é uma prática educativa socialmente injusta e ineficaz para a melhoria das aprendizagens.

Qual a solução para este dilema? O que pensam os professores sobre esta questão? Devemos acabar com as retenções? Devemos tornar a progressão automática? A retenção é essencial como recurso educativo? Podemos pensar em soluções intermédias? Devemos preocupar-nos mais com o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem? Devemos melhorar o uso da avaliação de conhecimentos, no sentido de avaliar para melhorar as aprendizagens?

Estas são questões que deixamos para reflexão.

Liderança na sala de aula: Que estilo adotar?

Inúmeros investigadores, como Batista e Weber (2012), Barros de Oliveira e Barros de Oliveira (1999) e Rodríguez e Hovde (2002) têm dedicado os seus estudos ao papel do professor na sala de aula e à sua liderança.

Antes de nos focarmos nos estilos de liderança do professor, consultámos diferentes dicionários da Língua Portuguesa para analisar as ideias que surgem associadas ao conceito de liderança e ao conceito de professor. Assim, verificámos que as ideias de "comando", "direção", "hegemonia", "chefia" e "orientação" surgem interligadas ao conceito de liderança e as ideias de "entendido", "perito" e "mestre" interligadas ao conceito de professor. Relacionando as ideias presentes nos dois conceitos, parece-nos que a liderança do professor é reforçada dado que, por um lado, o professor é conhecedor e, por outro, guia os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para Harmitt (s/d), o professor como líder na sala de aula é concebido como uma pessoa com referência numa área específica de conhecimento e com autoridade construída durante o processo de ensino-aprendizagem.

Embora os estilos de liderança na sala de aula não se dissociem necessariamente, é possível caracterizar o estilo de liderança de acordo com as características que os professores apresentam e que implicam a forma como os alunos aprendem (Barros de Oliveira & Barros de Oliveira, 1999; Rodríguez & Hovde, 2002). Nesta linha de pensamento, Barros de Oliveira e Barros de Oliveira (1999) resumem os estilos de liderança dos professores:

- Autoritário – estilo de liderança que caracteriza o professor como detentor de todas as decisões, dado que o professor decide aspetos como o trabalho a realizar, os objetivos da aula, os alunos que têm mérito ou não. Este estilo de liderança potencia aos alunos bons resultados escolares, verificando-se, no entanto, uma quebra no trabalho quando os alunos não estão na presença do professor, o que implica uma menor autonomia destes;

– Democrático – estilo de liderança que se prende com o facto de os professores estabelecerem compromissos com os seus alunos. Os professores negoceiam com os alunos os objetivos da aula, os trabalhos a realizar e as metodologias de ensino-aprendizagem. Neste estilo, embora seja dado relevo à negociação consensual entre

professor e alunos, o professor continua a ter autoridade. O estilo democrático possibilita aos alunos obter bons resultados escolares, não se verificando nenhuma quebra quando o professor se ausenta. Os alunos sentem-se mais satisfeitos com o trabalho que realizam na sala de aula e tornam-se mais autónomos e cooperativos;

– Ausente (Não intervencionista) – estilo de liderança em que os professores se demitem do seu papel de líder. Neste estilo, os professores não estabelecem objetivos para a aula, não selecionam metodologias de trabalho, abdicam de assumir perante os seus alunos o seu papel de professor, não repreendendo, por exemplo, comportamentos errados. A inexistência de regras, e consequente instabilidade na turma, implica que os alunos apresentem um rendimento escolar muito baixo e não prossigam com os trabalhos de aula, quando o professor se ausenta. Implica, também, que os alunos não adquiram competências de autonomia, cooperação e entreajuda.

Os professores devem consciencializarem-se para a importância que o estilo de liderança na sala de aula, por eles adotado, tem nos comportamentos dos seus alunos, já que a relação que os alunos estabelecem com o seu ambiente social, como a escola, influencia o seu desenvolvimento (Batista & Weber, 2012). Embora o professor adote um estilo de liderança específico, Rodríguez e Hovde (2002) consideram que, para solucionar alguns problemas que ocorrem na prática docente, torna-se necessário, por vezes, recorrer a outros estilos de liderança.

Esta necessidade de adotar diferentes estilos de liderança parece estar relacionada com o facto de o professor ter deixado de ser um mero transmissor de informações e tornar-se, segundo Ribeiro (2010), um parceiro na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, sendo o seu papel cada vez mais abrangente e complexo. Neste sentido, a autora considera importante que os professores incluam a afetividade no estilo de liderança que adotam, já que a afetividade desempenha um papel essencial na motivação dos alunos face aos conteúdos e competências a adquirir e/ou desenvolver.

Na perspetiva de Opdenakker e Van Damme (2006), o estilo de liderança centrado nos alunos implica a implementação de práticas eficazes, o que tem implicações positivas nas suas aprendizagens. Ou seja, os professores que adotam um estilo de liderança democrático tendem a preocupar-se com a utilização de estratégia e métodos eficazes, de modo a assegurar o sucesso da escola e dos seus alunos. Nesta ótica, Lopes e Silva (2010) defendem que os professores influenciam mais o

desempenho escolar dos seus alunos, quando valorizam as suas próprias aprendizagens e se preocupam com o clima de aprendizagem que mantêm na sala de aula.

Em suma, torna-se essencial que os professores conheçam os diferentes estilos de liderança na sala de aula e conheçam a influência que o estilo de liderança adotado tem no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente nos resultados académicos dos seus alunos. Os líderes autoritários tomam sozinhos todas as decisões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem; os líderes democráticos envolvem os alunos na tomada de decisões sobre as atividades a realizar pela turma; os líderes ausentes ou não intervencionistas desempenham uma liderança reducionista, não usufruindo os alunos de uma supervisão suficiente e adequada (Batista & Weber, 2012).

O Trabalho Para Casa (TPC): sim ou não?

O Trabalho Para Casa (TPC) é um tema da Educação que suscita muita polémica: há os que são a favor e há os que são contra. Alunos, encarregados de educação e professores têm opiniões diferentes sobre o assunto. Debatem-se, há muito, as vantagens e desvantagens do TPC. Todavia, apesar de ser objeto de múltiplos estudos e teses académicas pelo Mundo inteiro, raras são as escolas que dedicam tempo à reflexão deste instrumento de aprendizagem e de avaliação formativa e que no seu Regulamento Interno estipulam regras para a sua implementação. Segundo Silva (2004), os TPC têm uma função instrutiva e de promoção de autonomia. As aulas são importantes, ensinar é importante, mas aprender é apropriarmo-nos dos conhecimentos. E essa apropriação é pessoal, o que só acontece com estudo e realização de TPC. E estes funcionam como um termómetro dado que permitem ao professor conhecer as dúvidas dos seus alunos e fornecer-lhes feedback.

Cooper (2001) defende que é aconselhável proceder a uma distribuição semanal de TPC, de acordo com o nível de ensino dos alunos, entre um mínimo de 15 minutos no 1º ano e 120 minutos no 12º ano.

O mesmo autor defende, ainda, que o TPC deve ser igual e obrigatório para todos os alunos, salvo em situações excecionais, não pode contar para a avaliação formal, mas apenas para detetar problemas no progresso escolar dos alunos (avaliação formativa), pode ser sobre temas anteriormente estudados ou não nas aulas, não devem incluir tarefas complexas e difíceis de executar. Acrescenta o autor que os pais não devem intervir, mas proporcionar condições para que os filhos realizem o trabalho de forma autónoma, e que

tem que ser corrigido pelo professor de forma coletiva ou individual, na sala de aula ou em casa, para ser um contributo significativo, no progresso do aluno. Não é, por isso, suficiente que o professor se limite a verificar e anotar os alunos que o realizaram.

Perrenoud (1995) apresenta uma lista de obrigações dos alunos em relação ao TPC:

(a) fazer os trabalhos de casa, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda para além de um limite razoável, aos pais ou a um colega;

(b) organizar-se ao longo da semana, repartindo o esforço e cumprindo os prazos;

(c) fazer total e corretamente o seu trabalho;

(d) cuidar da apresentação e da ortografia;

(e) submeter-se com sucesso ao controlo sistemático ou episódico dos trabalhos de casa, quer se trate da correção dos exercícios ou de pequenos controlos sem nota.

Seguem-se testemunhos de alguns alunos:

«O TPC ajuda a consolidar a matéria dada nas aulas, os exercícios permitem-nos ver se temos dúvidas e a prepararmo-nos para os testes. Todos os alunos os deviam realizar. Contudo, estes não devem ser exagerados, pois os alunos têm o direito de descansar. Não gostamos nada de TPC nas semanas em que há testes! (dois alunos do 7.º B)

O TPC é polémico: há os que são a favor e os que são contra. Nós somos contra porque achamos que os alunos e encarregados de educação devem responsabilizar-se pelo estudo regular e individual. O problema são os alunos que não têm hábitos de trabalho e estudo, para eles o TPC é uma forma de os "fazer" estudar. O TPC "rouba" tempo ao convívio familiar, às atividades extracurriculares e, por vezes, obriga a deitarmo-nos tarde, o que não é saudável. Há professores que marcam TPC nas épocas de testes, o que é desconfortável. É uma situação que gera ansiedade.» (dois alunos do 8.º A)

«Desde o início da minha vida escolar que os professores marcam TPC com o objetivo de me "forçarem" a estudar a matéria lecionada, não apenas antes dos testes, mas com regularidade. Eu não encaro dessa maneira o TPC. Não é por ter trabalhos de casa que vou estudar mais. De um modo geral, não faço os TPC de livre vontade, mas obrigado e contrariado, o que não é, de certeza, a melhor forma de aprender. O TPC contribui para que se goste menos de estudar. Os professores da área de Humanidades, em vez de marcarem questões sobre a matéria, deviam recomendar a leitura de livros relacionados com o que estamos a estudar. Assim, os TPC seriam mais agradáveis e não o "tormento" que são.» (aluno do 10.º G). *«O TPC é uma estratégia para*

estudarmos a matéria lecionada nas aulas. Penso que é benéfico para os alunos. Durante a sua realização, podem surgir dúvidas que podemos esclarecer, pesquisando no manual ou na aula seguinte com o professor. O conhecimento da matéria fica melhor alicerçado, trabalhamos e desenvolvemos competências». (aluna do10.º G)

Alguns encarregados de educação, sobretudo com maior formação académica, quando estão presentes nos Conselhos de Turma, protestam contra o que consideram ser TPC excessivo e apresentam o rol de limitações que a sua realização provoca, na vida do aluno e da família. Em França e Espanha, associações de pais declararam greve ao TPC, no entanto, os professores continuam a marcá-lo. A interferência dos pais na realização do TPC deve ser restrita para permitir o desenvolvimento da autonomia do aluno. Proporcionar condições para que o seu educando elabore o TPC sem constrangimentos é a sua responsabilidade principal. O TPC pode, quando o encarregado de educação é muito interventivo, ser um foco de tensão entre ele e o educando e entre ele e a escola. Eduardo Sá, professor universitário e psicólogo clínico especializado em psicologia infantil e juvenil, em 2005 foi um dos promotores do Sindicato das Crianças e uma das iniciativas criadas foi precisamente uma greve aos TPC. Pretendia-se alertar para a importância do tempo para brincar. O mesmo considerou que: «*mais escola não é obrigatoriamente melhor escola. (…) As crianças têm blocos de aulas de 90 minutos, muitas atividades extracurriculares. É penoso chegarem a casa e, entre o banho e o jantar, fazerem TPC. Exaustos, não vão aprender, mas desenvolver um ódio de estimação à escola*.» (Jornal Público de 08/04/2012)

Segue-se o testemunho de um encarregado de educação:

«Gosto que os professores dos meus filhos marquem TPC. Evita aquela pergunta e resposta frequentes: - "Não tens que estudar?"

- "Não, os professores não marcaram trabalho de casa."

Na sala de aula, os professores têm muitos meninos, cada vez mais, é impossível que o trabalho aí desenvolvido seja suficiente para que tudo fique bem aprendido.» (encarregada de educação de um aluno do 3º ciclo)

Na prática letiva verifica-se que há professores que nunca marcam TPC e outros que recorrem ao TPC de forma sistemática porque consideram que ele faz parte da valorização do esforço e do trabalho. Os testemunhos a seguir apresentados demonstram esta situação:

«Ao longo da minha prática letiva, como professora de História, sempre recorri ao TPC como principal estratégia da avaliação formativa. As competências desta disciplina, mais que os conhecimentos históricos, são difíceis de adquirir e dominar. É fundamental dedicar-lhes muito tempo.

Nas aulas, prefiro o trabalho de pares ou de grupo, em casa penso que compete a cada aluno dedicar algum tempo ao estudo. Nunca marco TPC durante a semana, só marco na última aula da semana para os alunos terem, pelo menos o fim-de-semana, para o realizar. Pergunto sempre ao delegado(a) se na semana seguinte vão ter testes, se tiverem, não marco.

O TPC é sempre a resposta a questões que estão no Manual, ou no Caderno do Aluno, sobre a matéria que já estudaram.

Recolho sempre o TPC e corrijo-o em casa. Faço anotações, comentários e sugestões. Na aula em que o entrego faço uma breve análise global e retomo os pontos da matéria que não ficaram bem consolidados.» (Professora de História)

Pelo exposto, verificamos que nem todos os intervenientes valorizam o TPC da mesma forma.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, a trilogia aluno-professor-família deve atuar de forma concertada para edificar, de forma harmoniosa, a personalidade do aluno a nível cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. É necessário conquistar, negociar, persuadir e envolver cada um dos intervenientes para o sucesso escolar dos alunos.

Utilização das novas tecnologias: como usá-las com bom senso.

O uso das tecnologias de informação numa escola não é um tema consensual. Os aspetos a considerar são imensos. É mais fácil ler num papel ou num ecrã? Os alunos distraem-se demasiado com a internet? Há conteúdos digitais adequados? Os professores sabem usá-los? O acesso à tecnologia vai aumentar ou reduzir o fosso entre as crianças e jovens de estratos sociais diferentes?

O quotidiano escolar não está imune à proliferação e utilização dos recursos digitais que caracteriza as sociedades contemporâneas do mundo desenvolvido. Estão, neste momento, acessíveis em praticamente todas as escolas do nosso país recursos educativos digitais imprescindíveis para pesquisar, recolher e editar informação de modo fácil, simples e imediato.

No entanto, o uso das tecnologias dentro da sala de aula não é, por si só, sinónimo de mais e melhores aprendizagens. Segundo investigações recentes constantes do relatório intitulado *Por uma avaliação criteriosa dos recursos digitais em contextos educativos. Um balanço de investigações recentes*, elaborado pelo Observatório dos Recursos Educativos (ORE,2014) têm sido apresentados estudos que mostram algumas desvantagens do uso acrítico das novas tecnologias, tornando-se imprescindível uma utilização criteriosa e harmoniosa das mesmas. Neste sentido, o relatório mencionado apresenta inúmeras vantagens e desvantagens para o uso das novas tecnologias. Assim, são apresentadas as seguintes vantagens:

- Aumenta o nível de motivação dos alunos (com exceção da apresentação em slides de Powerpoint)
- Acesso fácil e imediato à informação;
- Vantagens na edição da informação recolhida;
- Utilização de recursos educativos diversificados.

Como desvantagens são apresentadas as seguintes:

- Menor rendimento escolar;
- Dispersão da atenção;
- A leitura em papel permite melhor compreensão do que é lido do que a leitura em ecrã;
- Maiores níveis de stresse e cansaço;
- Melhor memorização da informação quando é lida em papel;
- Em crianças mais pequenas, a aprendizagem da leitura e da escrita não deve ser feita a partir do ecrã.

O relatório apresenta, ainda, quatro conselhos a professores e encarregados de educação:

1- Estabelecer um diálogo entre os professores e os seus alunos sobre os prejuízos resultantes da utilização inapropriada dos computadores na sala de aula e implementação de um conjunto de regras para que esse uso seja correto.
2- Desencorajar explicitamente o uso de computadores pessoais em aulas em que a tecnologia não seja necessária.

3- Promover uma escolha criteriosa dos recursos digitais, de modo a que se usem apenas os que sejam efetivamente pertinentes para a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

4- Diversificar o tipo de suporte de leitura, de forma a promover a concentração e desenvolvimento da memória das crianças.

A discussão destes temas relativos ao uso das novas tecnologias e o registo escrito das conclusões permitirá, aos professores, uma análise fundamentada das opções com que se deparam na prática letiva e uma atitude mais reflexiva que lhe permitirá fazer melhores escolhas.

Referências:

Atlas da Educação, 2000-2014. Porto Editora. Retirado de www.educare.pt

Barros de Oliveira, J. H. & Barros de Oliveira, A. M. (1999). *Psicologia da educação escolar: Professor – ensino.* Coimbra: Livraria Almedina.

Batista, A.P; Weber, L. N. D. (2012). *Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais.* Psicol. Esc. Educ. vol.16 no.2 Maringá, July/Dec.

Cochito, M. I. (2004) *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

Conboy, J.; Moreira, I.; Santos, I.; Fonseca, J. (2013). *Práticas e Consequências da retenção escolar: alguns dados do PISA*. In Veloso, L. & Abrantes, P. (org) Sucesso Escolar: da Compreensão do Fenómeno às Estratégias para o Alcançar. Lisboa: Mundos Sociais.

Cooper, H. (2001). *Homework*. Feelings and Their Medical Significance 33 (2), 7-10.

EURYDICE (2011) *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas.* Editorial do Ministério da Educação.

Hagan, H. (1927). *The value of homework as compared with supervised study*. Second Yearbook, Chicago Principal's Club, 147-49.

Harmitt, C. (s/d). O Professor Líder - Liderança na Escola e na Sala de Aula. retirado de http://www.esoterikha.com/coaching-pnl/o-professor-lider-lideranca-na-escola-e-na-sala-de-aula-archarm.php

Lopes, J. & Silva, M. H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor.* Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Lopes, J. & Silva, M. H. (2010). *O professor faz a diferença.* Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Opdenakker, M. C., & Van Damme. J. (2006). *Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice*. Teaching and Teacher Education, 22, 1-21.

ORE- Observatório dos Recursos Educativos, (2014). *Por uma utilização crítica dos recursos digitais em contextos educativos. Um balanço das investigações recentes.* Retirado de www.observatorio.org.pt

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PISA 2000, retirado de: http://www.pisa.oecd.org

Rodríguez, A., & Hovde, K. (2002*). The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals Human Development.* Department LCSHD Paper Series No. 77.

Ribeiro, M. L. (2010). *A afetividade na relação educativa*. Estudos de Psicologia, Campinas 27(3), 403-412, julho-setembro.

Silva, R. (2004) *TPC's Quês e Porquês*. *Uma Rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Retirado de: repositorium.sdum.uminho.pt

Estratégias de reforço das capacidades de pensamento crítico: um caso na UTAD

Rita Payan-Carreira[1], Caroline Dominguez[2], Maria Manuel Nascimento[2]
ECAV[1], ECT[2], Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal

Introdução

O pensamento crítico (PCr) é uma das competências sociais mais procuradas pelo mercado de trabalho. Sendo "uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer" (Ennis, 1996) constitui um ideal educacional ou formativo, que pode ser objetivado em diferentes níveis de formação. Contrariando uma abordagem didática mais passiva, se considerada do ponto de vista do aluno, estratégias de desenvolvimento de competências críticas procuram um maior envolvimento dos parceiros na aprendizagem. Através da análise de uma situação e do questionamento, da avaliação da credibilidade da informação e pelo desenvolvimento da argumentação, o aluno é orientado para uma interpretação crítica que consolida o seu conhecimento e desenvolve a sua própria capacidade de abordagem e resolução de problemas que venha a encontrar em todas as esferas da sua vida. Preparar os nossos alunos para tomarem decisões racionais e fazerem escolhas informadas implica promover as suas capacidades de pensamento crítico (Tenreiro-Vieira, 2004), contribuindo ainda para uma melhor cidadania e tomada consciente de decisões com repercussões sociais, económicas e políticas.

O facto de os alunos chegarem à universidade com capacidades limitadas de pensamento crítico e pouca disciplina para a aprendizagem individual, qualquer que seja a sua área de formação prévia (Myers, 2010 em Karandinou, 2012), tem sido apontado como um dos problemas subjacentes ao sucesso da adequação do ES a Bolonha. No sentido de contrariar esta situação algumas universidades decidiram-se pela oferta de unidades curriculares específicas (Tenreiro-Vieira, 2004). Contudo, cada um de nós, enquanto professores, poderá contribuir de forma ativa para o desenvolvimento destas competências nos seus alunos, qualquer que seja a sua área científica ou o seu grau de ensino, envolvendo diretamente os seus alunos numa aprendizagem ativa, estimulando-os a procurar respostas através da observação e do questionamento adequados.

Torna-se assim importante desenvolver (e divulgar) novas metodologias didáticas promotoras do pensamento crítico e analisá-las e validá-las com o objetivo de ajudar os professores a produzir materiais curriculares adicionais ou novas atividades de aprendizagem promotoras do pensamento crítico, aplicáveis em vários campos/áreas do ensino, e que possam apresentar graus de complexidade distinta por forma a serem adaptáveis a diferentes ciclos de aprendizagem.

Este trabalho, que envolveu o desenvolvimento, implementação e avaliação de atividades de aprendizagem em ambiente colaborativo apresenta uma metodologia de ensino e aprendizagem com aplicação transversal e interdisciplinar, que pretende promover a aquisição e o desenvolvimento de competências de comunicação escrita e de PCr em alunos do ensino superior (ES), podendo servir de reflexão para uma adaptação a outros níveis de ensino. Assenta na utilização da avaliação formativa com ênfase no feedback fornecido pelos pares (e professor), com apoio nas tecnologias de informação e comunicação. Sendo um exemplo do trabalho possível, poderá ser adaptada a diferentes níveis de ensino, com graus de dificuldades distintos, com recurso a plataformas com maior ou menor facilidade de interação, ajustadas ao perfil etário ou formativo do aluno, qualquer que seja a área ou tema a desenvolver... o desafio fica lançado, e será discutido durante a sessão presencial.

1. Background

Atualmente, o mercado de trabalho exige competências acrescidas (AMA, 2010), qualquer que seja o nível formativo do indivíduo, entre as quais se encontram as competências de comunicação, análise e resolução de problemas e apresentação de ideias ou sugestões. Este tipo de exigências é mais premente ainda quando se fala de graduações profissionais a nível superior. É ainda esperado que a entrada no mercado de trabalho não corresponda a uma estagnação na formação individual, pelo que é desejável que se criem hábitos de estudo e atualização autónomos, essenciais para acompanhar o constante e rápido crescimento científico e tecnológico das sociedades atuais. Por outro lado, o trabalhador, independentemente das funções que exerce, deverá estar preparado para gerir a sua força de trabalho, exercendo as suas funções enquanto profissional autónomo, e em simultâneo gerir as suas necessidades e expectativas sociais e mesmo tomar iniciativas de empreendedorismo (Detregiachi Filho, 2007).

O ensino tradicional assentou, durante muitos anos, na transferência mais ou menos passiva de conhecimentos (Tenreiro-Vieira, 2004). Atualmente, procura-se envolver o aluno mais intensamente no processo de aprendizagem, ambicionando estimular o seu interesse, aproximar a realidade educativa das questões da vida ativa e ainda contribuir para uma certa autonomia de estudo. Contudo, e talvez decorrente do elevado número de alunos em sala ou de alguma imaturidade, a realidade é que os alunos adquirem no seu percurso formativo pré-universitário, uma capacidade limitada de exercer uma aprendizagem crítica e autónoma. O desenvolvimento de atividades específicas direcionadas para uma maior pro-atividade na aprendizagem, como seriam as simulações, os jogos de papéis, o delineamento de investigações ou a manipulação de ideias e conhecimentos (Tenreiro-Vieira, 2004), em particular quando desenvolvidos de forma colaborativa, poderão ser uma ferramenta com elevado potencial no uso e desenvolvimento uso das capacidades de pensamento crítico.

Há menos de uma década, o ES sofreu uma importante remodelação, com a adequação ao paradigma de Bolonha, no âmbito do qual se procura desenvolver as competências do saber-fazer, recorrendo a uma maior formatação das competências para as necessidades do mercado de trabalho. De modo complementar, pretende-se também o desenvolvimento de novas estratégias que promovam a auto--aprendizagem, favorecendo o trabalho autónomo do aluno, estimulando-o a atingir metas de aprendizagem e a desenvolver um conjunto de competências intra e interpessoais (Delors, 2013) essenciais para uma aprendizagem ao longo da vida. Entre as competências procuradas encontra-se o pensamento crítico. As reformas do ensino de Bolonha vieram enfatizar a necessidade de aprofundar esta competência num ambiente de ensino e de aprendizagem onde o papel do aluno (e do trabalho colaborativo) é central, promovendo em simultâneo atitudes ativas de maior responsabilidade, autonomia, discussão e comunicação de ideias, tanto na forma escrita como oral (WGQF, 2005; ENQA, 2006; Velada et al., 2009) e o empreendedorismo.

Se o conceito e definição de pensamento crítico tem vindo a evoluir, existe consenso quanto às suas competências essenciais: identificação do problema, seleção de informação pertinente, reconhecimento de inferências, formulação de hipóteses, estabelecimento de conclusões e julgamento sobre a validade das inferências (Watson e Glaser, 1980), ao que se deve associar a capacidade de tomada de decisão (Ennis, 1996). A inexistência generalizada (em Portugal em particular) do ensino e aprendizagem do

PCr não é constrangimento para que cada docente estimule o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos nas disciplinas que lecciona, integrando novas metodologias para promover a participação ativa dos alunos. Existem várias estratégias e metodologias promotoras de pensamento crítico que estimulam estas competências (Jamison, 2005), seja qual for o nível de ensino e a área científica. Têm sido testadas diversas estratégias, algumas das quais colaborativas, destacando-se a revisão entre pares (Yang et al., 2010; Bauer et al., 2009; Sondergaard, 2009), bem como de escrita e argumentação (Ozogul e Sullivan, 2007). Ao rever o trabalho dos seus colegas, o aluno tem a oportunidade de analisar de forma crítica, comentar e comparar esse trabalho com o seu. Dessa forma melhora o processo global de aprendizagem (Sung et al., 2005; Karandinou, 2012).

2. Apresentação da metodologia e da sua aplicação

A metodologia aqui apresentada tem origem num conjunto de experiências de inovação didática, iniciadas no ano lectivo de 2011/12, por uma comunidade de prática constituída por professores da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Numa dinâmica de reflexão-ação, e ao longo de seis semestres lectivos, foram realizadas intervenções educativas em unidades curriculares (UC, disciplinas) de 1º e, 2º ciclos (respetivamente licenciatura e mestrado) de distintas áreas de conhecimento: Engenharias (nomeadamente Civil, Mecânica, Energia e Informática), Medicina Veterinária, Educação Básica, Ciências da Comunicação, Estatística). Paralelamente, e suportando evidências dessas intervenções educativas, foram também apresentados e publicados vários trabalhos (Cruz et al., 2012, Cruz et al. 2013, Dominguez et al., 2012, Dominguez et al. 2013, Dominguez et al. 2014 e Dominguez et al., submetido 2014). Apesar de ainda se verificarem algumas limitações metodológicas, a avaliação do impacto das experiências realizadas tem vindo a revelar-se positiva, quer para docentes, quer para alunos, contribuindo assim para a melhoria contínua do processo.

A metodologia assenta numa atividade constituída por três ciclos de trabalho ao longo do semestre de 15 semanas de aulas. Cada ciclo integra a análise crítica de um documento da temática da UC, a elaboração de um texto e a sua revisão por colegas. A argumentação desses últimos (feedback) é remetida de novo ao autor para apreciação e contra-argumentação.

Figura 1 - Esquema do ciclo da atividade.

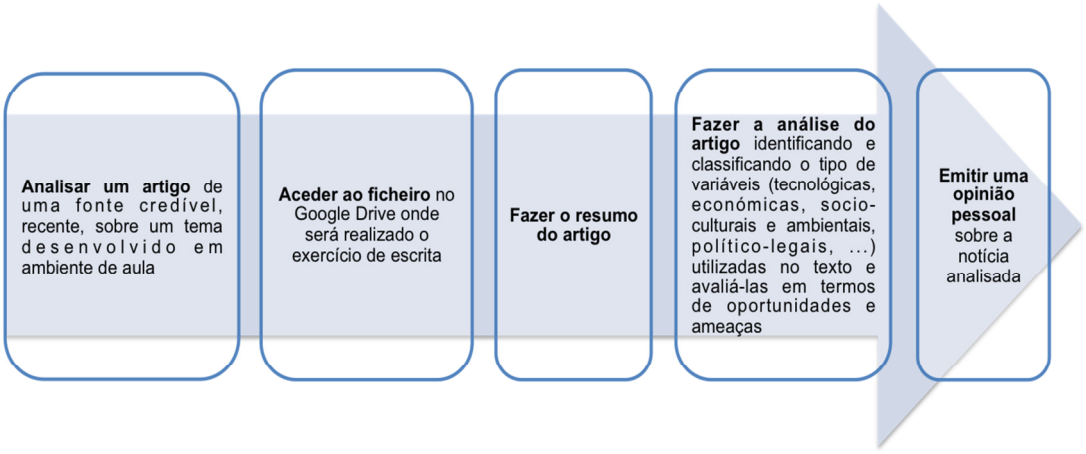
Embora tenha sofrido vários ajustamentos ao longo dos semestres, atualmente, o desenho metodológico implementado comporta os elementos descritos a seguir.

2.1 Tarefas a realizar

A atividade consiste na análise crítica de três artigos (ciclos da atividade, Figura 1), com vista à elaboração de um documento, escrito, a ser avaliado pelos pares da mesma unidade curricular. A atividade é desenvolvida com os alunos agrupados de acordo com as tarefas a desenvolver: aluno-autor para o aluno que realiza o seu trabalho de resumo, análise e crítica, e aluno-revisor para o aluno que faz a revisão do trabalho desenvolvido pelo primeiro. Geralmente, todos os alunos têm a oportunidade de desempenhar cada um destes papéis, ao longo dos ciclos que constituem uma atividade, apoiados por documentos orientadores.

As tarefas a desenvolver individualmente pelo alunos-autores no período de uma semana estão apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Esquema das tarefas iniciais a realizar pelo aluno-autor.



Depois de finalizada a tarefa de escrita, o documento é partilhado com o docente e com o colega revisor (selecionado pelo professor) através da plataforma da internet do Google Drive. O aluno-revisor, tendo lido o mesmo artigo, tem igual período para ler o trabalho do aluno-autor e dar o seu feedback com sugestões de melhoria. Em seguida, o aluno-autor dispõe de uma semana para melhorar (de forma voluntária), o aluno revisor recebe essa contra-argumentação e dá a sua opinião sobre a mesma. A esta atividade é atribuída uma classificação pelo docente ao desempenho do aluno-autor e do aluno-revisor com critérios estabelecidos previamente e conhecidos pelos alunos. Deve-se salientar que esta avaliação entre pares (aluno-autor e aluno-revisor) é desenvolvida de forma anónima de modo a que cada aluno não se sinta (im)pressionado pela revisão crítica que faz (aluno-revisor) ou que rebate (aluno-autor). Assim, apenas o professor conhece a correspondência da identidade de cada um.

2.2. Sistema on-line adotado e apoio para ambientação na atividade

A Google Drive é a plataforma da internet utilizada para a realização desta atividade por ser de acesso fácil e gratuito e, além disso, permitir a realização do trabalho em ambiente muito semelhante ao do Word. Além de evitar a transferência elevada de papéis entre alunos, decorrente do número de interações, este sistema on-line possibilita que mesmo os alunos ausentes nos dias em que se trocam os documentos possam fazer o seu trabalho, de forma diferida, até à data calendarizada.

Com o objetivo de ajudar os alunos a cooperarem nas diferentes fases do trabalho, todos os recursos necessários à realização das diferentes tarefas são partilhados através desta plataforma, nomeadamente o documento orientador que contém a descrição dos objetivos e das diferentes tarefas a realizar, além de incluir também descritores para a avaliação, a aplicar tanto pelos alunos como pelo professor. Também está incluída a grelha de Nelson e Shunn (2009) adotada para orientar os alunos a elaborarem um feedback de qualidade e a grelha FRISCO (Ennis, 1996). A grelha FRISCO é utilizada pelos alunos como instrumento de apoio à emissão de uma opinião crítica fundamentada acerca do texto analisado, permitindo-lhes exercitar em simultâneo algumas competências de pensamento crítico, como a identificação de razões, inferências, credibilidade das informações, entre outras.

Para efeitos de avaliação, são consideradas evidências das seguintes competências do aluno-autor: resumo (claro e sem repetição de ideias), identificação completa das variáveis em jogo, apresentação de oportunidades e ameaças e formulação de uma crítica pessoal sobre o artigo bem fundamentada.

Para uniformizar o documento escrito a apresentar pelo aluno-autor, disponibiliza-se um documento-base (modelo) em conjunto com o artigo a analisar, permitindo aos alunos que desenvolvam de forma mais rigorosa e orientada a sua análise. Este modelo contém duas partes, uma dirigida ao aluno-autor e outra ao aluno-revisor, integrando diferentes subpartes que identificam as três diferentes etapas da análise a ser conduzida: 1) resumo; 2) análise de variáveis e de oportunidades e ameaças; 3) emissão de opinião crítica a partir da grelha FRISCO.

2.3. Acompanhamento da atividade pelo docente

A atividade é precedida por duas sessões introdutórias, de 50 minutos, sobre o pensamento crítico e sobre a grelha FRISCO, os objetivos e tarefas a realizar e o ambiente e modo de funcionamento do Google Drive.

As atividades são acompanhadas regularmente através da análise dos documentos partilhados, do esclarecimento de dúvidas sobre o ambiente Google Drive e da apresentação oral aos alunos de um ou dois bons exemplos dos trabalhos efetuados. Em complemento, são transmitidas oralmente orientações gerais sobre como fazer um bom feedback, incidindo sobretudo na necessidade de os comentários serem incentivadores e construtivos.

2.4 Instrumentos de análise e de avaliação da atividade

Há interesse em analisar os resultados obtidos, tanto no que respeita à avaliação global do sucesso da atividade, como à análise do eventual incremento das capacidades de comunicação e de pensamento crítico dos alunos envolvidos, através de dois instrumentos:

- A realização do Teste de Cornell de Nível X (Ennis, 1985), na versão validada para a realidade portuguesa (Oliveira, 1992, Tenreiro-Vieira, 1994 e Vieira, 1995 citados por Tenreiro-Vieira, 2004), como forma mais rápida e direta de avaliar a aquisição de competências de pensamento crítico. Este teste é passado antes do início da atividade (capacidade inicial) e no final do semestre (capacidade final).

- O inquérito por questionário (on-line) aplicado aos alunos no final do semestre e uma tabela de ocorrências das categorias de bom feedback da grelha de Nelson e Schunn (2009). Este inquérito final (também on-line), além de permitir a caracterização do perfil do aluno (género, idade e familiarização com as ferramentas na Internet, nomeadamente a utilização do Google Drive), procura saber a sua opinião sobre a abordagem pedagógica adotada (execução das tarefas, facilidade do uso do ambiente on-line, calendarização das atividades e do tempo nelas despendido e sobre a utilidade dos materiais de apoio); a sua perceção sobre a qualidade do feedback recebido (o seu valor, bem como o seu contributo para melhorar a qualidade da sua escrita); sobre as competências adquiridas e a satisfação geral em relação à atividade. Por último, algumas questões abertas aferem a opinião dos alunos em relação à importância dada às sugestões de melhoria (ou não) para o trabalho dos seus pares e do professor, assim como as razões para terem (ou não) usado as sugestões dos seus pares.

Ao nível das competências de comunicação e de pensamento crítico, é também analisada a qualidade do feedback, que indicia alguma capacidade de pensamento crítico - a saber: visão global, identificação de problemas locais e globais, identificação de soluções locais e globais, uso de explicações, elogios, contra-argumentação e implementação do feedback. Esta análise é realizada através da avaliação dos comentários presentes em cada trabalho de acordo com as categorias utilizadas por Nelson e Shunn (2009).

3. Ensinamentos retirados e conclusões

Alguns resultados desta metodologia, aplicada ao longo de 6 semestres, foram divulgados na comunidade científica (Dominguez et al., submetido 2014), fazendo-se de seguida uma síntese. Na generalidade, a atividade foi bem recebida pela maioria dos alunos (dependendo do grupo de alunos analisado, mas sempre rondando ou sendo superior a 85%), que referem ter contribuído favoravelmente para a sua formação. A avaliação anónima entre pares deixou os estudantes mais livres para expressarem a sua opinião, sem temer juízos de valor imediatos do docente, incentivou a leitura de textos e a expansão da sua capacidade de análise, promoveu a troca de pontos de vista e a progressão conjunta (autor-revisor) na construção de um debate com vista à apresentação e defesa de perspectivas diferentes sobre um tema comum e, em última análise, melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido (Dominguez et al., submetido 2014). Contudo, houve alguma dificuldade na compreensão da grelha FRISCO, em particular no que respeita às inferências, ponto onde sugerem que informação complementar seria benéfica. O facto de a atividade ser anónima foi reconhecida como uma mais-valia, pois os alunos reconhecem que lhes permitiu trabalhar de forma mais independente de quaisquer relações interpessoais. A análise do feedback fornecido entre os parceiros da atividade mostrou que a partilha de opiniões diferentes alargou o foco inicial da análise dos textos. Na troca de ideias entre alunos, revisor e autor, registou-se um número baixo de ocorrências de louvor e mitigação, sugerindo que os alunos dão pouco relevo a aspetos de cortesia e polidez linguística, que parece ser em parte substituído por sequências de reforço ou por sequências de carácter explicativo (Dominguez et al., submetido 2014).

Analisando a evolução das notas obtidas, registou-se um ligeiro acréscimo nas notas entre os três ciclos que constituem a atividade, sendo esta melhoria menos perceptível no último ciclo, o que poderá ser em parte explicado pelo facto de este ocorrer no final do semestre, quando os alunos estão mergulhados em avaliações sucessivas noutras unidades curriculares, o que pode reduzir o empenhamento na realização do último ciclo (Dominguez et al., submetido 2014).

A análise dos resultados obtidos nos testes de Cornell com vista à determinação do incremento obtido no nível de pensamento crítico através da realização desta atividade revela existir um aumento das capacidades de pensamento crítico no teste realizado no final da atividade quando comparado com os resultados do teste realizado

no seu início (Dominguez et al., submetido 2014). Por outro lado, não estamos completamente satisfeitos com o teste de Cornell. Apesar de estar validado para Portugal, parece-nos que apresenta algumas limitações (contexto e duração, por exemplo) que podem originar perda da sensibilidade desejável no diagnóstico de resultados, em particular em atividades que decorrem em períodos muito curtos, como sejam as 15 semanas que constituem o semestre no ensino superior.

Referências:

A.M.A. (American Management Association) (2010). AMA 2010 Critical Skills Survey. On-line: http://www.amanet.org/news/AMA-2010-critical-skillssurvey.aspx

Bauer, C., Figl, K., Derntl, M., Beran, P. P., & Kabicher, S. (2009). The student view on online peer reviews. *ACM SIGCSE Bulletin*, Vol. 41, No. 3, 26-30.

Cruz, G., Dominguez, C., Pedrosa, D., & Maia, A. (2012). A avaliação entre pares com recurso ao Google Docs: um estudo de caso exploratório num curso de Licenciatura em Engenharia Civil, in *Livro de Atas - Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* – Bragança.

Cruz, G., Dominguez, C., Maia, A., Pedrosa, D., & Grams, G. (2013). Web-based Peer Assessment: A Case Study with Civil Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP), 3*(S1), 64-70. doi:10.3991/ijep.v3iS1.2411

Detregiachi Filho, E. (2007). Pensamento Crítico Versus Estratégias de Controle: Reflexões sobre a Educação Profissional e a Atuação Docente. *Revista de Educação – PUC Campinas*, Campinas, n.23, p. 103-112, Nov. 2007.

Dominguez, C., A. Maia, D. Pedrosa, M. Nascimento & Cruz. G. (2013). "Insights on web-based peer review: a case study with energy engineering students", *CISPEE* – 1st International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (31 Out a 1 Nov).

Dominguez, C., Nascimento, M., Maia, A., Pedrosa, D., & Cruz, G., (2014). Come Together: Peer Review with Energy Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 4(5), 34-41.

Dominguez, C., Nascimento, M., Payan-Carreira, R., Maia, A., Cruz C., Morais, F., Silva, H. & Lopes, J. (submetido, 2014). Adding value to the learning process by

online peer review activities: towards the elaboration of a methodology to stimulate critical thinking in future engineers. *European Journal of Engineering Education* (EJEE).

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

Ennis, R. H. & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

ENQA (2006). Quality Assurance of Higher Education in Portugal: an assessment of the existing system and recommendations for a future system. Report by European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki, November 2006. On-line: http://www.enqa.eu/files/EPHEreport.pdf

Jamison, J. R. (2005). Fostering critical thinking skills: a strategy for enhancing evidence based wellness care. *Chiropractic & Osteopathy*. (13)19, (9 pages).

Karandinou, A. (2012), Peer-assessment as a process for enhancing critical thinking and learning in design disciplines, *Transactions Journal, CEBE*, 9(1).

Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science,* 27(4), 375-401.

Ozogul, G., & Sullivan, H. (2007). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 393–410. doi:10.1007/s11423-007-9052-7.

Sondergaard, H. (2009). Learning from and with peers: the different roles of student peer reviewing. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(3), 31-35.

Sung, Y-T., Chang, K-E., Chiou, S-K. & Hou, H-T. (2005). The design and application of a web-based self- and peer-assessment system, *Computers & Education*, 45, 187-202, doi: 10.1016/j.compedu. 2004.07.002. On-line: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131504000806)

Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol 33, nº 6. On-line: http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/708.PDF

Velada, R., Cardoso, E., Antunes, A., Caetano, A., Bento, R., Aguiar, F., Silva, S., & Sequeira, M. M. (sem data, s. d.) Achievements of the Bologna process reforms – an integrated management and IT approach. On-line: https://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1514/1/EUNIS.pdf

Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace World, Inc.

WGQF - Working Group on Qualifications Framework, (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. On-line: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf

Yang, J., Wei, X., Ackerman, M. & Adamic, L. (2010). Activity Lifespan: An Analysis of User Survival Patterns in Online Knowledge Sharing Communities. *Proceedings of the 4th International AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. pp. 186-193.

Contributos da construção do Portefólio Reflexivo para o Desenvolvimento Profissional Docente

Ana Rita Mendes Alves Pinto
UTAD
Joaquim José Jacinto Escola
UTAD /IF

Introdução

O desenvolvimento profissional docente é um processo que se concretiza a longo prazo e envolve conceitos que não se estruturam somente no domínio de saberes sobre a educação, mas também nos domínios das posturas face ao ato educativo, dos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos, das capacidades ligadas ao processo pedagógico e do processo de reflexão que o professor desenvolve sobre as suas práticas.

No quadro do desenvolvimento do projeto de investigação de mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Supervisão Pedagógica conducente à redação da dissertação assumimos como objectivo central compreender qual a importância do portefólio como estratégia no desenvolvimento profissional dos professores. O conceito de desenvolvimento profissional encontra-se indissociavelmente associado ao aperfeiçoamento de competências reflexivas e ao reconhecimento da identidade, originalidade e particularidades de cada professor que aprende a aprender consigo e com os outros, que adquire conhecimentos dia após dia e que interioriza uma prática de questionamento sistemático sobre a sua prática e a prática de outros profissionais, promovendo uma maior autonomia. A metodologia de investigação do referido estudo seguiu uma abordagem qualitativa, tomando por *design* o estudo de caso. A técnica de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada.

Participaram neste estudo quatro docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a escolas de um Agrupamento do distrito do Porto.

As conclusões mais genéricas apontaram o portefólio como uma estratégia reflexiva para a prática profissional sendo uma importante ferramenta para desenvolver e criar nos professores aptidões para definir estratégias de caráter formativo e reflexivo na construção de saberes e de competências estruturantes da aprendizagem.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional; práticas reflexivas; portefólio reflexivo.

1. Profissão docente

De acordo com Estrela (2010:1), "numa sociedade instável e marcada por desequilíbrios diversos, o trabalho docente tornou-se crescentemente complexo e delicado".

A profissão docente é por natureza uma profissão delicada e complexa e, por conseguinte, certamente nunca houve épocas em que fosse fácil exercê-la.

Os professores são, atualmente, um dos maiores grupos profissionais da nossa sociedade, tendo um papel fundamental no desenvolvimento desta mesma sociedade. Esta é uma profissão sobre a qual todos têm uma opinião formada, muitas vezes alicerçada no desempenho de um ou outro professor que atravessou a sua vida ao longo do percurso escolar. No entanto, descrever esta profissão não é assim tão linear, tornando-se mesmo uma tarefa complexa e indiscutivelmente associada à sociedade e à cultura de cada época.

Tal como o ser humano, as profissões humanas transformam-se num mundo em mudança e em interação com ele, isto é, ajudando a modifica-lo e sendo, por sua vez, mudadas por ele.

A profissão docente não foge a esta regra. Pelo contrário, talvez seja um dos mais perfeitos exemplos da metamorfose em interação com o mundo e com a escola.

O exercício da docência compreende a necessidade de corresponder a solicitações diversas dos alunos, dos pares, dos órgãos de gestão escolar e dos restantes membros da comunidade educativa. O trabalho dos professores não decorre apenas em contexto de sala de aula, abrangendo outras atividades e projetos. Acresce a esta panóplia de funções a necessidade destes profissionais se manterem constantemente atualizados para poderem responder adequadamente aos desafios que profissionalmente se lhe colocam.

Segundo Graça *et al*. (2011: 10), "a forma mais fácil de definir a atividade docente é através da construção de padrões de desempenho, isto é, da descrição das suas principais tarefas de acordo com determinados domínios ou dimensões, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar".

Perrenoud (2000) enumerou um conjunto de capacidades específicas do professor, que se apresentam no quadro seguinte.

Saber	• Organizar a turma como uma comunidade educativa; • Organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços; • Cooperar com os colegas, com os pais e com outros adultos; • Conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos; • Identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares; • Criar e organizar situações-problema, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas; • Observar os alunos nos trabalhos; • Avaliar as competências em construção.

Quadro 1. Capacidades específicas do professor (Perrenoud, 2000)

Tendo como pressuposto o anteriormente exposto, a autoavaliação, por via da reflexividade prática que lhe é intrínseca, cumpre sobretudo funções de indução de desenvolvimento profissional. Neste sentido, e apesar de não ser explícita a referência normativa ao portefólio reflexivo, a autoavaliação ganhará mais eficácia se a ele recorrer.

2. Desenvolvimento profissional dos docentes

Falar de desenvolvimento profissional é falar de saberes sobre a educação, das posturas face ao ato educativo, dos papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, das relações interpessoais que entre eles se estabelecem, das capacidades compreendidas no processo pedagógico e do processo de reflexão que o professor desenvolve sobre as suas práticas. O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente e a sua importância tem como consequência as mudanças e complexidades da sociedade que impõe à escola grandes responsabilidades. Este conceito representa uma nova perspetiva acerca da forma como os professores são vistos, uma vez que estes deixam de ser considerados como meros transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autónomos, responsáveis e capazes de exercerem múltiplas funções.

Gather Thurler (2001) considera que o trabalho docente se tornou numa atividade singular e complexa, na qual os professores têm necessidade não só de rever as suas práticas letivas, como de introduzir novas metodologias de ensino, revelar capacidades e atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para a autora, estes professores têm, ainda, que mobilizar competências, fazendo o que for preciso no sentido de construírem novas competências.

O desenvolvimento profissional dos professores é fundamentado num caráter contínuo da formação, num processo que se estende desde o início da sua formação inicial até ao longo de toda a vida profissional. O professor deve ir construindo o seu próprio conhecimento e alargando os seus conhecimentos e suas competências para, desta forma, dar resposta às novas necessidades que vão surgindo ao longo da sua prática pedagógica. O professor é, assim, um agente ativo da sua própria formação. Cabe a ele encontrar estratégias e adequar comportamentos às características dos seus alunos. Desta forma o conceito de desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com a aprendizagem profissional (Lieberman, 1996).

Day (2001), refere que os docentes vão reorganizando os seus saberes pedagógicos ao longo da sua prática profissional, analisando e refletindo sobre as suas práticas, o que os leva a ampliar as suas competências. Este procedimento só pode ser realizado através de uma reflexão constante, realizada, quer individualmente, quer em grupo com os seus pares.

Seguindo esta linha de pensamento, vários autores evidenciam a importância da reflexão sobre as práticas letivas como estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores.

Refletir sobre a prática pedagógica é uma estratégia possível para a aquisição do conhecimento profissional. Esta abordagem permite uma relação estreita entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica (Infante, Silva e Alarcão, 1996: 154).

Os professores, mesmo quando se deparam dificuldades e obstáculos, têm revelado no exercício da sua atividade que são perfeitamente capazes de se tornarem líderes em projetos inovadores, esforçando-se verdadeiramente na concretização bem sucedida de novos desafios. Neste sentido, "os professores reconhecem novas competências e capacidades nos alunos, surpreendendo-se com frequência com aquilo que eles (alunos) são capazes de fazer" (Ponte, 1998:121).

Os professores estão, desta forma, no centro do processo educativo. "Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo, maior será a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação" (Day, 2001:15).

Os papéis desempenhados pelo professor são muito exigentes e complexos, revelando-se indispensável que o docente detenha um domínio completo na capacidade para refletir sobre as suas funções, reflexão esta que lhe permitirá superar as dificuldades e os obstáculos com que se depara no seu quotidiano profissional.

Thompson (1992: 143) refere que "os estudos de caso de professores podem ser usados, intencionalmente, para os professores refletirem e examinarem as suas próprias conceções e práticas".

Ponte (1992) refere a necessidade de conhecer a realidade das nossas escolas para se poder pensar em transformação, seja ela a que nível for. Segundo este autor "não cabe aos investigadores traçar as linhas normativas do que deverá ser a função docente ou a nova cultura profissional dos professores. Esta deverá ter origem no seu esforço de compreensão, desenvolvido de forma cooperativa e articulada com os próprios interessados, e projetado de forma mais ampla na sociedade, poderá ter importantes consequências na evolução do sistema educativo" (Ponte, 1992: 234).

Desta forma, o conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores não pode separar-se da natureza do seu conhecimento profissional e deverá valorizar as suas capacidades reflexivas, de crítica e de construção do seu próprio saber fazer.

3. Portefólio: uma ferramenta promotora de reflexão

A utilização do portefólio pelos professores tem, segundo Sá-Chaves (2000), vindo a assumir uma papel fundamental na promoção de práticas reflexivas. O portefólio apresenta-se, assim, como uma ferramenta formada por uma matriz reflexiva que tem vindo a consolidar-se a expandir-se. Hodiernamente no domínio da educação escolar não se aceita mais que na ação educativa o principal papel do professor se restrinja à mera transmissão de informação, sobretudo quando se tem consciência da multiplicação das fontes que a disponibilizam. De algum modo as escolas portuguesas têm assumido esta realidade, bem como um conjunto de princípios fundamentais na prática pedagógica que seria desejável que se disseminassem por entre o corpo docente.

Desses mesmos princípios, Bernardes e Miranda (2003) destacam:

- papel ativo do aluno na construção do seu percurso educativo;
- relevância dada ao desenvolvimento de competências, ao longo de todo o processo de formação;
- perspetivação da noção de "competência" como sendo a súmula de saberes concetuais, de saberes estratégicos e de saber relacionais;
- valorização do "aprender a aprender" como caminho para a autonomia;
- a importância dada às aquisições de aprendizagem, quer ao nível de produtos quer ao nível de processos (Bernardes e Miranda, 2003:11).

Estas ideias evidenciam que a escola tem uma necessidade de utilizar modos e instrumentos de avaliação e reflexão adequados à diversidade dos alunos. O portefólio surge assim como uma estratégia promotora de autorreflexão por parte dos professores, constituindo uma "narrativa múltipla, de natureza biográfica, que se situa mas relações entre o aprender e o viver, enquanto construção das suas histórias de vida" (Luwisch, 2002: 54).

Desta forma, o portefólio constituí uma ferramenta única no sentido de criação de autor e possibilita o acesso não apenas aos saberes por si demonstrados, mas principalmente aos sentidos que o seu autor lhes imputa e às circunstâncias que configuram, possibilitando assimilar o modo como esses mesmos significados se constroem e interferem na reconfiguração das suas identidades, tornando-o como um "laboratório onde os professores constroem sentidos a partir da sua experiência acumulada" (Paulson, 1995:5).

4. Portefólio, reflexão e desenvolvimento profissional

Segundo Moreira (2010:36), "o portefólio é um instrumento de identificação de fragilidades servindo como ponto de partida para a melhoria de práticas, de reconhecimentos de pontos fortes como possibilidades de práticas de excelência, ou seja, ao serviço do desenvolvimento profissional"

A dimensão reflexiva sobre a prática docente tem vindo a ser incrementada durante os últimos anos, tendo-se já tornado um hábito no quotidiano de vários professores. Esta abordagem reflexiva radica no conceito de reflexão, o qual se desenvolve através de uma ação reflexiva sobre a prática. Segundo Pérez Gómez (1998:

26), “esta prática reflexiva possibilita a reestruturação do conhecimento dos professores e permite-lhes, a par da aquisição de competências técnicas, desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua ação às singularidades dos diferentes contextos”. Ou seja, de acordo com Moreira (2010:34), “o professor, além de saber o que tem de fazer e como fazê-lo, sabe também porque faz e para que faz”.

Esta prática reflexiva reflete-se ao nível do desenvolvimento profissional dos professores, que enfrentam a reflexão como um exercício potencialmente impulsionador do progresso da interpretação dos vários contextos de uma atuação baseada nas características particulares das situações práticas, fomentando o desenvolvimento profissional dos docentes.

Schön (1983) refere que existem diferentes tipos de reflexão que os docentes realizam: a reflexão em ação e a reflexão sobre a ação. A primeira manifesta-se no desenvolvimento da ação, através da aplicação de experiências anteriores. Na segunda os professores refletem sobre as ações passadas e os projetos anteriores com o objetivo de retirarem ensinamentos que lhes possibilitem melhoras as suas práticas futuras.

Ainda segundo este autor, os professores podem aperfeiçoar as suas competências refletindo e procurando explicitar as aptidões que revelam na ação. Esta reflexão também permite conceber uma nova forma de enfrentar o ensino, adequando-o às necessidades.

O portefólio reflexivo constitui-se como uma metodologia flexível que se adequa a cada finalidade e que é “exatamente esta especificidade que, regulando o processo de formação, confere ao portefólio um caráter instrumental de sistema organizador do próprio processo na sequência temporal do seu desenvolvimento e, como tal, capaz de captar o seu fluir, nas cambiantes de progresso que as circunstâncias pessoais e contextuais contingenciam particularmente” (Sá-Chaves, 2000: 29).

O portefólio tem sido muito utilizado como auxiliador e organizador do processo de ponderação de competências. Bernardes e Miranda (2003) referem que o processo de construção e organização desta ferramenta estimula a edificação dos processos reflexivos dos seus autores.

É ainda de referir que no portefólio “se trata de uma abordagem de tipo biográfico, que faz ressaltar a intenção de tornar consciente e trazer à luz as dimensões ocultas dos princípios que orientam as práticas e aclarar as razões difusas da sua ação, num exercício de autoanálise crítica o bastante para ser esclarecedora de desvios às boas

práticas, mas complacente o bastante para ser gratificante e estruturadora dos acertos e das novas conquistas" (Moreira, 2010: 36).

O portefólio apresenta-se, assim, como uma ferramenta onde os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, identificando as suas fragilidades e capacidades, no sentido de melhorar as suas práticas, ou seja, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

5. A avaliação de desempenho docente

A avaliação de desempenho docente é um processo através do qual os docentes são profissionalmente avaliados. Este é usualmente conduzido pela instituição escola e tem como objetivo principal combater o insucesso e abandono escolares.

No entanto, é um facto que o processo avaliativo por si só não pressupõe a diminuição do insucesso escolar. "Numa sociedade marcada por sucessivas mudanças, a escola é obrigada a assumir-se como um local estratégico de mudança" (Fullan, 2001: 25) para que criem as estratégias mais ajustadas à resolução da diversidade de problemas provenientes do meio envolvente.

A transformação é constante na sociedade atual e, como tal, a derradeira intenção da educação deverá ser a de "criar uma sociedade que aprende, uma vez que as organizações e sociedades que se fundamentem numa aprendizagem e num ensino permanentes a todos os níveis dominarão o séc. XXI" *(*Fullan, 2001: 54).

Neste sentido, a avaliação de desempenho deverá ter como base um conjunto de fatores que promovam a mobilização da ação docente na melhoria das escolas.

Machado (2008) refere um conjunto de fatores que promovam essa mesma melhoria:

- explicar claramente os referentes da avaliação;
- assegurar a transparência dos procedimentos;
- assegurar que a avaliação apresenta uma função formativa referindo-se à melhoria do processo de ensino e ao desenvolvimento profissional;
- definir as prioridades tendo como referência os diversos aspetos que profissão acarreta;

- inscrever o processo de avaliação num processo prorrogado de avaliação das equipas e das escolas;
- garantir um ambiente que faça o professor sentir-se seguro.

Neste sentido, a avaliação de desempenho docente pode, em termos gerais, ser entendida como "um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões" (Machado,2008: 266).

A avaliação de desempenho docente pode ser definida como um processo contínuo de acompanhamento do trabalho docente, que tem como objetivo alcançar metas em cada realidade escolar, tendo em conta as necessidades dos alunos. Em simultâneo, a avaliação de desempenho docente tem como finalidade reconhecer quais os melhores professores, promovendo o seu desenvolvimento profissional.

Tendo em conta o que foi referido, pode-se concluir que esta avaliação tem três objetivos fundamentais: o desenvolvimento profissional dos docentes; a sua responsabilização e a promoção da motivação com que estes trabalham.
Desta forma, e tendo em conta aquilo que se lê no artigo 40.º, ponto 3, do Decreto-Lei n.º 75/2010 (Estatuto da Carreira Docente), a avaliação de desempenho pretende:

- contribuir para a melhoria da prática docente;
- contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- detetar fatores que influenciam o rendimento profissional dos professores;
- diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- promover o trabalho de cooperação entre docentes, tendo como objetivo a melhoria do seu desempenho;
- promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente e;
- promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade.

6. Metodologia de investigação

A delimitação do modelo de investigação é fundamental para qualquer investigação. Esta vai delinear a tomada de decisões por parte do investigador no que se refere à metodologia a ser desenvolvida.

Tendo em conta as características do objeto em estudo, considerou-se como melhor enquadramento o paradigma qualitativo, como o estudo de caso, baseado numa entrevista semiestruturada e em pesquisas bibliográficas.

Esta investigação procurou conhecer qual a perceção dos professores em relação à construção do portefólio, bem como a prática reflexiva que desenvolvem na sua construção e qual o contributo desta no seu desenvolvimento profissional.

O estudo foi realizado com quatro professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, pertencentes a um agrupamento de escolas do distrito do Porto.

Todos os professores participantes na investigação vivenciaram a prática da construção do portefólio durante um determinado momento da sua vida profissional, critério este que se revelou fundamental neste estudo. Outro critério subjacente à escolha dos participantes foi o tempo de serviço dos mesmos, tendo sido realizadas entrevistas a professores com experiência profissional variável entre os oito e os trinta anos. Considerou-se conveniente ter situações bem diferentes quanto ao tempo de serviço na medida em que facilitaria o confronto entre situações heterogéneas e enriquecedoras para a reflexão pretendida.

Como já foi anteriormente referido, a presente investigação teve como base o paradigma qualitativo, que permitisse ao investigador realizar um plano de investigação flexível, que se evidencia pela descrição que, por sua vez, deverá ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. No caso concreto deste estudo, os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de portefólios elaborados por professores. Ao longo da análise das entrevistas procurou-se ao máximo a sua forma, tendo sido registados e transcritos todos os pormenores (Carmo e Ferreira, 1998).

Tendo em conta a problemática em estudo, foi efetuada a formulação de objetivos específicos que, de novo, se apresentam:

- compreender o processo de construção do portefólio reflexivo;

- identificar o tipo de documentos existentes no portefólio dos docentes;
- aferir de que forma as reflexões contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e;
- compreender a utilização atribuída ao portefólio no desenvolvimento profissional docente.

As entrevistas elaboradas consistiram numa conversa entre o investigador e os professores e tiveram a preocupação de manter o anonimato sobre quem se escreveu. Foram gravadas com a autorização dos professores envolvidos no estudo e seguiram um guião não rígido, de forma livre e exploratória de modo a obter dados comparáveis de acordo com o assunto pretendido. Tendo em conta os princípios éticos mencionados por Bodgan e Biklen (1994), as normas exploradas asseguraram:

- adesão voluntária dos professores neste projeto de investigação, cientes do tipo de estudo, perigos e obrigações a ele associados;
- o anonimato da identidade dos professores evitando causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo;
- respeito no modo como foram tratados;
- a autenticidade ao descrever os resultados.

Foi escolhido este tipo de instrumento de recolha de informação pois, de acordo com Vale (2004), o caminho adotado leva uma compreensão do significado e das ações em que os investigadores devem assumir as suas próprias compreensões, convicções e orientações concetuais pois também eles são afetados por todo o contexto envolvente. Esta técnica permite clarificar e ajudar a interpretar o sentido das opiniões dos entrevistados, bem como as suas atitudes e conceções e depende muito da perspicácia do investigador.

As entrevistas "são utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan e Biklen, 1994: 134); e "a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados" (Lessard-Hébert *et al*., 1994: 160).

Segundo Fortin (2009: 245), "a entrevista preenche três funções: "(1) servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses; (2) servir de principal instrumento de medida de uma investigação; (3) servir de complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados, como para validar os resultados obtidos com outros métodos".

Este instrumento consiste "num método de recolha de informações que orientado por conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, viabilidade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações" (Ketele, 1999: 18). Logo, apresenta vantagens no que concerne "ao grau de profundidade dos elementos de análises escolhidos" (Quivy e Campenhoud, 1992: 195).

Optou-se, neste estudo, pela realização de entrevistas semiestruturadas, uma vez que possibilitam a comparação de dados entre os vários sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994: 135). Além disso, estas "desenrolam-se partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Ludke e André, 1986: 34).

Os autores Ketele e Roegiers (1999: 21) referem que a entrevista semiestruturada é utilizada "quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto referência". Foi esta perspetiva que incentivou à criação de um guião de entrevista, servindo como orientação. A entrevista semiestruturada "não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte dos entrevistados, não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista" (Quivy e Campenhoudt, 1992: 192).

Durante a realização das entrevistas houve necessidade de alguns cuidados e procedimentos rigorosos a ter em linha de conta:

- "um clima favorável" à interação entre o entrevistador e o entrevistado (Bell, 2004);
- o tempo disponível, espaço e ruído porque poderiam afetar o desenvolvimento normal da entrevista;
- informação prévia dos objetivos da entrevista ao entrevistado;

- esclarecimento ao entrevistado acerca do anonimato e confidencialidade da entrevista; e
- utilização de um estilo de linguagem acessível (Bell, 2004).

O guião da entrevista semiestruturada usada neste trabalho, embora fosse constituído por questões abertas, centrou-se em determinados tópicos (Bodgan e Biklen, 1994) e dividiu-se em quatro partes. A primeira, consistiu na justificação da entrevista, solicitação da colaboração e de recolha de dados pessoais dos docentes. A segunda parte permitiu aos entrevistados manifestar as conceções que possuem relativamente aos aspetos que envolvem o conceito de portefólio. Quanto à terceira parte, possibilitou aos professores revelarem quais os contributos da construção do portefólio para as práticas reflexivas. A quarta parte permitiu evidenciar as opiniões dos entrevistados acerca do contributo da construção do portefólio para o desenvolvimento profissional.

As entrevistas foram transcritas na totalidade, respeitando o discurso do entrevistado, bem como as suas expressões (Bodgan e Biklen, 1994; Estrela, 2010). Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo de acordo com a matriz de análise qualitativa, tomando como referência Miles e Huberman (1994); Bardin (2009); Estrela (2010) e Bodgan e Biklen (1994).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009), implicou o recurso a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicaram ao conteúdo do discurso e se basearam nas inferências do investigador.

Neste processo de análise, fez-se, inicialmente, uma leitura analítica das entrevistas e, de acordo com os indicadores recolhidos, procedeu-se, em função dos objetivos propostos, a uma categorização emergente dos dados (Miles e Huberman, 1994; Bardin, 2009). À medida que estes foram lidos, procuraram-se regularidades e padrões de acordo com os mesmos tópicos que, na opinião de Bodgan e Biklen (1994), constituem categorias de codificação importantes para classificar os dados recolhidos.

Uma vez que se utilizou a entrevista semiestruturada, a análise do processo foi feita, inicialmente, de modo individual e, posteriormente, de modo transversal (Bardin, 2009), esclarecendo as questões, os discursos, fazendo inferências e estabelecendo categorias e subcategorias.

Referidos alguns aspetos conceptuais relativos a esta técnica de recolha de dados, serão, de seguida, apresentados alguns procedimentos fundamentais deste estudo. Os entrevistados foram contactados pessoalmente no seu local de trabalho, tendo sido

informados do objetivo do estudo e garantida a confidencialidade da entrevista. Os entrevistados mostraram-se muito interessados e disponibilizaram-se de imediato para colaborar no estudo. A marcação do dia, hora e local das entrevistas foram feitas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, que optaram por realizar as entrevistas durante o período da tarde. As entrevistas decorreram na sede do Agrupamento de Escolas à qual os docentes pertencem. As entrevistas fluíram de forma natural e tiveram sempre início numa conversa informal. Nenhuma das entrevistas foi submetida a interrupções externas, tendo elas decorrido num ambiente calmo, o que proporcionou uma eficaz recolha de dados.

Durante a realização das entrevistas, houve o cuidado de manter a neutralidade, o distanciamento entre ambos, no sentido de não manifestar pensamentos, olhares ou gestos de concordância ou discordância, com os pensamentos do entrevistado. No final, os professores mostraram-se muito interessados em conhecer os resultados da investigação (Sousa, 2005).

As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro de 2012. O tempo médio de duração de cada entrevista foi entre catorze e quarenta e cinco minutos e o seu registo foi feito num gravador. O processo de transcrição realizou-se imediatamente após a realização das entrevistas.

Após a recolha das respostas dos professores às questões elaboradas na entrevista, procedeu-se à sua análise, tendo em conta os pressupostos da técnica de análise de conteúdo, muito utilizada na investigação na área da educação, uma vez que aumenta a compreensão do investigador acerca dos dados que recolheu.

7. Apresentação e discussão dos resultados

Na análise dos dados recolhidos nas entrevistas efetuadas, foi necessário, e segundo Wolcott (1994), identificar três componentes na sua análise: descrição, análise e interpretação. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), existe uma variedade de maneiras de trabalhar e analisar os dados, mas o essencial é que se faça uma redução dos dados fundamentais e que se proceda a uma estreita ligação com os objetivos da pesquisa, não esquecendo que os seus resultados devem estar associados à teoria.

Relativamente à interpretação de dados recolhidos nas entrevistas, depois de se fazer a leitura integral das mesmas procedeu-se ao desenvolvimento de um sistema de

codificação para melhor os organizar. Assim, de acordo com a repetição de certas palavras, padrões de comportamento e acontecimentos, desenvolveram-se as seguintes categorias e subcategorias de codificação:

Categorias	**Subcategorias**
Características de um portefólio	Caracterização de um portefólio
	Organização de um portefólio
Portefólio e práticas reflexivas	Reflexões a incluir num portefólio
	A construção do portefólio e desenvolvimento de práticas reflexivas
Portefólio e desenvolvimento profissional	A construção do portefólio e o seu contributo para a consciencialização das qualidades e dos aspetos a melhorar na prática profissional
	O portefólio como instrumento passível de evidenciar a prática profissional
	O contributo da construção do portefólio no desenvolvimento profissional do professor

Quadro 3. Categorias e subcategorias de codificação da entrevista

Considerando o objeto deste estudo, foi feita uma leitura exaustiva das transcrições destas entrevistas e, no sentido de melhor codificar os dados recolhidos, procurou-se fazer, em simultâneo, um cruzamento das informações com abordagens teóricas apresentadas no segundo capítulo do estudo.

A apresentação e discussão dos resultados será organizada tendo em conta as categorias acima referidas e os blocos pertencentes à entrevista semiestruturada.

7.1. Perspetivas dos professores sobre o portefólio

Nesta fase apresentam-se e analisam-se as perspetivas dos professores sobre o portefólio. No que diz respeito ao conceito de portefólio, os professores revelam ter ideias precisas sobre o que é um portefólio, idealizando-o como um testemunho de natureza pessoal, suscetível ao crescimento profissional e que permite revelar aquilo que realmente um professor é, como é possível constatar na resposta do Professor A,

quando questionado sobre o que é um portefólio: "é um dossiê onde reúno documentos importantes ao longo do ano letivo e que traduz muito o que de pessoal há em mim". O Professor B salienta que "é um documento autêntico, é de certo modo o retrato do profissional que o elaborou". O portefólio é, assim, concebido como um documento que reflete as dimensões pessoal e profissional, sendo "um sítio onde posso refletir sobre aquilo que faço como professora e como pessoa" (Professor D). Relativamente às motivações que os professores têm para a construção do portefólio, as respostas foram unânimes: todos eles o construíram com o objetivo de organizarem todos os documentos que consideram importantes do seu percurso escolar durante o ano letivo, facilitando ao avaliador a tarefa de consulta desses mesmos documentos. "Decidi construir o meu portefólio para reunir todos os documentos elaborados e utilizados no processo de ensino/aprendizagem, ao longo do ano (Professor A); "(a construção do portefólio) foi uma forma de poder organizar os documentos indispensáveis para ser avaliada" (Professor B); o Professor C entendeu que a construção do portefólio seria "a melhor forma de compilar trabalhos e reflexões da minha prática letiva para avaliação"; já o Professor D achou que "foi a opção que me pareceu mais acertada para complementar o meu processo de avaliação".

No que diz respeito às orientações utilizadas para construir o portefólio, as respostas foram variadas: uns seguiram as "orientações do avaliador" (Professor A e B); houve quem se baseasse em "portefólios construídos por colegas do agrupamento" (Professor C); e quem o construísse "com base naquilo que fui aprendendo ao longo da minha prática docente, baseei-me na minha experiência profissional" (Professor D). Ao construírem os seus portefólios, os professores tiveram a preocupação de ter "sempre presente o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação com a comunidade educativa e o meu desenvolvimento profissional. A melhor maneira de construir o portefólio é de uma forma continuada, uma vez que assim é mais fácil refletir sobre o trabalho desenvolvido" (Professor A).

Todos os professores inquiridos, tendo como base o seu conhecimento e o costume de construir portefólios, manifestaram uma ideia fundamental que associam à sua elaboração - a ideia de continuidade: "foi um processo contínuo que fui construindo progressivamente ao longo do ano letivo" (Professor D). Isto vem provar que o portefólio reflexivo é um documento que é concebido continuadamente, ao longo da sua prática letiva, muito associado ao seu desenvolvimento profissional, à reflexão das suas

aulas e à preparação das mesmas. O portefólio mostra-se, assim, como um documento capaz de revelar a evolução e o progresso do seu autor.

Como já foi referido, um portefólio é constituído pelo registo diário da evolução das aprendizagens, ao nível dos conhecimentos e das competências. São vários os documentos que nele podem constar, entre eles destacam-se as planificações das atividades, fichas de avaliação, fotografias e outras evidências das atividades realizadas, reflexões, atas de reuniões, certificados de participação em ações de formação, enfim, "tudo aquilo que mostre o desenvolvimento profissional e pessoal de cada um" (Professor B). Os professores mostraram-se sempre preocupação em organizar o seu portefólio "de uma forma simples" (Professor C) e de uma forma "clara, resumida, objetiva e de fácil interpretação por parte do avaliador".

7.2. Portefólio e atitude reflexiva

O portefólio é uma ferramenta que proporciona uma atitude reflexiva acerca do vasto campo das incertezas que se colocam aos docentes, que abrangem o questionamento sobre os fins, os objetivos e resultados de intervenção pessoal, procurando um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coesa de edificação dos próprios conhecimentos. Esta ferramenta fornece também evidências sobre as ações experienciadas e refletidas, sobre constrangimentos, sobre o grau de sucesso/insucesso face ao esperado.

Um professor ao elaborar o portefólio deve ir refletindo sobre as várias etapas de construção do documento, tentando ponderar o que poderia ser modificado, ajustando a sua ação ao incremento da motivação e sucesso dos alunos.

Segundo Sá-Chaves (2005:31), "portefólio não só promove o desenvolvimento do professor a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua autoavaliação e o seu conhecimento".

As ideias dos professores entrevistados vão de encontro a esta perspetiva sobre a prática reflexiva inerente à construção dos portefólios. Quando questionados sobre os constituintes do seu portefólio, todos, sem exceção, referiram que incluíram reflexões.

À questão "o seu portefólio incluiu uma componente reflexiva sobre a sua prática letiva?", todos os professores responderam afirmativamente. O Professor A referiu mesmo que este "é mesmo um dos objetivos do portefólio". O Professor D

referiu que estas reflexões tentaram "sempre evidenciar os pontos fortes e fracos (da sua prática pedagógica)", complementando que só com estas reflexões poderia melhorar a sua prática.

O portefólio faculta aos professores a possibilidade de documentar experiências, pensamentos, ações e, consequentemente, assimilar aspetos relacionados com o ensino, estruturando o conhecimento do seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, e segundo Silva (2006:48), "construir os seus próprios portefólios poderá ajudá-los a desenvolver capacidades de reflexão do seu próprio trabalho e a visualizar a aprendizagem que se efetuou durante um determinado período", tornando-se, por isso, um instrumento eficaz no processo reflexivo. Esta ideia também foi partilhada por todos os professores entrevistados que, respondendo à questão "considera o portefólio um instrumento eficaz no processo reflexivo?", não hesitaram em afirmar que estão cúmplices com esta ideia, referindo que "a construção do portefólio (…) mostrou-se bastante útil no desenvolvimento das práticas reflexivas" (Professor A); que "a sua construção permitiu refletir sobre a prática" (Professor C); o Professor D frisou ainda que o portefólio "obriga os professores a tornarem-se profissionais cada vez mais reflexivos". É de referir que o Professor B salvaguardou que "as reflexões num professor devem surgir espontaneamente a longo da sua atividade e não por este sentir a necessidade de refletir para colocar essas reflexões num portefólio".

O portefólio surge, desta forma, como um instrumento que favorece a reflexão, sendo "importante realizar um registo daquilo que se trabalhou, permitindo--me uma reflexão sobre o modo como ensinei os meus alunos e também o modo como eles adquiriram esses ensinamentos. A partir daí poderei verificar se errei, como errei e de que forma posso colmatar esses erros, mudando estratégias" (Professor A).

Em suma, pode-se referir que as opiniões dos professores entrevistados encontram-se em sintonia com o que foi referido na revisão da literatura levada a cabo nesta investigação, ou seja, " os portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como fator de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem" evidenciando processos de autorreflexão e abrindo novas hipóteses de modo a facilitar estratégias ao seu desenvolvimento Sá-Chaves (2007: 16).

7.3. Contributo do portefólio no desenvolvimento profissional dos docentes

Ao construir um portefólio, o professor impulsiona o seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo o seu conhecimento ao nível do desenrolar das suas atividades letivas. Day (2001:21) refere que "os objetos do desenvolvimento profissional envolvem todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola".

Se o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspeto importante da profissão docente, o seu intuito é tornar os professores mais aptos a conduzir o ensino adequado às necessidades e interesses de cada aluno. Assim, podemos constatar que tudo o que coopera para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos enriquece o professor profissionalmente. Se o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é um aspeto marcante da profissão docente, a sua finalidade é tornar os professores mais capazes de conduzir o ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno.

A afirmação de que a construção do portefólio contribui para o desenvolvimento profissional, e consequente sucesso dos alunos, está manifestada na entrevista efetuada aos professores A, C e D. Apenas o Professor B referiu que "o desenvolvimento profissional acontece naturalmente com profissionalismo e empenho, não é pelo facto de construirmos um portefólio que vamos melhorar o nosso desenvolvimento profissional".

O Professor A refere que "a partir do momento em que o professor tem a oportunidade de evidenciar as suas práticas e refletir sobre elas está a promover o seu desenvolvimento profissional", sendo que os portefólios que construiu o ajudaram "a perceber que o desenvolvimento profissional também surge quando somos capazes de refletir sobre aquilo que trabalhamos e, por consequência, melhorar as nossas práticas e promover o sucesso escolar dos nossos alunos".

O Professor C afirma que a construção deste instrumento "tem normalmente por trás uma grande tarefa: a avaliação. Quando um profissional sabe que vai ser avaliado, quer sempre melhorar as suas formas de atuação e, por isso, impulsiona, mesmo que inconscientemente, o seu desenvolvimento profissional".

O professor C refere que "tudo o que vamos fazendo ao longo da nossa carreira é uma mais-valia para o nosso desenvolvimento profissional e o portefólio não é uma exceção".

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo de aquisição de aprendizagens ao longo da carreira do professor, na qual este tenta apresentar as mudanças que acontecem no seu comportamento profissional.

Com o objetivo de se valorizar profissionalmente, e uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem ao longo da carreira enquanto profissional da educação, o professor tem a necessidade de refletir e, assim, "usufruir de todo um conhecimento atualizado, indo de encontro às necessidades sentidas" (Professor A), tornando-os sempre profissionais constantemente atualizados. É de salientar a vontade dos professores na construção do portefólio, vendo nele um instrumento motivador do desenvolvimento profissional e pessoal: "a minha motivação em construir um portefólio relacionou-se com a necessidade de adquirir um maior conhecimento acerca da minha prática letiva, considerando que este poderia contribuir para o meu desenvolvimento profissional e pessoal" (Professor D).

Os professores reconhecem o portefólio como um instrumento capaz de evidenciar as suas potencialidades e, acima de tudo, um instrumento capaz de promover o seu desenvolvimento enquanto profissionais.

A sua construção é um método privilegiado de aquisição de competências reflexivas, necessárias à resolução de obstáculos sentidos no desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens dos alunos. É também um método importante na aquisição de conhecimentos capazes de fazerem cada técnico de ensino "crescer" profissionalmente, uma vez que a profissão docente exige uma constante atualização desses mesmos conhecimentos.

7.4. O portefólio na avaliação de desempenho docente

Como já foi referido anteriormente, a avaliação do desempenho docente tem como principal objetivo a "promoção da melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência" (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Desta forma, a avaliação deve "contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente; detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; diferenciar e premiar os melhores profissionais; facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade" (artigo 40.º, pontos 2 e 3 do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro).

O portefólio pode, desta forma, ser encarado como um recurso que facilita avaliação do desempenho, uma vez que reúne uma compilação de documentos, suscetíveis de avaliação. De facto, foi evidente que todos os professores entrevistados criaram o seu portefólio com um objetivo bem definido: a utilização deste na avaliação de desempenho docente. Este facto pode ser comprovado pelas respostas docentes quando questionados sobre os motivos que os levaram à construção dos portefólios: "foi uma forma de (…) reunir todos os documentos elaborados e utilizados no processo de ensino/aprendizagem, ao longo do ano. Esta ideia surgiu uma vez que iria estar sujeita a uma avaliação de desempenho docente e achei que o portefólio poderia facilitar ao avaliador o acesso a dados relevantes para a minha avaliação" (Professor A); "foi uma forma de poder organizar os documentos indispensáveis para ser avaliado" (Professor B); "entendi que seria a melhor forma de compilar trabalhos e reflexões da minha prática letiva para avaliação" (Professor C); e "foi a opção que me pareceu mais acertada para complementar o meu processo de avaliação." (Professor D).

O portefólio é, desta forma, um instrumento que promove "o desenvolvimento reflexivo dos professores; estimula o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; estrutura a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência; fundamenta os processos de reflexão; garante mecanismos de aprofundamento conceptual continuado; contribui para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; permite a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; e facilita o processo avaliativo" (Sá-Chaves, 2000: 10).

O processo de avaliação do desempenho dos docentes no nosso país favorece a construção de um portefólio reflexivo, que tem como objetivo principal colocar em evidência as práticas docentes ao longo de um ciclo de ensino, promovendo uma "visão ampliada de avaliação" (Villas Boas, 2005: 142).

Conclusão

No desenvolvimento deste projeto, que teve como preocupação fundamental conduzir o estudo e a investigação sobre o modo como a construção dos portefólios reflexivos contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, dada a natureza qualitativa do estudo, procurou-se encontrar respostas às questões problematizadas:

- De que forma a realização de um portefólio promove no docente uma atitude reflexiva?
- De que forma a construção dum portefólio poderá ser importante no desenvolvimento profissional do professor?

Para tal, procurou-se um referencial teórico suportado por uma racionalidade reflexiva e crítica adequada aos objetivos do estudo e à sua metodologia, refletindo-se em particular sobre a profissão docente, o desenvolvimento profissional dos professores, a prática reflexiva no ofício do professor, o portefólio reflexivo, e a construção de portefólio como condição de desenvolvimento profissional.

Procurando teorizar os resultados, pode-se concluir que a partir da prática e através de uma reflexão sistemática e crítica com base num processo com características de investigação-ação, foi possível encontrar respostas para as questões que inicialmente foram colocadas.

No que diz respeito à primeira questão, pode-se constatar que um dos contextos que poderá ser benéfico à elaboração de reflexões é o portefólio. Dewey (1953) admitia que os professores refletem sobre um conjunto de coisas, mas que o verdadeiro pensamento reflexivo só tem lugar quando há um problema real a resolver. O autor considerava, portanto, que a capacidade para refletir só emerge quando há o reconhecimento de um problema e a aceitação da incerteza.

Alarcão (2001) refere que escrever implica refletir e Moreira (2010) alega que o processo de escrita é em si mesmo um processo reflexivo, uma vez que permite recuar no tempo e revisitar acontecimentos passados que, desta forma, adquirem uma

perspetiva renovada. A reflexão mostra-se, assim, como "o coração crítico do registo, contido no portefólio" (Moreira, 2010:27).

É indispensável que os professores preservem uma atitude reflexiva. Esta atitude emerge de uma necessidade de se atualizarem e reconstruírem saberes por forma a se tornarem capazes de se adaptar às novas realidades e interesses dos alunos.

Valadares & Graça (1998: 94) definem o portefólio "como uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo professor ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento". Segundo estes autores, a elaboração do portefólio auxilia o professor numa atitude, tornando-se num instrumento valioso em todo o seu processo de aprendizagem. O portefólio pode considerar-se uma ferramenta de trabalho que, procura evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimentos.

Assim, no que concerne às práticas reflexivas, os dados obtidos neste estudo, vão de encontro àquilo que os vários estudos transmitem, e traduzem evidências de que o portefólio é uma ferramenta promotora de reflexão, sendo que a sua utilização contribui para a consciencialização e (re)construção do desenvolvimento reflexivo dos professores.

No que diz respeito ao processo de construção do portefólio e sua importância no desenvolvimento profissional do professor, pode-se verificar que os resultados obtidos vão de encontro à perspetiva mais recente de Moreira (2010) que advoga as potencialidades dos portefólios reflexivos para a construção de saberes que incentivam o desenvolvimento da identidade e o conhecimento profissional do professor. Apesar do trabalho desta autora se situar no contexto da formação inicial de professores, esta confirma a possibilidade da sua aplicação entre profissionais no ativo, no âmbito da formação, da investigação e da supervisão de professores, com a obtenção de idênticos benefícios: a escrita de narrativas profissionais pode assumir-se como uma prática reflexiva de (auto)formação e de (re)construção da identidade, que permite compreender os processos e as condições que mobilizam a mudança nos contextos.

Este estudo aponta, desta forma, o portefólio como uma ferramenta que permite aos professorem que o constroem adquirir uma postura que os ajude a obter competências reflexivas essenciais à resolução de dificuldades sentidas no

desenvolvimento de saberes e aprendizagens dos seus alunos. Além disso, é um documento de cariz reflexivo que lhes permite melhorar os pontos fracos, permitindo um enriquecimento do seu percurso profissional.

Ainda neste contexto, parece agora importante expor, de uma forma mais sucinta, e tendo por base o objetivo geral deste trabalho - descrever e analisar qual a importância do portefólio como estratégia no desenvolvimento profissional dos professores - de que forma as questões de investigação contribuíram para este objetivo. A construção do portefólio constitui uma constante autorreflexão acerca do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, sendo este considerado como um documento importante na mediação do um saber, indo de encontro às necessidades e expectativas dos professores e promovendo o sucesso e o desenvolvimento do seu desempenho profissional.

Para finalizar, é importante referir que as recentes alterações que foram feitas na avaliação dos professores no nosso país fizeram com que houvesse a necessidade de os professores criarem instrumentos capazes de demonstrarem evidências da sua prática. O portefólio pode ser considerado uma estratégia privilegiada para o conseguir, assim como pode ser uma excelente ferramenta potenciadora do desenvolvimento da autonomia dos professores.

Referências:

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, in B. P Campos (Org.), Formação profissional de professores (Vol. 1). Porto: Porto Editora.

Bell, J., (2008). Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Coimbra: Gradiva.

Bardin, L., (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bernardes, C. e Miranda, F. (2003). Portefólio uma escola de competências. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S., (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J-M. e Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho, Estatuto de Carreira Docente. Lisboa: Ministério da Educação.

Dewey, John. (1953). A Filosofia em Reconstrução. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Estrela, M. (2010). Profissão docente: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores.

Fortin, M. F. (2009). O processo de investigação: da conceptualização à realização. Loures: Lusociência.

Fullan, M. (2001). The Change Forces. London: Falmer Press

Gather Thurler, M. (2001). Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed.

Graça, A. et al (2011). Avaliação do desempenho docente, um guia para a acção. Lisboa: Lisboa Editora.

Infante, M. J.; Silva, M. S. e Alarcão, I. (1996). Descrições e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão

(Org.), As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. Porto: Porto Editora.

Ketele, J. e Roegiers, X. (1999). Metodologia da recolha de dados. Lisboa: Instituto Piaget.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning, in M. W. McLaughlin & I. Oberman (eds) Teacher Learning. New Policies, New Practices. New York: Teachers College Press.

Ludke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Luwisch, F.E. (2002). O Ensino e a identidade narrativa. Revista de Educação, XI.

Machado, E. A., (2008). Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores.

Miles, M. e Huberman, A.(1994): Qualitative data analysis (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moreira, J. (2010). Portefólio do professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

Paulson F.L. (1991) What makes a portfolio a portfolio? Educational leadership.

Pérez Gómez, A. I. (1998).As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: ArtMed.

Perrenoud, Ph. (2002). Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação. Porto: ASA Editores.

Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In Educação Matemática: Temas de Investigação. Lisboa: IIE.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In Actas do ProfMat 98. Lisboa: APM

Ponte, J. P. (2004). Didácticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Sá-Chaves, I. (2000): Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). Portfolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão. formação de professores – cadernos didácticos – série supervisão n.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). Os Portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes. De uma Escola a Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores (pp. 51-62). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.

Sousa, A. B. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research in mathematics teaching and learning. New York, NY: Macmillan.

Valadares, J, & Graça, M. (1998). Avaliando... para melhorar a aprendizagem. Amadora: Plátano Universitária.

Vale. I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. Revista da Escola Superior de Educação, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Villas Boas, M. A. (2005). O que significa não formar professores para as parcerias? In J. C. Morgado & M. P. Alves (orgs), Mudanças Educativas e Curriculares... e os educadores/professores? Braga: CiED.

Wolcott. H. (1994). Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks: SAGE Publications.

II – TEORIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM RECURSO À TECNOLOGIA EDUCATIVA

As potencialidades do blogue no trabalho de projeto

Ana Maria Bastos
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto
abastos@utad.pt

Carlos Alberto Ferreira
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
caferreira@utad.pt

Ana Catarina Oliveira / Carla Pratas/ Indalécia Melim
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
anacatarina_91@hotmail.com/ carla_sofia_pratas@hotmail.com/
indymelim@hotmail.com

Resumo:
O trabalho de projeto consiste num método de ensino e de aprendizagem que, partindo de questões/problemas do interesse dos alunos e/ou de relevância social, se concretiza pela pesquisa dos alunos em cooperação. Esta pesquisa é feita em diferentes fontes previamente identificadas num plano de atividades elaborado por cada grupo de trabalho, cujo cumprimento possibilita a obtenção de respostas para aquelas questões/problemas. Trata-se, por isso, de um método didático no qual os alunos têm um papel ativo na construção e na partilha de aprendizagens com sentido para eles e integradas. Deste modo, o blogue, enquanto recurso didático, permite aos alunos trocarem informações e opiniões com outros, podendo, por isso, servir de fonte de recolha de dados. Possibilita, também, a divulgação e a partilha dos trabalhos que vão realizando e das respostas que vão obtendo através das pesquisas efetuadas. Daí que o presente texto vise descrever, refletir e partilhar uma experiência de utilização do blogue no trabalho de projeto, com todas as funcionalidades que esta ferramenta web 2.0 disponibliza.

Palavras-Chave: trabalho de projeto; blogue; potencialidades educativas

1-O conceito de projeto pedagógico

O termo projeto teve a sua origem na palavra latina *projicio*, que significava lançar à frente, expulsar, projetar. Foram os arquitetos renascentistas que, no séc. XV, começaram a usar essa palavra para se referirem à racionalização de uma obra a realizar, concebendo-a e ordenando-a no espaço com os métodos científicos da época (Abrantes, 2002; Boutinet, 1996). Daí que no contexto da arquitetura renascentista, o termo projeto tinha dois significados: o desenho antecipador da obra a criar e a projeção bidimensional dessa mesma obra (Boutinet, 1996).

Mais tarde, já no séc. XIX, na sua apropriação para o domínio social, o conceito de projeto surge relacionado com o de intencionalidade, que consistia na relação que o ser humano estabelece com objetos e situações do quotidiano em função de uma intenção, de uma finalidade (Abrantes, 2002). O termo projeto é, assim, usado no contexto social para se referir à antecipação que o ser humano faz da sua ação com vista ao cumprimento de uma intenção, à satisfação de uma necessidade, ou à resolução de um problema da sua vida em sociedade.

Foi neste contexto que no início do século XX, com o movimento de educação progressista que surgiu nos Estados Unidos da América, o conceito de projeto foi introduzido na educação. Ao concebê-la como um processo realizado pelo aluno através da sua própria experiência, Dewey afirmava que o aluno aprende fazendo (*learning by doing*) para satisfazer as suas necessidades que resultam da sua vida em sociedade. Porém, foi Kilpatrick que, em 1918, no seu artigo intitulado "The project méthod", propôs o trabalho de projeto como um método de ensino e de aprendizagem. Afirmava que a educação escolar deveria consistir em ações realizadas pelos alunos para satisfazerem as suas necessidades, que resultavam da sua vida em sociedade. Eram essas necessidades que originavam os projetos de trabalho dos alunos e que os conduziam à realização de ações para as satisfazer (Abrantes, 2002; Kilpatrick, 2006). Daí que para Kilpatrick (2006) o método de projeto consistia numa sequência de ações intencionais, contextualizadas na vida em sociedade dos alunos, que eram por eles realizadas com a finalidade de satisfazer essas necessidades. É, por esta razão, que Cortesão, Leite & Pacheco (2002) referem que o projeto pedagógico articula intenções com ações dos próprios alunos.

Apesar de o trabalho de projeto ter surgido no início do séc. XX, foi só com a reforma curricular de finais da década de 80 que em Portugal se começou a valorizar e a implementar o ensino e a aprendizagem por projetos dos alunos, através da "área de projeto". Tratava-se de uma área curricular não disciplinar na qual os alunos elaboravam e desenvolviam projetos que resultavam dos seus interesses, em articulação com as várias disciplinas que integravam o plano de estudos. Sendo um método apropriado para o processo pedagógico nessa área curricular, ele também pode ser utilizado para o ensino e para a aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas, contextualizando-os nos interesses ou nas curiosidades dos alunos, o que lhes permite fazerem uma aprendizagem integrada, com mais sentido e utilidade (Ferreira, 2010; Hernández & Ventura, 1998). Isto porque um projeto pedagógico é "um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo. Um projeto resulta sempre num 'produto final' que resume e sistematiza a informação recolhida e o trabalho realizado (o que se aprendeu, como se aprendeu, o que se fez)" (Rangel, 2002, p. 12). Trata-se de uma forma de aprendizagem na qual os alunos têm um papel ativo de construção da mesma, já que são eles que elaboram e desenvolvem, em cooperação, o projeto definido em função dos seus interesses ou intenções.

Deste modo, Abrantes (2002, p. 28) apresenta as seguintes caraterísticas do projeto pedagógico:

-"Um projeto é uma atividade intencional", uma vez que é concebido por problemas/questões dos alunos e desenvolvido por atividades de pesquisa que visam a procura de respostas para esses problemas/questões;

-"Um projeto pressupõe uma margem considerável de iniciativa e de autonomia daqueles que o realizam", já que são os alunos que tomam decisões, que cooperam e se responsabilizam pelo trabalho a efetuar ou já realizado;

-"A autenticidade" do projeto para aqueles que nele se encontram envolvidos, porque o problema que o origina e o conhecimento construído pelos alunos é original para eles;

-"Um projeto envolve complexidade e incerteza", pois pressupõe a pesquisa dos alunos, a mobilização e a articulação de diversos conceitos e a problematização da

aprendizagem que estão a fazer, da qual resulta, muitas vezes, novas questões ou problemas a responder;

-"Um projeto tem um caráter prolongado e faseado", porque aprender por projetos implica organizar o trabalho por fases, o que implica tempo para o realizar.

2-O trabalho de projeto: uma metodologia centrada na pesquisa dos alunos

O trabalho de projeto pressupõe uma metodologia de ensino e de aprendizagem concebida, organizada e estruturada por projetos pedagógicos que resultam de questões/problemas do interesse dos alunos e/ou sociais (Ferreira, 2008). Deste modo, os conceitos a aprender pelos alunos no âmbito de uma ou mais disciplinas são mobilizados e articulados em função da pesquisa que vão fazendo para responderem ao problema que origina o projeto. É neste sentido que Hernández & Ventura (1998) referem que

> a organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa conceção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o facto de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (p. 63).

Para isso, esse mesmo processo de ensino e de aprendizagem tem que se organizar e se estruturar por fases ou etapas que envolvem os alunos num processo complexo de tomada de decisões e de pesquisa das respostas para os problemas que dão sentido ao ensino e à aprendizagem.

Quando se opta pela utilização da metodologia de trabalho de projeto para o ensino e para a aprendizagem dos alunos tem que se partir das suas necessidades, verbalizadas por questões sobre um dado assunto ou problema social. Numa fase de diagnóstico, as questões dos alunos emergem das suas vivências em sociedade, de um fenómeno ou situação ocorrida ou, ainda, das suas curiosidades a propósito de um tema do programa de uma ou mais disciplinas (Ferreira, 2010; Hernández & Ventura, 1998; Leite, Malpique & Santos, 2001; Rangel, 2002). Segue-se a análise das questões colocadas pelos alunos sob a orientação do professor, bem como o diagnóstico do que sabem sobre as mesmas, de modo a especificarem mais essas questões e a clarificarem o que pretendem saber sobre elas. Assim são formados os grupos de trabalho, na medida em que são constituídos por elementos com interesses comuns (Castro & Ricardo, 1993;

Many & Guimarães, 2006). Também é pela formulação das questões mais específicas que o problema de pesquisa se torna mais preciso e são delineados os objetivos do projeto. Em cooperação, os elementos do grupo, com a orientação do professor, elaboram o plano de atividades que lhes vai possibilitar encontrarem as respostas para as suas questões. São planeadas atividades de pesquisa nas fontes consideradas necessárias e possíveis, podendo implicar, para além da consulta bibliográfica, o trabalho de campo. Todas estas atividades são sempre escolhidas em função do problema e dos objetivos do projeto (Ferreira, 2008; 2010; Leite, Malpique & Santos, 2001; Many & Guimarães, 2006).

Estando o problema, os objetivos e o plano de trabalho traçados, os alunos de cada grupo passam para a fase mais longa e mais complexa do trabalho de projeto, que consiste na recolha e na análise de informações nas fontes identificadas no plano (Abrantes, 2001; Many & Guimarães, 2006; Rangel, 2002). Este processo pressupõe aceder às fontes de informação, selecionar e analisar aquilo que é pertinente para a construção das respostas para as questões formuladas, bem como, se for o caso, elaborar os instrumentos (questionário, guião de entrevista), ou aceder aos meios técnicos e logísticos necessários para a recolha de informações através do trabalho de campo (camara de filmagem, máquina fotográfica, transporte para deslocações, etc). Para isso, os alunos têm a supervisão e a orientação do professor, que os ajudará a verificar a credibilidade da informação recolhida, a selecionar aquela que é mais importante, a compreendê-la, a articulá-la e a sintetiza-la (Ferreira, 2010; Hernández & Ventura, 1998). À medida que a informação vai sendo recolhida e analisada, os alunos vão registando-a com a elaboração dos produtos que planificaram. Também durante este processo vão avaliando se o trabalho que estão a fazer lhes está a permitir cumprir os objetivos a que se propuseram, isto é, a encontrarem as respostas para as suas questões, ou se, pelo contrário, estão a surgir novas questões que os levarão a reformular o plano de trabalho (Ferreira, 2009).

Realizadas todas as atividades e encontradas as respostas para as questões/problema formulados, o grupo tem de preparar a apresentação do trabalho realizado aos colegas e até mesmo à comunidade, numa lógica de partilha do conhecimento construído (Castro & Ricardo, 1993; Many & Guimarães; Rangel, 2002). Para isso, precisam de organizar a apresentação da informação, preparar os meios

necessários e dividirem tarefas pelos elementos do grupo. Feita a apresentação, ou mesmo antes de a realizarem, o professor e os alunos do grupo, num processo autoavaliativo, verificam se todos os objetivos do projeto foram cumpridos, o que aprenderam e a participação de cada elemento do grupo no trabalho realizado.

Com esta metodologia de ensino os alunos são construtores de uma aprendizagem com mais sentido e utilidade para eles e os professores são incitados a saberem "responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares" (Hernández & Ventura, 1998, p. 64).

3-O blogue: uma ferramenta web 2.0

A Web, mais especificamente, as ferramentas Web 2.0 potenciam a ideia de partilha, de relação e de interação, em que os processos de comunicação são cada vez mais sistemas de relações entre iguais que geram novas formas de construção do conhecimento, mais social e muito mais dependente da comunidade. No contexto da web 2.0, a proliferação de recursos e ferramentas, em constante evolução, é enorme, permitindo aos utilizadores trabalhar na *web* de forma mais ativa e participativa. Estas novas ferramentas têm um enorme potencial didático que os professores não podem negligenciar. As possibilidades que se abrem, tanto para professores, como para alunos são múltiplas. Parafraseando Carvalho (2008) "a Web tem-se tornado cada vez mais a fonte de conteúdo para ensinar e para aprender. Além disso, escrever já não fica limitado ao texto, integrar vários formatos tem-se tornado cada vez mais fácil" (p. 12).

O blogue constitui-se como um dos exemplos de ferramenta Web 2.0 que potencia a "aprendizagem 2.0", em que se perceciona a Web como um ambiente que pode promover a colaboração entre pares e o acesso ao conhecimento, tendo como base as ideias de aprender fazendo e de interação, criando redes de recursos e de pessoas (Bastos, 2011).

Inicialmente o termo "Web log" significava um diário em linha publicado na Internet. Mais tarde, as palavras juntam-se e dão origem a Weblog, passando pouco depois a Blog, ou blogue, como é usada em português.

Criado no final de 1997 por Jorn Barger (Prendes, 2006, referenciado por Amarós Poveda, 2009), o blogue é um diário na Web, cuja informação está organizada da mais recente para a mais antiga, em *post*, estando em permanente atualização com

opiniões, factos, imagens, vídeos. Disponibiliza um índice de entrada e pode conter apontadores para outros *sites.*

Segundo a Wikipédia[1], o blogue é um *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos ou *posts*. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do *blogue*, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blogue.

Amarós Poveda (2009) sistematizou as definições que diferentes autores utilizaram para caracterizar o blogue:

Alejandro Piscitelli (2002)

- Primeira forma prática de escrever em linha;
- Publicação massiva de informação;
- Custo de alfabetização tecnológica praticamente zero.

Donna Wentworth (2003)

- Denomina-se Weblog ou blog;
- Lugar Web atualizado diariamente através de emparelhamentos, comentários e qualquer coisa que a pessoa queira transmitir;
- Os artigos novos colocam-se na parte superior e os mais antigos fluem abaixo da página;
- Podem ser diários políticos, resumos de notícias e/ou diários pessoais;
- Podem centrar-se num tema através de um universo de assuntos;
- A forma de Weblog é diferente e única com respeito à Web.

Stephen Downes (2003)

- Sítio Web;
- Organização: séries baseadas em questões de dados;
- Normalmente escrito por uma só pessoa;
- Reflete opiniões pessoais ou comentários sobre questões de interesse do autor;
- Interface: mostra, em primeiro lugar, o comentário ou opinião mais recente, permitindo que os leitores identifiquem o novo conteúdo facilmente.

A perspetiva do blogue como um *software* social foi analisada por Amarós

[1] Na página http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog (consultada em 24/11/11)

Poveda (2009). Entendendo a *opinião* como um valor da atual sociedade, o blogue permite a implicação ativa do cidadão e nesse sentido é um *software* social. Também Orihuela (2003, referenciado por Amarós Poveda, 2009) refere este caráter social do blogue ao considerar o blogue como um conjunto de ferramentas informáticas dirigidas a potenciar a eficácia das redes sociais em linha, onde se cruzam três aspetos essenciais: a comunicação, a comunidade e a cooperação. A comunicação, porque quando se coloca um *post*, por exemplo, está-se a pôr algo em comum com o outro. A comunidade, porque o blogue cria grupos de pessoas que se interessam pelo mesmo assunto. A cooperação, porque a construção de um blogue depende da partilha e contributos de todos os que nele participam.

Em síntese, podemos definir o blogue no contexto de ensino como um diário interativo, onde se organizam as nossas experiências, inquietações, avanços e atrasos, preocupações, interesses, objetivos, ideias, que se depositam num "escritório" comum situado no "sexto continente", a Internet (Amarós Poveda, 2009). Quanto aos efeitos do uso dos blogues, Amarós Poveda (2009) identifica a espontaneidade, a possibilidade de partilhar, emitir e receber (interatividade), conectar com outras informações (hipertextualidade), e conectar ideias (conectividade, *webness* ou interatividade cognitiva).

4-Funções pedagógicas do blogue

Do ponto de vista educativo, Prendes (2006, referenciado por Amarós Poveda, 2009) considera que o êxito do blogue relativamente a outras ferramentas tem a ver com o facto de possibilitar ao aluno deixar de ser o "internauta-recetor" para se tornar no "internauta-emissor".

España, Luque, Pacheco & Bracho (2008) destacam um conjunto de vantagens da utilização dos blogues em contexto educativo, que decorrem desde logo da sua "simplicidade, comodidade e facilidade de uso" (p. 372):

- *Interatividade.* A interatividade aliada à participação são dois aspetos essenciais dos blogues. A possibilidade que o aluno tem de comentar o que se publica O aluno pode participar na comunidade de aprendizagem publicando, ligando-se, vendo, lendo, pensando e respondendo.
- *Aluno protagonista da aprendizagem.* Ao desenvolver um blogue, o aluno

passa a ser o líder da sua própria aprendizagem e emissor de mensagens. Normalmente um blogue educativo resulta da participação de um grupo de alunos, podendo cada um deles assumir a responsabilidade por uma tarefa específica, tal como acontece numa redação de um jornal, por exemplo.

- *Facilidade de manuseamento.* Para criar ou utilizar um blogue, alunos e professores não necessitam de conhecimentos de informática, apenas são necessários conhecimentos básicos como escrever mensagens ou o uso de interfaces, conhecimentos já adquiridos com outros programas como de correio eletrónico ou de processador de texto. Na organização do blogue, o professor e os alunos podem-se concentrar nos conteúdos já que a gestão do conteúdo e o desenho de apresentação de um blogue está pré-configurado.
- *Acesso desde qualquer lugar.* Como toda a gestão e publicação do blogue se faz *online*, não se limita a um computador. Professor e alunos podem dinamizar o blogue em qualquer computador, em algum lugar e à hora mais conveniente para eles. A grande vantagem é que o seu uso não se limita ao espaço e ao tempo de uma aula.
- *Publicação cronológica.* A organização da informação num blogue faz-se da mais recente para a mais antiga. Assim, sempre que acedemos ao blogue a informação que visualizamos em primeiro lugar é a mais nova, a última a ser atualizada.
- *Categorização dos conteúdos.* A classificação dos conteúdos por categorias concetuais facilita a organização do material e o acesso a este, sempre que necessário. Ao categorizar a informação, o aluno aprende a aplicar técnicas de seleção e classificação da informação.
- *Retroalimentação.* Num blogue não é necessário criar um espaço próprio para o *feedback.* A possibilidade de colocar comentários *online* cria uma comunicação interativa que permite ao aluno receber resposta imediata de outros participantes e tomar consciência da sua própria aprendizagem.
- *Ligações.* Nos blogues pode colocar-se uma lista de blogues recomendados, que podem estar disponíveis na página principal. A vantagem é que permite abrir redes de informação para aprofundamento do tema do blogue.
- *Moderação de comentários.* Os comentários que se fazem no blogue

carecem de aprovação do administrador do mesmo, um docente ou aluno responsável, para serem publicados. No entanto, a possibilidade de serem publicados de maneira automática também existe.

Carvalho & Cruz (2006) acrescentam uma outra característica relevante do blogue, a flexibilidade, não só pela forma como pode ser utilizada, individual ou coletivamente, como pelas diversas finalidades que podem assumir.

As aplicações dos blogues ao contexto educativo são inúmeras: a turma pode criar um blogue para comunicar as atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto, sejam textos, experiências, dramatizações, fotografias, vídeos; a turma pode colocar periodicamente os trabalhos que vai realizando, partilhando experiências e vivências do dia a dia; os alunos podem participar na criação de histórias interativas, incluindo sugestões dadas pelos visitantes do blogue; o professor pode publicar textos para que os alunos os comentem, desenvolvendo competências de leitura, interpretação, escrita e sentido crítico; o professor pode colocar desafios aos alunos que os envolvam em tarefas de investigação.

5-Uma possível utilização do blogue no trabalho de projeto

O projeto por nós desenvolvido, realizado no âmbito da unidade curricular de Integração das Atividades Educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico, tinha como tema principal "Os membros da família". Pretendia-se realizar ao longo deste projeto cinco atividades, em que uma era comum a todos os grupos de trabalho (construção de uma árvore genealógica) e as restantes divididas por cada grupo: elaboração de um cartaz (grupo 1), entrevista a dois membros da família de dois alunos, através de um programa de rádio (grupo 2), construção de um livro "A história da família e os genogramas" (grupo 3) e criação de um blogue (grupo 4). Este projeto tinha como objetivos:

- Estabelecer relações de parentesco;
- Construir uma árvore genealógica simples (genograma – 3ª geração);
- Reconhecer dados importantes sobre a família (idade, profissão, etc.);
- Comparar características físicas entre os membros da família;
- Distinguir família nuclear de família de origem;
- Manusear corretamente os materiais;

- Selecionar diferentes fontes de informação;
- Pesquisar informação relevante sobre o assunto em diferentes fontes;
- Analisar a informação recolhida;
- Criar hábitos de consulta e de trabalho com diferentes fontes de informação;
- Definir a regularidade de atualização do blogue;
- Desenvolver as capacidades de produção escrita;
- Escrever textos com correção ortográfica;
- Produzir textos com uma sequência adequada (introdução, desenvolvimento, conclusão);
- Cooperar com os colegas do mesmo grupo;
- Criticar de forma construtiva as ideias dos colegas;
- Apreciar o trabalho dos colegas;
- Discutir de forma clara e ordenada;
- Respeitar as opiniões dos colegas;
- Escutar atentamente as ideias dos colegas;
- Partilhar tarefas entre os membros do grupo;
- Organizar o espaço/ambiente de trabalho;
- Celebrar o sucesso.

Uma das principais atividades foi a criação e atualização de um blogue, que se focava no acompanhamento de todo o projeto realizado ao longo do semestre. Com esta ferramenta de dinamização pedagógica pretendíamos que os alunos não só apresentassem à turma a dinâmica do desenvolvimento do projeto mas também que ao criá-lo e atualizá-lo, pudessem desenvolver ou melhorar as suas capacidades de escrita e leitura, assim como dinamização de um blogue.

O blogue criado foi dividido em oito secções: **"Página inicial"; "Sobre nós"; "Notícias"; "Galeria de Fotos"; "Livro de Visitas"; "Blogue"; "Nossa Equipa" e "Calendário de Eventos".** Apesar deste começar pela **"Página inicial"**, é importante destacar o **"Calendário de Eventos"** que foi criado para definir as etapas e as respetivas datas a cumprir durante o desenvolvimento do projeto.

Imagem 1 - Secção - Calendário de Eventos

Na secção a **"Nossa Equipa"** foram colocados os nomes de todos os intervenientes na criação e atualização do Blogue.

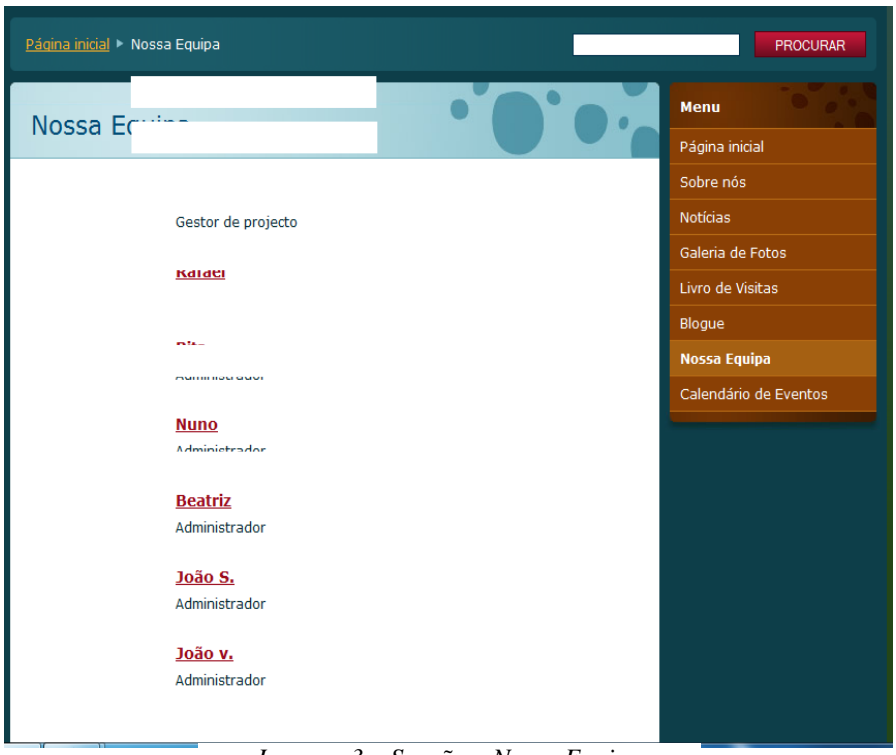


Imagem 3 – Secção – Nossa Equipa

Na secção **"Blogue"** foi dado destaque à criação e lançamento do mesmo e também a um concurso que se realizou com o objetivo de classificar e mostrar as árvores genealógicas construídas, à exceção da árvore que ficou em 1.º lugar (apresentada na página principal, como uma forma de prémio).

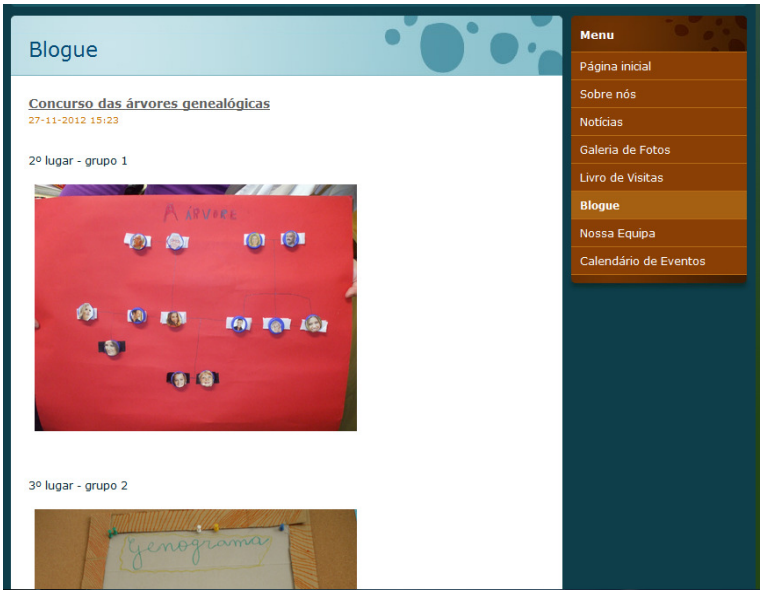


Imagem 4 - Secção - Blogue

Como também pretendíamos ter opiniões dos visitantes sobre o nosso projeto, foi criado um **"Livro de Visitas"**. Assim, foi possível ter um *feedback* dos visitantes e dar respostas aso seus comentários.

Imagem 5 - Secção - Livro de Visitas

Na **"Galeria de Fotos"** foram colocadas diversas fotografias ilustrativas das várias atividades realizadas ao longo do trabalho de projeto.

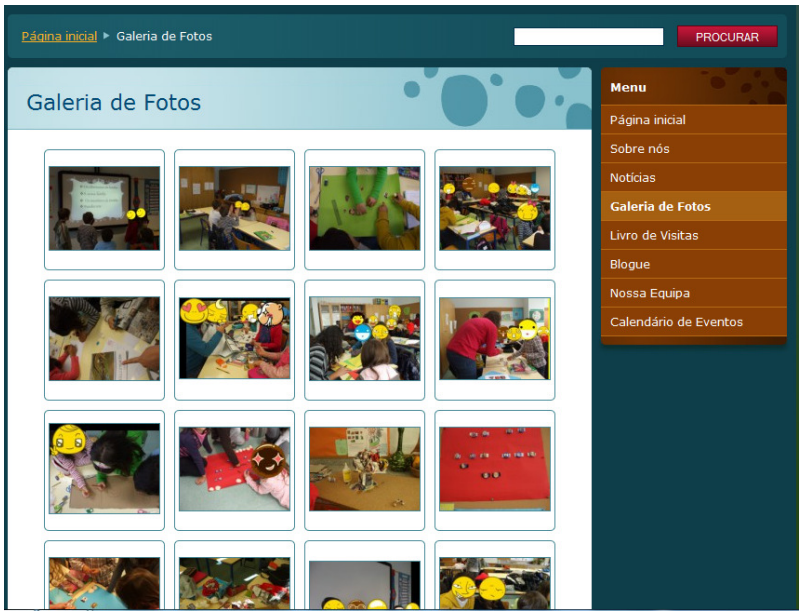


Imagem 6 - Secção - Galeria de fotos

Na secção **"Notícias"** foi relatado com pormenor as atividades mais relevantes, de cada grupo de trabalho, realizadas ao longo dos dias em que estivemos a acompanhar a turma no projeto.

Imagem 7 - Secção - Notícias

Neste Blogue, na secção **"Sobre nós"**, foram apresentados os nomes das pessoas envolvidas na criação desta mesma ferramenta e a sua turma, o tema do projeto, que foi decidido através de uma votação, e qual o seu objetivo. Após a decisão do tema também ficou registado nesta mesma secção a divisão da turma em grupos e a organização das atividades pelos mesmos.

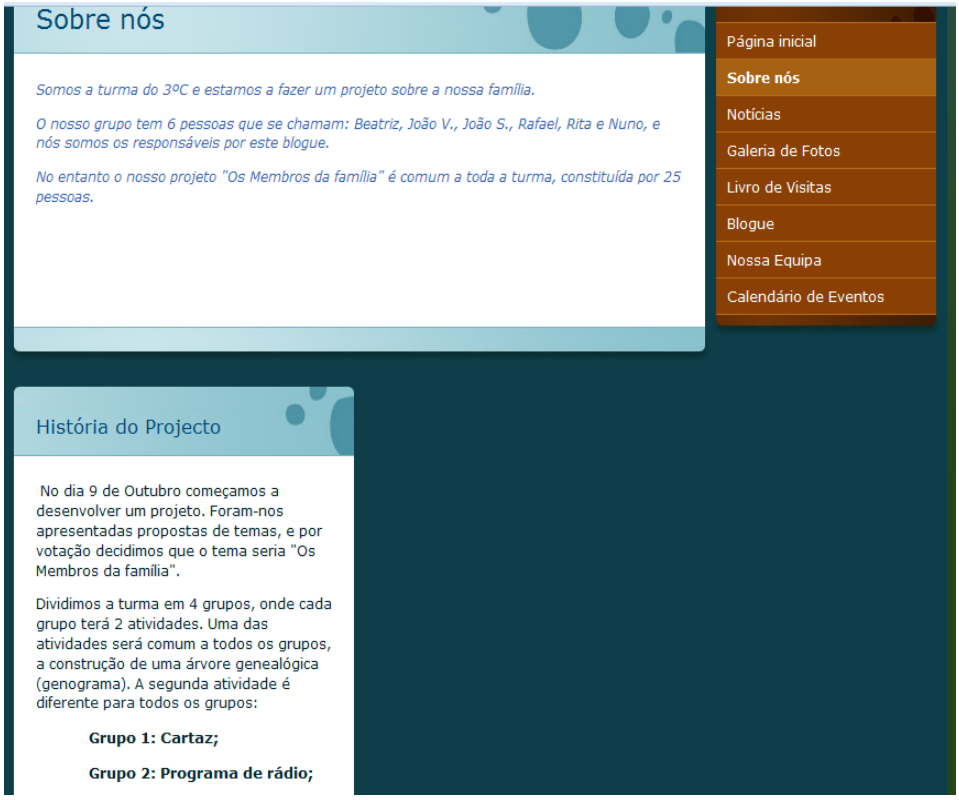


Imagem 7- Secção- Sobre nós

Finalmente, na **"Página inicial"** estava presente um motor de busca que podia ser utilizado para procurar artigos existentes no blogue de uma forma mais simples e rápida. Para além disso, também foi destacada a árvore genealógica vencedora do concurso, como forma de prémio e distinção, seguida de uma sondagem que pretendia conhecer as opiniões dos alunos sobre os resultados do concurso. Nesta página também podíamos encontrar a entrevista realizada a um familiar de um dos alunos e as etiquetas que serviram como atalho para as notícias presentes nesta secção.

Imagem 9 - Secção - Página Inicial

O grupo que manteve o blogue ativo e atualizado teve, com a nossa ajuda, sempre o cuidado de manter o anonimato de todos os alunos fotografados, procurando e colocando em todas as fotografias, pequenos *smiles*. A colocação destes *smiles* fazia com que os alunos reconhecessem os colegas da turma, bem como o grupo onde estavam inseridos e quais as atividades que realizaram. É de destacar que a capa que identifica o nome do projeto ("Os membros da nossa família") e o grupo, bem como a barra de menu estão presentes em todas as secções do blogue.

Da experiência realizada, podemos verificar que o blogue foi construído no contexto do projeto "os membros da nossa família" com a finalidade de divulgar o trabalho de pesquisa que os alunos iam realizando e de comentar as opiniões que nele iam sendo registadas, o que possibilitou aos alunos realizarem aprendizagens diversificadas e integradas. Aprendizagens estas que consistiram na identificação dos membros da família, as relações de parentesco, a elaboração e a organização de uma árvore genealógica, a dinamização do blogue que resultou do projeto desenvolvido com a colocação de *posts* e com os comentários às opiniões nele registadas.

Referências:

Abrantes, P. (2001). Trabalho de projeto na escola e no currículo. In P. Abrantes, C. Figueiredo & A. M. Veiga Simão (Coord.). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares (pp. 21-38). Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

Amorós Poveda, L. (2009). WEBLOGS para la enseñanza-aprendizaje. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación,* 35, 61-71.

Bastos, A. (2011). *A Utilização da Tecnologia Educativa pelos Professores do 1º Ciclo do Concelho de Vila Real: os Desafios para uma Escola Informada*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Boutinet, J-P. (1996). *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalho, A.A. & Cruz, S. (2006). Integração do Blogue no Processo de Ensino-Aprendizagem: Percepções dos Alunos. In Actas do 8th International Symposium on Computers in Education (pp. 182-188). Léon: Universidade de Léon.

Carvalho, A.A. (Org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.

Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

España, F., Luque, C., Pacheco, M. & Bracho, R. (2008). *Del lápiz al ratón: Guía práctica para la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza.* Espanha: Ed. Toromítico, S.L.

Ferreira, C. A. (2008). A Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.). *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Atas do XV Colóquio Afirse*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/ AFIRSE- Secção Portuguesa.-Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1, 143-158.

Ferreira, C. A. (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18 (1), 91-105.

Hernández, F. & Ventura, M. (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho.* (5ª edição). Porto Alegre: Artmed Editora.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedago.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (2001). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. (4ª edição). Porto: Edições Afrontamento.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar a metodologia de trabalho de projecto*. Lisboa: Areal Editores.

Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Anexo: Guião para criação de um Blogue

Criar o Blogue

1. Ir a www.webnode.pt.
2. Preencher os espaços com os dados pretendidos.
3. Clicar em "Registe-se" para concluir o processo.

Tipo de Site

1. Escolha o tipo de *site* que pretende.
2. Escolher um *slogan* para o seu Blogue.
3. Selecionar o idioma.
4. Clicar em "Continuar".

Modelo para o Site

1. Clicar no modelo que desejar.
2. Clicar em "Continuar".

Criar páginas

1. Clicar nas páginas que pretende.
2. Clicar em "Continuar".

Edição de Conteúdos

1. Ir à página inicial e clicar em "Editar conteúdo".
2. Escrever o que pretende.
3. Ir às restantes páginas, clicar em "Editar Conteúdo" ou "Adicionar artigo" e escrever um texto que pretende.
4. Para anexar um ficheiro (fotos, músicas) clicar em "inserir" e escolher a opção pretendida.
5. Para a opção "Imagem", depois de a selecionar a adicionar ao artigo, clicar na imagem para a formatar com o tamanho pretendido.
6. Clicar sempre em "Publicar" depois de qualquer ação realizada no Blogue.
7. Para modificar um artigo/conteúdo já editado clicar na hiperligação do título do artigo/conteúdo e clicar em "Editar artigo". Depois, deve clicar novamente em "Publicar".
8. Para criar um espaço para comentários dos visitantes, clicar em "Mais" e em seguida em "*Widjets*" e em "Fórum". Clicar no botão "Publicar" para gravar a criação do Fórum.

Entrada no Blogue

1. Ir a www.webnode.pt .
2. Clicar em "Iniciar sessão".
3. Preencher os espaços de login.
4. Clicar em "Gerir Website".
5. Clicar em "Edição de website" .

Notas importantes:

1. Ao criar o Blogue, está também a criar um endereço eletrónico para o Blogue para contactar com os visitantes e a equipa *Webnode*.
2. O *site* tem apenas 100 *megabites* de espaço para imagens e outros ficheiros. Caso pretenda mais espaço, terá de comprar um pacote maior.

A Integração das TI na Aprendizagem de Português e Matemática em Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Manuel J. C. S. Reis[1], Maria G. A. D. Reis[2], Samuel Neto[3], Miguel Candeias[3], Emanuel Peres[3,4], Salviano Soares[1], Raul Morais[3,4], Joaquim Escola[5]

[1] Instituto de Engenharia Eletrónica e Telemática de Aveiro, Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal

[2] Escolas | João de Araújo Correia, Centro Escolar da Alameda, Peso da Régua,

[3] Escola de Ciências e Tecnologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal,

[4] INESC-TEC, Pólo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal,

[5] Escola de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal

Resumo:

Aqui é abordada a problemática da integração das Tecnologias de Informação (TI) como promotoras de aprendizagens em crianças com necessidades educativas especiais, com exemplos concretos aplicáveis ao ensino do Português e da Matemática. É dada especial atenção à forma como exercícios podem ser (re)adaptados, para aplicação a outras situações com necessidades equivalentes. São também vistos vários exemplos de como é possível conceber exercícios, com base nas ferramentas apresentadas, de modo a procurar desenvolver diferentes níveis de desempenho, como por exemplo, associação do número a quantidade, leitura e escrita de números, contagens crescentes e decrescentes, formação de conjuntos de 2, 3, 4, 5 ou mais objetos/elementos, formação de conjuntos por classes, seriação com ordem lógica de figuras e padrões, realização de somas e subtrações simples, estabelecimento de relações entre conjuntos, contagem até 10 objetos, entre outros, isto para o caso da Matemática. O equivalente será também visto para o caso do Português.

Palavras-chave: exercícios e jogos educativos, objetos de aprendizagem, partilha de objetos de aprendizagem, sistemas de gestão de aprendizagem, escolas virtuais

Introdução

Certamente, todos concordarão que a Escola "é a base" da sociedade atual. O sucesso de um país, região ou economia está forte e profundamente ligado ao sucesso da escola e escolar dos alunos que a frequentam.

Por outro lado, também é amplamente reconhecido que a Internet e as tecnologias a si associadas podem ser usadas para criar sistemas de informação e redes de conhecimento, tanto a nível local, regional, nacional ou mesmo global. Estas redes podem ser de diferentes tipos, embora neste trabalho exista interesse particular nas redes que envolvem escolas. O número de trabalhos científicos publicados em todo o mundo debatendo o potencial, vantagens, desvantagens e riscos da utilização da Internet nos processos de ensino e aprendizagem é enorme (Wishart, 2004; Lampert & Ball, 1998; Selwyn & Bullon, 2000; Corbett & Willms, 2002; Subrahmanyam, 2001; Valentine & Holloway, 2001; Plowman & Stephen, 2005; Keil, 2008).

A Internet pode ser usada nas mais diversas formas na educação. Em primeiro lugar, pode tornar a educação muito mais acessível, uma vez que os alunos podem aceder a muita informação e materiais de aprendizagem. Em segundo lugar, deste modo, a Internet pode também ajudar a tornar a aprendizagem mais rentável. Em terceiro lugar, também pode ajudar os alunos a poupar tempo, tornando os processos de educação e aprendizagem mais eficientes do ponto de visto de tempo despendido. Uma turma *online* pode incluir alunos e professores de qualquer parte do mundo, partilhando conteúdos, mesmo que os locais e fusos horários possam variar. Os alunos também podem colaborar em projetos com alunos e professores de todo o mundo.

A partilha de diferentes realidades, experiências e estratégias por parte dos professores pode conduzir a melhores resultados académicos melhorando as competências dos alunos e, portanto, prepará-los melhor para os desafios impostos pela nossa sociedade cada vez mais exigente. É sabido que a Internet e as tecnologias a si associadas podem contribuir fortemente para o crescimento desta partilha e para a criação de verdadeiras redes de saber e conhecimento através das escolas.

Nas secções seguintes é apresentada uma ferramenta que pode ser usada para a criação e partilha de exercícios e jogos digitais, também conhecidos por Objetos de

Aprendizagem (AO, Learning Object na literatura anglo-saxónica), que pretende ajudar os professores e os alunos no ensino e na aprendizagem de conceitos de Matemática e Português, contribuindo assim para a criação de uma rede escolar virtual. Com a ajuda desta ferramenta, os professores e pais/encarregados de educação podem criar e partilhar exercícios e jogos, tendo por base um conjunto de modelos (*templates*) existentes, recorrendo a um conjunto de operações elementares e simples.

Serão também apresentados alguns conceitos e materiais para uma compreensão mais sólida e aprofundada da ferramenta e das decisões tomadas pela equipa de desenvolvimento, aquando da conceção e da implementação da ferramenta. Assim, na secção seguinte serão apresentadas e discutidas algumas das principais vantagens da utilização de sistemas de gestão de ensino e aprendizagem (*Learning Management Systems, LMS,* na literatura anglo-saxónica). Os problemas relacionados com a partilha e reutilização de objetos de aprendizagem, em conjunto com os seus principais modelos e padrões atualmente disponíveis, são também revistos.

A secção "A ferramenta" é usada para descrever as principais características da ferramenta desenvolvida no âmbito deste trabalho, bem como alguns exemplos e aplicações. Termina-se com a apresentação das principais conclusões obtidas e propostas de desenvolvimento de trabalho futuro.

Os sistemas para gestão de ensino e aprendizagem e a partilha e reutilização de objetos de aprendizagem

Os sistemas para gestão de ensino e aprendizagem (LMS) pertencem certamente ao conjunto de ferramentas mais utilizadas nas escolas.

Os LMS contribuem fortemente para a criação de "organizações virtuais e em rede". Pode ser usado um conjunto muito grande de plataformas LMS diferentes, com as suas características próprias e únicas, tanto em escolas, como em universidades e noutras organizações de formação. O Moodle é provavelmente a mais popular entre elas, com mais de 87,000 sítios e 1.344.000 utilizadores registados, falando mais de 78 idiomas em 234 países (https://moodle.org/). No entanto, existem outros LMS importantes, tradicionalmente utilizados nas escolas e universidades portuguesas (Carvalho et al., 2011), tais como o Blackboard, Sakai, Desire2Learn, entre outros.

Todos os LMS são baseados na Internet e permitem a aplicação de diferentes modelos de eLearning, o que pode corresponder a níveis crescentes de complexidade na sua utilização (Francis & Raftery, 2005): administração do curso e apoio ao aluno; bLearning (blended-learning) conduzindo a melhorias significativas nos processos ensino e aprendizagem; e cursos/módulos *online*. Embora o uso de um LMS possa ser feito em diferentes contextos, todos estes sistemas tendem a convergir para um modelo base de modo a satisfazer qualquer tipo de utilização educacional e institucional. Este modelo base é caracterizado por: acesso protegido e gestão de perfis; o acesso à gestão de conteúdos (o LMS irá indicar o progresso e desempenho do aluno); comunicação professor / aluno (comunicação síncrona e/ou assíncrona, usando vídeo, áudio e texto, mas também é possível definir diferentes funções, dependendo do tipo de utilizador (professor, aluno, grupo, entre outros) e diferentes tipos de comunicações (notificações, comentários, correções , entre outros)); monitorização de atividades; e gestão de alunos e dos processos de formação/ensino/aprendizagem.

Comparação de diferentes LMS

Os LMS listados acima têm em comum a alta disponibilidade, usabilidade, escalabilidade, interoperabilidade, estabilidade e segurança, estando disponíveis soluções gratuitas e comerciais. Em LMS de utilização e de código livre (*freeware and open-source*) não há custos de licenciamento e existe uma maior flexibilidade, conseguida porque o seu desenvolvimento é feito por uma comunidade de utilizadores que nele colaboram, com a possibilidade de mudar serviços específicos. No entanto, estes sistemas também possuem algumas desvantagens. A falta de suporte dedicado e a necessidade de conhecimento técnico para proceder às adaptações referidas pode levar a custos adicionais. Tanto o Moodle como o Sakai, por exemplo, pertencem a esta classe.

As soluções comerciais exigem a compra de licenças, apresentando assim custos. No entanto, a aquisição destas licenças permite a existência de um suporte dedicado e várias atualizações periódicas, reduzindo assim os custos de manutenção. Por outro lado, não sendo o código aberto quaisquer alterações a estes LMS são dificultadas, bem como a colaboração no seu desenvolvimento. Tanto o Blackboard como o Desire2Learn pertencem a esta classe de LMS.

Do ponto de vista do aluno, as principais funcionalidades fornecidas pelos LMS são as seguintes (Kumar et al., 2011; Al-Ajlan et al, 2008 ; Machado & Tao, 2007).

- Ferramentas de comunicação: fóruns de discussão; gestão de fórum; partilha de ficheiros; e-mail interno; notícias *online* , *chat* (em tempo real); e videoconferência (Moodle apenas).
- Ferramentas de produção: marcadores (Moodle apenas); agenda/calendário; orientação e ajuda (não presente no Blackboard); pesquisa do curso; modo *offline*.
- Ferramentas específicas dos alunos: trabalho em equipa/grupo; comunidades; e portfólios.

Em relação às ferramentas de administração disponíveis, os LMS Moodle, Sakai, Blackboard e Desire2Learn têm suporte para autenticação, controlo de acessos e partilha de ficheiros. Relativamente às ferramentas para a distribuição dos cursos, todos têm as seguintes ferramentas disponíveis: diferentes tipos de testes, gestão automática, suporte automático, gestão de cursos, classificação *online* e monitorização de alunos. Também estão incluídas as ferramentas para o desenvolvimento de conteúdos, tais como: acessibilidade, compartilha de conteúdos, modelos de cursos, personalização de modelos, *design* de cursos, e padrões/standards (Sharable Content Object Reference Model – SCORM). Note-se que o LMS Blackboard não possui suporte para a partilha de conteúdos. O Quadro 1 resume as características técnicas. Como se pode constatar estes LMS não diferem profundamente uns dos outros.

Outra questão importante que surgiu recentemente relaciona-se com a possibilidade de interligar os LMS a redes sociais (por exemplo, o Facebook). Os defensores argumentam que as redes sociais fazem parte do dia-a-dia dos alunos, não havendo necessidade de a organização onde eles estudam dar apoio a este serviço (os alunos já usam redes sociais como o Facebook). No entanto, as organizações perdem o controlo direto sobre ele, o sigilo de seus utilizadores e um conjunto de publicidade potencialmente intrusiva e ofensiva pode ser introduzida. Esta informação, tal como publicada pelo utilizador, pode ter muitos fins comerciais e diferentes empresas podem usá-la para saber mais sobre um potencial empregado e pode até comprometer a sua eventual contratação futura (Sclater, 2008).

Objetos de aprendizagem

Wiley (2000) define OA como qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem. Independentemente da definição que se use para OA, as suas principais características devem incluir: acessibilidade, reutilização, granularidade, interoperabilidade, durabilidade, escalabilidade e metadados. Os metadados contêm informações que contribuem para a identificação, descrição, localização e gestão de recursos digitais, permitindo a visualização das relações entre OA, para a sua potencial combinação; as iniciativas *Dublin Core Metadata Element Set* (DCMES) e *Learning Object Metadata Standard* (LOM) são consideradas as mais importantes para a padronização da representação de metadados.

O governo dos EUA, já na década de 90 do século XX, era um grande fã e defensor da utilização de eLearning. No entanto, o facto de diferentes departamentos utilizarem diferentes LMS, cada um com normas e formatos específicos, inviabilizava a partilha e reutilização de informações entre eles. Neste contexto, o Departamento de Defesa dos EUA determinou a necessidade de desenvolver especificações padronizadas comuns para eLearning, resultando assim no modelo SCORM. Desenvolvido pela *Advanced Distributed Learning* (ADL) em colaboração com outras organizações internacionais foi rapidamente adotado pelo governo norte-americano e empresas, após o seu lançamento em 2001 (Rustici Software, s/d).

A estrutura organizacional do SCORM inclui quatro componentes interligados: conteúdos, objetos com conteúdos partilháveis (Sharable Content Objects, SCO, da literatura anglo-saxónica), agregação e organização. No entanto, existem outros padrões disponíveis e que definitiva e diretamente contribuíram e moldaram o padrão SCORM (Godwin-Jones, 2004): *Aircraft Industry Computer- Based Training* (CBT) *Committee* (AICC); *Instructional Management System* (IMS); e *Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe* (ARIADNE).

A ferramenta

A ferramenta descrita nesta secção tem como objetivo contribuir para a resolução de problemas em duas classes distintas: em primeiro lugar, contribuir para a

divulgação, construção e partilha de recursos educativos, em particular aqueles intimamente relacionados com o ensino da Matemática e do Português; e em segundo lugar, contribuir para o desenvolvimento aplicações mais simples, considerando o utilizador médio em termos de TI, tentando eliminar as noções necessárias de programação que atualmente são exigidas por aplicações semelhantes existentes.

É inteiramente visual (gráfica) na preparação dos exercícios e jogos, os quais, por sua vez, são desenvolvidos com base em modelos existentes. Obviamente, da secção anterior, a necessidade do uso de padrões na conceção e implementação de ferramentas para ajudar na criação de objetos de aprendizagem torna-se evidente. Só então os exercícios e jogos (ou seja, OA) estarão verdadeiramente disponíveis para reutilização e partilha, independentemente da plataforma usada pelos alunos e/ou professores. Em nossa opinião, o padrão SCORM é o mais completo, uma vez que na sua especificação são incluídos padrões desenvolvidos por terceiros, integrando várias especificações que permitem simultaneamente uma melhor interoperabilidade entre sistemas e partilha de conteúdos.

A ferramenta possui dois módulos distintos: um relacionado com o desenvolvimento e personalização dos modelos e outro dedicado ao desenvolvimento e personalização dos exercícios e jogos.

Os principais componentes dos módulos da aplicação incluem: gestão de utilizadores (registo e autenticação); gestão de modelos (criação, modificação, exclusão, etc.); gestão de exercícios (criação, modificação, etc.); gestão das bases de dados; gestão dos modelos; *download* de exercícios e modelos; configuração/personalização da aplicação; ajuda; e sair da aplicação. O componente de gestão da base de dados é capaz de gerir as diferentes tabelas, entre as quais se destacam a dos modelos e a dos exercícios, bem como toda a informação relacionada com os utilizadores registados. Além disso, existe uma tabela que contém todas as imagens que podem ser utilizadas para produzir modelos e exercícios. Obviamente, o utilizador pode adicionar novas imagens a tabela, através de uma ferramenta. Assim, na sua versão atual, a ferramenta recorre às seguintes tabelas de dados: utilizadores, modelos, exercícios, imagens e classes (usada para classificar imagens).

O componente responsável pela gestão de modelos não está ainda totalmente desenvolvido. Este componente está operacional, mas não pode ser usado para criar ou

modificar um modelo existente, apresentando os modelos existentes ao utilizador e deixando que este escolha um da lista apresentada. Estão criados cinco modelos, recorrendo à utilização de outras ferramentas.

Durante o processo de criação de exercício, o utilizador/professor registado deve começar pela seleção de um modelo, a partir dos existentes na tabela de modelos e depois configurar/personalizar os diferentes componentes/campos do modelo, de acordo com suas necessidades. Por último, o utilizador/professor deve guardar este novo exercício, operação executada na tabela de dados dos exercícios, escolhendo um nome apropriado para o efeito, tornando-o automaticamente disponível para toda a comunidade.

O número de interações durante o segundo passo depende do modelo. Tipicamente será necessário personalizar o enunciado de exercício (ou seja, o texto explicando o que deve ser feito pelo aluno), as imagens que serão apresentadas ao aluno, bem como as respostas corretas. Vejamos um exemplo. Na figura 1 é mostrado um exemplo de personalização de um exercício, com base no modelo "Lacunas_e_companhia" existente na base de dados. Deve começar-se por escolher a imagem de fundo, selecionando uma das constantes na lista. No caso de nenhuma destas imagens satisfazer as nossas necessidades, pode incluir-se uma nova imagem na base dados. Para este efeito utiliza-se o menu "Ferramentas → Imagens de fundo", selecionando o botão "Browse…" junto à opção "Escolher um ficheiro:", para que se possa navegar no sistema de ficheiros do nosso computador e assim escolher o ficheiro de imagem que se pretende utilizar. Depois de escolher a imagem, deve indicar-se o nome pelo qual a imagem será conhecida na ferramenta "Nome da imagem" e depois selecionando o botão "Carregar". Sugere-se a utilização de nomes elucidativos e relacionados com o conteúdo da imagem, uma vez que assim facilita-se a sua identificação e utilização futuras, tendo em conta que esta será disponibilizada/partilhada com todos os utilizadores da ferramenta. Sugere-se ainda a utilização de imagens com resolução de 701px de largura por 580px de altura, no formato png ou jpeg. De regresso ao exemplo de personalização do exercício, os passos seguintes consistem na escolha do "Tipo", "Tamanho", "Estilo" e "Cor" da letra. Depois disto deve preencher-se o enunciado, ou título, para o exercício; uma vez que este modelo se destina ao preenchimento de lacunas, sugerimos a utilização de uma

frase pequena e clara do tipo "Preenche as lacunas seguintes, de acordo com o texto que acabaste de ler". Como a imagem de fundo pode não ser suficientemente contrastante com a cor do texto, pode incluir-se uma cor de fundo para este texto na opção seguinte "Cor de fundo para o parágrafo:". Agora, deve indicar-se os vários segmentos do texto que se pretende ver completado. Assim, no "Início da frase" deve escrever-se o conteúdo com que iremos iniciar a frase a completar pelo aluno. Tomando como referência a obra "Aventuras de João-Flor e Joana-Amor", de Maria Rosa Colaço (Colaço, 2007), pode preencher-se este primeiro campo com "Mano-Caracol tinha um chapéu: uma". Depois, no primeiro espaço "palavra em falta" deve indicar-se o conjunto de palavras que o aluno deve preencher nesta primeira lacuna; seguindo o exemplo, pode preencher-se com as palavras "campainha azul". Agora deve continuar-se/repetir-se este processo até ser atingido o objetivo pretendido. Neste exemplo continuar-se-ia da seguinte forma:

- no campo "continuação da frase" ficaria "que lhe ficara enfiada nos";
- no campo "palavra em falta" colocar-se-ia "pauzinhos";
- no campo "continuação da frase" teria ", certa vez, quando passeava numa";
- no campo "palavra em falta" seria colocado "trepadeira";
- no campo "continuação da frase" ficaria "em flor.".

Agora, no campo "Palavras para a resposta" pode incluir-se o conjunto de palavras que o aluno deve preencher, servindo este campo como ajuda para o aluno. Para ativar esta ajuda, ou seja, para que o conjunto de palavras aqui escrito seja apresentado ao aluno deve ser selecionada a *check-box* "Para aparecer ou não ajuda na solução". Note-se que este conjunto de palavras pode não corresponder à ordem pela qual devem ser preenchidas pelos alunos, variando assim o grau de dificuldade. Neste exemplo pode preencher-se este campo com as palavras "trepadeira, campainha azul, pauzinhos", sendo esta a ordem com que serão apresentadas ao aluno. Depois disto deve indicar-se a frase/palavra que será associada ao botão onde o aluno deve clicar para verificar se a sua resposta está ou não correta; tipicamente este botão poderá conter palavras/frase do tipo "OK", "Verificar" ou "Clica para verificar". Deve ainda escolher-se as frases a ser apresentadas ao aluno quando as respostas que ele/a forneceu estão corretas ou incorretas; podem ser usadas frases do tipo "Parabéns está correto!" ou "Que pena!

Tenta outra vez!". O próximo passo consiste na escolha do nome para o exercício, isto é, o nome com que o exercício será apresentado na lista de exercícios disponíveis na tabela de exercícios. Mais uma vez, sugere-se a utilização de nomes elucidativos, que sejam facilmente associados ao conteúdo do exercício. No presente exemplo pode preencher-se este campo com o nome "ManoCaracolLacunasFacil". Note-se que este nome indica o nome da personagem (ManoCaracol), que é um exercício do tipo completar lacunas e que o grau de dificuldade é fácil. Adicionalmente, pode incluir-se as iniciais do autor (para sabermos os exercícios que foram criados por cada autor) e parte do título do texto e/ou história associado ao exercício. As duas últimas opções a preencher relacionam-se com a escolha do grau de dificuldade do exercício ("Nível de dificuldade") e o número de lacunas a preencher pelo aluno ("Número de palavras"). No exemplo, o "Número de palavras" deve ser três (3) e o grau de dificuldade deve ser fácil (para que esteja de acordo com o nome escolhido anteriormente). É possível escolher três níveis ou graus de dificuldade: "Fácil", "Médio", e "Difícil". No grau "Fácil" à medida que o aluno vai preenchendo as lacunas vai-lhe sendo apresentado no ecrã, sob a forma de uma cruz vermelha ou um visto verde, se a resposta está incorreta ou correta, respetivamente. No grau "Médio", só no final, quando o aluno clica no botão "Verificar" são apresentadas as respostas corretas e incorretas. No grau "Difícil" só no final, quando o aluno clica no botão "Verificar" é apresentado ao aluno o resultado global das suas respostas, indicando apenas se estão todas corretas, ou seja, apresentando ao aluno a frase para quando o exercício está correto (tipicamente "Parabéns!"), ou se existe alguma incorreta, apresentando ao aluno a frase para quando o exercício está incorreto (tipicamente "Que pena! Tenta de novo!"). Numa próxima versão da ferramenta, pretende-se incluir a indicação de quantas respostas estão corretas e incorretas, uma vez que neste momento apenas indica se todas estão corretas ou se há alguma incorreta. De acordo com a metodologia estabelecidas, todas estas interações são baseadas na escolha de elementos sob a forma listas caixas de seleção, arrastar e largar (*drag-and-drop*) de objetos/imagens, entre outros, mantendo a interface muito simples de usar.

Os campos que podem ser personalizados e a forma como eles podem ser alterados são guardados juntamente com o modelo/exercício num arquivo XML separado. A listagem 1 apresenta um ficheiro XML típico.

Uma vez elaborado o exercício e guardado na base de dados, pode ser realizado pelo aluno de duas formas diferentes: diretamente na ferramenta; em modo *offline* ou *stand-alone*. Na primeira opção basta clicar no separador "Exercícios" (que se encontra junto ao separador "Modelos" no lado direito da ferramenta) e escolher no exercício pretendido. No segundo caso será necessário exportar o exercício. Para isso, depois de escolhido o exercício deve escolher-se a opção "Download do exercício" no menu "Ferramentas", sendo automaticamente apresentado na janela "Avisos" (canto inferior direito da ferramenta) a mensagem "Clique para fazer o download do exercício NOME" (onde NOME representa o nome do exercício em questão). Depois, basta gravar o ficheiro comprimido numa pasta à escolha, descompactar/descomprimir o ficheiro e executar o exercício (duplo clique no ficheiro de nome "index.html"; dependendo da configuração do sistema, o nome deste ficheiro pode ser apresentado apenas como "index" e/ou ainda ser necessário indicar ao navegador de Internet (*browser*) que permite a "reprodução de conteúdo bloqueado").

A ferramenta foi implementada usando HTML 5, JavaScript, e Adobe Flash (ActionScript) e está disponível para utilização no endereço http://www.mcabral.utad.pt/apps/index_login.php. Para que possa utilizar a ferramenta é necessário registar-se. Nesta fase, o registo requer apenas a indicação do nome, sobrenome e palavra passe escolhida, devendo ser depois utilizado apenas o nome no campo "Utilizador" e a palavra passe no campo "Palavra passe" no menu "Login".

Conclusões e trabalho futuro

Desenvolveu-se uma ferramenta para ser utilizada por professores e educadores com o principal objetivo de ensinar conceitos de Matemática e de Português de forma iterativa e eficaz. Recorreu-se a conteúdos normalmente ensinadas no pré-escolar ou nos primeiros anos do ensino primário; alunos/crianças com necessidades educativas especiais podem beneficiar particularmente do uso desta ferramenta.

A ferramenta tem uma interface que acreditamos ser de simples utilização: um professor/educador sem nenhum conhecimento de programação deve ser capaz de criar novos exercícios com base nos já existentes ou nos modelos existentes, usando simplesmente interações como a escolha de uma opção de uma listas, caixas de seleção, operações do tipo "*drag-and-drop*", entre outros. Depois de criado um exercício é

necessário guardá-lo para que seja automaticamente disponibilizado a toda a comunidade virtual, contribuindo, assim, para a criação e apoio a redes virtuais colaborativas.

Também se pretende que esta ferramenta esteja em conformidade com o padrão SCORM, a fim de tentar chegar a um maior número de professores/educadores/alunos e sistemas de gestão de ensino e aprendizagem, apesar de poder funcionar plenamente no modo "*stand-alone*". Com esta característica pretende-se também fomentar a partilha de OA e permitir a sua personalização de uma forma simples, o que poderá contribuir para o aumento da utilização destes sistemas na sala de aula e em casa de cada aluno. De facto, na sua versão atual, a ferramenta só cria o ficheiro XML "imsmanifest"; alguns dos exercícios já implementam a interface necessária (ou seja, os métodos LMSInitialize (); LMSCommit (); LMSGetLastError (); etc.), mas outros não. Esta interface deve ser totalmente implementada numa versão futura da ferramenta. O componente dos modelos também deve vir a estar totalmente operacional numa versão futura da ferramenta.

Apesar do esforço realizado em desbloquear os impedimentos tradicionais na interação homem-máquina com o grafismo proposto (Minium et al., 1993; Cohen et al., 2000; Caulfield et al., 2011), numa primeira fase deverão ser realizados testes de robustez (e.g., conetividade) à aplicação em cenários típicos de ensino. Após a validação, deverão seguir-se testes normalizados de conformidade em ambiente controlado com educadores e educandos, de forma a avaliar, com métricas estabelecidas objetivas e subjetivas (e.g., testes Mean Opinion Score, MOS) a proficiência dos mecanismos de interação da ferramenta apresentada. A recolha, tradução e incorporação das principais contribuições que conduzam às melhores práticas resultantes da avaliação deverão enriquecer a ferramenta e passar para testes em cenário escolar real, esperando que os professores/ educadores contribuam para a construção de novos exercícios, e os alunos/ crianças os resolvam. Assumindo a conclusão com sucesso destes procedimentos, admitimos estarem reunidas as condições para o estímulo real do processo ensino aprendizagem complementado com todo o potencial das TI, com vista ao incremento das competências de todos os alunos.

Referências:

Al-Ajlan, A., & Zedan, H. (2008). Why Moodle. In Future Trends of Distributed Computing Systems, FTDCS 08. 12th IEEE International Workshop on, 58 –64.

Carvalho, A., Areal, N., & Silva, J. (2011). Students perceptions of Blackboard and Moodle in a Portuguese university. British Journal of Educational Technology, 42(5), 824–841.

Caulfield, C., Xia, J., Veal, D., & Maj, S. P. (2011). A Systematic Survey of Games Used for Software Engineering Education. Modern Applied Science, 5(6), 28-43. http://dx.doi.org/10.5539/mas.v5n6p28

Colaço, M. R. (2007). Aventuras de João-Flor e Joana-Amor. Edições Veja.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. Londres: RoutledgeFalmer. http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342

Corbett, B. A., & Willms, J. D. (2002). "Information and communication technology: Access and use," Education Quarterly Review, vol. 8, no. 4.

Francis, R. & Raftery, J. (2005). Blended learning landscapes. Brookes eJournal of Learning and Teaching, Volume 1, Issue 3.

Godwin-Jones, B. (2004). Emerging Technologies — Learning Objects: Scorn or SCORM? Language Learning & Technology, 8(2):7–12.

Keil, F.C. (2008). "Adapted minds and evolved schools," Educational Psychologist, vol. 43, no. 4, pp. 196–202.

Kumar, S., Gankotiya, A.K. & Dutta, K. (2011). A comparative study of Moodle with other elearning systems. In Electronics Computer Technology (ICECT), 2011 3rd International Conference on, vol. 5, 414 –418.

Lampert, M., & Ball, D. L. (1998). Teaching, multimedia and mathematics. New York: Teachers College Press.

Machado, M. & Tao, E. (2007). Blackboard vs. Moodle: Comparing user experience of learning management systems. In Frontiers in Education Conference – Global Engineering: Knowledge without Borders, Opportunities without Passports, FIE 07. 37th Annual, S4J–7 –S4J–12.

Minium, E. W., King, B. M., & Bear, G. (1993). Statistical Reasoning in Psychology and Education. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Plowman, L., & Stephen, C. (2005). “Children, play, and computers in preschool education,” British Journal of Educational Technology, vol. 36,no. 2, pp. 145–157.

Rustici Software (nd). Business of SCORM. http://scorm.com/scorm-explained/business-of-scorm/. Retrieved 11/30/2012.

Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. Educause, Center for Applied Research, Volume 2008, Issue 13, June 24, 2008.

Selwyn, N., & Bullon, K., (2000). “Primary school children’s use of ICT,” British Journal of Educational Technology, vol. 31, no. 4, pp. 321–332, Oct.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). “The impact of computer use on children’s and adolescents’ development,” Applied Developmental Psychology, vol. 22, pp. 7–30.

Valentine, G., & Holloway, S. (2001). “On-line dangers? geographies of parents’ fears for children’s safety in cyberspace,” Professional Geographer, vol. 53, pp. 71–83.

Wiley, D.A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In Wiley, D.A. (Ed.), The Instructional Use of Learning Objects: Online Version. Retrieved 10/01/2013 from http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=121

Wishart , J. (2004). “Internet safety in emerging educational contexts,” Computers & Education, vol. 43, no. 1-2, pp. 193–204, August-September.

Anexos:

Quadro 1

Resumo comparativo das especificações técnicas.

	Moodle	Sakai	Blackboard	Desire2Learn
Hardware & software				
Servidores Unix	Sim	Sim	Sim	Não
Windows	Sim	Sim	Sim	Sim
Requisitos da base de dados	Sim	Sim	Sim	Sim
Licença & custos				
Perfil da organização	Não	Sim	Sim	Sim
Custos	Não	Não	Sim	Sim
Open source	Sim	Sim	Não	Não
Plugins & opções extra	Sim	Sim	Sim	Sim

Figura 1

Exemplo de criação exercício com base num modelo existente.

Listagem 1

Exemplo do conteúdo do ficheiro XML de configuração de um exercício típico.

```
<?xml version=”1.0” enconding-“UTF-8”?>
<root>
 <ex_name>Quinta</ex_name>
 <background>background choosing test</background>
 <question>Quantos animais há na quinta?</question>
 <answer>
  <img>
   <image>images/farm_1020671228.png </image>
   <name>11 </name>
  </img>
  <img>
   <image>images/plum_671710076.png </image>
   <name>02 </name>
  </img>
  <img>
   <image>images/banana_442205858.png </image>
   <name>03 </name>
  </img>
  <img>
   <image> </image>
   <name>04 </name>
  </img>
 </answer>
```

A Web 2.0 na sala de aula e na 'escola sem muros': desafios para o professor

Joaquim Escola
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / IF- Universidade do Porto
jescola@utad.pt

Anabela Gomes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
anabelagomesnet@gmail.com

Natália Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
nataliautad@gmail.com

Resumo:
A evolução alucinante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) levou ao aparecimento de novos espaços de construção do conhecimento. A escola em geral e, os professores em particular, deixaram de ser os guardiães sem crédito de um cofre de conhecimento há muito esventrado pela vertigem do progresso das tecnologias.
Mas, "por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes" (Fullan & Hargreaves, 2001).
É verdade que a tecnologia mune o professor de novas ferramentas mas também o convida a uma mudança de práticas, incentivando-o à inovação, no sentido de dinamizar um ensino mais motivador, dinâmico, interativo e participativo. Para isso o professor tem que experimentar. Tem que aprender primeiro para trabalhar e aplicar as tecnologias digitais na escola.

A tecnologia renova-se sempre. Por isso, é importante que o professor experimente diferentes ferramentas gratuitas da web 2.0.: *Voki*; *Audacity*; *Animoto*, entre outras, para saber como aplicá-las em contexto educativo.

Palavras-chave: *Animoto*, *Audacity*; Ensino/Aprendizagem; escola; TIC; *Voki*; Web2.0

Introdução

> Sem dúvida, a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos. Começa a haver um investimento significativo em tecnologias telemáticas de alta velocidade para conectar alunos e professores no ensino presencial e a distância. Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação. Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntas fisicamente e virtualmente (*Moran, 2000:7).*

Num contexto de mudança paradigmática, a escola e os professores em particular precisam refletir sobre as reais necessidades que os alunos irão enfrentar nas suas profissões e nas suas vidas futuras. A sociedade do conhecimento traz novos desafios para a população, e as exigências na formação de cada área profissional tendem a mudar, pelo que o aluno, de hoje, necessita de se preparar para essas transformações. Neste sentido, a escola deve contemplar um espaço de formação completa e de acordo com as novas ofertas sociais. Para isso, é preciso derrubar barreiras que segregam o espaço e a criatividade do professor e dos alunos, que em geral ficam restritos à sala de aula, ao quadro de giz e ao livro texto (Behrens, 1996).

Agora, as exigências pessoais de conhecimento, extravasam os muros da escola, da cidade, do país. "Por esta razão, a escola deve alterar a sua conceção tradicional e deve começar por estabelecer pontes com outros universos de informação e abrir-se a outras situações de aprendizagem" (Cruz & Carvalho, 2005: 201). A integração das tecnologias na educação torna-se essencial e urgente para o desenvolvimento integral da formação de alunos que se exige hoje.

Segundo Vilatte (2005), cada vez mais os alunos estão motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino. Por isso, acredita que para conseguir cumprir a missão de formar os alunos, o professor tem a obrigação de adaptar os seus métodos de ensino às novas tecnologias. Torna-se muito importante que no contexto da sala de aula se use e se aprenda a utilizar as novas tecnologias. Sabemos que "a rapidez das inovações tecnológicas nem sempre corresponde à capacitação dos professores para a sua utilização, o que muitas vezes resulta na utilização inadequada ou na falta de uso dos recursos tecnológicos disponíveis" (Cruz & Carvalho, 2007: 241). No entanto, reconhecendo que a missão é de orientar os percursos individuais de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de competências cabe então ao professor ser recetivo e capacitar-se para aprender e se atualizar porque o aluno já não aprende como na década passada.

Deste modo, é fundamental que o professor procure metodologias que vão de acordo com o anseio do aluno atual para que se tenha resultados positivos e satisfatórios. Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor pode propor a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem, sobretudo quando estes elementos são acionados pelos alunos. Urge procurar novas fontes, percorrer novos caminhos, para novas aprendizagens mais significativas. Acreditamos que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam novos ambientes de aprendizagem e romperam com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

A dinâmica e as potencialidades das TIC e da Web 2.0 permite novos rumos educativos, oferece a possibilidade do professor superar a prevalência de uma pedagogia de transmissão e exibe um leque de "recursos", que lhe permite atuar de forma diferenciada. Contudo, quando nos referimos ao uso das tecnologias de informação e comunicação em educação não significa apenas ter acesso à tecnologia, mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam cada vez mais a resolução de problemas do quotidiano, compreensão do mundo e atuação na transformação do seu contexto.

Nesse movimento de inovação, o professor, como intelectual transformador, precisa de se tornar num investigador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e,

principalmente, parceiro dos seus alunos no processo de aprendizagem (Giroux, 1997). Nessa nova visão, o docente enfrenta outros desafios, precisa de mudar estratégias de ensino e, passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender". Por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel passivo de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento e transformar a realidade (Behrens, 2000).

A Web 2.0 e as implicações na educação

Assim, o uso das TIC em contexto de sala de aula, implica a redefinição do papel do professor: “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000: 139), cuja mediação propicia a aprendizagem significativa aos grupos e a cada aluno.

Segundo Ponte, Oliveira e Varandas (2003), as TIC podem colaborar com o professor na criação de situações de aprendizagem estimulantes, favorecendo, também, a diversificação das possibilidades de aprendizagem. Não é um desafio que possa ser enfrentado sozinho. Portanto, dominar as ferramentas que proporcionem a partilha, a comunicação e a interação entre professores e alunos é razão mais do que suficiente para que as TIC se tornem tão familiares para os professores de hoje como foram os livros e as lousas na Era Industrial.

Os ambientes de aprendizagem têm, necessariamente, que ser cada vez mais abertos e flexíveis, interativos, combinando diferentes modos e estilos de aprendizagem. Tais ambientes exigem novas abordagens multidisciplinares que os preparem para lidar com as incertezas de um mundo global, em que a aprendizagem e o conhecimento são os únicos instrumentos para evitar a exclusão social. Precisamos de formar competências porque os desafios são enormes: a enorme teia de informação a que chamamos Internet já não é apenas um espaço a que acedemos para procurar informação mas, um ambiente descentralizado de autoridade, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa já que cada um (e todos) somos livres para aceder, utilizar e reeditar a informação.

Os professores de hoje devem estar preparados para enfrentar os desafios da nova geração da Internet da Web 2.0.

Com o advento da Web 2.0 o cenário na educação pode ser transformado substancialmente, pois a utilização de novas ferramentas pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor tomar uma atitude de adoção na sua própria sala de aula, aproveitar todas as potencialidades que delas podem advir e transformá-las em práticas de ensino eficazes.

A Web 2.0 revela-se uma promissora tecnologia no trato da pedagogia atual, num contexto de soluções académicas e didáticas modernas e reveste-se de um potencial fortíssimo para mudar a natureza do ensino e aprendizagem e ainda, gerar oportunidades para todos. "Neste momento, os agentes educativos podem, com toda a facilidade, escrever *online* no *blog*, gravar um assunto no *podcast* ou disponibilizar um filme no *YouTube*" Carvalho (2008). Na verdade, o professor com um simples clique acede aos seus favoritos no *Delicious*, aos seus textos, gráficos ou apresentações no *Google Docs*, às suas imagens no *Flickr* ou no *Picasa* ou aos seus vídeos no Youtube, aplicando na sala de aula uma metodologia de ensino/aprendizagem muito mais rica e estimulante e possibilitando a interação e a comunicação entre alunos nos mais diversos assuntos. A facilidade de dispor os conteúdos na rede cria um ambiente de trabalho que passa a estar *online* sempre, em todas partes do mundo que tenham acesso à web.

Então, o que é a Web 2.0? Que ferramentas oferece e como pode o professor utilizá-las em contexto de sala de aula? Que desafio deve enfrentar para essa utilização?

A Web 2.0 é uma web baseada em conteúdos criados, de forma participativa, colaborativa ou cooperativa. É denominada de "web participativa", e cada vez mais é reconhecida como sendo um novo fenómeno social com implicações sociais. Desta asserção depreende-se que em educação pressupõe-se novos ambientes de aprendizagem, novos modelos de ensino mais centrados na cooperação e colaboração em que o aluno constitui o centro do processo e corroborando a ideia que temos vindo a expor, a necessidade de uma escola "sem muros".

Essas ferramentas ganham cada vez maior popularidade e sobretudo crescente crédito pedagógico, e ao levarmos os alunos a utilizarem essas ferramentas estamos,

segundo Carvalho (2008) a contribuir para "o desenvolvimento e preparação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e do conhecimento".

A verdade é que se até há pouco tempo, os potenciais impactos dos aplicativos e recursos que compõem a Web 2.0, se limitavam ainda à sala de aula *online* virtual, gradualmente, já se fazem ouvir os ecos da sua presença em algumas realidades educativas, as chamadas velhas sala de aula de tijolos. É este eco que deveria ressoar em todas as escolas com o cuidado porém, de que a tecnologia por si só, não culmina numa boa educação mas que, nestes tempos atuais, "é quase impossível conseguir uma boa educação sem tecnologia" (D'Ambrósio, 2003:61). De facto, não será qualquer uso ou um uso simples, suficiente e adequado que resultará no que se espera da educação e do professor em particular.

O mais recente "fenómeno" da Web 2.0, com suas variegadas manifestações, permite uma escola inovadora mas, é de suma importância que o professor esteja capacitado para o uso destas ferramentas e que, ao mesmo tempo, seja capaz de assumir o papel de mediador e oferecer um ensino onde os seus alunos possam ser autores colaborativos e gestores, ainda que orientados, dos processos. **É fundamental que o professor esteja familiarizado com essas ferramentas, para assim nortear o seu uso com competência e habilidade. Nesse contexto de aprendizagem e autonomia é visível a importância da Internet, pois nela, por meio da Web 2.0, é que podemos criar, compartilhar, estruturar e reestruturar uma informação.**

Ora, a quantidade de informações acumulada, nestas últimas décadas, não permite abarcar todos os conteúdos que caracterizam uma área do conhecimento. Portanto, professores e alunos precisam de aprender como aceder à informação, onde buscá-la, como depurá-la e transformá-la em produção de conhecimento.

O profissional nos dias de hoje e face a esta panóplia tecnológica ao seu dispor, para ser competente, precisa ser um investigador competente, criativo, que saiba solucionar problemas, utilizar criteriosamente a tecnologia e ter iniciativa própria para questionar e transformar a sociedade. Deve ensinar a pensar, a organizar situações de aprendizagem, criando condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade.

Nesse processo, cabe ao professor, criar os ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, com vista a

construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto.

Para Graells (2007) a web 2.0 permite buscar, criar, compartilhar e interagir *online* e as implicações na educação são as seguintes:

1) supõe uma alternativa à hierarquização e unidirecionalidade dos ambientes formativos tradicionais porque constitui um espaço social horizontal e rico em fontes de informação (rede social onde o conhecimento não está fechado). Implica novas regras para professores e alunos orientados para o trabalho autónomo e colaborativo, crítico e criativo, para a expressão pessoal, para investigar e compartilhar recursos, para criar conhecimento e para aprender…;
2) facilita uma aprendizagem mais autónoma e permite uma maior participação nas atividades em grupos, que frequentemente aumentam o interesse e a motivação dos alunos devido às suas fontes de informação (ainda que nem todas confiáveis) e canais de comunicação;
3) permite a professores e alunos elaborar materiais de maneira individual ou em grupo, compartilhá-los e submetê-los a comentários dos leitores devido às suas aplicações de edição;
4) proporciona espaços *online* para o armazenamento, classificação e publicação/divulgação de textos e audiovisuais que todos podem aceder;
5) facilita a realização de novas atividades de aprendizagem, de avaliação e a criação de redes de aprendizagem;
6) desenvolvem-se e aperfeiçoam-se competências digitais, desde a busca e seleção de informação e o processo para converter a informação em conhecimento, até à sua publicação e transmissão;
7) proporciona ambientes para o desenvolvimento de redes de escolas e professores onde se faz reflexão sobre os temas educacionais, onde há ajuda, elaboração e partilha de recursos educacionais.

A utilização das ferramentas da Web 2.0 como recurso pedagógico

A aprendizagem passa a ser um processo de construção do aluno, autor da sua aprendizagem. Para Geller (2004) o aluno passa a ter maior responsabilidade na sua formação com a redefinição da aprendizagem, visto que, essa se apoia na sua autonomia. O aluno deixa de ser somente um mero recetor de mensagens e informação, ele procura estabelecer relações dialógicas, críticas e participativas com todos os envolvidos no processo.

Segundo Voigt (2007), a Web 2.0 apresenta ferramentas que ajudam na colaboração e construção do conhecimento mas para que isso aconteça é necessário motivar tal participação e colaboração.

O número de ferramentas disponíveis na Web possui uma infinidade de exemplos, sendo que os mais populares são:

- *Softwares* que permitem a criação de uma rede social (social networking) como por exemplo: os *Blogs*, o *Hi5*, *Orkut*, *Messenger*.
- Ferramentas de escrita colaborativa, *Blogs*, *Wikis*, *Podcast*, *Google Docs*.
- Ferramentas de comunicação *online* como o *Skype*, *Voip*, *Googletalk.*
- Ferramentas de acesso a vídeos como o *YouTube*, *GoogleVideos*, *YahooVideos*
- Ferramentas de Social *Bookmarking* como o *Delicious*.

***Blog*[2]**

Os blogs são um dos recursos de publicação mais utilizados naquilo que Tim Berners-Lee, criador da WWW, chamou da "Web da leitura/escrita"[read/write Web]. Integra a categoria do que é chamado *software* social, que tem sido definido como uma ferramenta, (para aumentar habilidades sociais e colaborativas humanas), como um meio (para facilitar conexões sociais e o intercâmbio de informações) e como uma ecologia (permitindo um "sistema de pessoas, práticas, valores e tecnologias num ambiente particular local") (Suter; Alexander; Kaplan, 2005).

Para Gutierrez (2003), weblog:"é um tipo especial de página publicada na rede mundial de computadores (web). São extremamente dinâmicos e mostram todo o conteúdo mais recente na primeira página, sob a forma de textos curtos, as postagens ou

[2] O termo Weblog surgiu em 1997 com Jorn Barger, considerado o primeiro blogueiro da história e criador do referido termo, é uma ferramenta que possibilitava aos internautas relatar notícias que achassem interessantes.

posts, dispostos em ordem cronológica reversa. Apresentam poucas subdivisões internas, quase sempre restritas a *links* para os arquivos, que guardam o conteúdo mais antigo, e para alguma página que descreve o site e seu autor. Apresentam, também uma quantidade grande de ligações para outras páginas, geralmente outros *weblogs*. São particularmente interessantes pela facilidade com que podem ser criados, editados e publicados, com pouquíssimos conhecimentos técnicos. É uma ferramenta de leitura ou escrita, mas sobretudo, uma ferramenta que incentive a interação entre os alunos.

Os blogs podem ser utilizados nas atividades educacionais para:

1) Desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem;
2) Trabalhos Inter-Trans-Multi-disciplinares;
3) Produção de material didático ou educacional;
4) Produção de resumos/sínteses da matéria estudada;
5) Descrição de desenvolvimento de projetos escolares;
6) Aprendizagem colaborativa;
7) Portefólio de aprendizagens;
8) Reflexão - Escrever para pensar, poder aceder à sua produção para reescrever, etc…
9) Conversações sobre assuntos iniciados na sala e que podem ser aprofundados em Listas de Discussão, com síntese num wiki (por exemplo);

O *blog* não se restringe a apenas uma disciplina, pois é um recurso para todos os eixos do conhecimento, já que o conhecimento na realidade busca uma apresentação menos fragmentada. Pode até conter mais informações sobre uma determinada área, mas não se fecha para qualquer outra em nenhum momento.

Para o professor, permite oferecer informações sobre o "erro" do aluno e os caminhos a serem percorridos no sentido de melhorar, em vez da antiga caneta vermelha para sublinhar o que estava errado. Partindo do espaço "comentários" o professor interage com o aluno mais facilmente, instigando-o a pensar e resolver soluções.

Para Richardson (2006), são vários os aspetos pelos quais os *blogs* constituem um elemento de utilização interessante para a escola. Para o autor, (i) trata-se de uma ferramenta construtivista de aprendizagem; (ii) tem uma audiência potencial para o blog, que ultrapassa os limites da escola, permitindo que aquilo que os alunos produzem

de relevante vá muito além da sala de aula; (iii) são arquivos da aprendizagem construídos pelos alunos e professores; (iv) é uma ferramenta democrática que suporta vários estilos de escrita e (v) podem favorecer o desenvolvimento da competência em determinados tópicos quando os alunos salientam a leitura e a escrita de determinado tema.

Consideramos que se trata de uma ferramenta muito útil e motivadora ao mesmo tempo que proporciona uma motivação acrescida aos alunos nas aprendizagens.

Podcast[3]

O termo *podcast* advém da junção de *Ipod* com *Broadcast*. *Podcast* são programas de rádio personalizados gravados em mp3 e disponibilizados pela internet através de um arquivo *Rss*, onde os autores desses programas de rádio caseiros disponibilizam aos seus "ouvintes" possibilidade de ouvir ou baixar os novos "programas", utilizando *softwares* como o *Ipodder*.

Para Jobbings (2005) há três áreas em que o potencial do *podcast* se revela profícuo: atividades curriculares, processo de ensino-aprendizagem e aprendizagem personalizada.

Os *podcasts* podem ser utilizados em atividades como:

1) Ensinar os professores e alunos sobre *podcasting*;
2) Criar programas de áudio para *blogs*, *wikis* e páginas da web;
3) Criar concursos de áudio da escola;
4) Criar programas notícias e anúncios;
5) Criar *audiobooks*;
6) Ensinar edição de áudio;
7) Criar uma "rádio" da escola;
8) Criar comerciais;
9) Gravar histórias da comunidade, etc.

[3] O termo Podcast foi citado pela primeira vez em 12 de fevereiro de 2004 num artigo de autoria do jornalista Ben Hammersley, no jornal britânico The Guardian,
Referindo-se a programas gravados em formato áudio e disponibilizados na internet que podem ser "assinados" utilizando da mesma tecnologia *feed* já encontrada nos *sites*.

A produção de *Podcasts* permite a interdisciplinaridade interlaçando várias disciplinas, trabalhando e desenvolvendo a criatividade e caminhando para integração de sons e imagens, confirmando o que Laura Maria Coutinho afirma:

> "Assim, o audiovisual alcança níveis da perceção humana que outros meios não. E, para o bem ou para o mal, podem se constituir em fortes elementos de criação e modificação de desejos e de conhecimentos, superando os conteúdos e os assuntos que os programas pretendem veicular e que, nas escolas, professores e alunos desejam receber, perceber e, a partir deles, criar os mecanismos de expansão de suas próprias ideias." *(Coutinho, 2004)*

A criação de *podcast* constitui uma estratégia diferenciada de trabalho em contexto de sala de aula. Permite trabalhar os conteúdos curriculares ao mesmo tempo que proporciona aos alunos a aquisição de competências tecnológicas.

Wiki[4]

Wiki é um *software* colaborativo que permite a edição colaborativa de documentos. Os *Wikis* permitem publicar e "partilhar conteúdos na Web de forma muito fácil. Uma das características da tecnologia *Wiki* é a facilidade com que as páginas são criadas e alteradas e a possibilidade de, colaborativamente, construir conteúdo para a Web" (Carvalho & Org., 2008: 65).

É uma tecnologia cuja principal característica reside na facilidade de acesso e edição. As edições podem ser feitas por um grupo restrito de usuários e permitindo que o visitante comente sobre o que está a construir.

O primeiro e mais famoso dos *Wikis* é a *Wikipédia*[5] que começou a ser escrita em 2001. Segundo Luck (2006:98), "não existe autonomia quando não existe

[4] O termo Wiki significa "super-rápido" em havaiano. Wiki ou WikiWiki são termos utilizados para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o *software* colaborativo usado para criá-lo, permitindo a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo tenha que ser revisto antes da sua publicação.

[5] A Wikipédia "é uma enciclopédia multilíngüe *online* livre, colaborativa, ou seja, escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias".

responsabilidade". Assim, o uso da *Wiki* na escola busca desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade, autonomia e solidariedade.

Os *Wikis* podem ser usados para a criação coletiva de documentos de forma extremamente fácil e incentivando a colaboração e cooperação entre os alunos. Com eles o professor poderá propor atividades colaborativas como:

1) Escrever manuais;
2) Escrever histórias e livros;
3) Desenvolver *sites*;
4) Registrar e divulgar atividades, reflexões e opiniões;
5) Publicar trabalhos de alunos;
6) Publicar notícias e anúncios para a comunidade escolar;
7) Divulgar apresentações de slides, vídeos, música e animações;
8) Aceder a *podcasts*;
9) Divulgar eventos.

Consideramos que se trata de uma ferramenta que potencializa a colaboração descentralizada, visto que, tanto o professor como os alunos podem participar de um modo descomplicado em situações de aprendizagem e interação, não só assincronamente, como também à distância.

Audacity

O *Audacity* é uma ferramenta para editar e combinar qualquer arquivo de áudio nos formatos *WAV*, *AIFF*, *MP3* e *OGG*, cujos arquivos podem ser, tanto gravados por meio do seu microfone ou entrada de linha, quanto importados de algum lugar do computador.

Alguns dos recursos do *Audacity* incluem:

1) Importação e exportação em formato *WAV*, *MP3* (via *LAME*, copiado separadamente), *Ogg Vorbis*, e outros;
2) Gravação de arquivos de áudio e reprodução de sons;
3) Adicionar enxertos de outras músicas;
4) Unir duas ou mais músicas;
5) Converter arquivos de música;

6) Edição simplificada com "cortar", "copiar", "colar" e "apagar" ou seja, eliminar ou remover excertos de música;
7) Fusão em múltiplas faixas;
8) Efeitos digitais de som e mais *plugins* de efeitos (Pode-se criar novos *plugins* com a linguagem *Nyquist*);
9) Remoção de ruídos de fundo do áudio;
10) A habilidade de alterar a velocidade do som, sem alterar a sua altura, para sincronização perfeita com vídeo;
11) Facilidade de uso.

É uma ferramenta que permite ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem motivador e atrativo ao mesmo tempo que transmite conteúdos aos seus alunos.

Animoto

O *Animoto* é um *site* que permite a criação de vídeos de uma forma muito simples, deixando os aspetos técnicos da criação final do vídeo para o próprio site. Desta forma, recolhe-se as imagens ou vídeos que se pretende utilizar, colocam-se no *site* na sequência que se pretende que estas surjam e pode-se até acrescentar uma parte textual às imagens. Pode-se ainda adicionar áudio ao vídeo. Cabe ao *site* do *Animoto* analisar todo o conteúdo que o utilizador inseriu e criar um vídeo com uma animação digna de um verdadeiro profissional de edição de vídeo.

Uma vez finalizada a construção do vídeo, este pode ser partilhado via correio eletrónico, através da publicação direta em várias redes sociais ou através de um código HTML que pode ser simplesmente copiado e inserido por exemplo num *blog*. Revela-se uma atividade de grande interesse para os alunos na medida em que não é preciso ter grandes conhecimentos técnicos quer de edição de vídeo quer na publicação de objetos na Web. Além disso, o *Animoto* permite a inserção de comentários ao vídeo publicado, permitindo ao criador do vídeo receber *feedback* do seu trabalho e ao mesmo tempo criar uma pequena rede de utilizadores em torno do seu trabalho.

Parece-nos pois, que todas estas características são suficientes para gerar uma rápida motivação nos alunos em querer utilizar esta aplicação *web*. A importante tarefa cabe ao professor que deve orientá-los para que produzam documentos que os atraia e

para que vão ao encontro dos objetivos do professor. Cabe ao professor delinear a estratégia da construção do saber, que permita ao aluno "aprender" por ele de forma motivada, pois a procura de imagens ou de vídeos assim como a inserção de textos feita pelo aluno pode ancorar o ensino do professor a aprendizagem do aluno.

O vídeo é, sem dúvida, "um instrumento ideal no campo da pedagogia e um extraordinário auxiliar do professor; é um meio de comunicação que desempenha, indiretamente, um papel educacional relevante pois permite-nos gerir o acesso à realidade, revela-nos aspetos pedagógicos em função do contexto, ensina-nos linguagem multimédia e privilegia os valores a transmitir em detrimento de outros, que importa omitir". Através do *animoto*, o professor pode criar e "integrar vídeos didáticos no contexto educativo de forma criativa e dinâmica para abordar conteúdos curriculares onde a mensagem *audiovisual* se torna mais atraente" (Gomes, A. 2007) na medida em que "a linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes percetivas, solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto, a linguagem escrita, desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (Moran, 1995:27-35).

Corroboramos com Moran quando diz que: "As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica."(Moran, 1995:27-35).

Voky

Esta aplicação poderá ser bastante útil em contextos educativos tanto para os docentes como também para os alunos. Por um lado, os professores, têm a possibilidade de criar atividades lúdicas para despertar mais o interesse do aluno e, por outro lado, o aluno poderá sentir-se mais motivado para criar e publicar o seu avatar virtual. Para isso, o discente não só vai inserir a sua voz no avatar, como também poderá personalizá-lo.

É importante frisar que, para inserir a gravação de voz, esta poderá ser adicionada através de um microfone, de um arquivo pessoal por *headphones* ou através do telemóvel. Além dessas formas, a voz do avatar pode ser feita por *upload* tendo a possibilidade de escolher idiomas e as suas variantes, bem como o tipo de voz que

pretende para vocalizar a mensagem. O *Voky* tem ao dispor dos alunos, uma grande variedade de avatares (avatares em 3D, animais, extraterrestres, políticos, monstros etc.) que poderão ser personalizados em vários níveis, tais como, género, tipo de cabelo, tipo de boca, roupa, acessórios etc. No entanto, se o aluno não gostar do seu avatar terá sempre a possibilidade de alterá-lo quantas vezes entender. Além disso, poderá ainda guardá-lo não só no armazenamento do *Voki*, como também pode adicioná-lo num blogue, numa rede social ou enviar por correio eletrónico.

Na realidade, a criação e a produção dos *Vokis* poderá permitir aos alunos não só praticar a oralidade, construir teias conceptuais, incentivar e estimular os alunos mais tímidos a participar, uma vez que, lhes permitirá falar individualmente para um microfone, em vez de enfrentarem uma turma inteira, sujeitos a risos ou gozos.

Considerações finais

O avanço das TIC tem proporcionado uma revolução na forma de comunicação humana, ampliando as possibilidades de uso dessas tecnologias no processo de educação através dos recursos oferecidos, principalmente pela *Internet*, através da web 2.0. As metodologias de ensino centradas no professor devem dar lugar a metodologias centradas no aluno e na interação. Antigas crenças de ensino e métodos de educação estabelecidos devem assim, ser remodelados para incorporarem os benefícios da Web 2.0.

A utilização das TIC e das ferramentas da web 2.0 não deve ser considerada apenas como o uso de ferramentas e recursos de informação e comunicação eletrónica, mas um investimento na criação de competências necessárias aos alunos. A utilização das tecnologias como instrumentos ao serviço da educação, devem possibilitar as condições para que sejam estabelecidas relações privilegiadas com o aluno, entre alunos e desses com os professores e o meio, transformando o seu modo de pensar e agir, levando-os a interrogar-se e a repensar as estratégias utilizadas para a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas.

Estamos cientes de que se trata de um processo moroso onde o papel da formação se revela de extrema importância pois, as tecnologias ocupam um lugar de destaque na sociedade e, cada vez mais têm de ocupá-lo na escola. “Não podemos permanecer agarrados às tradições pois, atualmente, a sociedade exige que haja

mudanças. Na sociedade atual, o "quadro negro", o giz e o apagador não podem continuar a ser os únicos símbolos da escola. Marcaram um período na história da educação, como outrora outros instrumentos/recursos se distinguiram na sociedade/escola mas, hoje vivemos a Era do QIM" (Lopes, Escola e Raposo, 2013: 6483) e da Web 2.0. É inevitável usar essas tecnologias e aproveitar todas as potencialidades que têm para oferecer à educação.

Referências:

BHERENS, (1996). O desafio da universidade frente ao novo século. In autores variados. Educação, caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat.

BRESSAN, Renato Teixeira. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Dilemas da rede: Web 2.0, conceitos, tecnologias e modificações. Disponível em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0555-1.pdf. Acedido a 5 de abril de 2014.

CARVALHO, Ana A. A. (org.). (2008). Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores. Ministério da Educação / DGIDC.

COUTINHO, Laura Maria. (2004). Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, as idéias. In: Livro do Salto para o Futuro.

CRUZ, S. & CARVALHO, A. (2007). Produção de vídeo com o Movie Maker: um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9.º ano na aprendizagem. In Silva, M.; Silva, A.; Couto, A. & Peñalvo, F. (eds), IX Simpósio Internacional de Informática Educativa. Porto: Escola Superior de Educação do IPP, pp.241-246.

D'AMBROSIO, U. (2003). Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, T.M.E. Redes em construção; meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: J.M. pp.55-77.

FREIRE, P. (1993). Política e educação São Paulo: Cortez.

GELLER, Marlise; TAROUCO, Liane M. R.; FRANCO, Sérgio R. K. (2004).Adaptando ambientes virtuais: reunindo educação à distância e estilos cognitivos.

GOMES, Anabela (2007). O uso dos meios e recursos tecnológicos nas escolas do 1.º ciclo do concelho de Felgueiras. (Dissertação de Mestrado). Vila Real: UTAD.

GUTIERREZ, Suzana. (2003) O Fenômeno dos weblogs: as possibilidades trazidas por uma tecnologia de publicação na Internet. Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre.

JOBBINGS, Dave. Exploiting the educational potential of podcasting. Russell educational consultancy and productions. abr. 2005. Disponível em: http://recap.ltd.uk/articles/podguide.html. Acedido a 7 abril 2014.

JOBBINGS, (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa. In MORAN, José Manoel; Novas tecnologias e mediação pedagógica. MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. Campinas: Papirus.

LOPES, N.; Escola, J.; Raposo Rivas, M. (2013). Quadro Interativo Multimédia: A Nova Janela para a Aprendizagem no Ensino em Portugal. Atas do XII Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia (cdRom): Braga, pp. 6482-6497.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP:Papirus.

MORAN José manuel. (1995). O vídeo na sala de aula. in Revista Comunicação & Educação São Paulo: Ed. Moderna. Janeiro/Abril, pp. 27 a 35. Disponível em: http//www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm. Acedido a 22 de abril de 2014.

PERRENUOD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PONTE, J. P., OLIVEIRA, H., & VARANDAS, J. M. (2003). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In D. Fiorentini (Ed.), Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares (pp. 159-192). Campinas: Mercado de Letras.

RICHARDSON, Will. (2006). Blogs, wikis, podcasts and other powerful web tools for classroom. Tousand Oaks, USA: Corwin.

SUTER, V.; ALEXANDER, B.; KAPLAN, P. (2005). Social software and the future of conferences – Right Now. EDUCAUSE Review, v.40, n.1, pp.46-59.

VOIGT, Emilio. WEB 2.0, E-LEARNING 2.0, EAD 2.0: Para onde caminha a educação à distância? Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf. Acedido a 20 de abril de 2014.

III - TEORIA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Educação para a cidadania: como atuar quando o coração de alguém para de bater

Amâncio António de Sousa Carvalho[1] e Ana Isabel Lopes Gonçalves da Mota[2]

[1]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), amancioc@utad.pt, www.utad.pt; [2]Licenciada em Enfermagem, Mestranda no curso de Mestrado em Enfermagem Comunitária.

Resumo:

A prática da cidadania deve constituir um processo participado, do indivíduo e da comunidade, que apela à reflexão, mas também à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade como um todo. Daí que este processo se traduz numa atitude e num comportamento, que tem como referência os direitos humanos. A escola constitui um contexto por excelência para a aprendizagem e o exercício da cidadania, que envolvem diferentes dimensões, na qual o professor é um ator chave.

Partindo do pressuposto que a educação é um processo de desenvolvimento, que se deseja global e harmónico, das capacidades do Homem e considerando a saúde como a capacidade do Homem de criar e lutar pelo seu projeto de vida, em direção ao seu bem-estar, podemos então afirmar que a educação é a melhor forma para obter ganhos em saúde e atuar perante eventos como uma paragem cardíaca, objeto deste workshop. Será feita uma demonstração com recurso a um modelo anatómico, seguida de treino do procedimento pelos participantes.

Com este workshop pretendemos: aprofundar conhecimentos sobre as causas da paragem cardíaca e algoritmo de atuação; sensibilizar os professores para abordarem esta temática; desenvolver competências na atuação em casos de paragem cardíaca.

Palavras-Chave: Cidadania; Paragem cardíaca; Algoritmo de atuação.

Introdução

Assumindo o princípio de que o professor só pode ensinar quando está disposto a aprender e tendo em conta que um dos objetivos delineados para estas Jornadas

Pedagógicas 2014 é compreender a importância do papel do professor na promoção de comportamentos saudáveis e na educação para a saúde, este workshop pretendeu ser um espaço de interface entre a educação para a cidadania e a atuação em caso de paragem cardiorrespiratória (PCR).

Segundo o European Resuscitation Council (ERC, 2010), a paragem cardíaca súbita, no adulto, representa a principal causa de morte na Europa, afetando 350 a 700 mil indivíduos por ano. Acresce a estas estatísticas que cerca de dois terços daqueles casos ocorrem em ambiente extra-hospitalar, ou seja em plena comunidade, pelo que se torna necessário que qualquer cidadão esteja apto a iniciar manobras de reanimação, quando de forma imprevista, se encontrar diante de uma vítima deste problema e tiver coragem de exercer o seu dever de cidadania.

No caso particular do professor, figura chave de uma comunidade escolar, que em alguns casos pode abranger vários milhares de pessoas, desde alunos, docentes, pessoal não docente e encarregados de educação, os quais poderão em algum momento das suas vidas, serem vítimas de um incidente deste género, no espaço escolar, onde a rapidez da atuação pode significar a diferença entre a vida ou a morte. A evidência científica (Costa et. al., 2012) indica que existe uma relação diretamente proporcional entre o início das medidas para restabelecer a vítima e a percentagem de sobrevivência, que no 1º minuto é de 98%, mas que ao 6º minuto é apenas de 11%. Estes tempos não se compadecem com a demora média da chegada das equipas diferenciadas, de técnicos especializados nestas atuações.

É sobre esta problemática, tendo como pano de fundo o exercício da cidadania, que nos vamos debruçar neste workshop, para a qual delineamos os seguintes objetivos: aprofundar conhecimentos sobre as causas da paragem cardíaca e o algoritmo de atuação; sensibilizar os professores para abordarem esta temática com os seus alunos; desenvolver competências de atuação em caso de paragem cardíaca.

Este artigo está estruturado em duas partes: a primeira parte constará de um enquadramento teórico que abordará a educação para a cidadania e o Suporte Básico de Vida (SBV); a segunda parte diz respeito às considerações finais.

1. Exercer a cidadania na atuação em caso de paragem cardiorrespiratória

A escola constitui um contexto por excelência para a aprendizagem e o exercício da cidadania, que envolvem diferentes dimensões como a educação para a saúde, na qual o professor desempenha um papel relevante.

1.1. Educar para a cidadania

Antes de refletir sobre o conceito de cidadania é de todo pertinente definir o que é ser cidadão. Existem várias definições deste termo, mas para este artigo adotamos o conceito de Paulo Freire, que considera o cidadão como um "Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado e cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (Freire, 1995: 45).

O conceito de cidadania surge pela primeira vez na Grécia antiga, onde era aplicado aos membros de uma mesma polis ou cidade política, entre as quais se destacava Atenas, considerada o berço da cidadania e da democracia (Mendes, 2006).

O direito e o dever de cidadania constrói-se em torno de três ideias principais: i) A ideia básica de interdependência das pessoas, uma noção de sistema aberto, em que o que afeta uma parte, afeta o todo. Esta interdependência implica que se possa contribuir para os outros; ii) A ideia de autonomia e de construção de si, enquanto pessoa, que pode ser designada como a arte de aprender e saber viver em comunidade; iii) a ideia de justiça social, que inclui a liberdade e os direitos individuais e coletivos, a articulação com a responsabilidade moral (Nunes, 2004).

São numerosas as formas possíveis da nossa participação como cidadãos, abrangendo aspetos desde o civismo, aos estilos de vida, da solidariedade à consciência dos direitos e deveres, bem como a participação no debate social e político, talvez a mais conhecida. Estas formas de participação exigem sujeitos interessados no bem comum, não interesseiros, motivados e preparados para estes papéis. Neste processo devem participar todos os indivíduos, associações e instituições. Todos estes agentes são corresponsáveis pelo nível de educação dos cidadãos.

Contudo isto não impede que as escolas sejam o espaço público privilegiado para a promoção do princípio da igualdade de oportunidades, da concretização de

aprendizagens críticas, entre outros. Isto porque na escola pode consolidar-se, ao mesmo tempo, a autonomia de cada um e a abertura aos demais (Amoedo, 2003).

Quanto ao significado de educar para a cidadania, podemos dizer de forma resumida que se trata de preparar cada ser humano para a sua participação nos processos de vida coletivos. A educação para a cidadania é um conjunto de práticas cuja finalidade é preparar melhor os jovens e os adultos para participar ativamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e deveres sociais.

A escola deve formar a consciência cívica da comunidade escolar, ligando a educação para a cidadania às temáticas dos grandes desafios que fazem atualmente evoluir as sociedades, envolvendo principalmente os educandos com as realidades sociais com que se confrontam no quotidiano.

Uma estratégia correta passa por equilibrar conhecimento e competências, desenvolvimento cognitivo em paralelo com desenvolvimento moral e estimular a participação dos indivíduos na vida da comunidade, desde o mais cedo possível, ultrapassando o plano didático.

Deste modo, a educação para a cidadania deve estar alicerçada em modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano, no que diz respeito à solidariedade, à justiça e a um estilo de convivência que valorize a compreensão e o entendimento mútuos (Fonseca, 2001).

A prática da cidadania deve constituir um processo participado, do indivíduo e da comunidade, que apela à reflexão, mas também à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade como um todo. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência cuja evolução implica intervenção e a transformação social. Daí que este processo se traduz numa atitude e num comportamento, que tem como referência os direitos humanos (DGE, 2013).

Por outro lado, o exercer da cidadania deve ser uma consequência natural e lógica do sentido que é dado às coisas e à própria vida, ultrapassando as forças do egocentrismo para reconhecer o outro social, manifestando um eu cívico e aberto aos novos desafios de civismo que a evolução humana solicita (Fonseca, 2001). Para finalizarmos esta seção, afirmamos que a cidadania passa por um caminho de assumir a responsabilidade de participar. Estamos nós dispostos a percorrê-lo?

1.2- A reanimação/Suporte Básico de vida, enquanto resposta cívica à paragem cardiorrespiratória

A paragem cardíaca pode ser provocada por diversos fatores. Contudo a principal causa é a doença coronária como o enfarte de miocárdio ou outras doenças do coração como as arritmias, miocardiopatias, as anomalias das válvulas cardíacas e a insuficiência cardíaca.

Além disso, as paragens cardíacas podem ocorrer por doenças ou circunstâncias que provoquem um grande défice de oxigenação do miocárdio, desde uma anemia intensa a um choque, colapso vascular ou paragem respiratória de qualquer natureza.

Também os envenenamentos ou intoxicações podem provocar uma paragem cardíaca, assim como o desequilíbrio hidroeletrolítico. Podem, ainda, ser causas deste fenómeno os traumatismos torácicos graves, as eletrocussões, os afogamentos, a hipotermia e as complicações anestésicas (Ladeira, 2008).

Por sua vez, o SBV pode definir-se como:

> "Um conjunto de procedimentos bem definidos e com metodologias padronizadas, que tem como objectivo reconhecer as situações de perigo de vida iminente, saber como e quando pedir ajuda e saber iniciar de imediato, sem recurso a qualquer dispositivo, manobras que contribuam para a preservação da ventilação e da circulação de modo a manter a vítima viável até que possa ser instituído o tratamento médico adequado e, eventualmente, se restabeleça o normal funcionamento respiratório e cardíaco" (Ramos, Alves e Madeira, INEM, 2011: 25).

Atendendo aos deveres de cidadania, às estatísticas sobre a PCR e à evidência científica sobre os procedimentos de reanimação é aconselhável que a formação em SBV seja alargada ao maior número de cidadãos possível (Costa et al., 2012).

O Sistema Integrado de Emergência Médica (SIEM) envolve um conjunto de pessoas ou entidades que cooperam com o objetivo de prestar assistência às vítimas de acidente ou doença súbita. Esta resposta é iniciada pelos cidadãos, sendo a sua participação essencial para o funcionamento da cadeia de sobrevivência.

1.2.1. Cadeia de sobrevivência

Atualmente, baseados no conhecimento científico existente, considera-se que há três atitudes que podem modificar os resultados no socorro às vítimas de PCR: i) Pedir ajuda, acionando de imediato o sistema de emergência médica; ii) Iniciar de imediato

manobras de SBV de qualidade; iii) Aceder à desfibrilhação tão precocemente quanto possível, sempre que indicado (Ramos, Alves e Madeira, INEM, 2011).

Estas ações devem suceder-se de uma forma encadeada, em que o funcionamento de cada uma delas e a sua articulação eficaz é vital, para que o resultado final possa ser uma vítima salva, daí ser designada de Cadeia de Sobrevivência. Cada uma das ações corresponde a um elo da cadeia, designadamente: i) Pronto reconhecimento e pedido de ajuda (112) para prevenir a PCR; ii) SBV precoce e de qualidade para ganhar tempo; iii) Desfibrilhação precoce, para restabelecer a atividade elétrica do coração; iv) Cuidados pós-reanimação, para melhorar a qualidade de vida. O rápido acesso ao Sistema de Emergência Médica assegura o início da Cadeia de Sobrevivência (Costa et al., 2012) (Figura 1).

Figura 1. Cadeia de sobrevivência

Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

Neste workshop iremos abordar apenas os dois primeiros elos desta cadeia.

1.2.2-Etapas do Suporte Básico de Vida no adulto

A reanimação cardiopulmonar tem como objetivo recuperar vítimas de PCR, para uma vida comparável à que tinham previamente ao acontecimento. O sucesso das manobras de reanimação está condicionado pelo tempo, pelo que quanto mais precocemente se iniciar o SBV maior será a probabilidade de sucesso. Se a falência circulatória durar mais de 3 a 4 minutos poderá originar lesões cerebrais irreversíveis (Valente e Catarino, INEM, 2012).

O SBV é constituído por três etapas, nomeadamente: i) Avaliação inicial; ii) Manutenção de via aérea permeável; iii) Compressões torácicas e ventilação com ar expirado.

A sequência de procedimentos, após a avaliação inicial, prossegue com a técnica "**ABC**" em que **A** significa Via Aérea (***A**irway*); **B** significa Ventilação (***B**reathing)* e **C** significa Circulação (***Ci**rculation*). Antes de iniciar estes procedimentos a vítima deve

ser posicionada em decúbito dorsal, no chão ou num plano duro, devendo quando mobilizada ser rodada em bloco, mantendo o alinhamento.

i) Avaliação inicial

A avaliação inicial consiste em avaliar as condições de segurança e avaliar se a vítima responde. A primeira ação passa por assegurar que estão reunidas todas as condições de segurança no local, no que respeita ao reanimador, cenário, vítima e terceiros que possam estar envolvidos. Só depois de garantir estas condições poderemos passar à ação seguinte. A segunda ação consiste em perguntar à vítima em voz alta "**Está bem? Sente-se bem?**", enquanto lhe bate suavemente nos ombros (Costa et al., 2012) (Figura 2).

Figura 2. Avaliação do estado de consciência da vítima

Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

O procedimento seguinte varia em função da resposta da vítima. Se a vítima responder, pergunte o que se passou, se tem alguma queixa, procure observar se existem sinais de ferimentos e, se necessário, vá pedir ajuda, ligando 112. Deixe a vítima na mesma posição em que se encontrava, desde que não represente perigo acrescido. Vá reavaliando regularmente a vítima.

Se a vítima não responder, e estiver sozinho peça ajuda em voz alta "Preciso de ajuda! Está aqui uma pessoa desmaiada!". Nunca abandone a vítima e prossiga com a avaliação. Se estiver presente outro reanimador, informe-o e prossiga a avaliação (Valente e Catarino, INEM, 2012).

ii) Manutenção da via aérea permeável

Inicia-se aqui o procedimento Via Aérea, no qual se procede à permeabilização da via aérea, através das seguintes ações:

- Desaperte a roupa à volta do pescoço da vítima e exponha o tórax;

- Se visualizar corpos estranhos na boca (comida, próteses dentárias soltas) deve removê-los, sem perder tempo na inspeção da cavidade oral;
- Coloque a palma de uma mão na testa da vítima e os dedos indicador e médio da outra mão no bordo do maxilar inferior, apenas no osso;
- Efetue simultaneamente a extensão da cabeça, inclinando-a para trás e a elevação do queixo, até conseguir abrir a via aérea (Figura 3).

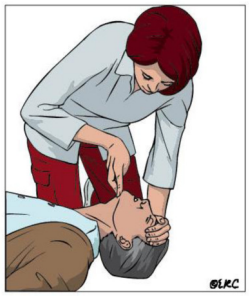


Figura 3. Extensão da cabeça e elevação do queixo
Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

Se existir suspeita de traumatismo da coluna cervical não deve ser feita a extensão da cabeça, pelo que deve ligar 112.

Após este procedimento passe à avaliação da existência de Ventilação (Breathing) – B. Mantendo a permeabilidade da via aérea, a fim de verificar se a vítima respira normalmente, aproxime a sua face da face da vítima, olhando para o tórax e proceda à avaliação VOS (Ver, Ouvir e Sentir até 10 segundos):
- VER, se existem movimentos torácicos;
- OUVIR, se existem ruídos de saída de ar pela boca ou nariz da vítima;
- SENTIR, ao mesmo tempo, na sua face se há saída de ar pela boca ou nariz da vítima.

Algumas vítimas podem apresentar movimentos respiratórios ineficazes conhecidos por "*gasping*" ou "respiração agónica" que não devem ser confundidos com respiração normal e precedem a PCR. Os próximos procedimentos dependem também da função respiratória da vítima (Costa et al., 2012).

Se a vítima respira normalmente e não existe suspeita de traumatismo da coluna cervical deve colocá-la em Posição Lateral de Segurança (PLS), ative os meios de ajuda ligando 112 e monitorize a respiração da vítima, de minuto a minuto através da técnica VOS (10 segundos).

Posição Lateral de Segurança – A PLS é uma técnica utilizada quando a pessoa se encontra inconsciente, mas respira normalmente. Tem como finalidade a prevenção da obstrução da via aérea e consequente paragem respiratória. Deve ser realizada apenas quando existe suspeita de trauma.

Para colocar a vítima em PLS deve proceder do seguinte modo:

- Ajoelhe-se ao lado da vítima e estenda-lhe as pernas;
- Permeabilize a via aérea, através da extensão da cabeça e elevação da mandíbula;
- Retire objetos que comprometam a segurança da pessoa, alargue a gravata (se for o caso) e desaperte o colarinho;
- Flita o braço da vítima, mais próximo de si, a nível do cotovelo, de forma a fazer um ângulo reto com o corpo da vítima ao nível do ombro e com a palma da mão virada para cima;
- Flita o outro braço sobre o tórax e encoste a face dorsal da mão à face da vítima do seu lado;
- Com a outra mão segure a coxa da vítima, do lado oposto ao seu, imediatamente acima do joelho e levante-a, de forma a dobrar a perna da vítima a nível do joelho;
- Mantenha uma mão a apoiar a cabeça e puxe a perna, a nível do joelho, rolando o corpo da vítima na sua direção, para espaço criado para o efeito;
- Ajuste a perna que fica por cima de modo a formar um ângulo reto entre a coxa e o joelho;
- Se necessário, ajuste a mão sob a face da vítima para que a cabeça fique em extensão;
- Verifique se a via aérea contínua permeável e se a vítima respira normalmente;
- Vigie regularmente (Valente e Catarino, INEM, 2012).

Se a vítima tiver que permanecer em PLS por um longo período de tempo, recomenda-se que ao fim de 30 minutos seja colocada sobre o lado oposto e se deixar de respirar espontaneamente, deve colocá-la em decúbito dorsal, reavaliar e iniciar SBV. A grávida deve ser posicionada em PLS para o lado esquerdo (Figura 4).

Figura 4. Vítima em Posição Lateral de Segurança

Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

Caso a vítima não respire normalmente, deve ser ativado de imediato o sistema de emergência médica, ligando 112.

Se estiver sozinho, após verificar que a vítima não respira, terá de abandoná-la para ligar 112, informando que se encontra com uma vítima inconsciente, que não respira normalmente, fornecendo o local exato onde se encontra.

Se estiver acompanhado deve pedir a essa pessoa que ligue 112, dizendo-lhe, se necessário, como deverá proceder e que no fim da ligação regresse novamente. Enquanto o segundo elemento vai efetuar o pedido de ajuda da equipa diferenciada, o primeiro inicia de imediato as compressões torácicas. Este pedido é fundamental para que a vítima possa ser sujeita a desfibrilhação, o mais rápido possível (Costa et al., 2012).

iii) Compressões torácicas e ventilação com ar expirado

Para iniciar compressões torácicas a vítima deve ser posicionada em decúbito dorsal, sobre uma superfície rígida com a cabeça no mesmo plano do resto do corpo, procedendo do seguinte modo:

- Ajoelhe-se junto à vítima;
- Coloque a palma de uma mão na metade inferior do esterno (centro do tórax);
- Coloque a outra mão sobre esta;
- Entrelace os dedos e levante-os, ficando apenas a base de uma mão sobre o esterno, e de forma a não exercer qualquer pressão sobre as costelas;
- Mantenha os braços esticados e, sem flectir os cotovelos, posicione-se de forma que os seus ombros fiquem perpendiculares ao esterno da vítima;
- Pressione verticalmente sobre o esterno, utilizando o peso do seu corpo, de modo a que aquele baixe entre 5 a 6 cm;
- Alivie a pressão, de forma que o tórax possa descomprimir totalmente, mas sem perder o contato da mão com o esterno;
- Repita o movimento de compressão e descompressão de forma a obter uma frequência entre 100 a 120/min;
- Recomenda-se que comprima com força e ao mesmo ritmo.

É útil contar em voz alta de 1 a 30, de forma a conseguir manter um ritmo adequado, ter a noção do número de ciclos e a coordenar os movimentos com o outro reanimador, se for o caso (Valente e Catarino, INEM, 2012) (Figura 5).

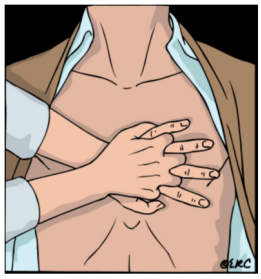


Figura 5. Posicionamento das mãos nas compressões torácicas

Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

Para iniciar a sincronização das compressões com insuflações, proceda do seguinte modo:

- Ao fim de 30 compressões, coloque a máscara de bolso, se tiver este equipamento, e permeabilize a via aérea;
- Inspire normalmente e efetue 2 insuflações, que deverão demorar cerca de 1 segundo cada e fazerem elevar a caixa torácica; se não for o caso não deve repeti-las;
- Reposicione as mãos sem demora na correta posição sobre o esterno e efetue mais 30 compressões torácicas;
- Mantenha as compressões torácicas e insuflações numa relação de 30:2 (Figura 6).

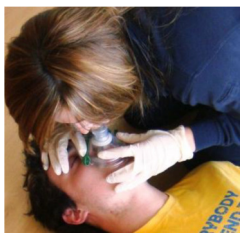


Figura 6. Insuflações com máscara de bolso

Fonte: Adaptado do manual do INEM, 2011.

Se as insuflações iniciais não promoverem uma elevação da caixa torácica, então na próxima tentativa deve:

- Observar a cavidade oral e remover qualquer obstrução visível;
- Confirmar que está a ser efetuada uma correta permeabilização da via aérea;
- Efetuar 2 insuflações antes de reiniciar compressões torácicas.

É fundamental garantir que o SBV é executado de forma ininterrupta e com qualidade, minimizando as pausas e comprimindo o tórax com a força e o ritmo adequados.

Na presença de 2 reanimadores estes devem trocar de posição a cada 2 minutos (5 ciclos de 30:2) como forma de prevenir a exaustão (Costa et al., 2012).

No caso de o reanimador não dispor de proteção e/ou, por qualquer motivo, não queira realizar as insuflações, deve realizar compressões torácicas ininterruptas e com qualidade, na frequência de 100-120/minuto.

Se estiverem presentes dois elementos com treino em SBV, quando o elemento que foi ligar 112 regressar, deve entrar para as compressões torácicas, aproveitando o tempo em que o primeiro elemento efetua as 2 insuflações para localizar o ponto onde deverá fazer as compressões. Deste modo reduzem-se as perdas de tempo desnecessárias.

Deve iniciar as compressões logo que esteja feita a segunda insuflação, aguardando apenas que o outro reanimador se afaste, não esperando que a expiração se complete passivamente. As mãos devem ser mantidas sempre em contacto com o tórax, mesmo durante a fase das insuflações, não exercendo qualquer pressão para não aumentar a resistência à insuflação de ar.

O reanimador que estiver a fazer as insuflações deverá estar preparado para iniciar as mesmas logo após a 30ª compressão, com o mínimo de perda de tempo possível.

Para troca de reanimadores, o reanimador que está a fazer as compressões deve anunciar que pretende trocar no final da próxima série de 30 compressões. Durante essa série o reanimador que estiver a fazer as insuflações preparara-se para passar a fazer compressões. O reanimador que completa as 30 compressões deve efetuar logo de seguida as 2 insuflações, enquanto o outro reanimador, localiza o ponto de apoio das mãos, para que uma vez terminada a segunda insuflação, inicie de imediato as compressões (Valente e Catarino, INEM, 2012).

Deve manter-se a reanimação até que:

- Chegue ajuda diferenciada e assegure o Suporte Avançado de Vida;
- A vítima recupere: comece a mexer-se, respire normalmente ou abra os olhos;
- Exaustão do reanimador.

Na presença de algum sinal de vida, o reanimador deve efetuar uma reavaliação da vítima através da técnica VOS até 10 segundos. Na figura 7 consta o algoritmo do SBV (Costa et al., 2012).

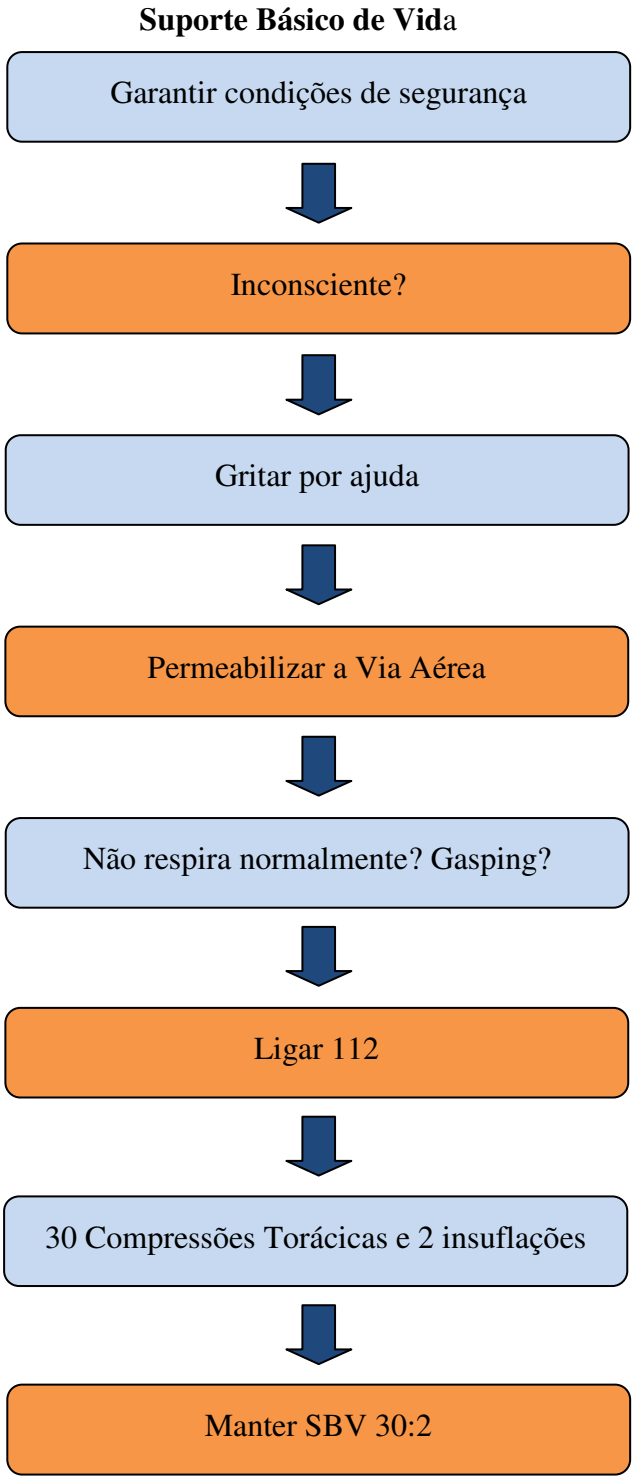


Figura 7 – Esquema do algoritmo do SBV

1.2.3- Riscos para o reanimador

O desejo de ajudar alguém que nos parece estar em perigo de vida pode levar-nos a ignorar os riscos que podemos correr, podendo levar, em casos extremos, à morte da

vítima e do reanimador, por não terem sido garantidas as condições de segurança. A regra básica é que o reanimador não se deve expor a si, nem a terceiros, a riscos que possam comprometer a integridade física.

Existem três tipos principais de riscos:

- Ambientais – choque elétrico, derrocadas, explosão, tráfego, etc.
- Toxicológicos – exposição a gás, fumo, tóxicos, etc;
- Infeciosos – tuberculose, hepatite, HIV, etc.

Na maioria das vezes, uma avaliação adequada e um mínimo de cuidado são suficientes para garantir as condições de segurança necessárias.

Se parar numa estrada para socorrer alguém, vítima de um acidente de viação deve:

- Posicionar o seu carro para que este o proteja funcionando como escudo, antes do acidente e no sentido no qual este ocorreu;
- Sinalizar o local com triângulo de sinalização à distância adequada;
- Ligar as luzes de presença ou 4 piscas;
- Usar roupa clara para que possa ser facilmente avistado e colete refletor;
- Desligar o motor para diminuir a probabilidade de incêndio (Valente e Catarino, INEM, 2012).

No caso de detetar a presença de produtos químicos ou matérias perigosas é fundamental evitar o contacto com essas substâncias sem luvas e não inalar vapores libertados pelas mesmas.

Quando se trata de uma vítima de intoxicação podem existir riscos acrescidos para quem socorre, nomeadamente, nos casos de intoxicação por gases tóxicos, ácidos e organofosforados, sendo mandatório além de arejar o local, usar equipamento de proteção individual, como luvas, roupa de proteção e máscara para evitar a inalação.

Nestes casos, se houver necessidade de ventilar a vítima, com ar expirado, deverá ser sempre usada máscara com válvula unidirecional. Nunca efetuar ventilação boca-a-boca.

Existem poucos casos relatados que relacionam as manobras de SBV com a transmissão de doenças. No entanto, a utilização de barreiras protetoras diminui a exposição. A transmissão de qualquer um dos vírus (HIV, Hepatite), mesmo havendo contato com saliva é altamente improvável, a não ser no caso de a saliva estar contaminada com sangue.

Estão descritos alguns casos de transmissão de infeções durante a realização de ventilação boca-a-boca (nomeadamente tuberculose cutânea, meningite meningocócica, salmonelose). No entanto, a frequência da ocorrência destes casos é baixa (Costa et al., 2012).

Considerações finais

Este workshop procurou articular o exercício da cidadania e o ato de socorrer uma vítima de PCR, em espaços públicos, incluindo o espaço escolar. A ponte entre estes dois deveres de cidadão pode fazer-se através da ideia de interdependência, na qual a cidadania fundou os seus alicerces, que implica que contribuamos para o bem dos outros, haja solidariedade entre cidadãos e que estes tenham consciência dos direitos e dos deveres.

Também ficou claramente demonstrado que a escola é um espaço privilegiado para a promoção da cidadania e formação da consciência cívica da comunidade, apelando à assunção das responsabilidades sociais e da participação. As estratégias deverão ter em conta os conhecimentos e as competências, promovendo o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral e psicomotor.

Todos nós podemos presenciar situações de vítimas de acidente ou doença súbita, no qual o primeiro elo da Cadeia de Sobrevivência, pelo menos, é iniciado pelos cidadãos. No caso de a PCR dispor de conhecimentos acerca dos procedimentos de avaliação e manobras de reanimação, pode fazer a diferença entre a vida e a morte, para uma pessoa com quem contatamos todos os dias ou que contatamos pela primeira vez. Consideramos que os participantes neste workshop estão melhor preparados para exercer o seu dever de cidadania, no caso de presenciarem algumas situações abordadas.

Desta forma ao termos aprofundado conhecimentos sobre as principais causas de PCR (doenças cardíacas), algoritmo de atuação na reanimação e riscos para a segurança do reanimador, bem como o desenvolvimento de competências, através da demonstração dos procedimentos e treino dos participantes, podemos afirmar que atingimos os objetivos que inicialmente traçamos.

Esperamos que este espaço formativo se possa multiplicar em contexto escolar, local de trabalho dos participantes, contribuir para uma melhor cidadania e salvar vidas. Esta foi mais uma pequena contribuição para a formação neste âmbito.

Referências:

Amoedo, M. I. (2003). Formação para a cidadania: com os olhos postos na pessoa que sobreleva no cidadão. Brotéria, 156 (1), 23-32.

Costa, I., Nunes, L., Freitas, A., Oliveira, N., Ruivo, A., Cerqueira, A. F. (2012). Manual de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa. Setúbal: Departamento de Enfermagem da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.

Direção-Geral da Educação (2013). Educação para a cidadania. Linhas orientadoras [On line]. Retirado de http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71, em 28 de fevereiro de 2014.

European Resuscitation Council (2013). Guidelines for resuscitation 2010. [On line]. Retirado de http://www.cprguidelines.eu/2010/, em 13 de julho de 2011.

Fonseca, A. M. (2001). Educar para a cidadania, educar para a comunidade. Brotéria, 153 (4), pp. 777-791.

Freire, P. (1995). Política e educação. São Paulo: Cortez.

Ladeira, J. P. (2008). Ressuscitação cardiorrespiratória e cerebral. In H. Martins, M. C. Damasceno & S. Awada (Edts.). Pronto-socorro. Diagnóstico e tratamento em emergências (2ªed.). São Paulo: Manole, pp. 125-133.

Mendes, C. S. (2006). Educar para a cidadania. O contributo das equipas de Saúde Escolar na implementação de um projecto na escola. Nursing, 215, pp. 14-18.

Nunes, L. (2004). Enfermagem e cidadania: uma relação a des-ocultar. Pensar Enfermagem, 8(2), pp. 31-37.

Ramos, R., Alves, C., Madeira, S. (2011). INSTITUTO NACIONAL DE EMERGÊNCIA MÉDICA, INEM (2011). Manual de Desfibrilhação Automática Externa. INEM. [On line]. Retirado de http://www.bombeiroscaxarias.pt/docs/manuais/diversos/Manual_DAE.pdf

Valente, M., Catarino, R. (2012). Suporte Básico de Vida com Desfibrilhação Automática Externa. INEM. [On line]. Retirado de http://www.inem.pt/files/2/documentos/20140108164324288184.pdf

Reflexão sobre uma abordagem ética em educação sexual

Carlos Torres Almeida & João Castro

Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro-

Escola Superior de Escola Enfermagem

Resumo:

A discussão sobre a necessidade de falar de educação sexual na escola vem de longa data, atravessa praticamente toda a história da democracia em Portugal.

Atualmente é regulado pela Lei 60/2009 posteriormente regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril. Nesta portaria estão definidos os tempos letivos e os conteúdos a abordar de acordo com a fase de ensino. Um aspeto curioso é que os conteúdos mais centrados nos aspetos biológicos e anatómicos surgem claramente objetivados bem como os conteúdos que incidem principalmente sobre objetivos utilitários como o de reduzir a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis e na redução da gravidez na adolescência, objetivos que sendo extremamente importantes são, no entanto, muito redutores para representarem uma conceção global de sexualidade. Já quanto à educação para os valores ou princípios éticos para uma vivência feliz da sexualidade limita-se à expressão generalista –"Aspetos éticos da sexualidade" sem mais nenhuma especificação.

Por entendermos que este segundo ponto não deve ser descurado na educação sexual dos nossos adolescentes e jovens e, ao mesmo tempo, por compreendermos a particular dificuldade em organizar a sua abordagem em sala de aula, apresentamos esta reflexão sobre este desafio de educar para os valores a partir da educação sexual nas escolas partindo de algumas experiências já efetuadas em algumas escolas sobre a abordagem de 3 valores centrais para a vivência da sexualidade: Autonomia/responsabilidade, Dignidade e Alteridade.

Introdução

A discussão sobre a necessidade de falar de educação sexual na escola vem de longa data, atravessa praticamente toda a história da democracia em Portugal e, de uma

forma mais ou menos persistente, provoca apreensões de toda a ordem naqueles que são mais diretamente responsáveis pela educação de crianças, adolescentes e jovens: os pais, os professores e educadores.

O elenco dos normativos legais que, ao longo dos anos, têm procurado definir o modo como a educação sexual deve ser enquadrada no currículo é longo, como várias têm sido as modalidades tentadas para a operacionalizar. Atualmente é regulado pela Lei 60/2009 posteriormente regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril. Na génese da lei encontramos a preocupação assumida do XVII Governo Constitucional em "adotar medidas atinentes à promoção de saúde global da população escolar". Com o objetivo de que "a definição dos modelos de aplicação e a efetivação de uma educação sexual em meio escolar seja alicerçada nas orientações de um conjunto de especialistas nestas matérias", foi criado um grupo de trabalho, coordenado pelo Professor Daniel Sampaio, "incumbido de estudar e propor os parâmetros gerais dos programas de educação sexual em meio escolar, na perspetiva da promoção da saúde escolar" (Despacho n.º 19 737/2005, de 13 de Setembro). O grupo, trabalhou de Junho de 2005 a Setembro de 2007 e produziu dois relatórios.

O primeiro, designado *Relatório Preliminar*, concluído a 31 de Outubro de 2005, sintetiza o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005) que, de 15 de Junho a 31 de Outubro de 2005, procurou avaliar o que tinha sido feito na área da educação sexual em meio escolar e fez algumas propostas para a tornar mais efetiva. O documento começa por clarificar o conceito de educação sexual nos seguintes termos:

> Educação sexual, também designada por Educação para a Sexualidade, é o processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual. Tem como objetivo fundamental o desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas nos seus comportamentos acerca da sexualidade, permitindo que se sintam informados e seguros nas suas opções. (GTES, 2005)

Refere, de seguida que o objetivo da educação sexual para os jovens é "conseguir uma melhoria dos seus relacionamentos afetivo-sexuais", reduzir as possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais (como a gravidez não planeada e as doenças sexualmente transmissíveis) e "dotar os mais novos da capacidade de

proteção face a todas as formas de abuso e exploração sexual". Pretende-se, a longo prazo, que a ES contribua "para a tomada de decisões na área da sexualidade durante toda a vida" (GTES, 2005).

A Lei 60/2009 é posteriormente regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril e nesta portaria estão definidos os tempos letivos e os conteúdos a abordar de acordo com a fase de ensino. Um aspeto curioso é que os conteúdos mais centrados nos aspetos biológicos e anatómicos surgem claramente objetivados bem como os conteúdos que incidem principalmente sobre objetivos utilitários como o de reduzir a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis e na redução da gravidez na adolescência, objetivos que sendo extremamente importantes são, no entanto, muito redutores para representarem uma conceção global de sexualidade. Já quanto à educação para os valores ou princípios éticos para uma vivência feliz da sexualidade limita-se à expressão generalista –"Aspetos éticos da sexualidade" sem mais nenhuma especificação.

Por entendermos que este segundo ponto não deve ser descurado na educação sexual dos nossos adolescentes e jovens e, ao mesmo tempo, por compreendermos a particular dificuldade em organizar a sua abordagem em sala de aula, pareceu-nos pertinente elaborar uma reflexão sobre este tema.

Paul Ricoeur, eminente filósofo Francês do séc. XX afirmava que "A sexualidade é o lugar de todas as dificuldades, de todos os tacteios, dos perigos e dos impasses, do fracasso e da alegria…" (Ricouer,1967,p.225). E de facto a sexualidade humana oferece uma grande complexidade, daí também a dificuldade em sabermos muitas vezes do que estamos a falar quando falamos de tema.

A sexualidade é uma característica intrinsecamente humana ou se quisermos impossível de separar da vivência da própria humanidade e por isso ela está ligada a questões que têm a ver com a Antropologia filosófica – Que é o Homem, ou quem é o Homem? Que conceção de ser humano? Sendo que neste caso não podemos esquecer que as respostas a estas questões estão longe de ser consensuais, e também com questões de ordem ética – que valores, que princípios, que sentido para a vida de cada um? Etc…

Quando falamos de educação para a sexualidade não podemos deixar de fora este tipo de questões e já agora de dificuldades…. Mas, não podemos ainda ficar por

aqui… porque se falamos de educação e estamos a referir-nos à relação entre professores e alunos, inseparáveis da sociedade em que estão inseridos, então as questões anteriores têm de se colocar por diversas vezes: que concepção de homem, que valores defende o educador? E o aluno? E a família do aluno? E a sociedade em que está inserido?

Em tempos ouvimos dizer ao Prof. Silveira de Brito que um dos fracassos das tentativas de generalização de programas de educação sexual é que é difícil falar do assunto de forma neutra…o discurso é sempre um discurso interessado… Também nós, pensamos ter de referir que quando falamos deste assunto, ou quando analisamos a lei sobre a educação sexual na escola não conseguimos fazê-lo sem olhar para o tipo e características da sociedade em que estamos inseridos e daqueles que nos parecem ser os valores que dela transparecem, bem como não conseguimos que o nosso olhar sobre o tema não se deixe afectar pela nossa conceção de homem e de sexualidade…

Neste sentido seria também muito interessante saber o que cada um destes elementos pensa sobre o que é sexualidade… o que significa? Tarefa que deveria ser feita antes da elaboração dos planos de educação sexual para cada ciclo de estudos e cada estabelecimento de ensino. No fundo é importante que possa lançar questões como: O que entendeis sobre sexualidade? O que significa param vocês? Como definis sexualidade?

Assumindo, desde logo, que é muito difícil definir sexualidade…Há, muitas vezes, e devido a influências sociais que abordaremos mais à frente, a tendência a reduzir a sexualidade a genitalidade ou se quisermos de uma forma mais simples a sexo. Também neste sentido, há quem caia na tentação de reduzir educação sexual à prevenção da gravidez na adolescência ou das doenças sexualmente transmissíveis, aspetos que sendo de grande importância não deixam de transparecer uma visão demasiado simplista ou reducionista da sexualidade e da educação sexual… antes de mais porque a sexualidade é uma realidade que nos acompanha desde o nosso nascimento até à morte (e o sexo nem por isso…).

Mas atentemos às seguintes definições de sexualidade:

> É uma energia que motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos e, por isso,

influencia também a saúde física e mental. (OMS, citado por Frade, Marques, Alverca & Vilar, 1992)

A sexualidade humana é uma função da personalidade que começa com o nascimento e termina com a morte. Ela inclui a maneira como nos sentimos como pessoas, o que se sente pelo facto de se ser homem ou se ser mulher e como se desenvolve toda a nossa vida com as pessoas do mesmo **sexo** ou do **sexo oposto.** (López & Fuertes, 1999).

Ao olharmos para elas podemos dizer que a sexualidade diz respeito à afetividade, à capacidade de amar, de procriar, e, de um modo geral, à aptidão de criar laços de comunhão com outrem…Estamos a falar assim de um aspecto vital da nossa existência enquanto seres humanos e que o modo como cada um vive a sua sexualidade tem influência na evolução da sua personalidade e pode ser determinante, ou pelo menos em parte, no desenvolvimento da sua vida adulta e, já agora, pode ser fundamental na forma como procuramos um dos objetivos primordiais da nossa vida – A Felicidade.

Assim de modo a cumprir o objetivo principal desta reflexão decidimos organizá-la em 3 partes: Numa primeira parte a que demos o título de – "Sociedade morangos com açúcar"– Tentaremos, descrever a sociedade atual e perceber quais as principais mudanças ocorridas a nível social, ético/moral e cultural e qual o impacto que tiveram na vivência da sexualidade humana. Numa segunda parte a que demos o título de – Sexualidade: ilusão ou realidade? - Tentaremos analisar de que modo as alterações vividas na sexualidade ajudam o Homem a encontrar a felicidade ou se pelo contrário o transformam num sujeito cada vez mais angustiado e votado ao isolamento. E, ainda, de que forma uma educação sexual profundamente influenciada por este tipo de cultura não poderá formar jovens com grandes conhecimentos anatomofisiológicos, sobre prevenção de doenças, sobre prevenção de gravidezes, mas infelizes por não conhecerem os princípios mais elementares do relacionamento humano – respeito, solidariedade, amor… Por fim, na última parte a que demos o título - "sexualidade e amor" - procuraremos refletir sobre a importância de o homem viver uma sexualidade plena, que vá de encontro á sua natureza de ser-com-os-outros, de ser relacional só conseguida a partir do amor e do respeito de valores como o holismo humano, a Autonomia/Responsabilidade, a dignidade humana e a alteridade.

1.“Sociedade Morangos com Açúcar”

Como começamos por referir na introdução, as mudanças ou paradigmas sociais influenciam de forma decisiva os comportamentos humanos quer sociais, culturais, morais, etc, no fundo afetam a vida humana em toda a sua complexidade… iniciamos, por isso este capítulo com uma referência a uma séria juvenil que na última década mais terá procurado caracterizar ou influenciar os jovens atuais e por nela estarem bem explícitas pelo menos duas das bandeiras das quais não prescindimos na atualidade – A liberdade e a Felicidade. Neste sentido a séria esforçava-se por mostrar Jovens livres e rebeldes…e, por isso, na sua perspetiva, felizes. Mas se por um lado podemos referir que liberdade e felicidade são ambições intemporais, por outro não podemos esquecer que o seu significado ou a sua vivência foi mudando consoante as épocas. Durante muitos séculos a ideia de felicidade representava a figura de meta, de um projeto ou de objectivo e por isso algo pelo qual lutávamos continuamente até conseguir a atingir… hoje vivemos numa época em que queremos tudo já, agora e que não respeitamos muito objectivos a longo prazo…Assim alguns autores referem que se abriu, assim caminho a uma revolução nos processos de busca de felicidade que assentam em 4 características fundamentais – Hedonismo, consumismo, relativismo e permissividade (Almeida,2007; Lipovetsky,2007; Rojas,1994). No fundo, o que estes autores afirmam é que o mito da felicidade, se foi transformando em algo mensurável, como objetos e signos de conforto, experiências que se transformam em prazer ou bem-estar para cada indivíduo específico, ao mesmo tempo em que se deixou aprisionar por princípios individualistas que o afasta cada vez mais da exaltação coletiva. Desta forma o significado da felicidade do homem de hoje confunde-se, muitas vezes, com o prazer fácil, o bem-estar, que se encontra a uma distância tão curta quanto o dinheiro pode comprar. É a adopção pura de uma prática hedonista que se traduz, apenas, na necessidade de viver bem à custa do que quer que seja, desde que pouco custoso mas que preencha o homem, cada vez mais, de novas e excitantes sensações. É essencialmente a procura do prazer, do bom nível de vida, da ausência de doenças físicas, de problemas importantes que possam importunar, de qualquer tipo de desconforto moral ou psicológico, pois o importante é sentir-se bem, feliz, mesmo que seja uma felicidade *light*, que não passe do momento (Almeida,2007).

Nesta nova cultura hedonista, "o esforço deixa de estar na moda, sendo substituído pelo culto do desejo e da sua realização imediata, para o desenvolvimento de uma anarquia dos impulsos e das tendências…" (Lipovetsky, 1983, p.54), incentivados pelo fenómeno da moda, muito bem difundido pelos meios de comunicação. Assim, se o que interessa a é realização imediata, então deve-se aumentar a liberdade e, por isso, tudo deve ser válido desde que provoque o bem-estar, não havendo, para isso, quaisquer interditos morais ou éticos. A felicidade, o prazer é a meta, o único objetivo desta nova lógica hedonista, nem que para tal se mergulhe numa profunda permissividade impregnada de materialismo. Numa sociedade de sentido único, a permissividade representa uma etapa-chave da história sem proibições, sem territórios vedados ou limitações (Almeida 2007; Rojas, 1994).

É neste cenário que o homem procura renovar a vivência da sua sexualidade. Não admira, por isso, que de um assunto tabu, a sexualidade tenha passado à exposição extrema; que após um tempo em que tudo o que tinha a ver com sexo/ sexualidade era visto como imoral, impróprio ou, quando muito, do foro privado, se tenha passado para uma época onde as referencias, os estímulos ou incentivos a uma sexualidade desmedida são a tónica do dia-a-dia. Vivemos numa sociedade extremamente sensual e erótica. A publicidade, os divertimentos, a música, o cinema, o humor, tudo passa por referências com forte cunho sexual. Neste sentido, também a sexualidade se transformou num instrumento indispensável às sociedades consumistas. A bandeira da liberalização sexual é a defesa de que tudo é aceitável, permitindo e estimulando a exploração do corpo e dos seus desejos libidinais. De facto, como refere Lipovetsky "é inegável que a sociedade de hiperconsumo se encontra associada à expansão da pornografia, a práticas frenéticas, á promiscuidade libidinal" (Lipovetsky, 2007,p. 209). A proliferação da indústria do sexo (cinema, televisão, revistas, Websites, etc.) têm como objectivo o desenvolvimento da "Civilização de Eros" (Lipovetsky, 2007,p. 209). Só que este tipo de civilização impele o homem, por um lado para a vivência da sua sexualidade apenas preocupado com o momento, sem qualquer preocupação de descoberta de sentido das relações, sem carácter de projeto, sem horizontes a alcançar… A sexualidade vive do "agora" e a nova unidade de tempo é descrita por uma das expressões muito em voga "enquanto está a dar". Por outro lado, o homem vive a sua sexualidade apenas centrando em si próprio e nas sensações que pode obter e ao

esquecimento do outro e da partilha. Só que o individualismo egocêntrico conduz a uma "sexualidade sem esforço", sem interesse, onde a intimidade e interatividade do amor são inexistentes.

2. Sexualidade: Ilusão ou realidade?

Apesar das referidas mudanças no modo de viver da sociedade atual terem retirado a sexualidade do tabu, ou do espaço "excessivamente" privado a que se viu durante muito tempo submetida, parece-nos pertinente que nos questionemos se a "felicidade" produzida por esta nova forma de viver, estes novos hábitos, nova cultura, é real ou apenas uma ilusão?

Recorrendo a um Filósofo clássico como Séneca, relembramos o seu "diálogo sobre a vida feliz", onde afirmava que "…o prazer, embora encante mais, apaga-se; não dispõe de um grande espaço: preenche-o rapidamente; causa apatia e, após o primeiro fogo, fica lânguido " (Séneca, 1860, p. 314). Ou seja, o Filósofo alertava que uma excessiva obsessão pelo deleite, a perdição pelas delícias da paixão poderiam desenvolver no homem uma tendência para esquecer o passado, a preocupar-se apenas com o presente e a temer o futuro, e que isso poderia representar o fracasso pessoal dos seus conterrâneos.

Como referimos no capítulo anterior também o Homem atual parece ter optado pelo presenteísmo, pelas sensações momentâneas, não se dando conta que, por vezes, a capacidade das suas ações é tão fraca que não vai além do momento e que, por isso, consegue curtos momentos de bem-estar, mas não uma felicidade duradoura… pelo que, mais uma vez lembramos Séneca quando afirmava que essa felicidade "assim que começa já está a expirar" (Séneca, 1860, p. 314) alertando, que a satisfação que chega muito rápido é também, muitas vezes, a que antes parte ou mesmo morre. E talvez seja por isto que este homem parece ter tanta dificuldade em ser feliz. Ou seja, alcança vários momentos de bem-estar ou de prazer, mas desvanecem-se ao ritmo imposto pela era da obsolescência, sendo difícil experimentar uma alegria ou felicidade capazes de durar o suficiente para serem apreciadas. De facto, o fenómeno da obsolescência acelerada atinge praticamente todos os fatores eleitos pelo indivíduo para alcançar a felicidade: os produtos de consumo, da própria arte, os vários tipos de festas, de desporto, tudo sai de moda a uma velocidade alucinante. A oferta de novas sensações é

de tal ordem que tudo cansa o homem rapidamente, levando-o sempre a uma busca desenfreada de novos prazeres, novas sensações… Só que toda a procura rapidamente traz desilusão. (Almeida& Teixeira, 2010)

Em relação à sexualidade caminhos e os resultados não parecem ser diferentes. Como tão bem explica Lipovetsky (2007), apesar de muitas vezes se chamar a atenção para um estado de "selva sexual" em que as sociedades se entregam ao culto dos prazeres carnais e da liberdade na vida amorosa, da dissociação da sexualidade e da moral, para a queda de tabus, da multiplicação de parceiros, ou "poliamor" como agora gosta de se dizer, ou para o liberalismo sexual; na verdade, nem por isso o homem vê aumentar os índices de realização da sua sexualidade de forma a preencher uma angústia que o vai consumindo.

Desta forma, muitas vezes é o próprio homem que se vê afetado pela obsolescência, cansando-se de si próprio, da sua identidade, da sua vida – é o cansaço do próprio "eu", transformando-se, não só num homem angustiado com tudo o que o rodeia, mas principalmente, angustiado consigo mesmo, pela falta de sentido para a sua vida (Almeida& Teixeira, 2010). Por outro lado, se a esta angústia existencial acrescentarmos a tendência de centralizar a vivência da sua sexualidade apenas em si próprio, ela torna-se incapaz de o libertar do isolamento que no dia a dia social de hoje é fácil transformar-se em solidão, devido ao vazio provocado pela dificuldade do sujeito sair de si verdadeiramente (Almeida, 2007)

3. Sexualidade e amor

É a partir deste mundo que temos de pensar em estratégias de educação sexual. E olhar para o Jovens ou adolescentes (a fronteira é muito ténue) inseridos neste mundo… É rodeados por todo este erotismo que eles iniciam a vivência de uma das fases de maiores transformações físicas e psíquicas da sua vida – A puberdade… Sendo esse o momento do grande despertar da sexualidade… De repente, um conjunto de estímulos, de sensações, de impulsos, de transformações físicas disparam nos jovens como se fossem uma arma programada para explodir… e que desperta reações em cada um deles e nos outros que os rodeiam… Por vezes quase parece que a sexualidade é algo que lhes surgiu apenas nesse momento e que, por isso, numa sociedade que vive o momento é para viver tudo no agora, no imediato, já…Mas é fundamental que se lhes

lembre, mais uma vez, que não é bem assim… A sexualidade já lá estava e estava a ser vivida de acordo com as várias etapas do seu desenvolvimento… continua, agora, a manifestar-se numa nova fase e não acaba, vai continuar a estar…

Assim, nesta fase a educação sexual adquire particular importância principalmente no sentido de os ajudar a compreendê-la, a respeitá-la e também a educá-la… porque sexualidade também se educa… e com voltamos a dizer que se a sexualidade é uma característica humana não pode ser vivida separada das restantes características nomeadamente da Racionalidade (somos seres racionais) e da responsabilidade – se calhar é porque temos estas características que somos o único animal que não tem uma sexualidade controlada.

A educação sexual tem então, antes de mais, de os ajudar a perceber as suas mudanças físicas, psicológicas (angústias, insegurança, ilusões, euforias e desilusões), sociais (relações com os outros) e éticas ou morais porque o aumento da responsabilidade também se joga com a adoção de valores e de princípios que norteiam os comportamentos. No entanto, voltando à lei de educação sexual, perante esta realidade social, não é de estranhar que incida principalmente sobre objetivos utilitários como o de reduzir a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis e na redução da gravidez na adolescência, objetivos que embora importantes são, no entanto, muito redutores e representam uma concepção de sexualidade quase exclusivamente centrada na genitalidade, pressupondo que a prática de relações sexuais é uma atividade escolhida e normativa por todos os adolescentes ou mesmos pré-adolescentes e por isso o mais importante é fazer-lhes saber que os meios de contraceção estão ao seu dispor… logicamente quanto falamos de aspetos éticos ligados à sexualidade eles surgem como pontos a abordar, mas sem qualquer explicitação do que abordar… já agora apelos à responsabilidade ou meras sugestões de aconselhamento de retardar práticas sexuais são considerados comportamentos restritivos e por isso não se encontram referências…

Por outro lado, se a sociedade apresenta um homem fechado, então seria interessante, com a ajuda da sua sexualidade, levá-lo a "sair de si", levá-lo ao encontro do outro com objetivo de encaminhá-lo para o encontro de si próprio. E aqui surge um ponto fundamental… Se o Homem tem necessidade de se reencontrar, também a sua sexualidade não pode ser integralmente vivida separada do entendimento do que é o Homem e das características fundamentais da Pessoa Humana. Como referem López e

Fuertes (1999), "a sexualidade não só mediatiza todo o nosso ser como também é mediatizada pelo que somos" (p. 16), daí ser fundamental que seja abordada a partir de uma visão holista do homem, ou seja, que integre toda a sua complexidade, todas as suas características. Ora, pensamos ser de absoluto consenso que "são características fundantes da pessoa humana a sua dignidade, a sua autonomia, a exigência de alteridade" (Neves & Osswald, 2007,p. 153) e que é o modo como se manifestam em cada sujeito que revela a sua singularidade, pelo que uma educação pela sexualidade tem também que abordar estes aspetos.

Alteridade

A singularidade de cada pessoa, não se constrói fechado sobre si próprio, mas apresenta-a como possível de alcançar e de se manifestar, apenas, no encontro com o outro, diferente de mim, fora de mim. Neste sentido, o homem fechado sobre si próprio apenas preocupado com a sua realização, com os seus desejos, vai contra a sua própria natureza, a sua essência e a essência da sua sexualidade, dificultando inclusive a construção da sua individualidade, pois a individualidade humana só é possível de se constituir como "eu entre muitos".(Stein, 1985, p.112). Não podemos esquecer que o Homem é um ser social, de relação, ou seja, enquanto ser-no-mundo é um ser-aberto-aos-outros e, por isso, um ser convidado à relação com o outro Homem, com o "tu", sendo que esta relação, como diz M. Buber, não é apenas uma entre muitas, mas sim a relação por excelência, ou seja, é no encontro com o outro que nos construímos e respeitamos a nossa dimensão relacional (Almeida& Teixeira, 2010).

Dignidade

Dignidade é uma palavra muito usada mas por vezes pouco compreendida… Quando falamos em dignidade, ou atribuímos dignidade ao ser humano o que queremos dizer é que ele tem um valor incalculável, acima de qualquer preço, independentemente da opinião que eu tenho dele. Como refere Immanuel Kant (1995)

> No reino dos fins, tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então ela tem dignidade. (p. 71)

Neste sentido "…cada pessoa deve ser tratada como um fim em si mesmo, e nunca simplesmente como um meio" (Kant,1995, p.71) o que quer dizer que cada homem e cada a mulher deve ser respeitado na sua integridade física, social, moral, psicológica, espiritual, etc… De uma forma mais simples, nenhuma pessoa pode ser usada como objeto para a satisfação ou para o cumprimento dos objetivos do outro… quer isto dizer que a verdadeira vivência da sexualidade:

Não permite o desrespeito pelo outro e já agora pelo próprio

Não agride o outro nem permite ser agredido

Não ofende nem permite ser ofendido

Não usa o outro nem permite ser usado

Autonomia

A autonomia significa mais ou menos o mesmo que liberdade, ou seja, representa a capacidade de cada um de nós analisar de forma responsável as suas decisões e de respeitar as decisões dos outros. Isto quer dizer, por exemplo, que uma relação entre pessoas só é uma verdadeira relação quando os dois respeitam as decisões de cada um. Não se pode esquecer que devido à afetividade, que é um constituinte da pessoa humana, no seu agir ela afeta sempre os outros, por mais pessoais que sejam as suas decisões (Brito, 2012). Assim, uma relação entre amigos, namorados terá de ser uma relação onde essa característica é respeitada pelos dois… onde ambos podem dizer sim e dizer não de uma forma responsável.

Quando incorporamos estas 3 características na vivência da sexualidade então caminhamos para a verdadeira relação com o outro… só que agora ela é representada pela palavra amor…Sendo que, na nossa opinião é este o contexto, em que a sexualidade humana encontra a sua mais profunda realização. Como dinâmica para a diferença, como abertura à descoberta, ao respeito e à atenção pelo outro, à relação ou melhor, a uma alteridade. Esta abertura ao outro é agora aceitação não para o completar ou para suprimir o que lhe falta, através da instrumentalização do outro, "mas para que se torne exequível a felicidade de viver em unidade sem que nenhum perca a sua individualidade" (Neves & Osswald, 2007,p. 160). Garante-se, assim, o respeito pelo outro, pela sua autonomia e pela sua dignidade…

4. Conclusão

A tarefa de educar para a sexualidade é de enorme relevância, de enorme complexidade e, neste sentido, deve ser desafio a uma educação para a realização do homem na sua plenitude e, por isso, educar para a Sexualidade, promover o desenvolvimento psicossexual, é educar para a vida e ajudar a crescer. Educar para a Sexualidade é educar para a ternura, para os sentidos, para o prazer, para a partilha de afectos, para a aceitação do seu corpo, para a igualdade, para a tolerância, para as diferenças e respeito pelo outro, para o auto-conhecimento, para a auto-estima, para a sinceridade, para a comunicação, para a partilha de responsabilidades, para a criação de laços afetivos, para a assertividade e, por fim, é educar para o amor e para a felicidade.

Referências:

Almeida, C. (2007). *Da Indiferença à Proximidade. Contributos de Emmanuel Lévinas para uma nova ética.* Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Almeida, C.& Teixeira, C. (2010). Do Eros ao Aghapé: O amor como vivência máxima da sexualidade. In: *Sexualidade e educação para a felicidade*(pp. 81-90). Edições ALETHEIA: Publicações da faculdade de Filosofia – Universidade Católica

Brito, S. (2012). A autonomia: O que é e a complexidade do seu exercício. In: *Autonomia, vulnerabilidade e (Bio)ética* (pp. 45-50). Vila Real: Escola Superior de Enfermagem de Vila Real

Despacho n.º 19 737/2005, de 13 de setembro. Educação sexual. Diário da República, 176. Série II.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C. & Vilar, D. (1992). *Educação sexual na escola – Guia para professores, formadores e animadores*. Lisboa: Texto editora.

Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2005). *Relatório preliminar.* Recuperado de http://www.min-edu.pt/np3/298.html

Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. (Trad. P. Quintela). Porto: Porto Editora.

Lipoveysky, G. (1983). *A Era do Vazio; ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. (Trad. de Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria). Edições Gallimard.

Lipoveysky, G. (1989). *O Império do Efémero.* (Trad. de Regina Louro). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Lipoveysky, G. (2007). *A Felicidade Paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Tradução de Patrícia Xavier. Lisboa: Edições 70.

Neves, M. C.& Osswald, W. (2007). Bioética *simples*. Lisboa: editorial Verbo.

Ricouer, P. (1967). Histoire et Vérité. Paris: Les Editions du seuil.

Rojas, E. (1994). O *Homem Light – Uma vida sem valores*. (Trad. Virgílio Miranda Neves). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Séneca, L. A. (1860-1861). "De la vie heureuse". In : *Oeuvres completes de Sènèque : le philosophe*. Nouvelle édicion M. Charpentier e M. Félix Lemaistre. Paris : Garnier Fréres ; 1860-1861 ; volume III.

Stein, E. (1985). *Sobre El Problema de la Empatia*. (Trad. Alberto Pérez Monroy). México: Edições Universidade Iberoamericana.

Bullying na escola: como intervir para prevenir e minimizar danos?

Maria do Carmo Sousa[1]; Fátima Cardoso[2]

[1]UTAD - Escola Superior de Enfermagem de Vila Real; Universidade Católica Portuguesa/Instituto Ciências da Saúde, Porto; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho carmosousa@utad.pt

[2]Escola Superior de Enfermagem de Vila Real – UTAD

Resumo:

Falar de *bullying* é referir comportamentos agressivos graves, com carácter repetitivo e sistemático, cuja intencionalidade é causar sofrimento e, em que a desigualdade de poder e a ausência de provocação por parte da vítima são uma constante (Malta et al., 2010).

As consequências do *bullying* são múltiplas e exigem um agir rápido e concertado pela sua gravidade, visível a curto, médio ou longo prazo (Albuquerque 2007; Matos & Gonçalves 2009; Carrilho & Bacelar, 2010).

A abordagem deste fenómeno tem que ser feita de forma integrada e multiprofissional, pois pelas suas características, o *bullying* deve ser encarado numa complexa dinâmica de causalidades.

O desafio é dificultar as dinâmicas conducentes ao *bullying* e prevenir a consolidação dos padrões interrelacionais agressivos pela implementação de estratégias de impacto positivo na qualidade da interação dos estudantes.

Torna-se assim necessário o conhecimento deste fenómeno nas suas principais características, bem como o de estratégias de prevenção e intervenção adequadas a cada contexto específico.

Este texto pretende dar alguns contributos para o conhecimento de princípios básicos a adotar na construção e implementação de programas de prevenção e intervenção em *bullying* nas escolas.

Palavras-chave: *Bullying*, Escola, Intervir; Dano

Introdução

O *bullying* é um fenómeno universal, considerado hoje, um problema de saúde pública crescente em todo o mundo (Mendes, 2011), por ser a forma mais grave de

comportamento agressivo na escola, não só pelas suas características, mas sobretudo pelas consequências tanto para vítimas como agressores e observadores.

A natureza dos comportamentos de *bullying* é diversa aceitando-se a existência de dois tipos específicos, os comportamentos diretos e os indiretos, sendo estes últimos mais difíceis de identificar e resolver, porquanto a identidade do agressor e as estratégias utilizadas são sub-reptícias e podem permanecer ocultas.

Os comportamentos configuram várias formas, desde verbais, físicas, relacionais, psicológicas e sexuais. O *cyberbullying* é o mais recente, mas nem por isso menos danoso.

Caraterísticas pessoais como a idade, o sexo, a autoimagem e a autoestima bem como o insucesso escolar, a aprendizagem por modelagem, a família e a classe social e são variáveis que surgem associadas ao *bullying* tanto em vítimas como em agressores.

Os recreios são os locais mais apetecíveis para os comportamentos agressivos, não só por serem os menos vigiados por parte dos adultos, mas também porque são contextos de muita interação, por vezes geradora de conflitos.

O isolamento, tristeza, depressão e em casos graves ideias de suicídio, são consequências que nos obrigam a um agir rápido e concertado.

Os sentimentos de quem vivencia experiências de *bullying* são múltiplos e dependem da estrutura psicológica dos sujeitos envolvidos, do tipo de comportamento e da gravidade do mesmo. No entanto, sabe-se que este fenómeno é fonte de sofrimento psicológico tanto para vítimas como para agressores e observadores. Assim, não raro podem ser percetíveis a raiva, o medo, a tristeza, a mágoa, sentimentos de rejeição e desejos de vingança (Fernandes & Seixas, 2012).

Quanto às estratégias para lidar com este problema, terão necessariamente que passar pela compreensão dos processos implícitos no *bullying*, pelo envolvimento de todos os atores do contexto escolar, da família e criança, pelo estabelecimento de uma comunicação e relação de ajuda adequadas e uma sólida formação. È fundamental que sejam orientadas para as formas mais eficazes de prevenir e diminuir o *bullying* e que o seu impacto se reflita na qualidade da interação das crianças e adolescentes nas escolas.

Dar voz às crianças e adolescentes é prioritário pois são eles que vivenciam estas experiencias na primeira pessoa. Num estudo por nós realizado e em que foi pedida a opinião dos estudantes acerca de estratégias para acabar com os comportamentos

agressivos nas escolas, as respostas são várias e centradas na necessidade: do aumento da vigilância por parte dos adultos que trabalham na escola e das autoridades; duma maior intervenção dos pais/encarregados de educação; da promoção da divulgação de informação sobre o *bullying* e da intervenção de técnicos especializados na ajuda tanto a vítimas como agressores (Sousa, Pereira, Araújo, Portela & Nóbrega, 2012).

Porque acreditamos que só uma intervenção integrada e multiprofissional pode dificultar as dinâmicas de *bullying* e prevenir a consolidação dos padrões interrelacionais agressivos, é nosso propósito, com este texto, refletir sobre as questões mais prementes relacionadas com o *bullying*, para o melhor conhecimento deste fenómeno, das suas consequências na criança, família e atores do contexto escolar, e apontar alguns princípios a considerar na definição e escolha de estratégias de prevenção e intervenção.

Estamos certos de que quanto melhor for o conhecimento por parte de professores, pais, e profissionais de saúde mais facilitado estará o caminho para prevenir e minimizar danos.

Conceito de *bullying*

Como anteriormente dissemos, o *bullying* é um fenómeno universal, considerado a forma mais grave de violência, que se distingue dos comportamentos agressivos esporádicos na escola por ser intencional, repetitivo, sistemático, persistente no tempo e sempre com o objetivo de magoar alguém (Olweus,1993; Marques, Neto, Angulo & Pereira, 2001; Matos & Gonçalves, 2009). É um fenómeno interpessoal complexo em que estão sempre presentes, a assimetria de poder entre vítima e agressor, o mal-estar e sofrimento causado à vítima e a ocorrência sem ter havido provocação (Harris & Petrie, 2002; Pereira 2001; Matos & Gonçalves 2009; Malta et al., 2010). Inclui as várias formas de violência, física e/ou psicológica, que podem ser efetivadas por um indivíduo ou um grupo sobre outro que não é capaz de se defender a si próprio (Houbre, Tarquinio & Thuillier, 2006).

A relação entre pares assume, neste fenómeno, uma especial importância, quer falemos do ponto de vista dos intervenientes diretos, agressor e vítima, ou dos observadores.

O *bullying* está presente em idades muito precoces, talvez pelo facto de a violência ser uma manifestação enraizada nas relações de poder entre pares e, as crianças serem permeáveis, no seu processo de desenvolvimento, às dinâmicas da sociedade, especialmente às que se repetem com força de formação identitária (Farenza, Costa, Pereira & Pereira, 2012).

Tipos e formas de *bullying*

São vários os tipos e formas de bullying (Pereira, 2008; Olweus,1993). Assim podemos falar de *bullying* direto e físico (bater, empurrar, roubar, brincar de forma violenta, danificar objetos, e usar armas), direto, verbal ou psicológico (chamar nomes, arreliar ou pegar com alguém, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas e ameaçar) e indireto, que é o mais difícil de identificar, pois não se reveste de formas tão visíveis e inclui comportamentos de exclusão ou rejeição de alguém de um grupo com o objetivo de o isolar socialmente (Bullock, 2002; Freire, Simão & Ferreira 2006; Bandeira & Hutz, 2011).

O *cyberbullying* é uma forma mais recente (Barbosa & Farias, 2011) e grave. A agressão é cometida com o recurso a tecnologias de informação e comunicação.

Variáveis associadas ao *bullying*

Conhecer variáveis, fatores protetores ou determinantes, que possam estar associadas ao *bullying* é fundamental tanto para a sua prevenção como para minimizar as suas consequências e desenvolver estratégias para a sua resolução.

A par da idade, sexo, raça, estatura, autoimagem, autoestima, insucesso escolar, aprendizagem por modelagem, família e classe social (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Matos & Gonçalves, 2009; Costa & Pereira 2010); Bandeira & Hutz, 2011) outras variáveis, como o suporte social (Carvalhosa, 2011; Sousa et al., 2012) são consideradas por alguns autores, como preditores de comportamentos agressivos. A insegurança, a ansiedade, (Matos & Gonçalves, 2009), a falta de empatia e competências para resolver problemas (Bullock, 2002) são variáveis associadas aos agressores. As vítimas são em regra frágeis, tímidas, introvertidas, sensíveis e com dificuldade em fazer amizades.

Pereira *et al.* (2004) verificaram que existe um maior risco de vitimação nos estudantes provenientes de classes sociais mais baixas.

Sousa *et al.* (2012) confirmaram existir correlação negativa entre autoestima e alguns comportamentos, nomeadamente colocar alcunhas e insultar, no caso dos agressores e pôr alcunhas, insultar, falar mal e pôr de parte no caso das vítimas.

Uma palavra especial para a aprendizagem por modelagem, pois desempenha um papel fundamental na ocorrência de comportamentos agressivos. Bullock (2002) diz que as crianças tendem a reproduzir modelos familiares de violência e já os estudos de Olweus (1993) apontavam para o facto de por trás dos agressores estarem muitas vezes famílias disfuncionais. A reprodução de comportamentos entre colegas é também uma variável mencionada por (Chapell *et al*.; Warren, Schoppelrey, Moberg & McDonald), como referem Matos e Gonçalves (2009).

Os intervenientes

No *bullying* estão sempre envolvidos o agressor, a vítima e os observadores. Estes últimos são um elemento decisivo na resolução do problema ou na perpetuação ao inibir ou encorajar os agressores.

A observação cuidada é imprescindível, para identificarmos o papel de cada um dos intervenientes. Assim, a vítima pode mostrar tristeza sem motivo aparente, não querer ir à escola ou pedir para mudar de escola ou turma, pode ainda, apresentar dores de cabeça, dificuldade em respirar, dores abdominais, alterações dos padrões de sono, alterações alimentares, labilidade emocional, modificação dos padrões de interação, nomeadamente isolamento e recusa de participação em atividades de grupo, baixa do rendimento escolar e inexistência de recursos para lidar com a situação (Fernandes & Seixas, 2012).

O agressor é uma criança/adolescente que, desafia muitas vezes a autoridade quebrando as regras, fica satisfeito quando provoca medo e desconforto nos colegas e, não raro, expressa violência em brincadeiras ou através do desenho e escrita.

Locais de ocorrência

O *bullying* pode ocorrer tanto na escola como nas proximidades da mesma ou no percurso entre a casa e a escola. Os recreios, como anteriormente dissemos, são

identificados como o local de maior incidência (Pereira, 2008; Fernandes & Seixas 2012). Nos corredores, casas de banho e balneários, na sala de aulas e ginásios também ocorre mas sob forma mais velada. As áreas circundantes da escola são consideradas como as mais impunes.

Consequências do *bullying*

O *bullying* acarreta múltiplas consequências, físicas, psicológicas ou sociais e afetivas, tanto para a vítima como para o agressor e observador. A sua gravidade está intimamente relacionada com o tipo de agressão, tempo de exposição e características dos intervenientes. Podem ser visíveis a curto, médio ou longo prazo, podendo alguns surgir apenas na vida adulta (Olweus,1993).

A par do isolamento, tristeza, depressão, ideias suicidárias e em casos extremos o suicídio (Almeida & Barrio, 2002; Matos, Branco, Sousa, Carvalhosa & Carvalhosa, 2005), podem estar presentes níveis baixos de autoconceito e autoestima, distúrbios psicossomáticos (Houbre et al., 2006), diminuição do rendimento escolar (Carrilho & Bacelar, 2010), dificuldade de adaptação à escola, tendência para comportamentos de risco como consumo de tabaco de álcool e de drogas (Matos & Gonçalves, 2009), dificuldades no desenvolvimento e manutenção de relações positivas (Bullock, 2002) e a entrada dos jovens para *gangs,* justificada pela necessidade de proteção (Albuquerque, 2007).

As vítimas podem tornar-se elas próprias agressoras (Marques et al., 2001).

Os agressores podem apresentar falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, o que, por um lado, os pode conduzir ao consumo de substâncias aditivas e à delinquência, e por outro, os pode converter em adultos inseguros com baixa autoestima e depressão.

Estratégias de intervenção no *bullying*

De tudo quanto foi dito, fácil é concluir que as soluções para prevenir e combater o *bullying*, não são simples nem podem ser estandardizadas e devem ser iniciadas em idades muito precoces. Pereira (2006) diz que é no jardim-de-infância que se deve começar a prevenção.

Os programas anti *bullying* surgiram nos anos 90, na Noruega, propostos por Olweus (1993) e contribuíram para a redução em cerca de 50% dos casos de *bullying*

nas escolas. Tinham regras claras, envolviam toda a comunidade escolar e os pais, aumentavam a conscientização para o problema, eliminando mitos e crenças ligados ao mesmo e protegiam ativamente as vítimas.

No Reino Unido, 10 anos depois, as escolas possuíam programas anti *bullying*, avaliados continuamente.

Em 2001 foi concluído um projeto internacional europeu, envolvendo o Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha, intitulado "Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Preventionof bullying", da responsabilidade da Comissão Europeia e cujos objetivos eram conhecer as causas e a natureza do *bullying* em diferentes sociedades e culturas, identificar as consequências e as formas de prevenção e avaliar os programas de intervenção.

Pereira (2006) desenvolveu um programa pioneiro em escolas do Norte de Portugal no qual sobressaem três vertentes dominantes em interação: envolvimento dos docentes, melhorias nos recreios e supervisão e animação dos espaços e tempos livres das crianças. A propósito deste programa, a autora diz que implementar um programa de intervenção nas escolas implica que a escola reconheça o problema, o inscreva como prioritário no projeto educativo, o partilhe com todos os intervenientes do processo de educação e crie um grupo de trabalho responsável pela sistematização da intervenção e definição das prioridades.

Bausela Herreras (2008) defende que os programas anti *bullying* devem fazer parte de uma política global em que a intervenção seja feita na escola, da sala de aulas aos recreios, e em cada criança/adolescente. Diz ainda que deve incidir sobretudo na prevenção e se tem que gerar um clima escolar de colaboração, tornar conscientes os professores, funcionários, crianças/adolescentes e pais de tudo o que envolve o bullying e planear várias técnicas de resolução de problemas como dinâmicas de grupo e ações dirigidas a agressores e vitimas.

Cada escola tem que definir rigorosamente os seus objetivos na luta contra os comportamentos agressivos e em função disso conceber as estratégias mais adequadas, sempre consciente de que quanto mais precocemente se agir, mais fácil é resolver o problema e menos graves serão as consequências.

Em qualquer programa de intervenção devem estar sempre presentes os seguintes princípios: definir claramente o fenómeno do *bullying*; envolver professores,

funcionários, pais, autoridades da educação e saúde e crianças/adolescentes; estabelecer o planeamento necessário para a conceção e desenvolvimento de estratégias a serem implementadas por todos os intervenientes e ter sempre presente que as características específicas dos intervenientes e de cada contexto educativo têm sempre que ser consideradas como fatores incontornáveis no sucesso das estratégias de intervenção no *bullying*.

Para a adequada gestão das estratégias torna-se imprescindível ainda, perceber cada escola como um sistema dinâmico e complexo, irrepetível, com um funcionamento baseado nas experiencias dos professores, alunos e restante comunidade educativa, com necessidades próprias, em que as estratégicas devem ser definidas individualmente.

Sempre que falamos em intervenções no *bullying* reportamos as preventivas e as interventivas. As primeiras visam sensibilizar para o problema, desenvolver competências anti *bullying*, promover ambiente escolar positivo e detetar precocemente situações de risco. Quanto às segundas, o seu propósito é combater o *bullying* através da definição de regras disciplinares claras, desenvolvimento de programas de combate ao *bullying* e avaliação, de forma objetiva, dos programas implementados.

Os programas de intervenção requerem a monitorização contínua das medidas adotadas (Pereira, Costa, Melin & Farenzena, 2011), pois só assim é possível avaliar a sua eficácia e introduzir medidas corretivas em tempo útil.

Por último, queremos reforçar o facto de que, todos quantos lidam com crianças e adolescentes em contexto escolar, têm que ter sempre presente que a prevenção e o combate ao *bullying* constituem uma prioridade e, são a condição essencial para melhorar a qualidade de vida das crianças/adolescentes e os fazerem sentir felizes e seguros na escola.

Conclusão

Quando escrevemos sobre algum acontecimento ou fenómeno que possa interferir com o bem-estar da criança, fazemo-lo pensando que a sua leitura irá beneficiar alguém.

Ao partilharmos dados de revisão da literatura, opiniões e experiências, queremos que as pessoas tirem benefícios dos mesmos e os incorporem no seu quotidiano melhorando a qualidade do conhecimento e as suas capacidades para a

tomada de decisão, sobre as escolhas da melhor forma de prevenir ou lidar com situações que pelas suas características possam configurar *bullying*.

Para combater o *bullying* é fundamental que a sociedade, a escola e a família reconheçam que ele existe, que interfere muito negativamente no desenvolvimento da criança/adolescente, na sua saúde e bem-estar e que a sua influência se estende à família, escola e demais contextos de interação dos intervenientes.

A consciência clara de que só os esforços de todos e uma atitude concertada de tolerância zero à violência são eficazes na prevenção do bullying, são o primeiro e mais importante passo de toda a atuação.

A intervenção para minimizar o *bullying* e os danos por ele causados tem que ser continua, persistente, basear-se num plano único e individualizado e respeitar as características dos intervenientes. Importante também, é que tenha como principal objetivo, a reabilitação do agressor, o equilíbrio da vítima e dos observadores e potencie uma adaptação de elevada qualidade à escola.

A supervisão dos espaços escolares, a educação por pares, a existência de equipamentos lúdicos adequados nos espaços de recreio, uma informação clara sobre o assunto, uma maior vigilância por parte dos adultos e, o estabelecimento de uma relação pedagógica potenciadora do desenvolvimento de estratégias de *coping* adaptadas às circunstâncias, são elemento fundamental em qualquer intervenção.

Em síntese ter sempre presente que regras claras e tolerância zero a comportamentos agressivos desencorajam os agressores e, fortalecem nas vítimas e observadores a convicção de que a escola é um lugar seguro, em que o convívio e interação são agradáveis e úteis.

Referências:

Albuquerque, C. (2007). O envolvimento de crianças em gangs juvenis. *Infância e Juventude*, (3), pp. 33-60.

Almeida, A., Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado, & R.A.G. (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (Vol. 2, pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.

Bandeira, C.M., & Hutz, C.S. (2011). As relações entre *bullying*, género e autoestima na adolescência. In A.G. Barbosa, L.M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 51-68). Juiz de Fora: UFJF.

Barbosa, A.G., Farias, E.S. (2011). *Cyberbullying*. In A.G. Barbosa, L.M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 69-81). Juiz de Fora: UFJF.

Bausela Herreras, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*, *17* (3), 369-370.

Bullock, J. (2002). *Bullying* among children. *Childhood Education, 78* (3), pp. 130-133.

Carrilho, L., & Bacelar, T. (2010). *Bullying*: Agressividade em contexto escolar. *Ousar Integrar*, *3* (6), 43-59.

Carvalhosa, S.F. (2011). Um modelo ecológico para a prevenção do *bullying* nas escolas. In A.G. Barbosa, L.M. Lourenço, & B. Pereira (Orgs.), *Bullying: Conhecer e intervir* (pp. 95-110). Juiz de Fora: UFJF.

Costa, P., & Pereira, B. (2010). O *bullying* na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Atas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 1810-1821). Braga: CIEd - Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Farenza, R., Costa, P., Pereira, V., & Pereira, B. (2012). Bullying escolar: Descrição de um projeto de intervenção. In B.O. Pereira, A.N. Silva, & G.S. Carvalho, *Atividade física, saúde e lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 119-127). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.

Freire, I.P., Simão, A.M.V., & Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 9-10.

Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *National Association of Secondary School Principals*. *NASSP Bulletin*, *86*, 42-53.

Houbre, B., Tarquinio, C., & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of education, 21* (2), 183-208.

Malta, D.C., Silva, M.A.I., Mello, F.C.M, Monteiro, R.A., Sardinha, L.M.V., Crespo, C., Carvalho, M.G.O.,Silva, M.M.A., & Porto, D.L. (2010). *Bullying* nas escolas brasileiras: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, *15* (supl. 2), 3065-3076.

Marques, A.R., Neto, C., Angulo, J.C., & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Atas do XI colóquio: Indiscipline et violence à l'ecole*. (pp. 552-560). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Matos, M.G., Branco, J., Sousa, A., Carvalhosa, S., & Carvalhosa, J. (2005). Community-based intervention in schools: A personal and social competence promotion program. In *AIESEP 2005. World Congress. Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport* (pp. 547-556). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M.G., & Gonçalves, S.M.P. (2009). *Bullying* nas escolas: Comportamentos e perceções. *Psicologia, Saúde & Doença*, *10* (1), 3-15.

Mendes, C.S. (2011). Prevenção da violência escolar: Avaliação de um programa de intervenção. *Rev Esc Enferm USP*, *45* (3), 581-588.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Pereira, B.O. (2001). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *Atas do XI colóquio: Indiscipline et violence à l'ecole* (pp. 149-158). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pereira, B.O. (2006) Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J.C.S. Neto, & M.L.B.P. Nascimento, *Infância: Violência, instituições e políticas públicas* (pp. 43-51). São Paulo, Expressão e Arte Editora.

Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B.O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P.K. (2004). *Bullying* in Portuguese schools. *School Psychology International*, *25* (2), 207-222.

Pereira, B., Costa, P., Melin, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de intervenção preventiva. In M. L. Gisi, & R.T. (Eds.), *Bullying nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores* (pp. 205) Curitiba-Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Sousa, M.C., Pereira, B., Araújo, B., Portela, A., & Nóbrega, M. (2012). Comportamentos agressivos na escola: Sua relação com a autoestima e a qualidade do suporte social. In L.S. Almeida, D.D. Silva, & A. Franco (Orgs.), *Atas II Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 802-811). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

IV - TEORIA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

A saúde da criança e do adolescente: papel da escola na sua promoção

Fátima Cardoso[1];

Maria do Carmo Sousa[2].

[1] Escola Superior de Enfermagem de Vila Real - UTAD

[2] Escola Superior de Enfermagem de Vila Real - UTAD; Universidade Católica Portuguesa/Instituto Ciências da Saúde, Porto; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da UM

Resumo

Este artigo aborda a importância da promoção da saúde em contexto escolar.

A escola, ao longo dos tempos, tem-se assumido como importante espaço para promover a saúde da criança e do adolescente. Reconhece-se que a educação para a saúde em contexto escolar dota as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudam a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. Neste contexto, o educador/professor deve contribuir para o desenvolvimento de competências nas crianças e nos jovens que lhes permita a adoção de estilos de vida saudáveis e a prevenção de comportamentos de risco. Para tal, deverá incorporar na sua atividade pedagógica a promoção para a saúde. Esta deve basear-se na metodologia de Projeto, iniciando-se pela identificação do problema, desenvolvimento de parcerias, definição do plano de intervenção, implementação e avaliação dos resultados.

Este *workshop*, através de conteúdos teóricos e debate, permitirá *(i)* compreender a importância do desenvolvimento da promoção e educação para a saúde em contexto escolar e *(ii)* desenvolver competências para o planeamento de atividades de promoção de saúde em contexto escolar.

Palavras-chave: Escola; Educação e Promoção da Saúde.

Introdução

A escola tem vindo a ganhar relevância para o desenvolvimento de programas de promoção da saúde, em larga escala, de modificação comportamental direcionados para melhorar a saúde das crianças e dos jovens. Educar para a saúde na escola tem por finalidade dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que lhe permita tomar decisões conscientes e responsáveis nos desafios do quotidiano e adotar de comportamentos e estilos de vida saudáveis.

A promoção da saúde em contexto escolar é uma realidade objetiva já com algum passado histórico.

A escola como contexto de educação para a promoção da saúde

As atividades de promoção de saúde, em contexto escolar, visam a adoção de estilos de vida saudáveis e a prevenção de comportamentos de risco; bem como fomentar a tomada de decisão por meio da coresponsabilização. Contudo, nem sempre essa perspetiva esteve subjacente na prática educativa.

Ao longo dos tempos a educação em saúde tem sido desenvolvida na escola, porém os seus objetivos e métodos tem variado de acordo com a evolução do conceito de saúde. Inicialmente, a educação para a saúde centrou a sua ação na transmissão de informação na tentativa de mudar comportamentos e atitudes para ajudar os indivíduos a fazer escolhas de estilo de vida saudável (Lynagh, Schofield & Sanson-Fisher, 1997). O conceito de saúde que presidia estas ações tinha, maioritariamente, uma dimensão física e era percebida como "ausência da doença e invalidez" (Catalán, 2001). As metodologias de ensino baseavam-se na transmissão vertical do conhecimento, em contexto de sala de aula, em que as crianças eram meros recetores passivos (Hagquist & Starrin, 1997).

Neste âmbito, no início dos anos 50, a Comissão de Especialista em Educação Escolar da Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe o desenvolvimento de programas de saúde mais abrangente no currículo escolar; métodos de ensino e aprendizagem que não sejam somente de transmissão de conhecimentos sobre saúde; mais formação em saúde para os professores (World Health Organization [WHO], 1951). Assim, emerge uma primeira abordagem ao conceito de Escola Promotora de Saúde

No início dos anos 60, a OMS conjuntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm como finalidade determinar como a saúde na escola pode ser melhorada. Em 1966, publicam, a nível internacional, um documento que aborda, de forma pragmática, o planeamento e a implementação de programas de saúde escolar (Leger, 1999).

A OMS, enquanto entidade responsável pela saúde a nível internacional, durante a década de 60 e inícios de 70, publica diversos relatórios técnicos e documentos sobre saúde infantojuvenil, sendo a sua maioria referente a dados epidemiológicos internacionais sobre a saúde dos jovens.

Um conjunto de princípios e recomendações são transversais nesses relatórios e documentos, tais como, a necessidade de reconhecimento da inter-relação entre a saúde a educação; a adequação dos programas de educação em saúde às necessidades e problemas da comunidade escolar; a valorização do papel das escolas nas comunidades locais, estabelecendo relações mais estreitas entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade; uma maior cooperação entre a saúde, a educação e o poder local; formação em educação de saúde básica para os professores e o uso de métodos de ensino inovadores, incluindo a participação das crianças em projetos de saúde na comunidade (Tones & Tilford, 2001). Nesta abordagem, a OMS considera a escola como ambiente favorável para melhorar a saúde dos jovens (Leger, 1999).

No final da década de 70, a Declaração de Alma-Alta (WHO, 1978) foi, sem dúvida, um impulso relevante para a saúde na escola. Esta declaração resultou da Conferência Internacional sobre Cuidados de Saúde Primários realizada em Alma-Alta em 1978, que amplia o conceito de saúde, segundo o qual requer a ação de muitos outros sectores sociais e económicos, deixando a saúde de ser responsabilidade restrita do sector da saúde e reforça enfaticamente a educação como forma de prevenção e controlo dos problemas de saúde.

Porém, a grande aposta na promoção da saúde na escola resulta da Carta de Ottawa. Esta foi determinante para a formação das escolas promotoras de saúde (EPS). De acordo com Carta de Ottawa (WHO, 1986), que resultou da I Conferência Internacional de Promoção de Saúde, a promoção de saúde pressupõe o desenvolvimento pessoal e social, através da melhoria da informação, educação para a saúde e reforço das competências que habilitem para uma vida saudável. Neste âmbito,

a escola como potencial promotora de saúde, facilitará esse desenvolvimento, através do acesso à informação, podendo assim, promover mudanças de estilo de vida, com obtenção de ganhos em saúde a médio e longo prazo.

Consequentemente, a conceção de saúde passa a ser ecológica e holística, preocupa-se em desenvolver, desde a infância, comportamentos e estilos de vida saudável. Nesta nova abordagem, a promoção da saúde na escola passa a ser dirigida não só às crianças e jovens, mas também, a toda a comunidade.

Em 1991 é criada em Copenhaga a Rede Europeia de Escolas Promotoras da Saúde, incorporando os princípios de promoção da saúde enunciado na Carta de Ottawa. Este projeto é gerido conjuntamente pelo Conselho da Europa, Comissão das Comunidades Europeias e Gabinete Regional para a Europa da OMS. Portugal aderiu a este projeto em 1994, através de um projeto em parceria entre Ministério da Saúde e Ministério da Educação. As escolas que integram esta rede devem adotar uma abordagem integrada e holística da promoção da saúde, tendo em consideração cinco dimensões: organizacional, curricular, psicossocial, ecológica e comunitária.

A escola assume-se, assim, como espaço importante, no qual toda a comunidade educativa deve convergir esforços, a fim de proporcionar aos alunos experiências e estruturas promotoras e protetoras de saúde (WHO, 1996).

No documento Healtth for all in the 21st century (WHO, 1999), a OMS estabeleceu metas de saúde para os próximos anos, recomendando a abordagem privilegiada da promoção da saúde e estilos de vida saudáveis no ambiente escolar, para que, em 2015, 50% das crianças que frequentem o Jardim-de-Infância e 95% das crianças que frequentem a escola, integrem estabelecimentos de educação e ensinos promotores da saúde.

O conceito de EPS tem sido adotado internacionalmente como uma forma eficaz de promover a saúde da criança e do adolescente e toda a comunidade escolar. Neste âmbito, a escola emerge como espaço de grande relevância para, desde cedo, e em fases de desenvolvimento tidas como determinantes, se abranja um grande número de indivíduos (WHO, 2000).

McBride, Midford e Cameron (1999), apontam diversos fatores que, no seu conjunto, efetivam as escolas como espaços adequadas para a promoção da saúde: *(i)* possuem uma infraestrutura que incorpora oportunidades educacionais; pessoal treinado

para a educação, ação comunitária, várias estruturas e suportes que podem reforçar mensagens de saúde; *(ii)* constituem um elo de ligação com vários elementos que podem influenciar a saúde das crianças (famílias, pares e a comunidade local), o que coloca as escolas numa posição ideal no estabelecimento de interações positivas com estes elementos, promovendo a sua abertura para o exterior; *(iii)* têm acesso a um grande número de crianças, interagindo com elas durante um longo período das suas vidas, uma vez que estas passam muitos dos seus anos de desenvolvimento na escola, numa fase em que as suas capacidades de aprendizagem são exponenciais; *(iv)* estão, geralmente, vinculadas a um Ministério que fornece orientações em relação à educação das crianças nas áreas relacionadas com a saúde.

A partir do modelo de saúde holístico e multidimensional, o conceito de saúde escolar tradicional, centrado na prevenção da doença, foi substituído, passando-se a enfatizar a promoção da saúde, tendo subjacente uma perspetiva integral do individuo inserido na seu ambiente familiar, social e comunitário. Pretende-se que o seu impacto ultrapasse os limites da sala de aulas. Nesta nova abordagem, a educação procura proporcionar a construção de um conhecimento menos compartimentado, mais integrador e o professor adquire um papel de liderança na abordagem de saúde na escola.

Desenvolver a Promoção de Saúde na Escola

Na promoção da saúde na escola, o educador/professor deve apoiar o aluno na descoberta do seu potencial de saúde, ajudá-lo a desenvolver competências que lhe permita tomar decisões conscientes e responsáveis nos desafios do quotidiano e adotar de comportamentos e estilos de vida saudáveis. Neste tipo de abordagem, as crianças e os jovens devem ser intervenientes ativos na sua aprendizagem para a saúde. Através da implementação de metodologias de ensino participativo, o professor pode ajudá-los a identificar e adotar comportamentos saudáveis.

A efetividade e sustentabilidade da intervenção do professor dependem de uma abordagem pedagógica sistemática de temas ligados à saúde em contexto curricular, de forma transversal.

Para realizar promoção para a saúde, segundo Andrade (1995), o educador não necessita de especializar-se em todas as áreas de saúde mas, ao ser responsável pelo seu

desenvolvimento, deverá especializar-se em captar e gerir as questões levantadas pelos seus alunos, e ser capaz de distinguir e mediatizar as noções úteis para ir ao encontro das suas necessidades e dos seus gostos.

A promoção da saúde em contexto escolar deve-se concretizar através de programas de saúde. Estes devem ser desenvolvidos por equipas multidisciplinares, respeitando-se a relação pedagógica privilegiada dos docentes e com o envolvimento das famílias e da restante comunidade educativa (Direção-Geral de Saúde [DGS], 2006).

De acordo com a mesma fonte, o sucesso da implementação dos projetos de saúde na escola depende da verdadeira interação entre os diferentes parceiros previstos neste processo. Não existe neste grupo uma hierarquia de importâncias, só o esforço conjunto no desenvolvimento das competências e habilidades de cada um permitirão alcançar o objetivo a que todos se devem propor.

A elaboração de um projeto de saúde é fundamental para sistematizar as ações de educação para a saúde na escola. Os projetos deverão ter em atenção as prioridades nacionais para as áreas de promoção da saúde. De acordo com a DGS (2006), devem estar orientados para apoiar os currículos escolares e trabalhar acontecimentos de saúde relevantes, levando em consideração a realidade epidemiológica e devendo as ações serem dirigidas para as práticas da escola e dos alunos e para as suas necessidades.

Os projetos de saúde exigem planeamento de curto, médio e longo prazo, devem ser sucintos, exequíveis e incluir participação ativa de todos os atores em todas as etapas do seu desenvolvimento (desde o levantamento das principais necessidades e identificação das prioridades, até a elaboração e execução de estratégias) e ainda, ser avaliados ao final de cada ano letivo e incluir sempre a gestão da sua qualidade.

Enquanto instrumento de trabalho, o Projeto de Saúde incorpora todas as atividades educativas que concorrem para a promoção e educação para a saúde. A sua operacionalização configura-se na metodologia de Projeto, preconizado no Plano Nacional de Saúde Escolar (DGS, 2006), sendo consideradas as seguintes etapas para o seu desenvolvimento:

Identificação do (s) problema (s) – diagnóstico, desenho de intervenção, levantamento de recursos disponíveis e potenciais. Avaliar dimensões, em termos de frequência e de

gravidade, ponderar a adesão da comunidade e estabelecer prioridades com os parceiros sociais; **Identificação dos objetivos** – deverá explicitar destinatários, espaço e tempo;

Seleção de atividades – ter em conta as cinco dimensões das escolas promotoras de saúde (organizacional, curricular, psicossocial, ecológica e comunitária) e a dinâmica de rede intersectorial. Para cada atividade é importante especificar a metodologia, as tarefas necessárias à sua realização e as pessoas que a executarão. Elaboração do cronograma de ação;

Preparação do orçamento para o projeto;

Organização do trabalho de todos os envolvidos - quem lidera, quem se responsabiliza pelas diversas tarefas, e quem consulta quem;

Avaliação do projeto – listar os indicadores pelo respetivo objetivo, intervenientes e tratamento dos dados. Avaliar ainda a eficácia e a realização do projeto no âmbito do processo e dos resultados alcançados, considerando as cinco dimensões das escolas promotoras de saúde, bem como o aumento de competências em saúde dos alunos, pais e professores, com a evidência dos ganhos em saúde.

Uma saúde escolar orientada para a promoção da saúde implica centrar a mudança na criança ou no jovem, inovar na forma de intervir e desenvolver projetos nas áreas da saúde prioritários, como são: a saúde mental, a saúde oral, a alimentação saudável, a atividade física, a educação para o ambiente e saúde, a promoção da segurança e a prevenção dos acidentes, a saúde sexual e reprodutiva, a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, a prevenção do consumo de substâncias lícitas e ilícitas, a prevenção da violência escolar e do *bullying* e a educação para o consumo. Para que haja solidez na aquisição de comportamentos positivos, os temas deverão ser revistos várias vezes ao longo do processo da escolarização, de uma forma progressiva, cada vez mais abrangente e profunda (DGS, 2006).

Conclusão

A educação para a saúde justifica-se pela sua função educativa, social e da promoção de qualidade de vida enquanto parte da educação integrar. Como instrumento fundamental de promoção de saúde, contribui para a alteração de estilos de vida, que influenciam diretamente ou indiretamente a saúde. Assim, no espaço escolar, deve procurar não só a modificação dos comportamentos e hábitos causadores de doença,

mas, especialmente, incutir nas crianças e jovens uma responsabilidade nas opções que dizem respeito à sua saúde e ao bem-estar. A sua intervenção deve ser dirigida à estimulação de comportamentos positivos através da aquisição de competências para se cuidar e fazer face às situações do quotidiano.

A educação em saúde no espaço escolar constitui um desafio às capacidades crítica e de assertividade da criança e do jovem, para que estes contraponham ao meio circundante a sua vontade esclarecida.

Em síntese, a promoção para a saúde em contexto escolar, deverá ter uma abordagem interdisciplinar, numa perspetiva transversal, com envolvimento das famílias e da restante comunidade educativa, e outras entidades externas.

Referências Bibliográficas

Andrade, I. M. (1995). *Educação para a saúde: Guia para professores educadores*.Lisboa: Texto Editora.

Catalán, V.G. (2001). La transversalidade y la escuela promotora de salud. *Rev Esp Salud Pública, 75* (6), 505-516.

Direção-Geral de Saúde. (2006). *Circular normativa 7/DGE. Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Autor.

Hagquist, C., & Starrin, B. (1997). Health education in schools, from information to empowerment models. *Health Promotion International*, *12* (3), 225-232.

Leger, L.H. (1999). The opportunities and effectiveness of the health promoting primary school in improving child health: A review of the claims and evidence. *Health Education Research, 14* (1), 51-69.

Lynagh, M., Schofield, M.J., & Sanson-Fisher, R.W. (1997). School health promotion programs over the past decade: A review of the smoking, alcohol and solar protection literature. *Health Promotion International*, *12* (1), pp.43-60.

Mcbride, N., Midford, R., & Cameron, I. (1999). An empirical model for school health promotion: the Western Australian school health project model. *Health Promotion International, 14* (1), 17-25.

World Health Organization. (1951). *Technical Report Series 30: Expert Committee on Health Education of the Public*. Geneva: Autor.

World Health Organization. (1978). *Primary Health Care: Report on the Conference of Primary Health Care*. Geneva: Autor.

World Health Organization. (1986). *The Ottawa charter for health promotion*. Geneve: Autor.

World Health Organization. (1996). *Regional Guidelines: Development of Health-Promoting Schools – a framework for action*. Geneva: Autor.

World Health Organization. (1999). *Health 21. Health for all in the 21st century*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

World Health Organization. (2000). *Local action: Creating health promoting schools.*Geneva: Autor.

Tones, K., & Tilford, S. (2001). *Health education: Effectiveness, efficiency and equity*. (3rd ed). London: Nelson Thornes.

Estratégias de prevenção do consumo de bebidas alcoólicas em contexto escolar

Vanessa Monteiro[1], Carlos Alves[1] & Amâncio Carvalho[2]

[1]Unidade de Cuidados na Comunidade Vila Real 1; [2]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), amancioc@utad.pt, www.utad.pt

Resumo:

Desde os primórdios da história da Humanidade que o consumo de álcool aparece associado a rituais religiosos e a rituais de celebração. O Homem mantém com o álcool uma forte relação desde os tempos pré-históricos. Em Portugal salientam-se alguns fatores históricos como o facto de o Douro ser a primeira região demarcada de vinho do mundo, tendo a cultura da vinha tradições antigas e o álcool lugar em várias ocasiões festivas e não só.

Segundo dados do Plano Nacional de Saúde 2011-2016, no período entre 1999-2006, o consumo de álcool aumentou de 50,4% para 53,8%, tendência observada nos dois sexos. Em cada ano na União Europeia o *binge drinking* está associado com 2 mil homicídios, 27 mil mortes acidentais e 10 mil suicídios.

É no âmbito desta temática que nos vamos debruçar neste workshop, abordando factos e curiosidades sobre o consumo de álcool em Portugal, aspetos históricos e culturais associados, tipo de bebidas alcoólicas e o seu teor de álcool, problemas ligados ao seu consumo e mitos sobre esta substância. Pretendemos com este workshop: Transmitir conhecimentos sobre aspetos históricos e culturais associados ao consumo de álcool, tipo de bebidas alcoólicas, problemas ligados ao seu consumo pelos jovens e principais mitos; refletir sobre estratégias que podemos utilizar na prevenção deste consumo; desenvolver competências na utilização das mesmas estratégias.

Palavras-Chave: Consumo de álcool; Estratégias; Prevenção; Contexto escolar.

1. Introdução

O álcool é a substância psicoativa mais consumida a nível mundial, sendo o seu consumo legal, na maioria dos países, intensamente publicitado e até incentivado pela sociedade (Reis, et al., 2011).

Nos adolescentes o consumo de álcool tem vindo a atingir proporções muito elevadas. Apesar disso, ainda nos nossos dias, quando refletimos sobre o uso de substâncias pelos jovens, tendemos a valorizar apenas as drogas ilícitas, ignorando que o álcool é a substância mais utilizada pelos adolescentes (Morais e Viana, 2004).

Uma grande preocupação que emerge atualmente reside no facto do consumo de álcool estar a tornar-se numa brincadeira de adolescentes, que começam a beber cada vez mais cedo e segundo padrões cada vez mais perigosos (Pimentel, 2005). Um padrão que tem vindo a assumir cada vez maior importância neste grupo é o chamado "*Binge drinking*", que corresponde ao consumo de 4 ou mais bebidas contendo álcool, no sexo feminino e 5 ou mais, no sexo masculino, num período de poucas horas, geralmente com o objetivo de atingir a embriaguez (Reis et al., 2011).

Assim, não basta afirmar que existem muitos jovens a beber em Portugal, mas é preciso ter em conta a forma como o fazem e para que o fazem: chegar ao estado de embriaguez rapidamente (Pimentel, 2005). É esta a problemática que constitui o objeto de reflexão deste workshop.

Este problema aparece muitas vezes referenciado nos documentos publicados pelos principais organismos internacionais e nacionais, principalmente, do setor da saúde. O documento da OMS "Health 21: The Health for All policy framework for the WHO European Region", estabelece algumas metas que colocam a ênfase no ataque a esta problemática, particularmente, a Meta 4 e a Meta 12 (WHO, 1999).

A Meta 4 afirma que até ao ano 2020, os jovens da Região Europeia devem ser mais saudáveis e mais capazes de cumprir o seu papel na sociedade, dirigindo um repto específico ao consumo de substâncias, no qual está inscrito que a proporção de jovens envolvidos em formas prejudiciais de comportamento, tais como drogas, tabaco e consumo de álcool deve ser substancialmente reduzida.

Por sua vez, a Meta 12, refere-se à minimização dos efeitos nocivos do álcool, drogas e tabaco, apontando para que até 2015, os efeitos adversos do consumo de substâncias aditivas, entre as quais o álcool, deve ser significativamente reduzido em

todos os Estados. Define ainda em particular, que em todos os países, o consumo per capita de álcool não deve aumentar ou ser superior a 6 litros por ano e deve ser próximo de zero em jovens com menos de 15 anos, propondo um conjunto de estratégias para controlar e diminuir este consumo.

A mesma organização (WHO, 2011), no documento "The new European policy for Health – Health 2020: Vision, values, main directions and approaches", na seção Estilo de vida e determinantes comportamentais, refere-se ao combate a problemas, entre os quais figura o álcool, aconselhando a transferência do foco de ação para as causas dessas diferenças de estilo de vida, que residem nas áreas política, ambiente social e económico.

A nível nacional, o Plano Nacional de Saúde 2012-2016 (DGS, 2012), faz várias referências a esta problemática. A primeira encontra-se no subcapítulo 3.4. "Eixo estratégico – Políticas saudáveis", na seção relativa ao enquadramento, no tópico designado Redes Internacionais Promotoras de Políticas Saudáveis, a qual refere que a Rede Europeia de Cidades Saudáveis da OMS dá ênfase a ambientes sem fumo e de prevenção do consumo de álcool e drogas.

No Subcapítulo 4.2., designado "Objetivo para o Sistema de Saúde – promover contextos favoráveis à saúde ao longo do ciclo de vida", na parte relativa ao Enquadramento, no tópico Uma juventude à procura de um futuro saudável, é salientado no ponto 10, o aumento do consumo de álcool no escalão etários dos 15 aos 24 anos, no ponto 13, é indicado o Programa Nacional de Redução dos Problemas Ligados ao Álcool (2009-2012), como referência neste combate e no ponto 14, é indicada como área com recomendação de intervenção a considerar, classificada como determinante de saúde, a redução do consumo de álcool.

Por último, no subcapítulo 4.4., intitulado "Objetivo para o Sistema de Saúde – Fortalecer a participação de Portugal na Saúde Global", na parte relativa aos conceitos é indicado entre os riscos e ameaças globais à saúde, o álcool.

É no âmbito desta problemática que nos iremos centrar neste workshop que tem como objetivos: i) Transmitir conhecimentos sobre aspetos históricos e culturais associados ao consumo de álcool, tipo de bebidas alcoólicas, problemas ligados ao seu consumo pelos jovens e principais mitos; ii) Refletir sobre estratégias que podemos

utilizar na prevenção deste consumo; iii) Desenvolver competências na utilização das mesmas estratégias.

Este artigo, que aborda os fundamentos teóricos deste workshop, está estruturado em três capítulos: no primeiro faz-se uma introdução à temática, no segundo, o mais longo e estruturante, descrevemos as caraterísticas desenvolvimentais do adolescente, os factos e curiosidades sobre o consumo de álcool, aspetos históricos e culturais, tipo de bebidas e sua graduação, problemas ligados ao consumo de álcool, fatores que influenciam o consumo desta substância e estratégias de prevenção deste consumo; e, por último, faremos uma conclusão acerca do que procuramos transmitir neste artigo.

2. Consumo de bebidas alcoólicas pelos adolescentes

A adolescência é uma fase importante do ciclo de vida do ser humano, na qual espreitam muitas ameaças à saúde e ao bem-estar. A grande maioria dessas ameaças à saúde dos adolescentes é consequência de fatores sociais e comportamentais que estão presentes no meio ambiente onde o adolescente vive e incluem o abuso de substâncias, entre as quais o álcool (Matos, 2008).

O abuso do álcool atinge todas as fases do desenvolvimento humano desde a juventude até à terceira idade. Contudo, os jovens adolescentes estão particularmente expostos a este risco, em virtude das suas caraterísticas desenvolvimentais de conquista da autonomia e construção da identidade adulta.

2.1-Caraterísticas desenvolvimentais do adolescente

A etapa da adolescência é marcada por mudanças contínuas, que constantemente assaltam o adolescente, sendo caraterizada pela contradição e pela ambivalência dos atos e do comportamento (Morales, 1996).

Todos sabemos que a espécie humana necessita de receber afeto para sobreviver. O adolescente necessita de receber afeto da sua família, mas para além deste afeto, nesta fase começa a ser muito importante sentir o afeto e a aceitação dos seus pares. É também nesta etapa que tudo o que se adquiriu até ali passa a ter novo significado, em que comparando a vida a um baralho de cartas, o baralho é outra vez embaralhado e dado de novo, para uma vida com novos fundamentos.

Cabe ainda salientar que as mudanças que acontecem nesta fase não se podem esconder, desprezar, nem tão pouco predizer de forma clara, como irão desenvolver-se. Um exemplo elucidativo do que acabamos de referir são as mudanças físicas, que acontecem quase em turbilhão, surpreendendo o próprio adolescente e depois aqueles que o rodeiam. As mudanças físicas são diferentes nos dois sexos: incluem nos rapazes o crescimento dos pelos púbicos, axilares e faciais, a acne juvenil, o aumento do tecido muscular, o crescimento acelerado em altura, a mudança de voz, etc.; nas raparigas, para além das mudanças comuns aos rapazes dá-se o alargamento das ancas, o crescimento dos seios e o aparecimento da menarca.

Contudo não é nas mudanças físicas que queremos colocar a nossa tónica, mas nas mudanças sociais e psíquicas. É a elas que nos vamos referir de seguida. As principais mudanças sociais ocorrem a nível da higiene individual, controlo e intervenção social, liberdade de expressão e questionamento de valores. Ao nível da higiene individual, adota comportamentos desde o não tomar banho durante uma semana, até tomar banho duas vezes por dia. Quanto ao controlo social, oscila entre a rigidez de um elevado controlo social até à anarquia total. Em termos de intervenção social torna-se hipersensível às injustiças que perceciona e demonstra uma forte disposição para intervir nas transformações sociais a ocorrer. Por outro lado, sente um enorme desejo de se expressar com liberdade e assume uma posição de questionamento dos valores religiosos e culturais, que lhe são transmitidos pela família e sociedade na qual se insere.

Em relação às mudanças psíquicas destacamos, sobretudo, as mudanças relativas à autoestima, necessidade de aceitação, inibição perante as mudanças físicas e a grande curiosidade pelo corpo, exploração dos genitais, valorização da opinião dos outros, instabilidade anímica, idealização de sentimentos e de personagens, comportamentos contraditórios e necessidade de afeto.

Assim, na adolescência dá-se uma quebra na autoestima e o adolescente valoriza mais a opinião de terceiros do que a sua. Sente uma enorme necessidade de se integrar num grupo de pares e de ser aceite. É bastante inibido face às mudanças físicas que vai sofrendo e, por vezes, tenta esconder o desenvolvimento natural, mas ao mesmo tempo é invadido pela curiosidade pelo próprio corpo e pelas mudanças do sexo oposto, comparando-se com o corpo de colegas do mesmo sexo e enfatizando as diferenças.

É assaltado pela instabilidade no seu estado anímico, ora estando eufórico, ora triste. Começam a aparecer os sentimentos de omnipotência e de que nada lhe acontece, idealizando sentimentos, estando disposto a sacrificar-se para os defender. Também idealiza personagens que idolatra do mundo do desporto, música, modelos publicitários ou até companheiros. Adota comportamentos contraditórios, mas gosta de dar e de receber afeto (Morales, 1996).

É neste processo de definição da sua identidade pessoal que segundo Erikson é designada de crise de identidade/confusão de papéis (Veríssimo, 2002), que o adolescente tem que estabelecer em que medida é que ele é como todas as outras pessoas, como algumas outras pessoas e como nenhuma outra pessoa.

Perante estas caraterísticas do desenvolvimento do adolescente é fácil compreender, que os jovens que vivenciam todas estas mudanças, poderão constituir nesta fase um alvo fácil para as campanhas publicitárias promotoras do consumo de álcool e até para traficantes de drogas ilícitas que procuram os espaços escolares.

Por sua vez, os agentes que estão envolvidos na prevenção também deverão conhecer estas caraterísticas, para tornar as suas estratégias de intervenção, o mais eficazes possível, pois não se deve intervir sem conhecer.

2.2-Factos e curiosidades sobre o consumo de álcool

Os dados sobre o Projeto Europeu de Inquéritos em Meio Escolar sobre o Álcool e outras Drogas (ESPAD, 2011), efetuado em 36 países europeus, 23 dos quais eram membros da União Europeia, no qual participaram mais de 100 mil alunos, revelam que mais de três quartos dos alunos das escolas (79%) tinham consumido álcool nos últimos 12 meses e que mais de metade o havia feito nos últimos 30 dias (57%), dando continuidade aos ligeiros decréscimos verificados desde 2003. A prevalência de *Binge drinking*, nos últimos 30 dias foi de 7,9% aos 13 anos de idade.

Por sua vez, o Relatório do estudo Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC, 2010), elaborado por Matos et al. (2012), no qual participaram 5050 alunos, com 13 e 15 anos, de 139 escolas públicas do ensino regular de todo o país, indica que nos últimos 30 dias a prevalência de consumo de álcool foi de 35,3% e de embriaguez de 8,9%, com os rapazes a consumirem com mais frequência.

O Inquérito Nacional em Meio Escolar, realizado em 2011 (Feijão, 2012), com uma amostra de 32000 alunos portugueses, do ensino secundário público, revelou uma prevalência de consumo de álcool nos últimos 30 dias de 68%, sendo a cerveja a bebida mais consumida.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que embora possa ter descido a prevalência do consumo de álcool, nos últimos 4 anos, as proporções continuam a ser muito elevadas, sendo preocupante o fenómeno do *Binge drinking*.

2.3-Aspetos históricos e culturais

O primeiro contato do Homem com o álcool deverá ter acontecido acidentalmente por ingestão de sumos de fruta fermentados entre 10 mil a 5 mil AC. Com o surgimento da agricultura e o conhecimento da fermentação, o Homem fabrica as primeiras bebidas alcoólicas, a partir de cereais fermentados, sendo os seus efeitos considerados extraordinários pela mentalidade de então, aos quais era atribuído origem divina e o seu consumo reservado a sacerdotes e ocasiões festivas.

A cultura da vinha remonta à Era Terciária e com o aquecimento do clima desenvolveu-se muito, sobretudo, na Região Oriental da Bacia do Mediterrâneo. "De acordo com o sentido das divindades", considerava-se que o álcool elevava a consciência ou pelo contrário a animalizava, sendo depois recomendado ou proibido o seu consumo. Geralmente a embriaguez era condenada (Sousa, Pinto, Sampaio, Nunes, Baptista, & Marques 2007).

No nosso país, os reis fizeram prevalecer a cultura do trigo sobre as outras, com exceção da vinha, mesmo em épocas de fome. Para o desenvolvimento da viticultura também terá contribuído a forte ligação entre o vinho e o catolicismo, que explica o papel dos mosteiros na preservação da vinha.

A primeira região demarcada de vinhos do mundo foi a Região do Douro, tendo sido fundamental para a importância atribuída ao vinho do Porto, como riqueza nacional e símbolo da nação. Salienta-se o caráter universal das bebidas alcoólicas, que são sacralizadas e carregadas de virtudes simbólicas, que se podem encontrar ainda em vários mitos, que sobreviveram até hoje.

Os atos sociais de comemoração e as festividades estão muitas vezes associados ao consumo de álcool e mesmo os negócios são fechados com um copo de uma bebida

alcoólica. A família e a sociedade são os modelos para os jovens nos padrões de consumo de bebidas alcoólicas numa cultura como a nossa.

Entre os mitos associados ao álcool temos:

- O álcool aquece [Falso]. O álcool faz com que o sangue se desloque para a superfície da pele, dando a sensação de calor, provocando uma descida da temperatura interior e prejudicando o funcionamento dos órgãos.

- O álcool mata a sede [Falso]. O álcool faz aumentar a excreção de água pela urina, aumentando a necessidade de água do organismo e agravando a sede.

- O álcool dá força para trabalhar [Falso]. O álcool, num primeiro momento, tem uma ação excitante e anestésica, que disfarça o cansaço físico e intelectual intenso, dando a ilusão de força, mas depois o cansaço é a dobrar, porque o álcool gastou energia ao ser metabolizado no fígado.

- O álcool é um alimento, facilita a digestão e abre o apetite [Falso]. O álcool não é um nutriente porque produz calorias inúteis para os músculos e não serve para o funcionamento das células. Contrariamente aos verdadeiros nutrientes, o álcool não tem quaisquer funções no organismo. Esta substância acelera os movimentos peristálticos do estômago, fazendo com que os alimentos passem pelo intestino sem ficarem devidamente digeridos, dando a sensação de digestão realizada. O resultado é falta de apetite e a possível formação de gastrites e úlceras.

- O álcool é um medicamento [Falso]. O álcool não é um medicamento porque a sensação de excitação e anestesia inicial é passageira, podendo esconder, durante algum tempo, dores ou mal-estar, acabando por ter consequências mais graves (Sousa et al., 2007).

2.4-Tipo de bebidas e sua graduação

Existem dois grandes grupos de bebidas, de acordo com o processo de fabrico e a quantidade de álcool: as bebidas alcoólicas fermentadas que são obtidas a partir da fermentação de açúcares dos frutos, cereais, grãos, etc., por ação de leveduras, de que são exemplo o vinho e a cerveja; as bebidas alcoólicas destiladas obtidas da destilação de bagaço, vinho, frutos, etc., que dá origem a bebidas com maior percentagem de álcool, de que é exemplo a aguardente, entre outras.

A graduação da bebida alcoólica é o volume, em percentagem, de álcool puro por litro dessa bebida, exprime-se em graus e varia em função do tipo de bebida. Com o intuito de quantificar o consumo de álcool foi criado o conceito de Unidade Bebida Padrão (UBP), servindo de forma simplificada para calcular a quantidade de álcool consumida (Sousa *et al*., 2007).

Embora as bebidas alcoólicas tenham diferentes graduações os copos habitualmente utilizados para as diferentes bebidas, de diferentes tamanhos, têm quantidades idênticas de álcool, cerca de 10 a 12 gramas de álcool puro, a que corresponde uma UBP.

Para se calcular a quantidade em gramas de álcool puro de uma bebida e tendo em conta que a densidade do álcool é 0,8, recorre-se à seguinte fórmula:

(Quantidade consumida (ml) X nº de graus X 0,8)/100.

Assim 1 litro de vinho de 12º contém, em gramas de álcool puro (1000 ml X 12 X 0,8)/100 = 96 gramas de álcool.

As recomendações para o consumo de **baixo risco** são no caso do Homem até 2 UBP/ dia (20 a 24 gramas de álcool) e na Mulher até 1 UBP (10 a 12 gramas de álcool) (Ribeiro, 2010).

2.5-Problemas ligados ao consumo de álcool

O álcool está associado a uma vasta variedade de problemas físicos, mentais e sociais, de um modo dose-dependente. O consumo alcoólico, os problemas relacionados com o consumo e a dependência alcoólica devem ser perspetivados como um continuum e não como entidades estanques. O mesmo indivíduo pode, ao longo da sua vida, movimentar-se para trás e para a frente, ao longo desse continuum.

O álcool é a causa de numerosas lesões, perturbações mentais e comportamentais, patologias gastrointestinais, neoplasias, doenças cardiovasculares, alterações imunológicas, problemas osteoarticulares, alterações reprodutivas e pré-natais. Também aumenta o risco de diversas problemáticas sociais, desde problemas sociais menores, como por exemplo, a perturbação do sono de terceiros, até situações mais graves como a perturbação das relações conjugais, o abuso infantil, o roubo, a violência ou mesmo o homicídio. Quanto mais grave é o crime, maior é a probabilidade do álcool estar envolvido (Ribeiro e Maio, 2012).

2.6-Fatores que influenciam o consumo de álcool

O comportamento de consumo do adolescente deve ser perspetivado como resultado de múltiplas relações, entre as quais o processo de aprendizagem no contexto familiar, a qualidade das relações estabelecidas entre pais e filhos e o estilo educacional.

Ao longo de todo o desenvolvimento humano, a família e o grupo de pares são agentes de incontestável importância na socialização do indivíduo, sendo que a sua influência faz-se sentir nos domínios afetivo, cognitivo e comportamental (Morais e Viana, 2004).

Assim, não se pode falar numa relação causa/efeito, mas sim num quadro multidimensional e de interação em qua a socialização e as caraterísticas psicológicas dos jovens assumem particular importância.

A iniciação aos consumos faz-se, quase sempre, no contexto familiar, numa situação de celebração, sendo o pai o elemento que exerce maior influência. O estilo educacional *laissez-faire* ou o controlo prolongado são considerados incentivos à iniciação destes consumos.

A família é a força predominante nas primeiras fases da vida, registando-se um declínio da sua importância à medida que o jovem se autonomiza, começando a emergir outras influências como a escola, os media e, especialmente, o grupo de pares.

A influência do grupo de pares faz-se sentir a dois níveis: o informativo e o normativo. A nível informativo como fonte de conhecimentos sobre os padrões, atitudes e valores e suas consequências em algumas situações. A nível normativo quando exerce pressão sobre os jovens para que se comportem como os outros.

A iniciação ao consumo de álcool pode ser fortemente influenciada por um conjunto de valores, expectativas e padrões de comportamento definidos pela própria cultura. O jovem adolescente tende a assumir padrões de comportamento próximos dos do adulto, não sendo de estranhar, que o faça também em relação ao consumo de álcool, especialmente, nas culturas mais permissivas (Morais e Viana, 2004).

Não se pode de maneira alguma desprezar a importância das expectativas, que se geram à volta dos efeitos do álcool, criadas muito cedo na vida dos jovens, pela associação que é feita deste consumo a festas, a momentos de alegria e divertimento,

que perpetuam este ciclo. Além disto, os mitos de virilidade associados a esta substância também têm a sua importância (Pimentel, 2005).

2.7-Estratégias de prevenção

A multiplicidade e complexidade dos fatores que influenciam o consumo de álcool e o simbolismo que lhe é atribuído, tornam a prevenção do consumo excessivo nos jovens uma tarefa difícil, que exige uma atuação participada, programada e implementada em diferentes vertentes (Morais e Viana, 2004).

A abordagem tradicionalmente adotada de Educação para a Saúde consistia, essencialmente, na transmissão de informação, assente na primeira geração, apresentando muitas vezes, resultados opostos aos esperados. Esta tónica apenas na informação é inadequada, pois a curiosidade do adolescente leva-o à experimentação da substância. Além disto, a não inclusão da família tornava as intervenções insuficientes e ineficazes.

Atualmente têm vindo a surgir abordagens mais ativas, baseadas no desenvolvimento de projetos, com dinâmicas de grupo, a utilização de metodologias ativas e a inclusão de agentes como a família, os pares e a comunidade sociocultural, que assumem um papel preponderante.

As novas dinâmicas de intervenção na prevenção, para além de proporcionarem um suporte informativo adequado, procuram criar oportunidade para que os jovens analisem as suas atitudes e comportamentos de consumo de álcool, de modo a potenciarem uma tomada de decisão responsável. Simultaneamente desenvolvem inter-relações que favoreçam um ambiente sustentado que reforce as mensagens preventivas.

Pretende-se que as ações desenvolvidas tenham um caráter contínuo e sistemático no tempo que mobilizem a família, os pares, a escola e outros parceiros, que possam ajudar neste combate.

Nas escolas podem ser abordados conteúdos programáticos relacionados com a prevenção de consumo de álcool, em várias disciplinas, de forma transversal. É recomendado a adoção de várias estratégias e métodos assegurando à intervenção maior eficácia. São exemplos destes métodos o expositivo (palestras, mensagens pela comunicação social), o treino de capacidades através da simulação, jogos de papéis,

debates e o desenvolvimento da intervenção social e da comunidade (Morais e Viana, 2004).

Neste sentido, segundo Pimentel (2005), devem ser consideradas nos programas de intervenção, a utilização de metodologias ativas, através das quais os jovens possam desenvolver habilidades sociais para recusar bebidas alcoólicas e a possibilidade de encontrar outros modelos de bebida alternativos agradáveis (Cocktails de frutos).

Sousa *et al.* (2007), baseados na Carta Europeia sobre o álcool propõem 10 estratégias de luta contra o alcoolismo:

1) Informar as pessoas sobre as consequências do consumo de bebidas alcoólicas, na saúde, na família e na sociedade, e sobre as medidas que podem ser tomadas para prevenir e minimizar os danos, desenvolvendo programas educativos desde a infância.
2) Promover ambientes públicos e privados protegidos de acidentes, violência e outras consequências negativas do consumo de bebidas alcoólicas.
3) Promulgar e reforçar leis que desencorajem, com eficácia, a condução sob o efeito do álcool.
4) Promover a saúde através do controlo da venda, designadamente, aos jovens e influenciar o preço das bebidas alcoólicas, por exemplo, por taxação.
5) Desenvolver um forte controlo sobre a publicidade, direta ou indireta, de bebidas alcoólicas, assegurando que nenhuma forma de publicidade, seja dirigida especialmente aos jovens, nomeadamente, pela ligação do álcool com os acontecimentos desportivos.
6) Assegurar às pessoas com um consumo perigoso e inadequado de álcool e aos seus familiares, o acesso a serviços de tratamento e reabilitação eficazes, com pessoal preparado.
7) Acentuar as responsabilidades legais e éticas das pessoas que estão envolvidas na publicidade ou que servem bebidas alcoólicas, assegurar um forte controlo da segurança do produto e desenvolver medidas adequadas contra a produção e vendas ilícitas.
8) Evidenciar a capacidade da sociedade para lidar com o alcoolismo, através da formação de profissionais em diferentes setores, como a saúde, a segurança

social, a educação e o sistema judicial, juntamente com o reforço do desenvolvimento da comunidade e da liderança.

9) Apoiar organizações não-governamentais e movimentos de autoajuda que promovam estilos de vida saudáveis, especialmente, no que se refere à redução de danos provocados pelo álcool.
10) Formular programas-tipo sobre o consumo de bebidas alcoólicas, tendo em consideração a presente Carta Europeia sobre o álcool: especificar objetivos claros e indicadores de resultados; desenvolver a monitorização e assegurar a renovação de programas, baseados na avaliação.

Conclusão

A elaboração deste artigo permitiu-nos refletir acerca de vários aspetos relativos ao consumo de bebidas alcoólicas pelos adolescentes, nomeadamente, as caraterísticas desenvolvimentais dos adolescentes, sobretudo, as mudanças sociais e psíquicas; a evolução dos dados epidemiológicos do consumo de álcool, dos principais estudos realizados em Portugal; os aspetos históricos e culturais que influenciaram a importância atribuída ao vinho em Portugal e a associação do consumo de álcool às festividades e aos mitos; o tipo de bebidas e a sua graduação, bem como a fórmula do seu cálculo; os problemas ligados ao consumo de álcool do foro físico, mental e social; a multiplicidade de fatores que influenciam o consumo desta substância, dos quais se destacam a socialização, a família, as caraterísticas psicológicas dos jovens, o grupo de pares e os fatores culturais; por último, foram abordados os métodos e estratégias de prevenção e de combate a esta problemática.

Salientamos as abordagens ativas utilizadas na prevenção do consumo de álcool, baseadas em metodologias ativas, envolvendo variados agentes, que para além da informação adequada, procuram desenvolver atitudes e competências sociais de recusa de bebidas alcoólicas e tomada de decisão promotoras da saúde.

Esperamos ter contribuído para o aprofundar de conhecimentos sobre a temática do consumo de bebidas alcoólicas e para despertar os agentes intervenientes neste fenómeno, para a utilização de metodologias ativas e estratégias mais eficazes do que apenas a simples exposição de informação. A informação é necessária, mas não

suficiente. Temos que adicionar a este ingrediente, o desenvolvimento de habilidades. Deixamos aqui este desafio.

Referências:

Direção-Geral da Saúde (DGS, 2012). Plano Nacional de saúde 2012-2016. Índice geral e cadernos do PNS. [On line]. Retirado de http://www.altominhoemrede.pt/sites/default/files/plano-nacional-de-saude.pdf

Feijão, F. (2012). Inquérito Nacional em Meio Escolar, 2011 – Secundário. Consumo de drogas e outras substâncias psicoativas: Uma abordagem integrada. [On line]. Retirado de http://www.cm-odivelas.pt/.../ Inquérito%20Nacional %20em%20Meio%20Escolar%202011%20...

Matos, M. (2008). Consumo de substâncias: Estilo de vida? À procura de um estilo? [On line]. Retirado de http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Consumo.de.Substancias_2008.pdf

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., Gaspar, T., Veloso, S., Loureiro, N., Borges, A., Dinis, J., & Equipa Aventura Social (2012). A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório do estudo HBSC 2010. [On line]. Retirado de http://aventurasocial.com/arquivo /1334762276_Relatorio_HBSC_2010_PDF_Finalissimo.pdf

Morais, M.C., & Viana, M.C. (2004). O consumo de álcool nos adolescentes. Dinâmicas de intervenção em saúde. Nursing, 186, 29-32.

Morales, C. (1996). Adolescência. Tempos de desafio. Saúde & lar, 582, 8-10.

Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência (2012). Comunicado da agência da União Europeia de informação sobre droga, Lisboa. [On line]. Retirado de http://www.emcdda.europa.eu/.../att_157430_PT_ESPADresults 2011_PT_Final. doc

Pimentel, A. (2005). O álcool na adolescência. Sinais vitais, 62, 18-21.

Reis, A., Barros, J., Fonseca, C., Parreira, L., Gomes, M., Figueiredo, I., & Matapa, S. (2011). Prevalência da ingestão de álcool nos adolescentes – Estudo PINGA. Revista Portuguesa de Clínica Geral, 27, 338-346.

Ribeiro, C. (2010). Como atuar perante o consumo nocivo der álcool? Guia para Cuidados de Saúde Primários. [On line]. Retirado de http://www.apmgf.pt/ficheiros/GuiaCSP_ConsumoNocivoAlcool.pdf

Ribeiro, C., & Maio, I. (2012). Álcool e Cuidados de Saúde Primários. Recomendações clínicas para a deteção e intervenções breves. [On line]. Retirado de http://www.apmgf.pt/ficheiros/%C3%81lcool%20e%20Cuidados%20de%20Sa%C3%BAde%20Prim%C3%A1rios.pdf

Sousa, A., Pinto, A., Sampaio, D., Nunes, E., Baptista, M., & Marques, P. (2007). Consumo de substâncias psicoativas e prevenção em meio escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Veríssimo, R. (2002). Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson). Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

World Health Organization. Regional Office for Europe (WHO, 1999). Health 21. The Health for All policy framework for the WHO European Region. [On line]. Retirado de http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health21-the-health-for-all-policy-framework-for-the-who-european-region

World Health Organization. Regional Office for Europe (WHO, 2011). The new European policy for health – Health 2020: Vision, values, main directions and approaches. [On line]. Retirado de http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-policy/health-2020-the-european-policy-for-health-and-well-being

Gestão da doença crónica da criança na escola

Maria do Carmo Sousa[1]; Vanessa Monteiro[2]

[1]UTAD - Escola Superior de Enfermagem de Vila Real; Universidade Católica Portuguesa/Instituto Ciências da Saúde, Porto; Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho carmosousa@utad.pt

[2]Unidade de Cuidados na Comunidade Vila Real I do Agrupamento de Centros de Saúde Douro 1 Marão e Douro Norte vmonteiro.vreal1@srsvreal.min-saude.pt

Resumo:

A doença crónica é uma experiência multidimensional que provoca mudanças na saúde, bem-estar e qualidade de vida da criança/família, podendo ocasionar perturbações psicológicas e sociais.

Este tipo de doença não tem cura, as causas são irreversíveis, caracteriza-se por fases estáveis e fases de agudização dos sintomas, pode atingir vários órgãos e sistemas, exige um controlo periódico, o cumprimento de prescrições terapêuticas continuadas e a aprendizagem de um novo estilo de vida (Damião & Ângelo, 2001).

As consequências da doença são múltiplas tanto na criança como na família (Sexson & Madan-Swain, 1995; Marinheiro, 2002; Castro & Piccinini, 2002).

Na escola, os professores manifestam dúvidas e inseguranças na presença de alunos com patologia crónica. A ansiedade decorrente da falta de experiência e de instruções claras para lidar com as potenciais complicações da doença e a falta de preparação para entender a natureza das necessidades de cuidados são igualmente referidas. As situações que geram mais insegurança são a epilepsia, a diabetes e a asma (Taras & Brennan, 2008; Diez Fernández, Gómez Carrasco & Gómez González, 2011).

Este conhecimento motivou-nos para a reflexão sobre as questões mais prementes da doença crónica na criança e da sua gestão em contexto escolar.

Conhecer a doença crónica, as suas implicações e consequências na criança, família e escola e responder a algumas dúvidas que assaltam os professores, por forma a melhorar as competências de gestão deste tipo de patologia em meio escolar são os objetivos norteadores deste texto.

Palavras-chave: Doença crónica; Criança; Escola

Introdução

A doença crónica é sempre um acontecimento indesejável, perturbador e ansiógeno que interfere com as tarefas e experiências normais no desenvolvimento da criança.

Os avanços científicos e tecnológicos têm permitido aos portadores de doença crónica não só um aumento da esperança média de vida mas também um acréscimo de qualidade a essa vida explicados, de acordo com Thompson e Gustafson (1996), pelos avanços no diagnóstico precoce e nos tratamentos.

Apesar da ausência de dados relativos à prevalência deste tipo de doença na idade pediátrica, em Portugal estima-se que, aproximadamente uma em cada dez crianças com menos de 15 anos sofre de patologia deste tipo (Theofanidis, 2007).

Quando falamos de doença crónica estamos a referir-nos a um vasto conjunto de doenças que embora muito diferentes entre si, têm características comuns, nomeadamente as experiências traumáticas como o diagnóstico, a submissão a exames, os tratamentos e hospitalizações que vão ter efeitos na vivência subjetiva da doença por parte da criança e família.

Mesmo com todos os avanços técnico-científicos o curso de algumas destas situações envolve alterações físicas e emocionais, obriga a separações temporárias da família, amigos e escola e pode despertar na criança, apatia, depressão e sentimentos de culpa e medo.

Outras consequências da doença crónica com grande impacto tanto para a criança como para a família são a dependência parcial ou total, tanto dos tratamentos como nas atividades de vida, a adoção de comportamentos de risco, a possibilidade de baixa adesão ao tratamento, o absentismo e dificuldades na escola e as alterações na dinâmica familiar (Mota, Alvares, Miguel & Lobarinhas, 2001; Sexson & Madan-Swain, 1995; Marinheiro, 2002; Castro & Piccinini, 2002).

São vários os fatores que condicionam o curso de uma doença e um dos mais relevantes é talvez a forma como a criança, a família e a escola se adaptam à nova realidade. Esta adaptação condicionada pela idade e estádio de desenvolvimento é ainda particularmente influenciada pela capacidade da criança e família para estabelecerem relações sociais e pelas estratégias de *coping* usadas na resolução de problemas. O contexto social em geral e a escola em particular, pela forma como determinam o

significado atribuído à doença crónica constituem variáveis incontornáveis quando se abordam as questões relacionadas com estas doenças, podendo ser um fator facilitador ou bloqueador dessa adaptação.

A importância da escola na adaptação da criança e família é nos últimos anos sobejamente reconhecida, bem como a necessidade crescente de uma colaboração estreita entre pais, profissionais de saúde e de educação, para a melhoria continua do nível de saúde da criança, para potenciar o seu desenvolvimento harmonioso e otimizar a experiência escolar.

O absentismo e as dificuldades da criança no desenvolvimento do currículo escolar, os receios dos pais e a sua dificuldade em delegar cuidados, bem como as dúvidas e inseguranças dos professores no assumir responsabilidades face a crianças com doença crónica, a ansiedade e o stresse decorrentes da falta de experiência e de instruções claras para lidar com as potenciais complicações da doença e a falta de preparação para entender a natureza das necessidades de cuidados são um risco para a normal integração destas crianças na escola.

Assim, só a compreensão dos processos de doença crónica, o estabelecimento de uma comunicação e relação de ajuda adequadas e uma sólida formação poderão responder aos desafios que essas crianças colocam, pois viver com doença crónica é viver constantes desafios e, não menos vezes frustrações, experienciar momentos de grande desânimo e outros de muita esperança.

O nosso propósito é que este texto possa constituir um momento de reflexão sobre as questões mais prementes da doença crónica na criança e permita, não só um melhor conhecimento do fenómeno, das suas implicações e consequências na criança, família e atores do contexto escolar, mas também responder a algumas dúvidas que assaltam os professores por forma a melhorar as competências de gestão da doença crónica em meio escolar.

Neste sentido, através de respostas a perguntas que são incontornáveis na procura de um maior conhecimento desta realidade, tentaremos atingir os objetivos propostos.

1. O que é a doença crónica?

A World Health Organization (2010) define doença crónica como uma doença de longa duração, com progressão lenta, que engloba um conjunto de situações variáveis, que podem resultar em incapacidade.

Devida a causas não reversíveis, caracteriza-se pela longa duração, por fases estáveis e fases de agudização dos sintomas. É incurável, podendo afetar vários órgãos e sistemas e é passível de causar invalidez em graus variáveis. Exige formas particulares de reeducação, implicando o cumprimento de prescrições terapêuticas continuadas e a aprendizagem de um novo estilo de vida (Ribeiro, 1998; Damião & Ângelo, 2001).

Na literatura estão patentes três aspetos centrais relativos à doença crónica. O facto de envolver a necessidade de adaptações em vários domínios, a sua evolução ao longo do tempo, implicando ajustes constantes e o caracterizar-se pela heterogeneidade e singularidade com que evolui e, consequentemente, pela forma como cada pessoa se adapta à nova situação (Stanton, Revenson & Tennen, 2007).

Sempre que falamos de doença crónica convém esclarecer que existem outros problemas de saúde crónicos como a incapacidade congénita, o atraso evolutivo, a incapacidade evolutiva que não se enquadram no conceito de doença crónica, constituindo entidades nosológicas distintas.

Pelas características de que se reveste, nomeadamente a irreversibilidade, as mudanças que exige no estilo de vida da criança e família e as alterações nas interações sociais nomeadamente com a escola, a doença crónica obriga a uma constante e permanente adaptação desde o primeiro momento e embora as reações esperadas aquando do diagnóstico sejam idênticas em todas as crianças e famílias, elas variam de intensidade e duração de acordo com cada situação particular.

2. Que tipo de reação é esperado aquando do diagnóstico de uma doença crónica?

O diagnóstico de uma doença crónica constitui um fator importante de stresse na vida da criança e família, ocasionando perturbações psicológicas e sociais, afetando o bem-estar e qualidade de vida. É um momento que põe em causa muito do que até ali era dado como certo e definitivo, origina dúvidas, inseguranças e incertezas face ao futuro, ao desenvolvimento da doença e sobretudo ao bem-estar da criança.

Como anteriormente referimos, apesar da adaptação a uma doença crónica ter um carácter variável e individual, geralmente a reação ao diagnóstico, engloba uma sequência de estádios previsível, que inclui: o choque e negação, caracterizados por incredulidade, negação do diagnóstico, consulta de diferentes médicos; a adaptação, que habitualmente acontece de forma progressiva e consiste em reconhecer a doença, com predominância de sentimentos de culpa e raiva; a reintegração que cursa com as expetativas realistas para o problema de saúde e com o momento em que a família amplia as suas atividades e relacionamentos sociais, incluindo relações fora do sistema familiar e o reconhecimento ou aceitação (Potts & Mandleco, 2002; Hockenberry, 2006) quando a criança e família se adaptam à nova situação, aceitando-a como fazendo parte do curso da vida da criança.

Estas fases encontram-se interligadas através de períodos de transição, proporcionando momentos de análise e reflexão. A duração de cada uma bem como a forma de a resolver estão intimamente ligadas a fatores que podem ser facilitadores ou dificultadores de uma normal adaptação da estrutura familiar às exigências relacionadas com a doença (Rolland, 2001; Góngora, 2002; Jorge, 2004).

3. Quais os fatores relacionados com a adaptação da criança e família à doença crónica?

São múltiplos os fatores que interferem com a adaptação da criança e família à doença crónica e estão maioritariamente relacionados com as características da doença e tratamento, da criança, da família e meio social (Santos & Queirós, 2000).

Das características da doença e das especificidades do tratamento, podemos referir-nos às objetivas ou às interpretações e crenças a elas associadas. É importante considerar a gravidade e disfuncionalidade, a lesões visíveis, a evolução por vezes imprevisível, o grau de certeza do diagnóstico, a etiologia, a raridade, o tipo de tratamento, a necessidade de hospitalização e o funcionamento das equipas de saúde.

A adaptação, condicionada pela idade de início da doença, estádio de desenvolvimento fantasias e significado atribuído à doença, funcionamento psíquico pré-mórbido e outros aspetos da personalidade, é ainda particularmente influenciada pela capacidade da criança e família para estabelecerem relações sociais e pelas estratégias de *coping* usadas na resolução de problemas.

Outras características da família como o tipo, a existência de violência ou disfunção familiar, a presença de doença mental num dos pais, a ausência de um dos pais, a má qualidade da relação pais criança bem como as competências para desempenhar o papel de prestador e supervisor de cuidados, são igualmente variáveis importantes.

Quanto ao contexto social em geral e, à escola em particular, como anteriormente dissemos, pela forma como determinam o significado atribuído à doença crónica, pelo grau de assunção de responsabilidades e pelo nível de preparação para entender a natureza das necessidades de cuidados e as instruções claras para lidar com as potenciais complicações da doença, constituem variáveis incontornáveis podendo ser um fator facilitador ou bloqueador dessa adaptação.

A qualidade da adaptação vai necessariamente condicionar o curso da doença e modelar as consequências que a mesma traz para a criança, família e escola.

4. Quais as consequências da doença crónica na criança, família e escola?

Ao introduzirmos o tema, dissemos que mesmo com todos os avanços técnico-científicos o curso de algumas doenças crónicas envolve alterações físicas e emocionais, obriga a separações temporárias da família, amigos e escola e pode, por vezes, despertar na criança, apatia, depressão e sentimentos de culpa e medo.

O desenvolvimento da criança pode ser condicionado quer por fatores relacionados com as características da situação, quer por outros associados aos contextos de vida e à sua fraca permeabilidade à inclusão da diferença (Boekaerts & Roder, 1999; Shaw & McCabe, 2008).

Alterações na autoestima e na autoimagem, preocupação, ansiedade, dificuldade no controlo das emoções, com possibilidade de desenvolver problemas sócio afetivos, sensação de solidão e risco de desenvolver perturbação psicológica ou psiquiátrica são algumas das consequências associadas ao desenvolvimento e enumeradas por vários autores (Santos, Ataíde & João, 1996; Barros, Lobo, Trindade & Teixeira, 1996; Mota, Alvares, Miguel & Lobarinhas, 2001; Sexson & Madan-Swain, 1995).

Os mesmos autores falam de outras consequências da doença crónica com grande impacto para a criança e família, como a dependência parcial ou total, tanto nos tratamentos como nas atividades de vida, a adoção de comportamentos de risco, a

possibilidade de baixa adesão ao tratamento, o absentismo e dificuldades na escola e as alterações na dinâmica familiar (Mota et al., 2001; Sexson & Madan-Swain, 1995; Marinheiro, 2002; Castro & Piccinini, 2002).

A experiência de doença crónica pode tornar-se desestruturante ou permitir o crescimento e maturação da família (Fisher, 2011). Góngora (2002) diz que aproximadamente 70% das famílias que lidam com a experiência de doença crónica melhoram o seu funcionamento e relações. No entanto, diversos autores apontam para o impacto devastador que a doença pode ter, acarretando stresse, risco de desequilíbrio psicológico dos pais e irmãos, afastamento do casal, divórcio, alterações na atividade profissional, no nível socioeconómico e na vida social da família (Cohen 1993**;** Santos et al., 1996; Barros et al., 1996; Mota et al., 2001; Sexson & Madan-Swain, 1995; Marinheiro, 2002; Castro & Piccinini, 2002).

Os contextos de inserção da criança, nomeadamente a escola também não ficam imunes à doença crónica. A escola assume um papel preponderante, possibilitando vivências únicas, desafios e conquistas a estas crianças, podendo incluir diferentes necessidades, riscos e exigências (Clay, Cortina, Harpes & Cocco, 2004). Embora na maioria dos casos não esteja presente comprometimento intelectual, existem preocupações associadas à necessidade de reintegrar as crianças nas atividades escolares, após o diagnóstico da doença (Sexson & Madan-Swain, 1995). A doença crónica pode interferir com as dinâmicas escolares, gerando inadaptação por parte dos profissionais da educação, perturbando a relação com os pares, desencadeando mesmo situações de discriminação (Shaw & McCabe, 2008).

O absentismo e as dificuldades da criança no desenvolvimento do currículo escolar, relacionados com a regularidade das consultas e, em alguns casos, com situação de hospitalização são também consequências do seu problema de saúde.

As consequências da doença na escola, como já referimos, são muitas vezes potenciadas pelos receios dos pais e a sua dificuldade em delegar cuidados, bem como pelas dúvidas e inseguranças dos professores no assumir responsabilidades face a crianças com doença crónica, a ansiedade decorrente da falta de experiência e de instruções claras para lidar com as potenciais complicações da doença e a falta de preparação para entender a natureza das necessidades de cuidados.

5. Como fazer a abordagem da criança com doença crónica na escola?

A compreensão dos processos de doença crónica, o estabelecimento de uma comunicação e relação de ajuda adequadas e uma sólida formação poderão responder aos desafios que estas crianças colocam em contexto escolar, espaço de inquestionável benefício para todas as crianças, particularmente para as que se encontram vulneráveis e com necessidades de interação, participação e desenvolvimento (Stoer & Magalhães 2005).

É consensual na literatura a importância do envolvimento de diferentes atores que de modo direto e indireto interferem na vivência escolar destas crianças (Menke, 1987; Thies, 1999). É essencial o desenvolvimento de um trabalho de equipa, sustentado em relações colaborativas, com atividades planeadas e adaptadas às especificidades das crianças, podendo a escola, caso contrário, tornar-se facilmente num cenário de insucesso social e académico (Shaw & McCabe, 2008).

Como referimos, a abordagem da criança com doença crónica na escola implica a mobilização e participação de todos os agentes educativos, de modo a serem programadas intervenções dirigidas para a maximização de esforços que permitam o desenvolvimento educacional e social das crianças (Vieira & Lima, 2002). Estratégias que ampliem as suas potencialidades, focadas no combate ao preconceito e estereótipos sociais existentes permitem superar as dificuldades associadas à vivência da doença crónica em meio escolar (Shapiro, 2002; Barlow & Ellard, 2004).

É por todos reconhecida a necessidade crescente de uma colaboração estreita entre pais, profissionais de saúde e de educação, para a melhoria contínua do nível de saúde da criança, para potenciar o seu desenvolvimento harmonioso e otimizar a experiencia escolar.

Deste modo, o Programa Nacional de Saúde Escolar, de acordo com a Direção-Geral da Saúde (2006) preconiza uma escola inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas, que promova o envolvimento de todos especialmente das crianças, aceite as suas diferenças e facilite as aprendizagens, respondendo às necessidades individuais.

6. Que resposta para às situações de doença crónica que geram mais insegurança no contexto escolar?

A epilepsia, a diabetes e a asma são consideradas por muitos autores (Taras & Brennan, 2008; Diez Fernández et al., 2011) como sendo as situações que geram mais insegurança na escola.

Os professores reconhecem que a presença de crianças com alguma patologia crónica traz dúvidas e insegurança quanto à forma de atuar sobretudo nas complicações e situações de emergência. Aliada à falta de experiência para lidar com as situações, a falta de instruções explícitas de atuação nas potenciais complicações da doença, bem como a falta de preparação para entender a natureza das necessidades de cuidados, são fatores geradores de ansiedade e medo. Consideram que a enfermeira de saúde escolar é a pessoa que lhes transmite informação e os ajuda a lidar com estas situações (Notaras et al., 2002; Taras & Brennan, 2008; Diez Fernández et al., 2011).

Face a esta constatação, cabe à Equipa de Saúde Escolar a articulação entre a escola e os serviços de saúde, não só para o acompanhamento da criança mas também para a gestão dos recursos de saúde necessários (Direção-Geral de Saúde, 2006).

Assim, das atividades de apoio à inclusão escolar, no âmbito da intervenção de saúde escolar, consta um plano de saúde individual das crianças com necessidades de saúde especiais. Este permite a gestão adequada da doença crónica em ambiente escolar (Zimmerman, 2013), pois reúne informação sobre a situação de saúde da criança, necessidades de cuidados identificadas, precauções nas atividades educativas, de desporto e lazer, impacto na aprendizagem, conhecimento da criança sobre a doença, experiência anterior na escola, procedimentos para articular a comunicação entre a escola e a família, procedimento de auxílio e de emergência, registo de ocorrências e administração de fármacos.

Iremos agora, de uma forma sucinta, fazer referência à atuação tipo na epilepsia, diabetes e asma, não esquecendo que cada criança é única pelo que temos sempre que salvaguardar o respeito pelas características individuais como garante de uma adequada gestão da doença.

Epilepsia

A epilepsia consiste numa alteração do funcionamento do cérebro, repetitiva e geralmente breve, causada por uma anomalia da sua atividade elétrica.

Para uma criança com epilepsia são contraindicados desportos que impliquem desgaste físico exagerado (corrida de longa distância, alta competição), risco de queda (aparelhos de ginástica, cordas, espaldares, alpinismo) e de traumatismos (boxe, luta) e atividades em altura ou profundidade. A prática de natação exige uma vigilância extrema (Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia, 2010).

As necessidades de saúde identificadas são o vigiar e documentar crises epiléticas e a administração de medicação em SOS.

Perante a crise convulsiva tem que se manter a calma e controlar o tempo, não restringir os movimentos da criança, protegê-la de traumatismos sobretudo da cabeça, se possível colocá-la em posição lateral de segurança ou lateralizar-lhe a cabeça, observar a respiração, e não lhe colocar nada na boca. Deve-se ainda permanecer junto da criança até que esta recupere totalmente e se prescrito administrar Diazepam retal em SOS. Comunicar aos pais a ocorrência e as medidas tomadas nomeadamente medicação administrada.

Chamar o 112 se for uma primeira crise ou se a duração for superior a 5 minutos, no caso de crises sucessivas sem recuperação no seu intervalo, quando existe dificuldade respiratória ou ferimentos e quando a crise foi desencadeada dentro de água.

Diabetes

A diabetes mais comum em idade escolar é a do Tipo I que se caracteriza pela total dependência de insulina, sendo indispensável a administração de insulina injetável diariamente, várias vezes, designadamente às refeições. Implica a determinação dos valores de glicemia aquando da injeção e sempre que se suspeite de uma redução drástica dos valores de glicemia, hipoglicemia, resultado do aumento de atividade física ou da redução da ingestão de hidratos de carbono. O tratamento poderá estar a cargo dos pais e da criança ou de outros adultos devidamente formados pela equipa de saúde (Direção Geral de Saúde, 2012a).

Na escola terá que ser assegurada a monitorização da glicémia capilar de acordo com os horários prescritos e em SOS, a administração de insulina de acordo com os valores de glicémia capilar apresentados, bem como os registos e a supervisão das refeições. A atividade física é aconselhável e útil, porque ajuda a controlar a doença e a prevenir complicações. Existem, no entanto, precauções para a sua prática segura.

Adaptar a alimentação às horas de exercício e ter açúcar ou uma bebida açucarada à mão durante o exercício. Monitorizar a glicémia capilar antes, durante o esforço (se prolongado) e no final (logo após e ao fim de várias horas). Não realizar a atividade se a glicémia for inferior a 100mg/dl, sem ingerir 15 g de hidratos de carbono e saber identificar sintomas de hipoglicemia e tratá-la, antes que evolua para uma situação mais grave.

Em caso de hipoglicémia, com glicémia capilar inferior 70mg/dl é importante restaurar a glicémia capilar para 100 mg/dl, pelo que se a criança estiver consciente oferecer açúcar diluído em água ou bebida açucarada assegurando a ingestão de 10 a 15 g de hidratos de carbono, monitorizar a glicémia capilar 10 a 15 minutos após a ingestão dos hidratos de carbono e comunicar aos pais. Se a criança estiver inconsciente ou com convulsões nunca dar nada por via oral, pedir ajuda e administrar Glucagon (0.1-0.2 mg por 10Kg de peso) por via subcutânea ou intramuscular. Se a criança recuperar passados 30 minutos deve comer hidratos de carbono de ação rápida. Caso a recuperação não aconteça, ligar 112, dar conhecimento de todos os procedimentos e comunicar aos pais.

No caso de níveis de açúcar altos no sangue (hiperglicemia) o procedimento a adotar é monitorizar glicémia capilar, aumentar a ingestão de água e se a criança não melhorar ligar 112 e comunicar aos pais.

Asma

A asma caracteriza-se por uma inflamação crónica das vias aéreas que, em pessoas suscetíveis, desencadeia episódios recorrentes de pieira, falta de ar, aperto no peito e tosse, sobretudo noturna ou no início da manhã, relacionada com uma obstrução generalizada das vias aéreas. A sua prevalência é mais elevada na população infantil e juvenil, constituindo uma causa frequente de internamento hospitalar. Afeta mais de 11% da população no grupo etário dos 6-7 anos e 11,8% na dos 13-14 anos (Direção Geral de Saúde, 2012b).

Na escola e na presença de uma crise é fundamental manter a calma e procurar acalmar a criança e colocá-la numa posição confortável. Depois verificar se a criança tem consigo a medicação e administrá-la em SOS. Avaliar a gravidade da crise pela tosse, dificuldade respiratória, pieira, aperto torácico, uso dos músculos respiratórios acessórios e retração intercostal. A crise de asma é grave quando a criança apresenta insuficiência respiratória global, a resposta ao tratamento broncodilatador inicial não é

imediata e mantida pelo menos durante 3 horas, quando não há melhoria num período de 2 a 6 horas, após a administração sistémica de corticosteroides ou quando há deterioração progressiva do estado da criança.

Nesta situação chamar o 112 na procura de cuidados médicos imediatos e comunicar aos pais.

Conclusão

Escrever sobre a doença crónica na criança não é tarefa fácil, pois estamos perante uma entidade multifacetada e complexa que envolve sentimentos, emoções e pensamentos associados às ameaças e danos percebidos pela criança e família.

A doença crónica é sempre encarada como um obstáculo ao normal desenvolvimento da criança e como tal é uma fonte de sofrimento e um fator de ansiedade e medo não só para a criança como para todos os que lidam com ela nos diferentes contextos.

A natureza subjetiva da doença leva à construção de significados profundos e pessoais com uma forte componente afetiva que faz com que cada criança e família vivenciem o processo de doença de uma forma única e irrepetível e procurem diferentes modos para se adaptar à nova realidade de uma maneira tanto mais eficaz quanto mais alicerçada numa base de equilíbrio biopsicossocial da criança, família e do contributo dado pelo contexto de inserção, nomeadamente a escola.

Da escola espera-se que tenha as competências necessárias para fazer uma adequada gestão da doença crónica e que propicie a essas crianças um ambiente seguro e promotor não só de uma harmonizada aprendizagem e interação social, mas sobretudo de um bom nível de saúde.

Com este texto esperamos ter dado o nosso contribuído para que a escola possa fazer um acompanhamento de elevada qualidade a todas as crianças independentemente das suas singularidades.

Referências:

Associação Portuguesa de Familiares, Amigos e Pessoas com Epilepsia. (2010). *Epilepsia na escola.* Recuperado em 24 de março de 2014, de www.epilepsia.pt.

Barlow, J., & Ellard, D. (2004). Psycho-educational interventions for children with chronic disease, parents and siblings: An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health & Development*, *30* (6), 637-645.

Barros, S., Lobo, S., Trindade, I., & Teixeira, J. (1996). Alexitimia, saúde e doença. *Análise Psicológica*, *14* (2/3), 305-312.

Boekaerts, M., & Roder, I. (1999). Stress, coping, and adjustment in children with a chronic disease: A review of the literature. *Disability and Rehabilitation*, *21* (7), 311-337.

Castro, E. K., & Piccinini, C.A. (2002). Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: Algumas questões teóricas. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, 15 (3), 625-635.

Clay, D., Cortina, S., Harper, D., & Cocco, K. (2004). School teachers' experiences with childhood chronic illness. *Children's Health Care*, *33* (3), 227-239.

Cohen, M.H. (1993). The unknown and the unknowable: Managing sustained uncertainty. *Western Journal of Nursing Research, 15*, 489-492.

Damião, E.B.C, & Ângelo M. (2001). A experiência da família ao conviver com a doença crônica da criança. *Rev. Esc. Enf. USP, 35* (1),66-71.

Direção-Geral da Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar.* Recuperado em 24 de março de 2014, de www.dgs.pt.

Direção-Geral da Saúde. (2012a). *Orientação nº 003/2012 de 18/01/2012: Programa Nacional para a Diabetes e Programa Nacional de Saúde Escolar.* Recuperado em 24 de março de 2014, de www.dgs.pt.

Direção-Geral da Saúde. (2012b). *Programa Nacional para as Doenças Respiratórias: Orientações Programáticas.* Recuperado em 24 de março de 2014, *de* www.dgs.pt.

Diez Fernández, T., Gómez Carrasco, A., & Gómez González, J.L. (2011). Problemas crónicos de salude n el âmbito escolar: Percepción de los professores. *Revista Rol de Enfermería, 34* (1), 32-38.

Fisher, H. (2002). The needs of parents with chronically sick children: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 36 (4).

Góngora, J. (2002). Familia y enfermedad: Problemas y técnicas de intervención. *Psycologica*, 31.

Hockenberry, M. (2006). *Wong fundamentos de enfermagem pediátrica* (7ª ed). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Jorge, A. (2004). *Família e hospitalização da criança. (Re)Pensar o cuidar em enfermagem*. Loures: Lusociência.

Marinheiro, P.P. (2002). *Enfermagem de ligação: Cuidados pediátricos no domicílio*. Coimbra: Quarteto.

Menke, E. (1987). The impact of a child's chronic illness on school-aged siblings. *Children's Health Care*, *15* (3), 132-140.

Mota, J., Alvares, S., Miguel, C., & Lobarinhas, G. (2001). Actividade física da criança com doença crónica. Nascer e Crescer, 10 (3), 170-171.

Notaras, E., Keatinge, D., Smith, J., Cordwell, J., Cotterell, D., & Nunn, E. (2002). Parents' perspectives of health-care delivery to their chronically ill children during school. *J. Nurs Pract, 8* (6), 297-304.

Potts, L., & Mandleco, B. (2002). *Pediatric nursing, caring for children and their families*. New York: Delmar.

Ribeiro, J.L.P. (1998). *Psicologia e saúde*. Lisboa: ISPA.

Rolland, J. (2001). Doença crónica e o ciclo de vida familiar. In B. Carter, & M. McGoldrick, *As mudanças no ciclo vital de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre: Artmed.

Santos, S. V., Ataíde, S., & João, P. (1996). Stress parental em pais de crianças com Obesidade e com Doença Renal Crónica. *Análise Psicológica, 14* (2/3), 231-243.

Santos, M.C., & Queirós, O. (2000). Apoio do pedopsiquiatra à criança com doença crónica. *Nascer e Crescer, 9* (4), 263-267.

Sexson, S., & Madan-Swain, A. (1995). The chronically ill child in the school. *School Psychology Quarterly*, *10* (4), 359-368.

Shapiro, E. (2002). Chronic illness as a family process: A social-developmental approach to promoting resilience. *Psychotherapy in Practice*, *58* (11), 1375-1384.

Shaw, S., & McCabe, P. (2008). Hospital-to-school transition for children with chronic illness: Meeting the new challenges of an evolving health care system. *Psychology in the Schools*, *45* (1), 74-87.

Stanton, A., Revenson, T., & Tennen, H. (2007). Health psychology: Psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of Psychology*, *58*, 565-592.

Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Taras, H., & Brennan, J.J. (2008). Students with chronic diseases: Nature of school physican support. *J. Sch Health,78* (7), 389-396.

Theofanidis, D. (2007). *Chronic illness in childhood: Psychososial adaptation and nursing support for the child and family*. Recuperado em 24 de março de 2014, de http://www.nursing.gr.

Thies, K. (1999). Identifying the educational implications of chronic illness in school children. *Journal of School Health*, *69* (10), 392-397.

Thompson, R., & Gustafson, K. (1996). *Adaptation to chronic childhood illness*. Washington, DC: American Psychological Association.

Vieira, M.A., & Lima, M.A.G. (2002). Crianças e adolescentes com doença crônica: Convivendo com mudanças. *Rev Latino-Am Enfermagem, 10* (4), 552-560.

World Health Organization. (2010). *Tackling chronic disease in Europe - Strategies, interventions and challenges.* United Kingdom: Autor.

Zimmerman, B. (2013). Student health and education plans. In J. Selekman (Ed.), *School nursing: A comprehensive text* (2nd ed., pp. 284-314). Philadelphia, PA: FA Davis Company.

Estratégias de prevenção da obesidade

Amâncio Carvalho[1,2], Isabel Barroso[1] & José Manuel Dias[1]

[1]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal, [2]Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), amancioc@utad.pt, imbarroso@utad.pt; jmdias@utad.pt, www.utad.pt

Resumo:

É sobejamente reconhecida a importância que tem a alimentação no crescimento e desenvolvimento do ser humano. A maioria das doenças que existe hoje em dia tem causas múltiplas, ocupando os hábitos alimentares um lugar de destaque. Alguns dos exemplos são a diabetes mellitus, as doenças cardiovasculares, certos tipos de cancro, a obesidade, entre outras. É no âmbito da prevenção da obesidade que nos vamos debruçar neste workshop, especificamente, sobre as estratégias de prevenção.

A prevenção da obesidade parece ser um desafio menos complicado do que o seu tratamento. Perante o cenário de aumento alarmante da prevalência da obesidade infanto-juvenil, quer nos países desenvolvidos, quer em vias de desenvolvimento, torna-se essencial desenvolver estratégias de prevenção que alterem os estilos de vida menos saudáveis. As estratégias de prevenção devem trabalhar, sobretudo, a alimentação saudável e a atividade física regular, com envolvimento das famílias.

A escola constitui um contexto muito favorável ao combate a esta problemática, no qual os professores são atores chave, mas que deverá envolver toda a comunidade escolar. Com este workshop pretendemos: aprofundar conhecimentos sobre as estratégias de prevenção da obesidade; sensibilizar para a prevenção da obesidade; desenvolver competências no âmbito da classificação do IMC.

Palavras-Chave: Alimentação; Atividade Física; Prevenção da obesidade; Jovens.

Introdução

Começamos este artigo a refletir acerca do conceito de obesidade. Pode a obesidade ser considerada uma doença ou é apenas um descontrolo da pessoa, no que diz respeito ao peso corporal? Será apenas uma questão de uns quilos a mais? Quando é

que se considera que uma pessoa adulta é obesa? E uma criança ou jovem? Vamos ao longo deste artigo tentar responder a estas questões.

É verdade a obesidade é mesmo uma doença. A Direção-Geral da Saúde (DGS) citando a Organização Mundial de Saúde (OMS), define obesidade como "Uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde" (DGS, 2005: 4).

A OMS tem vindo a alertar os Estados-membros para a prevalência elevada que esta patologia alcançou, tendo-a declarado como a pandemia do século XXI. O problema é de tal modo grave que não afeta apenas os países desenvolvidos, mas também os países em desenvolvimento, sendo transversal a todo o ciclo de vida do ser humano, desde a criança até ao idoso, constituindo um problema de Saúde Pública. A obesidade é também o problema de saúde mais grave que atinge crianças e adolescentes a nível mundial (Sousa, Loureiro e Carmo, 2008).

Em termos de magnitude, um artigo de revisão de estudos efetuados em Portugal, com crianças e adolescentes, de 2007 a 2010, por Antunes e Moreira (2011), encontrou prevalências muito elevadas de pré-obesidade e de obesidade. Segundo os critérios de classificação da OMS, adotados pela DGS para Portugal (DGS, 2013), a prevalência da pré-obesidade para o sexo masculino estava entre 21,1% e 22,1% e para o sexo feminino entre 19,7% e 31,3%. Em relação à prevalência da obesidade variava entre 4,4% e 22,9% para o sexo masculino e entre 3,8% e 8,2% para o sexo feminino.

A importância do problema levou à criação da Plataforma contra a Obesidade que atualmente integra o Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, programa prioritário que integra o Plano Nacional de Saúde 2012-2016. O Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável visa a melhoria do estado nutricional da população, incentivando a um padrão alimentar saudável.

A alimentação é um fator muito importante. A qualidade e quantidade dos alimentos que ingerimos têm efeitos na nossa saúde, podendo desencadear doenças, quando não fazemos uma alimentação adequada, como é o caso da obesidade (Minderico e Teixeira, 2008). Na maioria dos casos a obesidade instala-se porque se ingerem mais calorias do que as que gastamos nas nossas atividades, originando um balanço energético positivo (Teixeira e Silva, 2008).

Uma alimentação saudável durante a infância e juventude é essencial para proporcionar o desenvolvimento e crescimento adequados à idade e prevenir um conjunto de problemas associados, entre os quais a obesidade (DGS, 2005).

Por outro lado, é inquestionável atualmente, que a prática de Atividade Física (AF) regular beneficia a saúde, permitindo um melhor controlo sobre o peso corporal, a diminuição da gordura corporal, o aumento da massa muscular, da densidade e massa óssea, a melhoria da circulação e a redução do risco das doenças cardiovasculares, entre outros (Teixeira e Silva, 2008).

A alimentação e a AF são de tal modo importantes que a OMS no documento "Health 21: The Health for All policy Framework for the WHO European Region", que apresenta as 21 Metas para o Século XXI, na Meta 11 – Vida saudável, estabelece que até ao ano 2015, as pessoas de toda a sociedade deveriam adotar padrões de vida saudáveis, faz uma referência explicita à nutrição e AF, nos quais os comportamentos saudáveis devem aumentar.

O Plano Nacional de Saúde 2012-2016 (DGS, 2012), também dá atenção à problemática da obesidade. No subcapítulo 3.1. Eixo Estratégico – Cidadania em Saúde, na seção 3.1.3. Orientações e evidência, no destaque, a nível individual o cidadão deve assumir a responsabilidade pela promoção da saúde e por estilos de vida saudáveis e participar ativamente nas decisões referentes à saúde pessoal, da família e comunidade, afirmando à frente que o aparecimento de doenças crónicas como as cardiovasculares, pulmonares, diabetes e obesidade, está relacionado com os hábitos e estilos de vida menos adequados.

Mais adiante, no subcapítulo Eixo Estratégico – Políticas saudáveis, na seção conceitos e no ponto Políticas de Saúde Pública, dá exemplos de Políticas de Saúde Pública Globais, entre os quais, figura a formação de parcerias para a intervenção sobre determinantes de saúde, como a indústria alimentar no combate à obesidade.

Ainda no mesmo Plano, dirigido especificamente, a crianças e jovens, no subcapítulo 4.2. Objetivo para o Sistema de Saúde – Promover contextos favoráveis à saúde ao longo do ciclo de vida, na seção do Enquadramento, no destaque Crescer com segurança, é indicado entre as áreas com recomendações de intervenção a considerar, a prevenção da obesidade, sendo salientado o aumento da obesidade dos 15 aos 24 anos. Uma das recomendações mencionadas dirigidas às escolas foi a de uma oferta alimentar saudável na cantina e bares escolares. É no âmbito desta problemática que se insere este workshop que tem como objetivos: aprofundar conhecimentos sobre as estratégias de prevenção da obesidade; sensibilizar para a prevenção da obesidade; desenvolver competências no âmbito da classificação do IMC.

1.Obesidade em crianças e jovens

A obesidade é a doença pediátrica, que abrange crianças e jovens até aos 18 anos, que na primeira década do século XXI, maior aumento da prevalência registou,

pelo que deve ser valorizada em função das repercussões na saúde infantil e juvenil (Sousa et al., 2008).

Esta patologia afeta o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens, estando muitas vezes associada a distúrbios psicológicos nestes grupos etários, como a diminuição da autoestima, isolamento social e diminuição da participação em atividades sociais.

Para além disso, uma das grandes preocupações com a obesidade na infância e adolescência, reside no facto de existir uma forte associação entre a obesidade nestas fases e a sua persistência na idade adulta. A obesidade durante a infância conduz a um aumento da mesma durante a vida adulta.

1.1Classificação

Os fenómenos da pré-obesidade e da obesidade são diferentes no adulto e nas crianças e jovens até aos 18 anos. No adulto, o diagnóstico de pré-obesidade e de obesidade faz-se através do cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) = Peso/(altura)^2, considerando-se segundo os critérios da OMS que há pré-obesidade quando o IMC ≥ 25 e ≤ 29 e obesidade quando o IMC ≥ 30 (DGS, 2005).

Quando se trata de crianças e jovens até aos 18 anos, não é possível utilizar os pontos de corte para a pré-obesidade e obesidade atrás apresentados, pois as velocidades de crescimento, em ambos os sexos, variam no próprio indivíduo e entre diferentes populações, estando a composição corporal e o peso em constante alteração (DGS, 2005; Rito e Carmo, 2011).

As caraterísticas dinâmicas do crescimento e desenvolvimento, que ocorrem na idade pediátrica, tornam difícil efetuar aqueles diagnósticos, não existindo critérios consensuais, como o de Cole, da OMS, etc. Em Portugal a DGS adotou os critérios da OMS (DGS, 2013).

1.2Epidemiologia

A pré-obesidade e a obesidade não afetam apenas os países desenvolvidos, mas alguns países em desenvolvimento, também já apresentam elevadas taxas de prevalência destes distúrbios nutricionais, que são os mais frequentes em crianças e adolescentes nos países industrializados (Sousa et al., 2008).

Até 2008, na Europa a prevalência da obesidade tinha triplicado nas duas décadas anteriores. Nesta altura em média, a prevalência de pré-obesidade e de obesidade aos 13 anos era de 14,4% nos rapazes e 9,3% nas raparigas e 8,2% e 6,0% aos 15 anos, respetivamente. Segundo o Plano Nacional de Saúde (DGS, 2012), na União Europeia, a proporção de crianças com pré-obesidade e obesidade varia entre 5% e 25% dos 11 aos 13 anos.

A nível nacional, um estudo realizado por Duarte (2011), com uma amostra de 1111 crianças, entre os 3 e os 6 anos, na Região da Beira Interior Sul, encontrou uma prevalência de pré-obesidade de 15,6% e de obesidade de 12,06%.

Um outro estudo levado a cabo por Ferreira (2010), no qual participaram 5708 crianças e adolescentes de Portugal continental, entre os 10 e os 18 anos de idade, obteve uma prevalência de pré-obesidade de 22,6% e de obesidade de 7,8%.

Por sua vez, um estudo desenvolvido por Carvalho, Espinheira, Dinis e Meneses (2011), na cidade de Vila Real, com uma amostra de 136 alunos do 3º ciclo, revelou uma prevalência de pré-obesidade de 16,2% e de obesidade de 5,9%, sendo que 21,3% das raparigas e 12,0% dos rapazes apresentavam pré-obesidade e 3,3% das raparigas e 8,0% dos rapazes eram obesos.

Estas prevalências já são bastante preocupantes, tornando necessário a intervenção da comunidade no sentido de prevenir este flagelo.

1.3Fatores associados

A etiologia da obesidade é multifatorial, envolvendo interações complexas entre a herança genética, hormonas e diferentes fatores sociais e ambientais, como o sedentarismo, dietas com elevada densidade calórica e alto teor de gordura e a falta de exercício físico, resultantes das profundas mudanças que tem ocorrido na sociedade e consequente alteração dos padrões alimentares, que surgem em resultado do aumento da urbanização e da industrialização e da desaparecimento de estilos de vida tradicionais (WHO, 2000).

1.3.1Alimentação

A alimentação tem sido uma das causas apontadas que conduzem à obesidade nomeadamente uma alimentação com excesso de calorias ingeridas para as necessidades fisiológicas do organismo e resulta de persistentes balanços energéticos positivos em

que a quantidade de energia ingerida é superior à quantidade de energia despendida, logo para perder peso é necessário usar estratégias alimentares para reduzir a ingestão energética (Moreira, 2005). As estratégias preconizadas incluem uma alimentação baseada na roda dos alimentos e escolhas mais saudáveis utilizando a sopa de vegetais como refeição base e a inclusão de vegetais e de fruta em detrimento dos alimentos com baixo valor nutritivo e alto teor de gordura como os "snacks" e do consumo de bebidas adoçadas. A intervenção escolar baseada em dietas elaboradas de acordo com uma dieta equilibrada tem constituído uma política para a prevenção e controlo da obesidade em meio escolar.

1.3.2 Sedentarismo

O sedentarismo tem sido apontado como um dos principais fatores para a obesidade (Pereira, & Lopes, 2012). Uma vida inativa, caraterizada por falta de esforço físico, com muito tempo passado a ver televisão, a jogar consola ou em frente ao computador, levam a que os jovens não procurem atividades de lazer ao ar livre e práticas desportivas. É necessário motivá-los a que ocupem os seus tempos livres em atividades ativas, de forma a reduzir os comportamentos sedentários. Para tal, a perceção dos obstáculos que conduzem a um estilo de vida mais ativo deve ser trabalhado conjuntamente entre os profissionais de saúde e os professores.

1.3.3 Atividade física

A prática de atividade física representa a forma mais eficaz de gasto energético e pode ser a solução para a diminuição da obesidade e do sedentarismo. Sabe-se, no entanto, que é necessário promover diferentes estratégias e níveis de atividade física de acordo com o contexto escolar, o género e idade. Os jovens do género masculino são mais ativos do que as jovens do género feminino e a prática de atividade física vai diminuindo ao longo do decurso da adolescência. Costa (2011) citando a WHO (2010), refere que a OMS recomenda para as crianças dos 5 aos 17 anos a prática de cerca de 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa, diariamente, na escola durante as aulas de educação física, no recreio, nas atividades extracurriculares, em casa e em atividades ligadas à comunidade.

1.3.4Bulimia

É certo que podemos associar a bulimia à obesidade e a anorexia nervosa à extrema magreza, no entanto, estas duas perturbações andam a par uma da outra. O

termo bulimia, do grego *bulimia*, grande fome devoradora, foi utilizado para descrever a voracidade de alimentos acompanhados de sensação e de fome.

Jovens bulímicas (os) costumam centralizar a avaliação do que fazem de si mesmas, baseando-se quase exclusivamente na sua aparência física. Os sentimentos de baixa autoestima dependem da eficiência dos seus métodos para alcançar o corpo desejado.

Tudo funciona como se outros valores pessoais não existissem ou fossem secundários, pois só se conseguem sentir fisicamente dentro dos padrões desejáveis pela sociedade. Chegam a isolar-se nas relações, evitam reuniões sociais ou viagens, quando não se sentem em condições de preencher tais requisitos.

Russel, em 1979, estabeleceu os critérios para a bulimia nervosa, utilizando a palavra de raiz grega "bulimia" que significa "fome de boi". Marcou um momento decisivo na história das doenças do comportamento alimentar. Considerou a bulimia nervosa como uma variante censurável, sinistra, da anorexia nervosa, em que os doentes sentem uma necessidade imperiosa e compulsiva de comer em excesso, fazem tentativas persistentes para evitar o aumento de peso provocado pelos alimentos ingeridos, através do recurso a vómitos autoprovocados e/ou laxantes, e têm um receio mórbido de engordar. Mais tarde, compreendeu-se que a bulimia nervosa poderia surgir em doentes que não tinham um passado de anorexia.

Segundo Bryant-Waugh e Lask (2002), as características essenciais da bulimia nervosa consistem nas compulsões periódicas e métodos compensatórios inadequados para evitar ganhar peso.

Concluindo, as definições apresentadas circunscrevem a definição de bulimia nervosa à ingestão compulsiva de alimentos, aos métodos compensatórios, tais como vómitos autoinduzidos, uso de laxantes e/ou diuréticos, à prática de exercícios extenuantes como forma de evitar ganho e medo exagerado de engordar.

Existem dois tipos de bulimia a considerar: 1) *Tipo purgativo*, em que durante o episódio atual de bulimia nervosa, o indivíduo induz regularmente na autoindução do vómito ou no uso impróprio de laxantes, diuréticos ou enemas; 2) *Tipo não purgativo*, situação na qual o indivíduo usa outros comportamentos compensatórios inapropriados, tais como jejuns ou exercícios excessivos, mas não induz regularmente a autoindução do vómito ou no uso impróprio de laxantes, diuréticos ou enemas (Byrne, 2001).

A bulimia nervosa aparece geralmente em adolescentes ou jovens por volta dos 18 anos, podendo surgir em mulheres adultas algumas vezes. Geralmente, os jovens não são muito magros e os primeiros sintomas de bulimia muitas vezes passam desapercebidos, pois são tidos como próprios da idade.

A maioria dos jovens bulímicos é formada por mulheres e o uso de laxantes e diuréticos também é muito comum. É mais frequente nas classes média e alta e muitos jovens são também utilizadores de drogas ou possuem algum vício.

A prevalência de bulimia nervosa entre os adolescentes e mulheres jovens é aproximadamente de 1% a 3%, e a taxa de ocorrência da perturbação nos homens é aproximadamente um décimo das mulheres.

Os pais de bulímicos apresentam uma maior frequência de obesidade do que a existente na população geral. Byrne (2001), acredita que uma tendência familiar para a obesidade pode existir, embora não o tenha sido comprovado cientificamente.

O diagnóstico rápido pode ser a chave para o tratamento. Em geral, o tratamento da bulimia é mais fácil que o da anorexia nervosa e o risco de morte é menor.

A bulimia nervosa é uma síndroma multideterminada por um conjunto de fatores biológicos, psicológicos, familiares e culturais. A ênfase cultural na aparência física pode ter um papel importante e os problemas familiares, a baixa autoestima e os conflitos de identidade são também fatores desencadeantes da doença.

As manifestações que vão surgindo, muitas vezes não são vistas como sinais alarmantes, isto é, o comportamento passa despercebido pelos demais. Os sinais de que algo está errado, iniciam-se pela ingestão compulsiva e exagerada de comida num curto espaço de tempo que passa a ser superior ao habitual, ingestão desmesurada que ocorre durante duas horas ou menos. Outro sinal prende-se com uma maior apetência para doces, gelados, bolos, iogurtes, pão, bolachas e salgados, isto é, os alimentos mais fáceis para uma possível crise de voracidade alimentar.

Desta forma, quando o comportamento está direcionado para a possível bulimia nervosa, ingerem rapidamente tudo às escondidas, acabam por perder o controlo e têm a sensação de que não conseguem parar.

Mais tarde, outros sinais evidentes da doença, como o recurso ao vómito autoinduzido, o uso de laxantes e diuréticos em quantidades excessivas, a obsessão pelo

exercício físico, por exemplo duas horas extenuantes por dia, a depressão e a alimentação excessiva, sem aumento proporcional do peso corporal.

A bulimia nervosa é constituída por uma série de anomalias, como os transtornos somáticos, os transtornos emocionais, os transtornos cognitivos e os transtornos condutores, para os quais os professores e os pais devem estar atentos para um encaminhamento para a intervenção dos técnicos de saúde.

1.4-Estratégias de prevenção

Os esforços dos profissionais de saúde quer da comunidade educativa, no sentido de prevenirem a obesidade deverão ser direcionados para a identificação de estratégias simples e eficazes.

É importante referir que as estratégias preventivas devem ser dirigidas a toda a população e não apenas às crianças e adolescentes. A família e a escola são os *settings* de eleição para o planeamento e implementação de estratégias de intervenção, uma vez que constituem os contextos onde as crianças e os jovens adquirem os comportamentos que os acompanharão durante o resto da vida.

As escolas deverão ter ambientes saudáveis, onde o refeitório, o bar e a política relacionada com a alimentação possam ser facilitadoras de escolhas e práticas alimentares saudáveis. Todas as crianças devem beneficiar de estratégias preventivas, focadas, essencialmente, em dois grandes fatores: os hábitos alimentares e a prática de AF, que promovam o equilíbrio energético (Sousa et al., 2008).

Outras estratégias passam pela promoção do aleitamento materno, a implementação de refeições regulares em família, a promoção da dieta mediterrânica, a restituição da responsabilidade aos pais sobre os alimentos fornecidos às crianças e jovens, bem como a criação de espaços para a prática espontânea de AF, para que estes grupos etários aumentem os seus níveis de atividade.

Não podemos esquecer a formação de profissionais de saúde e da educação para a prevenção da obesidade, a parceria com a indústria alimentar no sentido de fornecerem alimentos mais saudáveis, com menor teor de açúcar e de sal.

As estratégias terão de ter uma abrangência multisetorial, envolvendo o setor da educação (escolas), o poder local (autarquias), o setor da saúde (Unidades funcionais

dos Centros de Saúde), o setor da agricultura (produção) e do comércio. Só desta forma se poderão obter resultados positivos e duradouros.

Conclusão

Depois da reflexão acerca da concetualização de obesidade a pesquisa bibliográfica efetuada permite-nos afirmar que a obesidade é uma doença, sendo o mais sério problema que afeta crianças e jovens.

As elevadas prevalências de pré-obesidade e de obesidade nestes grupos etários conformam estes fenómenos como graves problemas de Saúde Pública, tornando necessário combater esta epidemia e inverter a situação o mais rapidamente possível.

Foi feita uma chamada de atenção para o método de classificação da pré-obesidade e da obesidade em crianças e jovens até aos 18 anos de idade e explicado porque difere da classificação dos adultos.

Reafirmou-se o caráter multifatorial da obesidade, que resulta da combinação da fatores genéticos, metabólicos, psicológicos, ambientais e comportamentais, com especial relevância, para alimentação e prática da AF, Foi, ainda, abordado a bulimia como distúrbio alimentar relacionado com a obesidade.

Acabamos por elencar um conjunto de estratégias de prevenção da obesidade, que devem ser direcionadas a toda a população e não apenas às crianças e jovens e ter uma abrangência multisetorial para garantir maior eficácia. Os locais de eleição para a sua implementação são a família e a escola, nos quais todos nós aprendemos os hábitos de vida através da socialização.

Referências:

Antunes, A., & Moreira, P. (2011). Prevalência de excesso de peso e obesidade em crianças e adolescentes portugueses. *Acta Médica Portuguesa, 24* (2), 279-284.

Bryant-Waugh, R., & Lask, B. (2002). *Doenças do comportamento alimentar: Um guia para os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Byrne, K. (2001). *Anorexia e bulimia: Um guia para pais e educadores*. S. João do Estoril: Principia.

Carvalho, A.A., Espinheira, M.E., Dinis, M.E., & Meneses, M.H. (2011). Obesidade em alunos do 3º ciclo. *Nursing Suplemento, 271*, 2-3; 6-9.

Costa, Diana Patrícia Cunha(2011). Hábitos Alimentares e de Vida Saudáveis: diferenças entre grupos Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica Apresentado à Universidade do Minho. Braga.

Direcção-Geral da Saúde. Divisão de doenças genéticas, crónicas e geriátricas (2005). *Programa Nacional de Combate à Obesidade*. Lisboa: DGS.

Direção-Geral da Saúde (DGS, 2012). Plano Nacional de saúde 2012-2016. Índice geral e cadernos do PNS. [On line]. Retirado de http://www.altominhoemrede.pt/sites/default/files/plano-nacional-de-saude.pdf

Direção-Geral da Saúde (2013). Programa Nacional Saúde Infantil e Juvenil. Lisboa: DGS. [On line]. Retirado de www.dgs.pt

Duarte, M.E. (2011). *Estilos de vida familiar e peso excessivo na criança em idade pré-escolar.* Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Minderico, C., & Teixeira, P. (2008). *Nutrição e alimentação saudável*. In P. Teixeira, L.B. Sardinha e J.L. Barata (Coord.), Nutrição, Exercício e Saúde (pp. 1-82). Lisboa: Lidel.

Moreira P.(2005). Obesidade: muito peso, várias medidas. 2ª ed. Porto: Ambar, p 13 – 131.

Mota, J. (2003). Actividade Física e obesidade na população infanto-juvenil. Referências e reflexões in A actividade Física: do lazer ao rendimento. A estética, a saúde e o espectáculo. Lamego: Escola Superior de Educação de Lamego.

Rito, A., & carmo, I. (2011). Crescimento infantil e juvenil. In A. Rito, J. Breda e I. Carmo (Coord.), Guia de avaliação do estado nutricional infantil e juvenil (pp. 7-9). Lisboa: INSA, I.P.

Pereira, P. & Lopes, L. (2012). Obesidade Infantil: Estudo em Crianças num ATL. Millenium, 42 (janeiro/junho). Pp. 105-125.

Russell, G. F. M. (1979). Bulimia nervosa: An ominous variant of anorexia nervosa. *Psychol ogical Medicine, 9*, 429-448.

Sardinha, L. B. (2008). *Actividade física e saúde cardiovascular*. In P. Teixeira, L.B. Sardinha e J.L. Barata (Coord.), Nutrição, Exercício e Saúde (pp. 181-236). Lisboa: Lidel.

Sousa, J; Loureiro, I & Carmo, I. (2008). *Obesidade infantil: Um problema emergente*. Saúde e Tecnologia, 2, 5 – 15.

Ferreira, J. S. (2010). *Prevalência de obesidade infanto-juvenil: associação com os hábitos alimentares, actividade física e comportamentos sedentários dos adolescentes escolarizados de Portugal Continental*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Teixeira, P., & Silva, M. (2008). *Repensar o peso: princípios e métodos testados para controlar o seu peso.* Lisboa: Lidel.

World Health Organization .Regional Office for Europe (WHO, 1999). Health 21. The Health for All policy framework for the WHO European Region. [On line]. Retirado de http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health21-the-health-for-all-policy-framework-for-the-who-european-region

World Health Organization (2000). Obesity: Preventing and Managing The Global Epidemic. Technical Report Series 894. World Health Organization; Geneva, Switzerland.

Gestão de Stresse: Gestão do Tempo, Técnicas de Respiração e Relaxamento

José Manuel Monteiro Dias, Maria João Monteiro, & Maria da Conceição Rainho
UTAD, Vila Real

Resumo:

O stresse é uma das situações mais complexas do século XXI, constituindo um desafio de investigação, nomeadamente a sua identificação, quantificação e qualificação. Ao longo da vida somos confrontados com situações de stresse e de conflitos, e concretamente no ensino, professores e estudantes, para preservar a saúde mental, têm que saber gerir estas situações de forma a ultrapassá-las. Para isso, torna-se pertinente um conhecimento mais profundo do "eu" bem como o estudo das diversas fontes indutoras de stresse e de conflito, dos efeitos no indivíduo, no grupo e na sociedade. Por outro lado, há que compreender os mecanismos subjacentes aos processos de conflito e gestão de tempo e gestão de stresse para intervir nos diferentes âmbitos de atuação a nível individual, grupal e social. Deste modo, torna-se pertinente desenvolver capacidades e/ou competências na identificação das situações geradoras de stresse, na seleção de estratégias de adaptação e nas técnicas de gestão de tempo, respiração e relaxamento progressivo para gerir o stresse (Dias, Monteiro & Mendes, 2013).

Objetivos

- Compreender a importância da multiplicidade de fatores que estão na génese, evolução, incidência e prevalência das situações de stresse e de conflito;
- Adquirir conhecimentos teóricos e práticos fundamentais relacionados com a gestão de stresse e gestão de tempo que permitam intervir nos diferentes níveis de intervenção;
- Desenvolver competências nas técnicas de respiração e relaxamento, de forma a utiliza-las em contexto individual, social e profissional;
- Promover comportamentos salutogénicos.

Gestão de Stresse

A noção de bem-estar subjetivo expressa determinadas características da qualidade de vida, como a felicidade e a satisfação com a vida nas suas várias dimensões (profissional, familiar, social), emergindo sempre de uma autoavaliação por parte do sujeito (Diener & Diener, 1995).

O stresse surge como um conceito quase antagónico do bem-estar, ou pelo menos prejudicial para a qualidade de vida, sendo considerado um construto heterogéneo e complexo, pelo que pode originar diversas interpretações (Sandín, 1995).

O stresse implica um desequilíbrio no organismo, provocado por um agente externo ou interno, como por exemplo, as emoções ou situações anormais do quotidiano. Dias e Silva (2011) referem a noção de vulnerabilidade ao stresse como a suscetibilidade, propensão, que pode levar à instabilidade. Quando se dá esta instabilidade, o organismo, para regular as suas funções, quer a nível fisiológico quer psicológico, esforça-se por dar uma resposta favorável, produzindo uma sensação subjetiva de tensão que acaba por afetar o estado emocional (Sandín, 1989). Deste modo, as estratégias de *coping* surgem como modo de minimizar as alterações provocadas pelo stresse.

Eustresse e Distresse

Eustresse: tipo de stresse que promove a resolução da situação, tendo em vista o bem-estar, desenvolvimento e realização pessoal do indivíduo, na medida em que o stressor é interpretado como um desafio.

Distresse: exaustão emocional caracterizada por um nível de tensão muito elevado, ou muito mantido no tempo, que desencadeia sintomas de mal-estar, pelo facto do stressor ser interpretado pelo indivíduo como um problema (Jesus, 2002).

O stresse, essencialmente o distresse, constitui por si só um fator de risco, tornando os indivíduos mais vulneráveis ao mesmo (Dias, Monteiro, Romano & Lemos 2012). Para além disso, é importante não obviar que não são os acontecimentos que produzem stresse no organismo, mas sim as interpretações que os sujeitos fazem dos mesmos (Pereira, 2006).

Deste modo, uma das formas de combater o stresse é, naturalmente, ajudar o indivíduo na reatribuição de significado. Outra das formas diz respeito às estratégias

que promovem a adaptação do sujeito às situações de stresse: as estratégias de *coping*. O *coping* é atualmente entendido como os esforços cognitivos e comportamentais que cada indivíduo adota de modo a ultrapassar as dificuldades externas ou internas causadoras de stresse (Lazarus & Folkman, 1984). As estratégias de *coping* utilizadas por cada sujeito fazem toda a diferença no bem-estar com que é ultrapassada cada situação de stresse (Pereira, 2006). As estratégias de *coping* têm sido investigadas desde meados do século XX com Lazzarus (1966), Moos, Cronkite, Billings e Finney (1986) e Feuerstein, Labbé e Kuczmierczyk (1986) a desenvolverem modelos com base na orientação da resposta dada pelo indivíduo.

Dada a importância das estratégias de *coping* utilizadas para o bem-estar, é fundamental trabalhar as diversas estratégias conhecidas. Embora os resultados conhecidos nas investigações realizadas não clarifiquem quais as melhores estratégias de *coping* (Pitts & Phillips, 1998), sabe-se que existem diversas estratégias que conseguiram bons resultados quando implementadas em programas de intervenção, pelo que iremos abordar técnicas com resultados comprovados, nomeadamente a gestão do tempo, respiração e o relaxamento.

Gestão do Tempo

O stresse é muitas vezes provocado pela dificuldade em gerir as várias tarefas com que nos deparamos diariamente (Hawkins & Klas, 1997). A gestão do tempo é definida como a capacidade em determinar necessidades, delinear os objetivos para satisfazer essas necessidades, atribuir prioridades e planificar tarefas para atingir os objetivos propostos (Lakein, 1973).

As técnicas de gestão do tempo foram inicialmente utilizadas em contexto organizacional (McCay, 1959), sendo atualmente utilizadas em vários contextos (clínico, educacional, etc.). Existem diversas estratégias para gerir o tempo como, por exemplo, atribuir prioridades aos objetivos, lidar com a procrastinação, aprender a dizer não ou realizar um horário de atividades (Cook, 1998; Mancini, 2003). Apesar de não haver investigações direcionadas para cada uma das técnicas, a utilização de estratégias de gestão do tempo no combate ao stresse tem obtido resultados positivos, documentados em diversas investigações (Francis-Smythe & Robertson, 1999; Macan,

1996; Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990; Martins, Jesus & Pacheco, 2008; Owens, 1987; Pacheco, Jesus & Martins, 2008).

Existem alguns questionários vocacionados para as vivências pessoais em estudantes que abordam este tema como é o caso do Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida & Ferreira, 1997), do Questionário de Estilos de Vida e Métodos de Estudo (Martins & Jesus, 2007) ou do Questionário da Gestão do Tempo Académico em Alunos do Ensino Básico e Secundário (Veiga & Melim, 2007).

Em inglês existem diversos questionários aferidos para várias populações, como é o caso do *The Time Management Behaviour Scale* (Macan et al., 1990), do *The Time Structure Questionnaire* (Bond & Feather, 1988) e do *The Time Management Questionnaire* (Britton & Tesser, 1991).

Em contexto profissional, se pretendermos avaliar a gestão do tempo, tal pode ser conseguido através da entrevista, com perguntas que reflitam os seguintes pontos:

- Não ter tempo para fazer o que se gosta;
- Adiar a implementação dos planos úteis;
- Dificuldades de concentração para iniciarem um trabalho;
- Ultrapassar o tempo limite para completar as tarefas por ter adiado a execução das mesmas;
- Deixar as tarefas difíceis por fazer até ao último minuto e depois ficar em pânico para concluí-las;
- Deixar acumular o trabalho para os prazos de entrega;
- Não conseguir conciliar a profissão com a vida pessoal.

De entre as inúmeras técnicas de gestão de tempo existentes, selecionaram-se as que apresentam melhores resultados empíricos:

- Fazer frente à procrastinação (Kaufman, Lane & Lindquist, 1991; Wratcher & Jones, 1988);
- Planificar tarefas, definir objetivos e estabelecer prioridades (Britton & Tesser, 1991; Macan, 1994, 1996);
- Planificar as tarefas semanais através de um horário (Fox & Dwyer, 1996; Zijlstra, Roe, Leonora & Krediet, 1999).

Procrastinação

A procrastinação é um adiamento sistemático de uma ou várias tarefas, que acontece frequentemente na vida de todos os seres humanos. As causas podem ser variadas e estão quase todas associadas ao stresse gerado pela tarefa a realizar. O problema baseia-se em adiar sistematicamente as tarefas, objetivos pouco realistas e/ou perfecionistas, receio em não desempenhar uma tarefa tão bem quanto se deseja, dificuldades em passar à ação e persistir na mesma tarefa mesmo que esteja "adiantada".

As causas são: má gestão do tempo, condições ambientais (ex.: ambiente de trabalho desorganizado), dificuldades de concentração, condições físicas (ex.: não dormir bem, cansaço), ansiedade, crenças e pensamentos disfuncionais (ex.: não vou conseguir), sensação de dever, falta de motivação, expectativas irrealistas, perfeccionismo, medo de falhar, falta de recompensas, falta/desorganização da informação, dificuldade excessiva da tarefa, excesso de trabalho.

As soluções constroem-se ao definir as tarefas, antecipar obstáculos e soluções, enfrentar a tarefa e ter noção de que adiá-la é um problema, estabelecer objetivos claros e realistas, estabelecer prioridades, organizar o material necessário para a tarefa, estar num espaço ambiental adequado, realizar a tarefa na altura do dia mais produtiva, alternar a tarefa com outras tarefas mais atrativas, fazer um horário para a realização das várias tarefas, substituir pensamentos negativos por pensamentos realistas e positivos, pedir ajuda se necessário, reduzir os níveis de ansiedade (ex.: relaxamento) e recompensar-se…

Planificação das Tarefas

Para planificação das tarefas a cumprir, deve criar-se uma lista com todas as tarefas a ser realizadas, colocando o prazo máximo para a sua realização.

Para se atribuir prioridades, deve basear-se no grau de importância da tarefa e na data em que a deve terminar.

Organização do horário

Uma boa gestão do tempo deve ter em vista um estilo de vida saudável para que as nossas capacidades sejam rentabilizadas ao máximo. Devemos incluir tarefas profissionais, lazer, atividade física, cuidados pessoais, uma higiene do sono adequada,

etc. Para se conseguir manter um estilo de vida saudável, existe uma regra básica para gerir o tempo: o horário 8/8/8, ou seja, 8 horas de sono, 8 horas pessoais e 8 horas de trabalho. Dormir 8 horas por dia é fundamental para o equilibrio físico e emocional. Os cuidados pessoais devem incluir, atividades de lazer, alimentação, higiene pessoal e tarefas pessoais. As 8 horas de trabalho devem incluir tudo o que esteja relacionado com a atividade profissional.

O sono é um processo fisiológico necessário para a sobrevivência humana. Uma higiene do sono adequada permite-nos um maior aproveitamento das nossas capacidades, melhorando significativamente o nosso bem-estar físico e mental. Quando dormimos pouco ou mal, sentimo-nos tristes, ansiosos ou irritados muito mas facilmente e mais vulneráveis ao stresse (Dias, Monteiro, Lemos & Romano, 2013). Torna-se também mais difícil concentrar-nos numa tarefa mais complexa ou dirigirmos a nossa atenção para atingirmos os objetivos propostos.

A higiene do sono é fundamental e para isso é necessário manter um horário regular para adormecer e acordar, praticar uma atividade relaxante antes de deitar (ler, ouvir música calma, atividade de relaxamento), evitar as bebidas alcoólicas e com cafeína a partir do fim da tarde, evitar a realização de tarefas que implicam um esforço mental elevado uma hora antes de adormecer, manter um ambiente agradável, sem luz, temperatura adequada e com o mínimo ruído, evitar dormir durante o dia, ter um conjunto de rotinas antes de deitar (ex. beber leite ou chá quente, hábitos de higiene pessoal, banho quente).

Nas horas pessoais não deve esquecer a atividade física, as atividades lúdicas, os cuidados pessoais, a alimentação completa, equilibrada e refeições calmas, o tempo para a família e para os amigos.

Para que no trabalho tenha um bom rendimento, torna-se pertinente excelentes condições ambientais, ambiente organizado, arrumado e agradável, perceber as horas do dia em que funciona melhor utilizando essas horas para os trabalhos mais complexos, ser flexível consigo próprio e apenas despender 8 horas por dia para trabalhar.

A elaboração do horário pessoal é algo que em primeiro lugar não deve ser rígido, devem ser deixadas horas com atividades em aberto para atividades como seja lazer.

Técnicas de Respiração e Relaxamento

O relaxamento é um método utilizado quer como estratégia para combater o stresse, quer como técnica de tratamento da psicoterapia cognitivo-comportamental nos transtornos de ansiedade (Barlow & Cerny, 1999). Esta técnica começou a ser desenvolvida por Jacobson, nos anos 30 que, através de diversos estudos, constatou que a indução de um estado de relaxamento atenuava as respostas fisiológicas, melhorando as respostas de *coping* em relação à situação de mal-estar (Jacobson, 1938).

Ao longo do tempo, várias investigações têm comprovado os benefícios das técnicas de relaxamento no combate ao stresse, generalizando a sua aplicação à população não clínica (Borkovec, Grayson, & Cooper, 1978; Poveda et al., 2001). Por exemplo, em estudos realizados com estudantes do ensino superior, verificou-se que, após a aprendizagem de técnicas de relaxamento, os participantes apresentaram uma diminuição significativa nos níveis de stresse relatados, quando comparado com o grupo de controlo, mesmo em altura de exames (Martins et al., 2008).

Respiração

A respiração diafragmática é uma componente presente em quase todas as técnicas de relaxamento conhecidas. Para além disso, esta técnica pode ser utilizada isoladamente na medida em que os estados de stresse envolvem frequentemente alterações respiratórias, nomeadamente a hiperventilação (Clark, Salkovskis & Chalkley, 1985). Os indivíduos que dominam esta técnica conseguem melhorar a ventilação e diminuem a sensação de falta de ar em situações ansiogénicas. No início, até que se torne automática, esta técnica requer muitas sessões de treino.

Estes deve começar por ser realizado na posição horizontal, já que desta forma é mais fácil controlar os movimentos diafragmáticos devido à menor pressão exercida nessa posição. O movimento consiste em movimentar voluntariamente a zona abdominal, devendo esta ser erguida ao inspirar, ao passo que ao expirar se baixa (Hough, 2001).

Relaxamento

Das técnicas de relaxamento mais utilizadas, destaca-se o relaxamento progressivo inicialmente desenvolvido por Jacobson (1938) e as técnicas de

relaxamento cognitivo, como é o caso do relaxamento autógeno de Schultz (Caballo, 2002), ou o relaxamento ABC (*Attentional Behavioral Cognitive*) derivado das técnicas de Albert Ellis (Smith, 1999). A base de treino assenta na contração/relaxamento de 16 grupos musculares específicos: mão e antebraço direito; mão e antebraço esquerdo; braço direito; braço esquerdo; perna e pé direito; perna e pé esquerdo; coxas; abdómen; tórax e respiração; ombros e base do pescoço; nuca; lábios; olhos; face interior e face superior.

Para a maioria dos autores, o relaxamento deve começar pelos membros superiores dominantes (direita para os destros e esquerda para os esquerdinos), seguindo-se os membros superiores não dominantes, passando posteriormente para os membros inferiores dominantes e não dominantes, subindo-se depois para os grupos musculares das coxas, tronco e cabeça (Barlow & Cerny, 1999; Bernstein & Borkovec, 1973; Jacobson, 1938).

No que respeita ao relaxamento cognitivo, tem sido quase sempre conjugado com as técnicas de relaxamento progressivo.

Referências:

Almeida, L.S., & Ferreira, J.A. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Barlow, D.H., & Cerny, J.A. (1999). Tratamento psicológico do pânico. Porto Alegre: Artmed.

Bernstein, E.A., & Borkovec, T.D. (1973). Progressive relaxation training: A manual for the helping professions. Champaign, IL: Research Press.

Bond, M.J., & Feather, N.T. (1988). Some correlates structure and purpose in the use of time. Journal of Personality and Social Psychology, 55 (2), 321-329.

Borkovec, T., Grayson, J., & Cooper, K. (1978). Treatment of general tension Subjective and physiological effects progressive relaxation. Journal of Consulting and Clinical Psycology, 46, 518-528.

Britton, B.K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. Journal of Educational Psychology, 83 (3), 405-410.

Caballo,V.E. (2002). Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento (2a ed.). São Paulo: Santos.

Clark, D.M., Salkovskis, P.M., & Chalkley, A.J. (1985). Respiratory control as a treatment for panic attacks. *J Bheav Ther Exp Psychiatry, 16* (1), 23-30.

Cook, M. (1998). *Time Management: proven techniques for making the most of your valuable time.* Massachusetts: Adam Media Corporation.

Dias, J.M:M., Monteiro, M.J.P., & Mendes, M.A. (2013). Diagnosticar para intervir em enfermagem de saúde mental. In *IX Congresso de psiquiatria: O ressurgir da psicopatologia* (p. 96). Estoril: SPPSM.

Dias, J. M. M., & Silva, M. J. F. S. P. M. (2011). Vulnerabilidade ao stresse no ensino superior. *Referência*, (4) 3ª Série, 340. [disponível em CD-ROM].

Dias, J. M., Monteiro, M.J., Lemos, E., Romano, A. (2013). Sleep and Vulnerability to Stres in Students of Veterinary Medicine. *Atención Primária, 45* (N.º Especial Congreso I), 129.

Dias, J. M. M., Monteiro, M. J., Romano, A. M.., Lemos, E. M.. (2012). Vulnerabilidade ao stresse em estudantes de Reabilitação Psicomotora. In III Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-americano e de Países de língua Oficial Portuguesa. (p 186). Coimbra.

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self estem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 653-663.

Feuerstein, M., Labbé, E.E., & Kuczmierczyk, A.R. (1986). *Health psychology: A psychobiological perspective*. New York: Plenum Press.

Fox, M.L., & Dwyer, D.J. (1996). Stressful job demands and worker health: An investigation of the effects of self-monitoring. *Journal of Applied Social Psychology, 25,* 1973-1995.

Francis-Smythe, J.A., & Robertson, I.T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology, 90*, 333-347.

Hawkins, F., & Klas, L. (1997). Time management as a stressor for helping professionals: Implications for employment. *Journal of Employment Counselling, 34* (1), 2-6.

Hough, S.E. (2001). The aftershocks that weren't. *Nat. Hist., 110*, 64–69.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: Edições Asa.

Kaufman, C.J., Lane, P.M., & Lindquist, J.D. (1991). Time congruity in the organization: Aproposed quality of life framework. *Journal of Business and Psychology, 6*, 79-106.

Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and life*. New York: Nal Penguin.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

Macan, T.H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79*, 381-391.

Macan, T.H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviours, attitudes, and jobperformance. *The Journal of Psychology, 130*, 229-236.

Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L., & Philips, A.P. (1990). College students time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*, 760-768.

Mancini, M. (2003). *Time management*. New York: McGraw-Hill.

Martins, A., & Jesus, S. (2007). Escala de estilos de vida e métodos de estudo. *Psycaware, 1*, 1-13.

Martins, A., Jesus, S., & Pacheco, A. (2008). *Programa de intervenção para a qualidade de vida do estudante do ensino superior*. 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde. Porto: Instituto de Psicologia Aplicada.

McCay, J. (1959). *The management of time*. New York: Prentice Hall.

Moos, R.H., Cronkite, R.C., Billings, A.G., & Finney, J.W. (1986). *Health and daily living form manual*. Palo Alto, CA: Stanford University Medical Center, Social Ecology Laboratory.

Owens, N.J.P. (1987). Natural variations in I5N in the marine environment. *Adv. Ma Biol., 24*, 389-451.

Pacheco, A., Jesus, S., & Martins, A. (2008). Motivação e qualidade de vida do estudante no ensino superior. Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp. 103-106). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pereira, A.M.S. (2006). Stresse e doenças: Contributos da psicologia da saúde na última década. In I. Leal (Ed.), *Perspectivas em psicologia da saúde* (pp.145-167). Coimbra: Quarteto Editora.

Pitts, M., & Phillips, K. (1998). *The psychology of health: An introduction*. London: Routledge.

Poveda, J.M., Iciarte, E., Toro-Lira, E, Rodríguez, R., Poveda, J., & Ramírez, J.M. (2001). Reduction of stress by relaxation techniques: Their possible use in the reduction of aggression. In M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the impact on its victims* (pp. 189-194) London: Kluwer Academic.

Sandín, B. (1989). Estrés, coping y alteraciones psicofisiológicas. In B. Sandín & J. Bermúdes, *Processos emocionales y salud* (pp. 45-72). Madrid: UNED.

Sandín, B.C. (1995). El estrés. In A. Belloch, B. Sandín & F. Ramos, *Manual de psicopatologia* (Vol. 2). Madrid: McGraw-Hill.

Smith, J.C. (1999). *ABC relation theory: An evidence-based approach*. New York: Springer Publishing Company.

Veiga, F., & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do "Time Management Questionnaire". *Psicologia, Educação e Cultura, 11* (2), 329-354.

Wratcher, M.A., & Jones, R.O. (1988). A time management workshop for adult learners. *Journal of College Student Personnel, 27*, 566-567.

Zijlstra, F.R.H., Roe, R.A., Leonora, A.B., & Krediet, I. (1999). Temporal factors in mental work: Effects of interrupted activities. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 163-185.

Contraceção na adolescência: orientações para uma prática contracetiva adequada

Maria José Santos [(1)] & Anabela Figueiredo [(2)]

[1]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Escola Superior de Enfermagem de Vila Real-UTAD; mjsantos@utad.pt
[2]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Escola Superior de Enfermagem de Vila Real-UTAD; afigueired@utad.pt

Resumo:

A sexualidade, presente em toda a trajetória de vida do Ser Humano busca a sua afirmação na adolescência, no entanto, o desenvolvimento da sexualidade nem sempre é acompanhado de um amadurecimento afetivo e cognitivo, o que torna a adolescência uma etapa de vulnerabilidade a riscos sexuais. Alguns estudos apontam para um conhecimento insuficiente e práticas incorretas de contraceção por parte dos jovens. Outros identificam um uso pouco expressivo de métodos contracetivos mais recentes tais como o adesivo, o anel vaginal ou o implante. Dos fatores comportamentais implicados na adoção de práticas contracetivas de risco salientamos a importância da perceção de (in) vulnerabilidade face às as infeções de transmissão sexual (IST's), perceção das normas sociais, falta de confiança nas capacidades para utilizar os métodos contracetivos e a dificuldade em comunicar com o companheiro e com os pais.

O conhecimento desta realidade permite sugerir a promoção social do preservativo, independentemente da sua finalidade preventiva, cabendo aos educadores capacitar os jovens para a adoção de comportamentos protetores de saúde, reforçando a sua capacidade de escolha e autoeficácia contracetiva. Com este *workshop* pretende-se atualizar os conhecimentos sobre os métodos contracetivos recomendados para esta faixa etária e discutir estratégias que podem contribuir para melhorar as práticas contracetivas dos jovens.

Palavras-chave: Adolescência; Contraceção; Recomendações

Introdução

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é um período, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta, situando-se entre os 10 e os 19 anos (WHO, 2004). A sexualidade, presente em toda a trajetória de vida do Ser Humano busca a sua afirmação na adolescência, no entanto, o desenvolvimento da sexualidade nem sempre é acompanhado de um amadurecimento afetivo e cognitivo, o que torna a adolescência uma etapa de extrema vulnerabilidade a riscos sexuais. As práticas sexuais não seguras comportam riscos acrescidos para os jovens, nomeadamente as infeções de transmissão sexual (IST`s), interrupção voluntária da gravidez e a maternidade precoce, com consequências a curto e a longo prazo na saúde reprodutiva (APF, 2010). Têm vindo a ser identificados como fatores de risco para a saúde sexual e reprodutiva dos jovens, o uso inconsistente do preservativo (Beadnell et al., 2005; Reis & Matos, 2007), as relações amorosas de curta duração, a prática de relações sexuais desprotegidas com múltiplos parceiros e a associação frequente entre o consumo o álcool e/ou drogas com as práticas sexuais (Eaton et al., 2009; Matos, Diniz & Simões, 2011). No que concerne às práticas contracetivas diversos estudos apontam para um uso inconsistente do preservativo, práticas incorretas no uso da contraceção e um conhecimento insuficiente, nomeadamente sobre a forma de atuação da contraceção hormonal oral (Matos et al., 2011).

Dados do último Relatório Nacional sobre a sexualidade dos jovens portugueses " Online study of young peopls`s sexuality" - (OSYS) - dados de 2011", que estudou os comportamentos de risco para a saúde de 396 jovens da região norte do pais, com idades compreendidas entre os 13 e 21 anos, referem que 4,8% dos estudantes heterossexuais sexualmente ativos tiveram a sua primeira relação sexual em média aos 15,7 anos e a grande maioria (79,4%) usou o preservativo na primeira relação sexual. Cerca de metade dos jovens (52,9%) refere que conversou com o parceiro sobre a importância de prevenir a gravidez e 47,1% sobre a prevenção das IST´s. A maioria dos jovens que refere já ter tido relações sexuais afirma ter utilizado método contracetivo na última relação sexual (81,7%), sendo o preservativo o

método mais utilizado (62,4%), apesar de se observar o aumento do uso da pílula contracetiva (39,2%) (Matos, Ramiro, Reis & Equipa Aventura Social, 2013).

Os jovens relatam poucos comportamentos de risco sexual, dado que a maioria teve menos de quatro parceiros sexuais ao longo da vida (69,9%), não teve relações sexuais associadas ao consumo de álcool (84,4%) ou de drogas (94,4%), nunca engravidou (93,3%) e nunca teve relações sexuais com outra pessoa para além do companheiro habitual (82,2%). Relativamente ao conhecimento sobre contraceção os jovens demonstraram um nível de conhecimentos insatisfatório sobre a utilização da pílula contracetiva (M=2,8; com resultados possíveis entre 0-6) e à pílula do dia seguinte (M=0,58; 0-2) mas razoável face às IST`s (M=10,43; 0-14) e aos modos de transmissão do VIH/SIDA (M=6,23; 0- 9). Em termos de atitudes, não têm uma atitude muito positiva face ao preservativo (M=6,10; 4-12) apesar de demonstrarem normas e intenções positivas face ao uso habitual do mesmo (M=16,19; 4-20). O nível de competências de prevenção é relativamente elevado (M=11,18; 4-12), no entanto, cerca de um quarto dos jovens não se sente capaz a conversar com o parceiro sexual sobre o uso do preservativo, convencer o parceiro a usar preservativo ou mesmo recusar ter relações sexuais se não se sentir preparado (a) (Matos et al., 2013).

Os estudos que procuram compreender a influência dos fatores psicológicos e comportamentais implicados na adoção de práticas contracetivas de risco dos jovens salientam a importância da perceção de (in) vulnerabilidade face às IST's, a perceção das normas sociais, nomeadamente se no grupo de pares é importante ou não a utilização de contraceção, as expectativas associadas à utilização de contraceção (dificuldade em obter contracetivos), a (in) capacidade de planear um acontecimento futuro, a (falta de) autoeficácia, a (des) confiança nas capacidades para utilização de métodos contracetivos numa base consistente, a dificuldade em comunicar com o parceiro sexual e com os pais sobre contraceção e o tipo de relacionamento amoroso (Reis & Matos, 2008).

Contextos de Intervenção

Nos documentos consultados, pode verificar-se que as recomendações para a promoção de práticas contracetivas seguras se cruzam diretamente as indicações para

uma educação sexual integrativa, podendo ser organizadas de acordo com os diferentes contextos de vivência dos jovens. Estas recomendações têm por base o entendimento que qualquer investimento futuro deve, em simultâneo, contribuir para a capacitação de cada jovens e privilegiar a influência dos fatores protetores identificados em cada contexto.

A capacitação individual pode ser desenvolvida através da capacidade pessoal de resiliência e autorregulação, ou seja da promoção de competências pessoais e interpessoais que permitam uma gestão emocional eficaz, no confronto com os riscos, com os desafios, com as ameaças e com os problemas do dia-a-dia " (Matos et al., 2011). Como mencionam, Ramiro, Reis, Matos, Diniz e Simões (2011), é "fundamental prevenir e acompanhar o adolescente; ajudá-lo a descobrir-se, a conhecer-se e a comunicar; dotá-lo de competências para avaliar o seu próprio desenvolvimento, os acontecimentos de vida, o contexto, a sociedade e o mundo; trabalhar os seus recursos pessoais para lidar com os desafios de uma existência indutora de stresse; envolvê-lo em comunidades que o integrem, sejam criativas e promovam a saúde; despertar-lhe horizontes e ideais de vida; acompanhá-lo nas opções e reflexões de vida; e desenvolver a sua responsabilidade e solidariedade para com a comunidade. É ainda importante o reforço da autonomia, responsabilização e participação social do adolescente e da importância destes fatores na promoção da sua saúde" (p. 20).

Esta capacitação individual tem um contributo importante, para a prevenção dos comportamentos sexuais de risco, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível através do diálogo família-escola, tendo em conta que atualmente se verifica um maior risco nos jovens mais novos, pois os que já iniciaram a sua vida sexual referem usar menos o preservativo (Matos, Reis & Ramiro, 2009).

A transmissão de conhecimentos deverá reforçar também estas competências, com os jovens mais velhos, que embora revelem um maior uso de preservativo, demonstram um menor nível de conhecimento. A aquisição de informação adequada sobre sexualidade, além de contribuir para que os jovens façam escolhas mais seguras em relação ao seu comportamento sexual (Matos et al., 2009).

É no contexto da família que tem início a educação para a sexualidade, enquanto processo de aprendizagem, assim qualquer ação deve procurar o

desenvolvimento de uma boa comunicação interpessoal, de um interesse dos pais pela vida dos filhos e de um apoio dos pais na construção da autonomia e tomada de decisão (Matos et al., 2011). Podendo ser complementada por profissionais de saúde e educação, através do apoio às famílias, pois como mencionam Ramiro et al. (2011), muitos pais precisam de ajuda, quando se trata de falar sobre sexualidade, pois para além de não saberem o que dizer admitem não ter muitos conhecimentos sobre este tipo de assunto.

O grupo social de referência influencia e determina as escolhas dos adolescentes no que diz respeito ao comportamento sexual, à contraceção e ao uso do preservativo. Deste modo, qualquer ação neste contexto deve promover a construção de amizades, com amigos capazes de partilhar estados afetivos e emocionais - literacia emocional e afetiva no espaço interpessoal (Matos et al., 2011).

A escola adquire também um lugar de destaque uma vez que os adolescentes passam aqui uma grande parte do seu dia, assim as recomendações apontam para o reforço do gosto pela escola e a existência de professores interessados pelos alunos, com valorização do "aluno-pessoa" (Matos et al., 2011). Este será também o contexto ideal para a urgente reflexão sobre o papel dos pais e a formação de professores, uma vez que os jovens se declaram mais à vontade para falar de sexualidade com os amigos e colegas, depois com os pais e por último com os professores (dados de 2006 e 2010) (Matos et al., 2009; Matos et al., 2011). A discussão sobre o tipo de programas de educação sexual a implementar nas escolas mantém-se atual e uma revisão feita por Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen e Markham (2010), concluiu que embora os programas de educação sexual, possam oferecer aos jovens as habilidades e os conhecimentos específicos necessários para recusar o sexo e praticar um comportamento sexual seguro, está a aumentar a evidência que os programas com uma abordagem positiva e compreensiva do desenvolvimento do jovem podem proporcionar-lhes a motivação de que necessitam para usar essas habilidades, deste modo sugerem que a utilização simultânea de ambos os tipos de programas poderá revelar-se uma estratégia eficaz.

Os serviços de saúde apresentam algumas respostas fundamentais, motivados por orientações e compromissos, internacionais e nacionais. Os governos europeus comprometeram-se a garantir o direito dos jovens à saúde e a desenvolver "cuidados

preventivos em saúde, orientações para pais, educação e serviços de planeamento familiar". Este compromisso está acordado no Artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, uma vez que os jovens se encontram entre os grupos com maior probabilidade de terem as necessidades de planeamento familiar não satisfeitas. Este artigo também reforça a recomendação de que a opinião dos jovens deverá ser tida em conta em todos os assuntos relacionados com o seu bem-estar, sendo uma diretiva explícita para a consulta de jovens quando estiverem a ser desenvolvidas intervenções em planeamento familiar (Barpandas, 2012). Podem encontrar-se ainda recomendações que apontam para a necessidade de um maior financiamento, uma vez que o financiamento para o planeamento familiar diminuiu e a procura aumentou significativamente. Este facto afetou pessoas de todas as idades, no entanto, os adolescentes têm sido dos grupos mais negligenciados. Neste sentido, são recomendadas medidas concretas, como: a) dar prioridade aos adolescentes nos programas de planeamento familiar e estabelecer objetivos para chegar até eles; b) prestar particular atenção às raparigas entre os 10 e 14 anos e a outros grupos de mais difícil acesso; c) envolver os e as jovens na criação destes programas, políticas, monitorizações e avaliações; d) garantir que os serviços sejam acessíveis sem necessidade de consentimento parental ou dos cônjuges e apoiar os e as adolescentes na tomada de decisões informadas; e) ter especial atenção às barreiras financeiras, garantindo o acesso a contracetivos gratuitos e outros serviços de saúde sexual e reprodutiva (Barpandas, 2012). Finalmente, neste contexto, as ações devem passar também por uma maior qualidade no aconselhamento (individual e comunitário), por parte dos profissionais de saúde, nomeadamente sobre os contracetivos mais adequados às necessidades dos adolescentes. O aconselhamento deve incluir informação sobre o uso de contraceção de emergência, e a mensagem de que a eficácia contracetiva desta é inferior a qualquer um dos métodos de contraceção de uso regular (Neto, Bombas, Arriaga, Almeida & Moleiro, 2012).

A sociedade pode ter um contributo imprescindível na prevenção do comportamento sexual de risco, através de inúmeras ações ou medidas. Entre elas, a criação de alternativas saudáveis e atrativas para o preenchimento de tempos livres (Matos et al., 2009).

"A disponibilização, na comunidade, de Gabinetes de Esclarecimento, com abrangência em vários locais (como as escolas), constituídos por equipas multidisciplinares, com recurso às tecnologias de informação mais recentes (principalmente a internet), pode ajudar na implementação de campanhas de prevenção para o esclarecimento e orientação dos jovens, nomeadamente facultando informação sobre os métodos contracetivos, entregando gratuitamente preservativos e pílulas" (Ramiro et al., 2011. p. 20). Também a promoção social do preservativo, independentemente da sua utilidade ou finalidade preventiva, no sentido de reforçar a capacidade de escolha e aumentar a autoeficácia contracetiva por parte dos jovens, surge como uma recomendação muito objetiva. Pois as restrições sociais, culturais ou religiosas sobre a sexualidade na adolescência parecem ter conduzido ao reforço das barreiras implícitas e explícitas ao planeamento familiar.

Orientações para a prática contracetiva na adolescência

A generalidade dos métodos contracetivos são potencialmente adequados para adolescentes saudáveis em fase pós-pubertária, com exceção da esterilização masculina e feminina A escolha do método contracetivo será influenciada pela idade e estádio pubertário, características pessoais, relação com os pais/família, comunicação social e profissionais de saúde. Atendendo às características da população adolescente, idealmente o método contracetivo deverá ser seguro, eficaz, reversível, pouco dispendioso, discreto e com poucos efeitos colaterais (Barros & Neves, 2013).

Independentemente da sua idade, todos os adolescentes podem dirigir-se aos serviços de saúde para obter um método contracetivo, uma vez que a lei sobre Educação sexual e Planeamento Familiar (Lei nº3/84 de 24 de março) não faz referência à idade para efeitos de consentimento.

As Sociedades Portuguesas de Ginecologia, Contraceção e de Medicina da Reprodução, recomendam aos adolescentes a utilização de métodos contracetivos eficazes de forma correta e consistente, sempre em associação com o preservativo para prevenção simultânea das IST´s, ou seja, uma "dupla proteção". A idade por si só não constitui contraindicação à utilização de qualquer método contracetivo e a maioria dos métodos pode ser usada sem restrições, entre eles, pode contar-se com a

contraceção hormonal combinada (oral, transdérmica, anel vaginal), de elevada eficácia contracetiva e com benefícios não contracetivos como a regularização dos ciclos menstruais, a diminuição da dismenorreia, melhoria da acne e prevenção dos quistos funcionais do ovário. Nas adolescentes mais jovens ou com maior índice de massa corporal (IMC) é dada preferência às pílulas com menores níveis de estrogénios por terem menor impacto sobre a densidade mineral óssea. Os regimes contínuos melhoram a adesão. A contraceção com progestativo oral é adequada para a adolescente que amamenta e na contraindicação ou intolerância aos estrogénios. No entanto, a elevada eficácia contracetiva está mais dependente da utilizadora. O implante contracetivo tem uma elevada eficácia, associada à comodidade posológica, pelo que representa uma alternativa viável, particularmente em adolescentes que pretendem uma contraceção eficaz de longa duração ou perante a dificuldade na utilização de outros métodos. O progestativo injetável não é aconselhado antes dos 18 anos pela diminuição da densidade mineral óssea. O Dispositivo intrauterino (DIU) de cobre ou o sistema intrauterino (SIU) com levonorgestrel pode ser uma alternativa contracetiva a considerar, particularmente nas adolescentes que já foram mães, nas restantes pode ocorrer maior dificuldade de colocação e um aumento da taxa de expulsão. Nenhum destes contracetivos protege das IST`s, deve ser considerada sempre a dupla proteção com preservativo masculino ou feminino. Os métodos naturais não são recomendados nos adolescentes, pela sua baixa eficácia agravada nestas idades pelas irregularidades do ciclo menstrual. A contraceção de emergência é segura e bem tolerada nas adolescentes, é dada preferência aos progestativos e ao acetato de ulipristal, por serem mais eficazes e com menos efeitos secundários, a necessidade desta contraceção não deve deixar de constituir uma oportunidade para iniciar uma contraceção regular, sendo que o início de um contracetivo deve ser imediato à contraceção de emergência. A utilização do DIU pode também ser considerada na contraceção de emergência, em adolescentes que pretendam este método de contraceção. A contraceção definitiva é considerada apenas quando os outros métodos não são aceitáveis ou existe uma contraindicação absoluta à gravidez (Pacheco et al., 2011).

Qualquer aconselhamento contracetivo deve ser integrado no âmbito da promoção de um estilo de vida saudável sendo a escolha contracetiva realizada de

forma multidisciplinar, tendo em conta uma avaliação adequada do estado de saúde e as recomendações vigentes nos Critérios Médicos de Elegibilidade para o uso de contracetivos (WHO, 2004). No entanto, a avaliação da tensão arterial e o IMC são os parâmetros clínicos recomendados antes da disponibilização da maioria dos métodos. Os adolescentes saudáveis não necessitam de exames complementares de diagnóstico para iniciar contraceção, mas sim de um aconselhamento eficaz e individualizado (Neto et al., 2012).

Face ao exposto consideramos importante reforçar a educação contracetiva dos jovens no sentido de potenciar a sua capacidade de escolha (nomeadamente o uso do preservativo feminino e do anel vaginal em oposição ao uso muito frequente da pílula) e melhorar a qualidade do uso dos contracetivos hormonais orais e da contraceção de emergência. Existe um uso ainda pouco expressivo de métodos contracetivos mais recentes e de longa duração, como o adesivo, o anel vaginal ou implante, que permitem uma contraceção mais eficaz, colmatando os riscos associados ao seu uso inadequado (Vilar & Ferreira, 2009). As diferenças de género continuam a observar-se nos comportamentos sexuais, por exemplo a dificuldade na predisposição dos rapazes para a utilização dos métodos contracetivos e nas raparigas pela incapacidade em "negociar" o uso dos preservativos (APF, 2010).

Conclusões

Para além das recomendações apresentadas, poderá ser importante um olhar mais global e destacar ainda a importância da correção das principais falhas em todo o trabalho efetuado até agora no âmbito dos comportamentos de saúde por parte dos jovens já identificados, ou seja, a falta de continuidade e sustentabilidade das ações e a "carência de uma agenda própria, robusta e consistente, de caráter científico que impeça a política do setor de andar sempre (atrasada e intermitente) atrás dos problemas". Qualquer trabalho preventivo, nomeadamente sobre uma prática contracetiva por parte dos adolescentes, deve abordar os seus contextos de vida e envolver os respetivos intervenientes, no sentido de se obter uma diminuição do risco, mas principalmente uma ativação dos fatores protetores.

Assim, a promoção da saúde sexual e reprodutiva da população adquire uma importância especial, nomeadamente no grupo dos adolescentes, idades em que se

tomam as primeiras decisões, se têm as primeiras experiencias e se aprende a assumir um lugar no grupo social. É atualmente reconhecido que "a forma como os jovens vivenciam a sua sexualidade e os relacionamentos, bem como, as escolhas que fazem em termos de saúde sexual e reprodutiva, têm um impacto considerável no futuro e nas suas vidas " (APF, 2010, p. 10).

Referências:

Associação para o Planeamento da Família. (2010). Direitos e saúde sexual e reprodutiva de jovens na Europa: Um guia para o desenvolvimento de políticas sobre direitos e saúde sexual e reprodutiva de jovens na Europa. Federação Internacional de Planeamento Familiar (IPPF) Lisboa: Projeto SAFE.

Barpanda, S. (2012). A necessidade de planeamento familiar entre adolescentes. Folha de Dados 2012. IPPF Europa. Acedido em: http://www.countdown2015 europe.org/wpcontent/upLoads/2012/04/IPPF_FactSheet-3_Youth-PT-Notes.pdf

Barros, J., & Neves. J. (2013). Contraceção na adolescência. In J. Neves, *Contraceção* (pp. 121-134). Lisboa: Lidel.

Beadnell, B., Morrison, D., Wildson, A., Wells, E.Murowchick, E.,Hoppe, M., Gilmore.M.R. & Nahom,D. (2005). Condon use, Frequency of sex, and Number of Partners: Multidimensional Characterization of Adolescent Sexual Risk Take. *The Journal of Sex Research*, 42 (3), 192-203.

Eaton, D., Kann, L., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W.A., Lowry, R., Mcmanus, T., Chyen, D., Shanklin, S., Lim, C., Brener, N., & Wechsler, H. (2012). *Youth Risk Behavior Surveillance: United States, 2011*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention. National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Division of Adolescent and School Health.

Gavin, L.E., Catalano, R.F., David-Ferdon, C. Gloppen, K.M., & Markham, C. M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, *46* (3sup.) S75–S91.

Matos, M.G., Diniz, J.A., & Simões, C. (2011). Health behaviors school: Aged children. Dados Nacionais 2010. Problemas emergentes e contextos sociais. Projeto Aventura Social, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Matos, M.G., Ramiro, L. Reis, M., & Equipa Aventura Social (2013*). Sexualidade dos jovens portugueses- Online Study of Young People's Sexuality (OSYS) - Dados de 2011*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M.G., Reis, M., & Ramiro. L. (2009). Educação sexual em Portugal e em vários países da América Latina. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *10* (1), 149-158.

Neto, S., Bombas, T., Arriaga, C., Almeida, M.C., & Moleiro, P. (2012). Contraceção na adolescência: Recomendações para o aconselhamento contracetivo. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Medicina do Adolescente da Sociedade Portuguesa de Pediatria.

Pacheco, A., Machado, A., Costa, A., Lanhoso, A., Cruz, E., Palma, F., Águas, F., Neves, J., Graça, L., Varela, M., Pinheiro, M., Oliveira, M., Bombas, T., & Gomes, V. (2011). Consensos sobre Contraceção. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ginecologia. Sociedade Portuguesa de Contraceção.

Ramiro, L., Reis, M., Matos, M.G. Diniz, J.A., & Simões, C. (2011). Educação sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Rev Port Saúde Pública, 29* (1), 11-21

Reis, M., & Matos, M.G. (2007). Knowledge and attitude towards contraceptive methods and STIs among youngsters. *Revista Lusófona de Ciências e Tecnologias da Saúde*, *4* (1), 23-35.

Reis, M., & Matos, M.G. (2008). Contraceção em jovens universitários Portugueses. *Análise Psicológica*, *26* (1), 71-79.

Vilar, D., & Ferreira, P.M. (2009). Educação sexual dos jovens portugueses: Conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede*, *5*, 2-53.

World Health Organization (2004). *Contraception in adolescence*. Geneve: Autor.

World Health Organization (2004). *Critérios Médicos de Elegibilidade para o uso de Métodos Anticoncepcionais* (3ª Ed.). o Departamento de Saúde Reprodutiva da Organização Mundial da Saúde. Genebra. Acedido em: http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/9241562668_por_B.pdf. ed.

A matemática amiga da saúde: contributos para boas práticas alimentares

Amâncio Carvalho[1], Ana Paula Aires[2], Filomena Raimundo[3]& Helena Campos[4],

[1,2,3,4]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Portugal, [1,3]Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, [2,4]Escola de Ciências e Tecnologia, amancioc@utad.pt, www.utad.pt, aaires@utad.pt, filomenar@utad.pt, hcampos@utad.pt, www.utad.pt

Resumo:
A alimentação é um dos fatores que mais podemos manipular e que mais influencia a nossa saúde. Como o velho provérbio afirma "Nós somos aquilo que comemos". O ato de comer, para além de satisfazer as necessidades fisiológicas inerentes ao bom funcionamento do nosso organismo, é também um meio de socialização e de transmissão de cultura. Porém, não basta comer, é preciso "saber comer", ou seja, selecionar os alimentos mais adequados e nas devidas proporções.
Os seus alunos terão boas práticas alimentares? Terão boa saúde? Qual deverá ser o nosso papel enquanto educadores? E que contributo poderá ter a Matemática nesta missão?
Neste workshop apresentamos uma proposta de organização de um Diário Alimentar, que irá certamente ajudar os seus alunos a adquirir comportamentos alimentares saudáveis. A partir da roda dos alimentos procedemos à identificação e cálculo do número de porções diárias de cada grupo de alimentos para, semanalmente, avaliar se a sua alimentação foi Inteligente, Variada, Equilibrada e Completa (IVEC).

Palavras-Chave: Alimentação completa; Equilibrada; Inteligente; Diário alimentar.

1. Introdução

A alimentação para além de assegurar a sobrevivência do ser humano é um dos fatores ambientais que mais afeta a saúde. Daí que um dos velhos ditados populares

[1] Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

[2] Centro de Investigação de Didática e Tecnologia de Formação de Formadores (CIDTFF)

[4] Centro de Matemática da UTAD (CM-UTAD)

afirme que “Somos o que comemos”, traduzindo a importância deste fator na nossa saúde.

Pode ainda acrescentar-se que o ato de nos alimentarmos, para além de satisfazer as necessidades energéticas do organismo e fornecer os nutrientes necessários à sua manutenção é também uma fonte de prazer, de socialização e de transmissão da cultura. Todos os povos possuem hábitos alimentares caraterísticos que transmitem aos seus elementos (Nunes & Breda, 2001).

No entanto, não basta ter acesso aos alimentos em quantidade suficiente. É preciso “saber comer”, isto é, selecionar os melhores alimentos na quantidade adequada às necessidades diárias, ao longo das diferentes fases do ciclo de vida. Mais, nos tempos de crise económica, como o que estamos a atravessar, é necessário fazer uma alimentação inteligente, selecionando de entre um grupo de alimentos com as mesmas caraterísticas nutricionais, os mais económicos (Gregório, Santos, Ferreira & Graça, 2012).

O consumo de alimentos quer a nível de quantidade, quer a nível de qualidade em equilíbrio têm um papel de elevada importância para evitar a ocorrência de carências e/ou excessos alimentares e é aquilo que externamente nós podemos controlar, a fim de melhorar o nosso estado de saúde (Cordeiro, 2011).

Principalmente nas sociedades ocidentais, muitas das doenças crónicas associadas a comorbilidades e mortalidade prematura (Obesidade, alguns cancros, doenças cérebro e cardiovasculares, osteoporose, entre outras) estão diretamente relacionadas com o tipo de alimentação que fazemos.

Por outro lado, uma alimentação saudável durante a infância e juventude é essencial para permitir um desenvolvimento e crescimento adequados à idade e prevenir um conjunto de problemas de saúde ligados à alimentação, entre os quais a obesidade, o atraso de crescimento e as cáries dentárias.

O papel da família na aquisição de hábitos alimentares saudáveis das crianças e jovens é inquestionável. Contudo, para além da família, a escola assume um lugar de destaque, uma vez que constitui um contexto de aprendizagem formal, completando o papel familiar.

Gostaríamos de salientar que ter hábitos alimentares saudáveis não significa fazer uma alimentação muito restritiva e monótona. Pelo contrário, já que um dos princípios fundamentais para ter uma alimentação saudável é a variedade. Quanto mais variada for

a alimentação melhor, pois os alimentos contêm diferentes nutrientes, o que enriquece a alimentação (Candeias, Nunes, Morais, Cabral & Silva, 2005).

A importância desta temática é expressa tanto em documentos de organismos de referência internacionais como nacionais. A Organização Mundial de Saúde (WHO, 1999), no documento "Health 21. The Health For All policy framework for the European Region", na Meta 11 – Vida saudável, estabelece para os Estados Membros, que "Até ao ano 2015, as pessoas de toda a sociedade deveriam ter adotado padrões saudáveis de vida", em particular, deveriam adotar um comportamento mais saudável em várias áreas entre as quais a nutrição, devendo existir um aumento substancial na disponibilidade e acessibilidade de alimentos seguros e saudáveis.

O Plano Nacional de Saúde 2012-2016 (DGS, 2012), também faz referência à alimentação saudável, no subcapítulo 3.4. Eixo Estratégico – Políticas saudáveis, na seção do Enquadramento, no ponto Rede Portuguesa de Cidades saudáveis, dá ênfase à promoção da alimentação saudável. A seguir no subcapítulo 4.2. Objetivos para o Sistema de Saúde – Promover contextos favoráveis à saúde ao longo do ciclo de vida, na seção do Enquadramento, no ponto uma vida adulta produtiva, aparece como área com recomendação de intervenção a considerar, a alimentação saudável que mais adiante é associada ao contexto escolar e à população jovem.

É no âmbito da temática da alimentação saudável que este workshop se desenvolveu, tendo pretendido: i) Transmitir conhecimentos sobre a alimentação completa, variada, equilibrada e inteligente; ii) Desenvolver competências no cálculo das porções diárias de alimentos, das calorias diárias necessárias a cada sujeito e como poupar na alimentação.

2. Alimentação completa, variada, equilibrada e inteligente

Muitas vezes fala-se em alimentação completa e equilibrada, mas sem demonstrar uma compreensão clara do que é que estes conceitos envolvem. Daí que iniciemos este capítulo com estas concetualizações.

Uma alimentação completa significa consumir alimentos de todos os grupos da Roda dos Alimentos diariamente, que forneçam todos os nutrientes necessários ao nosso organismo. Por sua vez, uma alimentação equilibrada, quer dizer que devemos ingerir os alimentos de cada um dos grupos, de acordo com as proporções recomendadas,

ingerindo maior quantidade de alimentos pertencentes aos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos que se encontram nos grupos de menor dimensão. Por último, uma alimentação variada é quando se varia de alimentos dentro do mesmo grupo, variando diariamente e nas diferentes épocas do ano. Ou seja, uma alimentação completa, equilibrada e variada significa comer em qualidade e na devida quantidade.

É já conhecido que as pessoas de menores rendimentos não só gastam a maior proporção do seu orçamento em alimentação, como compram menos hortícolas e frutos e mais produtos ricos em gordura e açúcar. Em alturas de crise, como a que estamos a atravessar, a qualidade da alimentação torna-se preocupante e o conhecimento pode contribuir para uma escolha saudável e económica. Comer bem a baixo custo é o que se chama alimentação inteligente.

Os elementos-chave para uma alimentação saudável a baixo custo são um planeamento correto da alimentação diária e a compra, confeção e conservação adequada dos alimentos.

Os cinco passos para poupar na alimentação de uma forma simples e prática incluem: i) Evitar comprar alimentos que designamos como lixo alimentar; ii) Optar por um pequeno-almoço barato e bom; iii) Promover a alimentação das crianças na escola, enquanto oferta que pode ser de qualidade e ao mesmo tempo económica, saborosa e segura; iv) Optar por sopa de legumes como uma solução nutritiva e económica; v) Preferir a dieta mediterrânica, enquanto solução integrada de poupança (Gregório *et al*., 2012).

2.1. Alimentos e nutrientes

A alimentação consiste em obter do habitat uma série de produtos, que conhecemos como alimentos, que contém substâncias químicas chamadas nutrientes. É, pois, um processo de seleção de alimentos, em função das preferências, da disponibilidade e da aprendizagem de cada indivíduo. Trata-se de um processo voluntário, determinado por um conjunto de fatores, entre os quais, os fatores cognitivos, socioeconómicos, emocionais, psicológicos, afetivos e culturais.

Por sua vez, a nutrição, que se inicia no momento da ingestão dos alimentos, consiste no conjunto de processos através dos quais o ser vivo utiliza, transforma, incorpora nas suas próprias estruturas, substâncias químicas obtidas mediante a

alimentação, com o objetivo de obter energia, construir ou reparar as estruturas orgânicas e regular os processos de funcionamento do nosso organismos. Este processo é, por conseguinte, involuntário e depende da seleção alimentar (Nunes & Breda, 2001).

Alimentos - Os alimentos são todas as substâncias que, depois de serem ingeridas, irão ser decompostas em partículas mais pequenas (nutrientes) pelo tubo digestivo, durante o processo de digestão (Instituto do Consumidor, 2003).

A quantidade e variedade de alimentos hoje disponíveis no mercado é tal que o dilema para o consumidor não é encontrá-los, mas selecionar os que lhe são mais convenientes (Instituto do Consumidor, 2004).

De acordo com a sua composição nutricional semelhante, os alimentos são enquadrados nos seguintes grupos: i) Cereais e derivados, tubérculos; ii) Hortícolas; iii) Fruta; iv) Laticínios (exceto manteiga e natas); v) Carnes, pescado e ovos; vi) Leguminosas; vii) Gorduras e óleos.

i) Cereais, seus derivados e tubérculos

Deste grupo fazem parte os cereais (arroz, trigo, milho, centeio, aveia e cevada), os seus derivados (farinha, pão, massas, cereais de pequeno-almoço), os tubérculos (batata e outros) e a castanha, talvez o menos conhecido destes alimentos.

Os alimentos deste grupo caraterizam-se por constituírem a principal fonte de Hidratos de Carbono (HC- Glícidos) da nossa alimentação, sendo os fornecedores mais importantes de energia para as atividades diárias. São constituídos, essencialmente, por HC complexos, dos quais o principal é o amido, para além de vitaminas do complexo B, sais minerais e fibras alimentares (Instituto do Consumidor, 2003).

ii) Hortícolas

Neste grupo de alimentos estão incluídas as hortaliças (Ramas, folhas, flores) e os alimentos a que vulgarmente se chama legumes (As raízes que incluem as cenouras, rabanetes, beterraba; os bolbos como por exemplo, as cebolas e alhos e os frutos como a abóbora, pepino e tomate) e ainda, os cogumelos comestíveis.

Estes alimentos são fornecedores, sobretudo, de fibras alimentares, vitaminas (Carotenos, complexo B e C) e minerais (Cálcio e ferro). Os hortícolas de folha verde são ricos em vitamina C e os hortícolas corados em carotenos que dão origem à vitamina A (IC, 2003).

iii)Fruta

Pertencem a este grupo todo o tipo de fruta fresca, tal como a maçã, pera, morangos, ameixa, pêssego, citrino (Limão, laranja) e frutos tropicais (Kiwi, manga e papaia), entre outros.

São bons fornecedores de vitaminas, sais minerais (Cálcio, ferro, potássio), fibras alimentares e, ainda, quantidades variáveis de HC e alguns, uma quantidade apreciável de água como o melão, melancia, morangos e citrinos.

iv)Laticínios

Este grupo é constituído por alimentos como o leite, iogurte e outros leites fermentados, queijos e requeijão. Não inclui a manteiga e as natas por terem caraterísticas nutricionais diferentes.

Os alimentos deste grupo contêm proteínas de elevado valor biológico, sendo também ricos em cálcio e fósforo e possuem, ainda, quantidades elevadas de vitamina A, B_2 e D.

v) Carne, pescado e ovos

Fazem parte deste grupo, alimentos como as carnes, o pescado (Peixe e marisco) e os ovos.

Estes alimentos são caraterizados pelo elevado teor em proteínas de grande valor biológico, uma quantidade gordura variável, diferente entre os alimentos do grupo, possuem vitaminas do complexo B e sais minerais (Ferro, fósforo e iodo).

vi)Leguminosas

Neste grupo são incluídas as leguminosas frescas (ervilhas, favas) e as secas (Grão-de-bico, feijão, lentilhas), uma vez que as secas, depois de demolhadas, o seu valor nutricional é muito semelhante às frescas.

As leguminosas são ricas em HC (amido), sendo por essa razão, bons fornecedores de energia, tal como os cereais. Além disso possuem um elevado teor proteico, embora de menor valor biológico que as carnes. São também boas fontes de algumas vitaminas (B_1, B_2), minerais (Ferro e cálcio) e fibras alimentares.

vii) Gorduras e óleos

Este grupo é constituído por alimentos como o azeite, óleos comestíveis, banha de porco, natas e matérias gordas para barrar, tais como a manteiga e margarinas.

É caraterizado por fornecer essencialmente, lípidos e algumas vitaminas lipossolúveis (A, D, E e K). As gorduras de origem animal e de origem vegetal apresentam composições diferentes. As primeiras apresentam elevado teor em ácidos gordos saturados e níveis elevados de colesterol, enquanto as segundas têm elevados teores de ácidos gordos insaturados.

Nutrientes – os nutrientes ou nutrimentos são produtos que fazem parte da constituição dos alimentos e que nos ajudam a crescer, desenvolver e a manter-nos saudáveis. Depois de ingeridos os alimentos são digeridos, principalmente, no estômago, sendo fracionados em unidades mais pequenas, os nutrientes, para que possam ser absorvidos. A absorção dá-se, essencialmente, no intestino delgado, onde os nutrientes passam para o sangue que os transporta para todas as partes do organismo onde são utilizados (IC, 2003; IC, 2004).

Designam-se como nutrientes as proteínas, os HC, os lípidos, as vitaminas, os minerais e oligoelementos, as fibras alimentares e a água. Todos desempenham funções essenciais ao crescimento e à vida como: Função energética (HC, proteínas e os lípidos), fornecendo a energia necessária a todos os processos e reações do organismo; função construtora ou plástica, servindo para construir as estruturas do nosso organismo; função reguladora, ativadora e protetora (Fibras, água, vitaminas, minerais e oligoelementos), regulando e ativando as reações que ocorrem no organismo.

As proteínas, os HC e os lípidos formam o grupo dos macronutrientes, pois são aqueles que necessitamos em maiores quantidades e também os que existem nos alimentos em maior proporção.

Por sua vez, as vitaminas, os minerais e os oligoelementos pertencem ao grupo dos micronutrientes, sendo necessários em menores quantidades, contudo não são menos importantes no papel que desempenham.

- Hidratos de Carbono – Também podem ser designados por glícidos, sendo a principal fonte de energia motora do nosso corpo, que é utilizada para nos movimentarmos, trabalhar e realizar as funções do organismo. Provêm essencialmente dos cereais e seus derivados, tubérculos, leguminosas secas e frutos.

Os HC classificam-se em simples e complexos. Os primeiros são constituídos apenas por um ou dois açúcares simples, sendo absorvidos mais rapidamente (Ex. Glicose, frutose, etc.) e os segundos por cadeias longas, sendo absorvidos mais

lentamente (Ex. amido). Fazem parte dos HC complexos as fibras alimentares que não são digeridas pelo organismo humano (IC, 2004; Candeias *et al*., 2005).

• Proteínas – Têm função plástica e energética e são responsáveis pelo crescimento, conservação e reparação dos nossos órgãos, tecidos e células, podendo ser utilizadas como fonte de energia se houver carências de outros nutrientes energéticos. Encontram-se, principalmente, nos laticínios, carne, pescado, ovos e leguminosas. As proteínas são constituídas por unidades mais pequenas, os aminoácidos (AA), que se tipificam em não essenciais, quando podem ser produzidos pelo organismo humano e AA essenciais, quando têm que ser fornecidos pelos alimentos.

De acordo com as proporções de cada AA essencial que as proteínas contenham, as mesmas proteínas são classificadas em proteínas de alto valor biológico, que se encontram em fontes de origem animal, possuindo AA em quantidades e proporções adequadas às necessidades do organismo e proteínas de baixo valor biológico, que podem ser encontradas nas leguminosas, não possuindo os AA nas quantidades e proporções adequadas às necessidades do ser humano.

• Lípidos – Desempenham funções plásticas, energéticas e reguladoras. São constituídos por ácidos gordos que para além de fornecerem energia são fundamentais no desenvolvimento do cérebro e da visão, na proteção contra o frio e dos órgãos do nosso corpo das agressões externas, crescimento e manutenção dos tecidos e de diversas funções do corpo. Também são transportadores de vitaminas e conferem caraterísticas organoléticas aos alimentos (Paladar, aroma, textura). Existem lípidos de origem animal e vegetal.

De acordo com a sua estrutura química os ácidos gordos podem ser classificados em saturados, monoinsaturados e polinsaturados. Os saturados não têm na sua estrutura qualquer ligação dupla. Os monoinsaturados têm uma ligação dupla e os polinsaturados possuem duas ou mais ligações duplas. Os saturados encontram-se, essencialmente, em alimentos de origem animal, como na gordura da carne vermelha, pele das aves, leite e derivados, gema do ovo e produtos de charcutaria, estimulando o aumento dos níveis de colesterolémia, em particular do LDL. Os ácidos gordos monoinsaturados predominam no azeite e óleo de amendoim e têm a capacidade de diminuir os níveis de colesterol sanguíneo. Por último, os ácidos gordos polinsaturados estão presentes, sobretudo, nos óleos vegetais (Milho, girassol), nas margarinas, nos frutos secos (Nozes, amêndoas),

nas gorduras das aves e nos chamados peixes gordos. Destes fazem parte a família dos Ómega 3 e Ómega 6 que têm efeito protetor em relação às doenças cardiovasculares.

• Vitaminas – A sua função é principalmente reguladora e protetora, sendo indispensáveis para o crescimento e manutenção do equilíbrio do organismo.

De acordo com a sua solubilidade podem ser classificadas em lipossolúveis (solúveis nos lípidos) e hidrossolúveis (Solúveis na água). As vitaminas lipossolúveis são a vitamina A (Retinol), D (Calciferol), E (Tocoferol) e K (Menadiona), sendo armazenadas no organismo e provocam intoxicações quando ingeridas em excesso. Os hortícolas de cor verde escura ou alaranjada são ricos em carotenoides (Precursores da vitamina A) e a vitamina D para além de ser fornecida pelos alimentos, pode ser produzida pelo próprio organismo através da exposição ao sol. As vitaminas hidrossolúveis compreendem a vitamina C (Ácido ascórbico), vitaminas do complexo B como a Tiamina (B_1), Riboflavina (B_2), Niacina (B_3 ou PP), Ácido Pantoténico (B_5), Piridoxina (B_6), Biotina (B_8 ou H), Ácido fólico (B_9) e Cobalamina (B_{12}). Estas vitaminas podem ser eliminadas pela urina.

• Minerais e oligoelementos – Estes nutrientes têm funções plásticas e reguladoras, sendo fundamentais para a conservação e renovação dos tecidos, para o bom funcionamento das células nervosas, intervindo em muitas reações que ocorrem no organismo. Encontram-se numa grande variedade de alimentos de origem animal e vegetal.

De acordo com as necessidades de cada um deles, dos seres humanos, dividem-se em dois grupos:

Minerais – Necessidades diárias superiores a 100 mg (Cálcio, cloro, enxofre, fósforo, magnésio, potássio e sódio). Estão presentes nos laticínios, frutos secos, hortícolas de folha verde escura, cereais e leguminosas.

Oligoelementos – Necessidades diárias inferiores a 100 mg (Cobre, crómio, ferro, flúor, iodo, manganésio, molibdénio, selénio e zinco). Encontram-se, por exemplo, nas carnes, vísceras, pescado e leguminosas.

• Fibras alimentares – Apesar de não terem função energética, desempenham funções importantes na regulação e proteção da saúde. Ajudam ao bom funcionamento do intestino, prevenindo a obstipação, reduzem os níveis de colesterolémia e o risco de

certas doenças cardiovasculares, regulam os níveis de glicémia, aumentam a sensação de saciedade e previnem alguns tipos de cancro.

Estão presentes nos alimentos de origem vegetal, nomeadamente, nos cereais e seus derivados pouco processados, na fruta, nos produtos hortícolas e nas leguminosas secas.

De acordo com a sua solubilidade na água, classificam-se em solúveis e insolúveis. As primeiras estão presentes na cevada, leguminosas, fruta e hortícolas. As segundas encontram-se nos cereais e farinhas pouco refinadas, nozes e outros frutos e partes fibrosas das hortícolas.

• Água – A água é o nutriente que existe em maior quantidade no corpo humano, representando dois terços do nosso peso corporal, sendo por isso, necessário em maiores quantidades.

Não fornece energia, mas participa no transporte de nutrientes e outras substâncias no organismo, que serve como meio onde ocorrem muitas reações no mesmo e ajuda a manter a temperatura corporal.

A ingestão de água é a forma mais indicada para matar a sede. Outros alimentos com grandes quantidades de água na sua composição são o leite, os iogurtes, os frutos e os hortícolas (IC, 2004).

2.2. Roda dos alimentos

Quando se fala em alimentação completa, equilibrada e variada associa-se quase de imediato a Roda dos Alimentos, que foi criada em 1977, durante uma campanha de educação alimentar. Este guia didático tem contribuído para chamar à atenção acerca dos princípios básicos da alimentação, em especial, no contexto escolar para fins educativos (Instituto do Consumidor, 2003).

A Roda dos Alimentos é uma representação gráfica que ajuda a selecionar e a combinar os alimentos que deverão fazer parte da alimentação diária. É uma imagem em forma de círculo que se divide em segmentos de diferentes tamanhos que se designam por grupos e que juntam alimentos com propriedades nutricionais semelhantes.

Em 2003 surgiu uma nova Roda dos Alimentos (Figura 1), mais adaptada à população portuguesa, com o grafismo modificado, cujas principais alterações sofridas

foram as novas divisões nas fatias correspondentes aos grupos alimentares e o estabelecimento de porções diárias equivalentes. A fim de facilitar a compreensão do conteúdo desta nova Roda dos Alimentos foram incluídas algumas frases explicativas do mesmo, que pretendem clarificar os conceitos de alimentação completa, equilíbrio alimentar e variedade alimentar, que já foram definidos atrás. A nova roda dos alimentos manteve o formato original, para ser facilmente identificada e associada ao prato vulgarmente utilizado, não hierarquizando os alimentos.

Figura 1. Roda dos alimentos

Fonte: www.dgs.pt/ficheiros.../alimentacao-roda-dos-alimentos-pdf.aspx

2.2.1. Grupos de alimentos

Esta nova Roda dos Alimentos é constituída por sete grupos de alimentos de diferentes dimensões, os quais indicam a proporção com que cada um deles deve estar presente na alimentação diária.

A água está colocada no centro da roda, não possui um grupo próprio, pois faz parte da constituição de quase todos os alimentos. Sendo imprescindível à vida deve ser bebida em abundância diariamente. A quantidade água necessária pode variar entre o 1,5 litros e 3 litros por dia.

Cada um dos grupos de alimentos apresenta funções e caraterísticas nutricionais específicas, pelo que todos eles devem fazer parte da nossa alimentação diária, não

devendo ser substituídos entre si. Cada um dos grupos inclui alimentos nutricionalmente semelhantes, devendo ser regularmente alternados uns pelos outros, de modo a assegurar a necessária variedade. Desta forma, a nova Roda dos Alimentos transmite as orientações e princípios para uma alimentação saudável.

2.2.2. Porções diárias e equivalência entre alimentos

Conhecidos os grupos de alimentos, importa agora saber quais as quantidades ou porções aconselháveis que, diariamente, devemos consumir. Obviamente que o número de porções recomendado depende das necessidades energéticas individuais: as crianças de 1 a 3 anos devem guiar-se pelos limites inferiores e os homens ativos e os rapazes adolescentes pelos limites superiores; a restante população deve orientar-se pelos valores intermédios (Programa Operacional Saúde XXI, 2003; Candeias *et al*., 2005).

A definição de porção varia consoante o grupo de alimentos e as equivalências alimentares apresentadas tiveram por base valores estabelecidos de nutrientes pela OMS.

O grupo dos Cereais, seus derivados e tubérculos é o grupo cuja proporção de ingestão deverá ser superior ao dos outros grupos, fornecendo cerca de 28 % do total energético diário correspondendo a 4 a 11 porções por dia (Tabela 1).

Tabela 1. Grupos alimentares e porções diárias

Grupos alimentares	**Percentagem diária (%)**	**Nº de porções diárias**
Cereais e derivados, tubérculos	28	4 a 11
Hortícolas	23	3 a 5
Fruta	20	3 a 5
Laticínios	18	2 a 3
Carnes, pescado e ovos	5	1,5 a 4,5
Gorduras e óleos	2	1 a 3
Leguminosa	4	1 a 2

Uma porção neste grupo possui 28g de hidratos de carbono. Da tabela 2 consta o que é considerado ser uma porção no grupo dos Cereais, seus derivados e tubérculos.

Tabela 2. Porção no Grupo dos Cereais, seus derivados e tubérculos

Alimento do grupo dos Cereais, seus derivados e tubérculos	**Porção**
Pão	1 (50g)
Pão de forma	2 fatias (50g)
Broa	1 fatia fina (70g)
Batata	1 1/2 de tamanho médio (125g)
Puré de batata	3 colheres de sopa (135g)
Cereais de pequeno-almoço	5 colheres de sopa (35g)
Flocos de aveia	2 colheres de sopa de (30g)
Bolachas – tipo Maria/água e sal	6 (35g)
Arroz/massa crus	2 colheres de sopa de (35g)
Arroz/massa/milho cozinhados	4 colheres de sopa (110g)
Castanhas	5 de tamanho médio (70g)

O grupo dos Hortícolas constitui o segundo grupo de alimentos presente na Roda devendo contribuir para o nosso dia alimentar em cerca de 23 % correspondendo a 3 a 5 porções por dia (Tabela 1).

Uma porção neste grupo possui 6g de hidratos de carbono. É considerada uma porção no grupo dos Hortícolas, as quantidades de hortícolas que constam da tabela 3.

Tabela 3. Porção no Grupo dos Hortícolas

Alimento do grupo dos Hortícolas	**Porção**
Hortícolas crus	2 chávenas almoçadeiras (180g)
Hortícolas cozinhados	1chávena almoçadeira (140g)
Sopa de hortícolas	1 a 2 conchas médias

O grupo da Fruta deverá contribuir para o dia alimentar com cerca de 20 % correspondendo a 3 a 5 porções por dia (Tabela 1).

Uma porção neste grupo possui 14g de hidratos de carbono. Constitui uma porção no grupo da Fruta (uma peça de fruta de tamanho médio com 160g) as quantidades que se apresentam na tabela 4.

Tabela 4. Porção no grupo das Frutas

Alimento do grupo das Frutas	**Porção**
Abacaxi/ananás	1 fatia média (2,5 cm)
Ameixa / Clementina / Figo /Kiwi / Pêssego	2 unidades médias (170g)
Dióspiro / Laranja / Nectarina /Pera / Tangerina	1 unidade média (200g)
Anona / Banana /Maçã / Manga	1 unidade pequena ou 1/2 unidade grande
Cereja / Uvas	1 chávena de chá
Melancia / Melão / Meloa /Framboesa / Amora	2 chávenas de chá
Morango	15 unidades médias
Nêsperas	5 unidades médias
Papaia	1/2 unidade média
Passas	10 unidades
Sumos de fruta natural sem açúcar.	quantidade variável, que utilize uma porção de fruta e água

Os alimentos do grupo dos Laticínios deverão contribuir para o dia alimentar com cerca de 18% correspondendo a 2 a 3 porções por dia (Tabela 1).

Uma porção neste grupo contém 8g de proteínas e 300 mg de cálcio. O significado de uma porção de Lacticínios consta da tabela 5.

Tabela 5. Porção no grupo dos Laticínios

Alimento do grupo dos Laticínios	**Porção**
Leite	1 chávena almoçadeira de (250ml)
Iogurte líquido	1 (170ml)
Iogurte sólido	1 e 1/2 (180g)
Queijo curado flamengo	2 fatias finas de (40g);
Queijo fresco	1/4 -tamanho médio (50g);
Requeijão	1/2 – tamanho médio (100g)
Bebida de soja enriquecida com cálcio	250ml

O grupo da Carne, pescado e ovos deverá fornecer ao dia alimentar cerca de 5%, ou seja 1,5 a 4,5 porções (Tabela 1).

Uma porção neste grupo contém 6g de proteínas. Considera-se uma porção de Carne, pescado e ovos as quantidades destes alimentos que se apresentam na tabela 6.

Tabela 6. Porção no grupo da Carne, pescado e ovos

Alimento do grupo da Carne, pescado e ovos	**Porção**
Carnes/pescado crus (sem ossos, pele ou espinhas)	30g
Carnes/pescado cozinhados (sem ossos, pele ou espinhas)	25g
Ovo	1 de tamanho médio (55g).

O grupo das Leguminosas deverá fornecer ao dia alimentar cerca de 5%, ou seja 1 a 2 porções (Tabela 1).

Uma porção neste grupo contém 6g de proteínas. Constitui uma porção de Leguminosas as quantidades de alimentos deste grupo que constam da tabela 7.

Tabela 7. Porção no grupo das Leguminosas

Alimento do grupo das Leguminosas	**Porção**
Leguminosas secas (ex: grão de bico, feijão, lentilhas)	1 colher de sopa de (25g)
Leguminosas frescas cruas (ex: ervilhas, favas)	3 colheres de sopa de (80g)
Leguminosas secas/frescas cozinhadas	3 colheres de sopa de (80g)

O grupo das Gorduras e Óleos deverá fornecer ao dia alimentar cerca de 2%, ou seja 1 a 3 porções (Tabela 1).

Uma porção neste grupo contém 6g de proteínas. O significado de uma porção de Gorduras e Óleos consta da tabela 8.

Cada uma das quantidades em cada grupo são equivalentes entre si, razão pela qual, pode, e deve, ser regularmente substituída de forma a conseguirmos uma alimentação variada.

Tabela 8. Porção no grupo das Gorduras e Óleos

Alimento do grupo das Gorduras e Óleos	**Porção**
Azeite ou óleo vegetal	1 colher de sopa (10g)
Banha	1 colher de chá de (10g)
Natas	4 colheres de sopa de (30ml);
Manteiga ou margarina	1 colher de sobremesa de (15g).

2.2.3. Cálculo das calorias diárias

Os hidratos de carbono, as proteínas e as gorduras são os nutrientes que fornecem energia, vulgarmente denominadas de calorias[5]. Sabe-se que 1g de HC de Proteínas fornece 4 quilocalorias e 1 grama de lípidos 9 quilocalorias.

Os valores limite (mínimo e máximo) das porções diárias recomendadas foram calculados para valores energéticos entre 1300Kcal e 3000Kcal, sendo a quantidade intermédia correspondente a um plano alimentar de 2200Kcal.

No entanto, para efetuar um cálculo individual mais personalizado do valor energético, deve usar-se a conhecida fórmula de Harris Benedict (1919), que nos dá a Taxa de Metabolismo Basal (*TMB*), que depende do peso (em quilogramas), da altura (em centímetros), da idade (em anos) e do género.

Assim, para no caso das mulheres temos

$$TMB = 655{,}1 + 9{,}5 \times peso + 1{,}8 \times altura - 4{,}6 \times idade$$

e, relativamente aos homens, temos

$$TMB = 66{,}4 + 13{,}7 \times peso + 5 \times altura - 6{,}7 \times idade$$

Como a ingestão diária recomendada de calorias depende também do nível de atividade física semanal, o valor de *TMB* deverá ser multiplicado por um fator *f*, isto é,

$$TMB \times f$$

onde $f = 1{,}2$ caso seja sedentário, $f = 1{,}375$ se efetua exercício leve 1 a 3 vezes por semana, $f = 1{,}55$ com exercício moderado 3 a 5 vezes por semana, $f = 1{,}725$ se tiver

[5] Caloria ou, mais corretamente quilocaloria (Kcal) é a unidade usada para medir a energia fornecida pelos alimentos, isto é, a quantidade de calor necessária para fazer subir a temperatura de um litro de água em um grau centígrado.

uma atividade física dinâmica ou $f = 1{,}9$ se a atividade for muito dinâmica. (Balan, 2013).

2.3. Exemplos práticos de um esquema alimentar diário

- **Pequeno-almoço**

Uma chávena de leite meio gordo com cevada

Um pão de cereais com 15g de queijo fresco + Um Kiwi

- **Meio da manhã**

Três bolachas do tipo Maria + Um iogurte sólido de aroma

- **Almoço**

Um prato de sopa de legumes

Peito de peru estufado recheado (90g) com espinafres

Duas colheres de servir rasas de arroz malandro de tomate e cenoura (60g)

Uma maçã de tamanho pequeno

- **Meio da tarde**

Um pão de integral com uma fatia fina de fiambre de frango + Uma chávena de leite meio gordo com cevada

Uma banana do tipo Madeira

- **Jantar**

Um prato de sopa

Dourada grelhada (90g) com molho de manjericão e limão

Duas colheres de servir rasas de puré de batata (100g)

Couve-flor, brócolos, cenoura e couve-de-bruxelas cozidas a vapor

Frutas tropicais (manga, papaia, abacaxi, kiwi, banana, maçã, pêra, uva)

- **Ceia**

Uma chávena de chá de tília + quatro bolachas de água e sal redondas (Cordeiro, 2011).

3. Conclusão

Começamos este artigo por demonstrar a importância da alimentação para a nossa saúde, uma vez que existe um conjunto de doenças crónicas associadas a desequilíbrios alimentares. Este fator para além de promover a saúde e prevenir a doença permite um desenvolvimento e crescimento adequado às crianças e jovens.

A importância atribuída a este fator é visível em vários documentos estratégicos de organismos de referência nacionais e internacionais, como são o caso do Plano nacional de saúde 2012/2016 e o documento Health 21 da OMS.

Por estas razões consideramos útil definir o que é uma alimentação completa, variada, equilibrada e inteligente, o mais recente termo lançado num documento da DGS, bem como o que na prática podemos fazer para o conseguir. Não é difícil, basta cada um de nós tomar essa decisão.

Estabelecemos a diferença entre alimentos e nutrientes e descrevemos os diferentes grupos de alimentos, indicando os nutrientes que cada grupo fornece. Apresentamos a roda dos alimentos atual, os grupos que a constituem, porções diárias que devemos ingerir e a equivalência entre os alimentos. De seguida exemplificamos como a matemática pode contribuir para cada um de nós ter boas práticas alimentares, através do cálculo das calorias diárias, e taxa de metabolismo basal.

Terminámos dando um exemplo de um esquema alimentar diário. Desta forma esperamos ter contribuído para que mais pessoas possam ter uma alimentação mais saudável e inteligente. Porque não experimentar?

Referências:

Balan, L.H. (2013). *Matemática e saúde. Boa alimentação e as equações dos índices IMC, RIP e IAC contextualizadas em situações de sala de aula*. Dissertação de Mestrado publicada. Universidade Federal de S. Carlos (Brasil).

Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P.R. (2005). *Princípios para uma alimentação saudável*. Lisboa: DGS.

Cordeiro, T. (2011). *Alimentação saudável: faça mais pela sua saúde*. Porto: Associação Portuguesa de Nutricionistas.

Direção-Geral da Saúde (DGS, 2012). *Plano Nacional de saúde 2012-2016. Índice geral e cadernos do PNS*. [On line]. Retirado de http://www.altominhoemrede.pt/sites/default/files/plano-nacional-de-saude.pdf

Gregório, M.J., Santos, M.C., Ferreira, S., & Graça, P. (2012). *Alimentação inteligente – Coma melhor, poupe mais.* Lisboa: DGS.

Instituto do Consumidor (IC, 2003). *Os Alimentos na Roda*. Lisboa: IC.

Instituto do Consumidor (IC, 2004). *Nutrientes, Aditivos e Alimentos*. Lisboa: IC.

Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: DGS. [On-line]. Retirado de http://www.dgsaude.pt.

Programa Operacional Saúde XXI (2003). *Os alimentos da roda e as suas porções*. Lisboa: POS XXI. Retirado de https://www.ensp.unl.pt/invest-desenvolv-inov/projectos/documentos-renasceres/folhetos-papabem/8%20-%20PapaBem_Alimentos_Roda_Porcoes.pdf

World Health Organization. Regional Office for Europe (WHO, 1999). *Health 21. The Health for All policy framework for the WHO European Region*. [On line]. Retirado de http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health21-the-health-for-all-policy-framework-for-the-who-european-region.

A escola e os acidentes: uma intervenção prática

Filomena Raimundo & Carlos Torres Almeida

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Quinta de Prados, 5000-801 Vila Real, Escola Superior de Enfermagem de Vila Real, filomenar@utad.pt, calmeida@utad.pt

Resumo:

A escola e a creche são espaços onde as crianças passam grande parte do seu tempo, não sendo, por isso de estranhar que neste espaço ocorram acidentes com alguma frequência. Vários estudos salientam recreio, sala de aula, ginásios e campos de jogos, os laboratórios como locais mais importantes (Amaral & Paixão, 2007; Garcia, 2008; Gimeniz-Paschoal, Gonsales & Vieira, 2007; Seixo, 2004).

A prevenção dos acidentes é uma área em que é fundamental investir. Como alerta a APSI, 80% dos acidentes com crianças e jovens podem ser evitados com a adoção de medidas de prevenção e segurança. No entanto, os acidentes constituem a maior causa de morte, doença e incapacidade temporária e definitiva nas crianças e jovens em Portugal (APSI, 2012). Mas a realidade diz-nos que apesar dos esforços efetuados os acidentes em ambientes escolares continuam a ocorrer.

Desta forma, quando não se consegue evitar torna-se imperioso que se adote uma atitude capaz de socorrer e minimizar danos à criança. Assim, neste texto, procuramos refletir sobre a importância dos professores assumirem o papel de modelos efetivos e seguros, a importância de conhecerem os procedimentos face ao acidente e de adquirirem competências práticas para agir em segurança perante os acidentes e incidentes que ocorram em ambiente escolar.

Introdução

Numa época de mudança contínua e acelerada como a que impera na sociedade atual, é exigido às pessoas em geral uma capacidade constante e permanente de aquisição de conhecimentos para fazer face às exigências profissionais, culturais e sociais; ou seja, necessitam de uma renovada aposta na educação ao longo da vida. Neste sentido, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, considera que a educação deve ser assente em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, a fim de contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, desde o nascimento até à morte (Delors, 1996).

A Comissão refere que para enfrentar os desafios do próximo século, a educação deverá ser entendida numa conceção mais alargada, como um direito humano e

fundamental para melhorar a qualidade de vida das crianças/famílias e das comunidades. Pois, só através da educação se conseguirá a promoção da saúde, a adoção e corresponsabilização dos indivíduos e comunidade pela saúde individual e dos seus dependentes, nomeadamente as crianças nos períodos etários mais precoces do seu desenvolvimento. O que pressupõe que se ultrapasse a visão puramente formal da educação e passe a considerá-la em toda a sua plenitude, ou seja, como processo de auto e hétero crescimento permanente e comunitário (Raimundo, 2004).

A família é o núcleo básico da sociedade onde a criança se desenvolve. É uma instituição cuja finalidade é dar resposta às necessidades dos seus membros ao longo do seu desenvolvimento humano e particularmente na infância face a sua vulnerabilidade e dependência (Haro, 2000). Tem, por isso, a obrigação de criar as condições fundamentais para a educação: gerar com amor os filhos para que eles nasçam; alimentá-los com ternura/afeto para que eles cresçam, e educá-los para que eles desenvolvam todas as suas capacidades, pois a educação vive-se e aprende-se em família.

No entanto, na sociedade atual, tecnicista e competitiva, e atendendo ao tipo de famílias e ritmo de vida que atualmente os pais possuem, cada vez mais precocemente, a família necessita de outras instituições (creches/jardins de infância/escolas), que colaborem na educação e desenvolvimento da criança. Motivo pelo qual, o sistema educativo representa um potencial inalienável na promoção da saúde e segurança infantil (Carrondo, 2006), uma vez que "crianças felizes e saudáveis são um projeto de toda a sociedade e não apenas da família" (Abrantes, 2000, p. 15).

Assim, a escola em conjunto com a família e o meio ambiente são os espaços educativos por excelência, dado que é nestas instituições que a criança vai iniciar e assimilar os elementos fundamentais da sua autoformação, interiorizando os valores e comportamentos e, adquirindo conhecimentos e competências que permitem a sua inserção na sociedade, como seres livres, solidários e autónomos. Mas para que a criança desenvolva comportamentos saudáveis e atitudes de segurança é necessário que os pais e seus colaboradores (professores, comunidade educativa) sejam verdadeiros e corretos modelos, especialmente em relação à utilização e prática de normas e atitudes de segurança infantil (Raimundo, 2004). É a partir desta premissa que encararemos qualquer estratégia de combate aos acidentes.

Atualmente em Portugal, os acidentes constituem, ainda, uma das maiores ameaças à vida e à saúde das crianças e dos jovens (APSI, 2012). No que concerne às crianças, os acidentes com maior significado, são os acidentes domésticos e de lazer e que estão diretamente relacionados com os meios ambientes (casa e escolas), onde as mesma se desenvolvem face ao tempo que aí permanecem, sobe a vigilância e proteção dos seus principais responsáveis – pais e educadores. Tal como nos sinaliza diariamente a comunicação, "as crianças até aos 14 anos foram as maiores vítimas de acidentes domésticos e de lazer em 2012, representando 41,5% do total dos acidentados, segundo um relatório do Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge Os dados provisórios do INSA referentes a 2012 referem que a maior parte dos acidentes (36,4%) ocorreu em casa, 22,7% na escola e 11,5% em atividades ao ar livre, e as quedas estiveram na origem da maioria das lesões (59,5%), seguindo-se os ferimentos causados por objetos (11,7%) " (Morais, 2013).

Acreditamos, por isso, e indo de encontro aos desígnios da Associação para a Promoção da Segurança Infantil, que a prevenção dos acidentes é uma área em que é fundamental investir, dado que 80% dos acidentes com crianças e jovens podem ser evitados com a adoção de medidas de prevenção e segurança, pelo que é desejável que a escola se torne num espaço seguro capaz de aplicar a legislação relativa às normas e medidas de segurança infantil (Ministério da Educação, 2003).

Mas, a realidade diz-nos que apesar dos esforços efetuados os acidentes em ambientes escolares continuam a ocorrer. Assim, quando não se consegue evitar torna-se imperioso que se adote uma atitude capaz de socorrer e minimizar danos à criança e nesse sentido, dotar a população escolar de capacidades para atuar perante o acidente torna-se também imprescindível.

Neste sentido, desenvolvemos este texto sobre a temática da escola e os acidentes em dois capítulos: um primeiro – A escola e os acidentes – em que abordamos a tipologia de acidentes mais frequentes na escola de acordo com vários estudos e um segundo – Medidas e estratégias de prevenção dos acidentes em espaço escolar – onde apontamos um conjunto de medidas para a comunidade educativa em geral, porque se a prevenção for eficiente por parte dos adultos responsáveis, muitos serão os acidentes/incidentes evitados no ambiente escolar.

1. A escola e os acidentes

Tendo em conta o reconhecimento da importância da educação para a formação de cidadãos independentes, para a aquisição de competências básicas para a adoção de comportamentos seguros e de estilos de vida saudáveis, principalmente quando ocorre na fase ideal de crescimento e desenvolvimento como o é a infância, e tendo, ainda, como referência o contexto atual, em que crianças e adolescentes tendem a passar aproximadamente um terço do dia na escola ou no caminho em direção a esta, é motivo para que a segurança física, emocional e psicológica no espaço escolar, seja objeto de constante preocupação por parte dos ministérios, autarquias e dos dirigentes responsáveis da escola.

Com base em Liberal, Aires, Aires e Osório (2005) "escola é um dos pilares da educação, da construção da cidadania, da formação de uma comunidade e de uma sociedade" (p. 157), pelo que é demais importante a sua função na formação e responsabilização de crianças, futuros adultos autónomos, independentes e responsáveis pela sua saúde e bem-estar.

Assim, a escola em conjunto com a família e comunidade são os espaços educativos por excelência, dado que é nestas instituições que a criança vai iniciar e assimilar os elementos fundamentais da sua autoformação, interiorizando os valores e comportamentos e, adquirindo conhecimentos e competências (Lopéz Santos, 2000).

Para assegurar esta relevante missão, as escolas têm que assegurar um ambiente saudável e seguro e ocupar uma posição privilegiada, na orientação e informação das crianças e adolescentes, quanto à prevenção de acidentes e doenças, bem como na promoção da saúde (Carrondo, 2006; Reis, 2009).

As crianças são seres vulneráveis, estando sujeitas a maiores fatores de risco do que a população em geral. Acrescenta-se que a população infantil tem menos fatores protetores e resiliência menos desenvolvida, revelando assim maior fragilidade, para além de viver numa situação de dependência dos diferentes meios: familiar, creche/jardim-de-infância, escola, comunidade, sociedade e ambiente.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a adaptação do ambiente às necessidades e características das crianças, a prática de normas e regras de segurança na conceção dos produtos, são das melhores estratégias de prevenção de traumatismos, ferimentos, lesões e incapacidades nas crianças, aliadas ainda à aplicação da legislação

específica de materiais e ambientes frequentados por crianças – escolas e espaços de recreio e lazer (Decreto-Lei n.º 119/2009; DGS; 2006; 2010).

Os direitos da Criança e dos Adolescentes estão bem resumidos na Convenção dos Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral da ONU a 20 de Novembro de 1989, em que Portugal está inserido. São vários os artigos na convenção que podem servir de base moral e legal a um programa de prevenção dos Traumatismos Ferimentos e Lesões Acidentais e cuja obrigação é da Sociedade Portuguesa em geral, mas de uma forma resumida realça-se o reconhecimento, da convenção, ao direito que as crianças têm de brincar, de se desenvolverem normalmente, sem limitações e o direito à proteção, os quais, devem ser garantidas pelo Estado através de medidas de várias ordem, a fim de proteger o crescimento e o desenvolvimento da saúde infanto-juvenil de uma forma global (DGS, 2010; 2012; 2013).

Não são, as crianças/adolescentes que estão errados - o meio que os rodeia e onde são forçados a viver é que se torna dia a dia mais e mais agressivo, menos fiável e cada vez mais recheado de armadilhas, constituindo, atualmente, a maior ameaça à vida e à saúde das crianças e dos jovens pelo que "culpar a criança dos acidentes será afinal, culpar a vítima e desculpar o «criminoso»" (Cordeiro, 1999, p. 17).

Os acidentes constituem ainda, e atualmente em Portugal, uma das maiores ameaças à vida e à saúde das crianças e dos jovens (APSI, 2012). Segundo o Relatório de Avaliação da Segurança Infantil de 2012 "Portugal surpreende pela redução na taxa de mortalidade por acidentes, apesar disto o nível de segurança infantil no país não aumentou". Ainda que em 2009, se tenha atingido o valor histórico de 5,86 por cada 100.000 habitantes, ainda se perderam 152 vidas de crianças e adolescentes na sequência de acidentes (European Child Safety Alliance, 2012). Resumindo, em 2009 ainda se perderam inutilmente 8.929 anos de vida potencial por mortes precoces – anos em que as crianças não puderam crescer, aprender e contribuir para a sua comunidade e sociedade em geral (APSI, 2012).

Apesar da redução da mortalidade por acidente nas últimas duas décadas, as lesões e os traumatismos continuam a ser a principal causa de morte nas crianças e adolescentes entre os 0 e os 19 anos, sendo responsáveis por 16,62% do total de mortes nestas faixas etárias em Portugal, colocando, assim, o país acima da média europeia. Não deixa de ser, por isso, relevante refletir que se Portugal conseguisse reduzir a sua

taxa de mortalidade, para o nível da Holanda, um dos países mais seguros na Europa, cerca de 26% destas mortes poderiam ter sido evitadas (European Child Safety Alliance, 2012).

Estas mortes prematuras de crianças e adolescentes por acidentes têm um peso ainda maior para o país porque o crescimento natural da população é negativo há já alguns anos, tendo atingido em 2012, a taxa de natalidade mais baixa dos últimos 60 anos 8,5‰ (INE, 2013). Além disso, não podemos esquecer que as estatísticas de mortalidade são apenas a "ponta do iceberg", a grande montanha de gelo, fica invisível debaixo de água - a morbilidade, pelo sofrimento e incapacidades físicas e/ou psicológicas que provocam numa fase da vida (a infância), que é suposto ser de crescimento e desenvolvimento (Carrondo, 2006; DGS, 2013; Kollar, 2011).

A APSI (2012) assegura que por cada criança que morre num acidente rodoviário, 131 ficam feridas; por cada uma que morre na sequência de um afogamento, uma a duas são internadas; e por cada uma que morre na sequência de uma queda, 385 são internadas. Assim, encarar os acidentes como um grave problema nacional e assumir a sua resolução como uma tarefa de toda a sociedade, terá que, constituir um passo fundamental e indispensável.

De acordo European Child Safety Alliance (2009), e com base no PASI (2010), Portugal precisa de trabalhar para garantir que "cada criança que nasça tem um ambiente seguro para viver, aprender, crescer e brincar de forma a tornar-se um adulto que possa contribuir positivamente para a sociedade", dado que o País apenas obtém a classificação de "razoável" no Relatório de Avaliação de Segurança Infantil 2012 (APSI, 2012). Segundo a mesma fonte, Portugal ainda necessita de uma liderança mais forte na coordenação a nível nacional de todas as iniciativas na área da segurança infantil, nomeadamente afetação de recursos financeiros para a coordenação, investigação e desenvolvimento de competências na área, apoio ao trabalho em rede e um maior investimento na criação de infraestruturas, para assim, ser possível reduzir os acidentes até 90% (European Child Safety Alliance, 2009).

Mas, quando nos viramos para os acidentes em meio escolar, não são apenas as lesões, ferimentos e traumatismos no ambiente escolar e no espaço envolvente, que são motivos de constante atenção e preocupação… também a multiplicidade de atos violentos de que são vítimas alunos e professores - o *bullying*, especialmente no

contexto multicultural atual devem merecer atenta observação (Liberal, et al., 2005; Machado, Ribeiro, Souza, Costa & Filócomo, 2011).

A maioria dos estudos revela que, em meio escolar, é no espaço de recreio que ocorre a percentagem mais elevada de acidentes (entre 25 a 35%), nomeadamente relacionados com atividades de brincadeira e desporto e muito particularmente concretizados em quedas devido a deficientes condições do piso (em cimento, alcatrão ou gravilha) e do equipamento exterior e outros elementos construídos sem proteção adequada (escadas, degraus, muros, taludes e vedações). Em segundo lugar destacam-se os acidentes ocorridos na sala de aula (entre 15 e 35%) devidos, sobretudo, ao uso inadequado do material escolar. O mau estado do equipamento desportivo e algumas práticas inapropriadas nas aulas de educação física estão na origem da maioria dos acidentes ocorridos no ginásio e campos de jogos e que se posicionam no terceiro lugar. Os acidentes em laboratórios e oficinas são os que ocorrem em menor número, mas que podem acarretar maior gravidade, geralmente devido à existência de produtos tóxicos e potencialmente explosivos, bem como ao incumprimento das inerentes normas de segurança (Amaral, & Paixão, 2007; Garcia, 2008; Gimeniz-Paschoal et al., 2007; Seixo, 2004; Martins, 2006; Martins, Pena, & Santos, 2013).

O tipo de acidentes que ocorrem no meio escolar está muito relacionado com a idade das crianças, com as condições físicas da escola e com a população da comunidade educativa, entre outros (Liberal, et al., 2005; Martins et al., 2013; Reis, 2005). Assim, com base nos estudos realizados pelos autores citados e no relatório "Acidentes Domésticos e de Lazer: Informação Adequada" (ADELIA 2006-2008), a tipologia mais consensual dos acidentes escolares, face à sua frequência e tipo de lesões provocadas, os principais acidentes são: Quedas (quando a lesão ou ferimento resulta desta) e com uma frequência (74,2 %); Agressão Involuntária/Choque (quando a lesão ou ferimento resulta do choque com algo ou alguém) e com uma frequência (20,1%); Introdução de Corpos Estranhos (refere-se a lesões ou ferimentos que resultam de algo estranho que se introduz no corpo da pessoa envolvida) e com uma frequência (1,2 %); Manipulação de Objetos (quando desta manipulação resulta uma lesão ou ferimento); Queimadura/Intoxicação (engloba queimaduras com fogo, líquidos ou alimentos quentes e produtos tóxicos, sendo também estes produtos químicos causadores de intoxicações, ou intoxicações alimentares) e com a frequência (1,6%) e (1,5%)

respetivamente; Atropelamento (engloba atropelamentos à saída e entrada da escola bem como no percurso casa-escola e vice versa) e com uma frequência de 1,10% do total dos acidentes (Contreiras, Rodrigues & Nunes, 2010).

Acrescentamos que face à frequência e tipologia dos acidentes domésticos e de lazer com crianças, quando um acidente ocorre no espaço escolar pode determinar significativos obstáculos para a instituição bem como responsabilidade legal, pois existe um conjunto de normas e orientações que nem sempre são cumpridas, bem como o dever cívico e moral de atender a criança acidentada sem que as sequelas e complicações tenham repercussões no seu crescimento e desenvolvimento harmonioso e saudável (Reis, 2005).

Por motivos óbvios, os professores são os principais e primeiros responsáveis por atuar face ao acidente que ocorre no espaço escolar, e o que é esperado é que o façam de forma segura e eficaz, no entanto, como alguns estudo confirmam, que nem sempre os professores estão capacitados para responder com segurança aos acidentes e/ou incidentes que ocorrem com os seus alunos e nos diferentes espaços escolares onde desenvolvem a sua prática profissional (Machado, et al., 2011; Oliveira, et al., 2012). Nesse sentido, consideramos de extrema importância que se possa facultar, a esse grupo profissional - os professores, formações sobre um conjunto de medidas preventivas e conhecimentos práticos de atuação perante os acidentes que ocorrem em meio escolar, no sentido de potenciar os conhecimentos e ampliar as atitudes e competências.

2. Medidas e estratégias de prevenção dos acidentes em espaço escolar

Uma primeira ideia a ter sempre presente é que prevenir, é pensar antecipadamente no perigo, é imaginá-lo antes de ele acontecer e agir para o evitar. Os adultos (pais, professores e comunidade educativa), não se podem esquecer que as crianças aprendem por modelagem, pois para qualquer criança, os seus pais e professores/educadores são os seus modelos, face ao tempo e relação existente entre eles, daí a responsabilidade e o dever de praticar sempre as regras e normas de segurança nos meios onde a criança se desenvolve seja o ambiente doméstico seja o escolar (Ferreira, 2004).

No entanto, e como já referido, mesmo quando cumprimos todas as normas o acidente pode surgir, pois as crianças são pereci extremamente curiosas, criativas e, por

vezes até aventureiras. Assim, quando um acidente ocorre no meio escolar o que se espera é que o professor, como profissional mais capacitado, cumpra alguns princípios de atuação com diversos objetivos: em primeiro lugar que seja capaz de prevenir que o acidente não seja causador de outros; seguidamente que saiba avaliar adequadamente o estado da vítima de forma objetiva e eficaz; e ainda, que possa prestar o atendimento adequado e saber pedir a ajuda correta (colegas, auxiliares e o apoio médico - 112). Corroborando os vários autores, em situações de emergência a avaliação da vítima e seu atendimento devem ser realizados de forma rápida, objetiva e eficaz, proporcionando aumento da sobrevida e a redução de sequelas (Fioruc, Molina, Junior, Lima, 2008; Machado, et al., 2011; Pergola & Araújo 2008).

Assim, procuraremos de seguida apresentar um conjunto de medidas e estratégias de prevenção dos acidentes para a comunidade educativa em geral, porque se a prevenção for eficiente por parte dos adultos responsáveis, muitos serão os acidentes/incidentes evitados, porque as crianças são seres em desenvolvimento, mais vulneráveis, frágeis e que necessitam de maior proteção, vigilância e atenção pois, por vezes, desconhecem os perigos que enfrentam no espaço escolar.

2.1. Quedas

Face a frequência e tipologias dos acidentes escolares, já referidos ao longo do texto, e com base no estudo realizado por Reis (2005), no conselho de Braga, nos treze agrupamentos verticais de escolas existentes no concelho, englobando jardins-de-infância, passando pelo 1º, 2º e 3º, num total de 18.653 alunos no quinquénio de 1998 - 2003, iniciamos pelas quedas, dado que foi o que obteve a maior frequência neste estudo (55,62%).

A prevenção destes tipos de acidentes é difícil, uma vez que as crianças são seres curiosas, aventureiras que gostam de tomar a iniciativa de "conhecer", "experimentar" e "descobrir" de forma pessoal, e face às suas etapas de desenvolvimento, muitas vezes, são capazes de surpreender pela sua rapidez e agilidade, e dessa forma "penalizar" a desatenção, descuido e facilitismo dos adultos (Raimundo, 2004). Acrescentamos ainda que, no momento atual, o tipo de brincadeiras mais agressivas e violentas praticados pelos adolescentes na escola, o desgaste ou avaria dos materiais ou o excesso de confiança de quem os manuseia, assim como o não cumprimento e respeito pelas

normas de segurança nas cozinhas, cantinas e espaços de maior movimento (corredores, átrios, escadas, pavilhões, entrada e saída das escolas, entre outros) facilitam, por vezes a ocorrência destas situações.

Estratégias na prevenção das quedas e choques:

- Aumentar os recursos humanos para uma vigilância mais cuidada e atenta nos diferentes espaços nomeadamente os recreios;
- Instituir e cumprir as regras de segurança no desenvolvimento das atividades físicas, jogos e diferentes atividades de partilha - recreio;
- Instituir e cumprir as regras de segurança obrigatórias no acesso e prática nos ginásios, piscinas, campos de jogos, entre outros;
- Instituir normas e comportamentos corretos e seguros de circulação no espaço interior e exterior da escola;
- Sinalizar correta e objetiva as zonas perigosas e ou que podem provocar risco (espaços desnivelados, escorregadios em mau estado;
- Criar zonas de recreio específicas para corridas e outros jogos;
- Cumprir a legislação referente à obrigatoriedade de pisos antiderrapantes (corredores interiores, cozinhas, cantinas, bares, *bufetts*, …), do tipo de portas, janelas e outras;
- Instituir normas e regras de circulação nos corredoras/e escadas evitar obstáculos, (vasos, canteiros, recipientes de recolha e separação dos lixos, ...);
- Promover uma cultura cívica na escola, sancionando os que não cumpre as regras e premiar aqueles que as cumprem e fazem cumprir.
- Implicar de forma ativa os alunos, professores e não docentes, na elaboração das regras e normas de conduta e das sanções das instituídas na escola.

2.2. **Manipulação de objetos e introdução de corpos estranhos no organismo**

No estudo de Reis (2005), foram o 2º tipo de acidentes, que corresponderam (2,6% e 0,88%) do total das ocorrências registadas. O perigo deste tipo de acidentes reside no facto dos alunos terem pouco cuidado ao manusearem alguns materiais usados durante as atividades letivas e não só (tesouras, martelos, xizatos, alfinetes, facas, garfos materiais elétricos, os seus próprios matérias, entre ouros).

Estratégias de prevenção na manipulação incorreta e inadequada de materiais e objetos no espaço escolar:

- Estabelecer e controlar as regras de segurança obrigatórias de manuseamento de materiais que podem constituir perigo nas salas de aula, ginásios, refeitório e outros espaços interiores e exteriores da escola;
- Controlar os materiais que as crianças trazem e com os quais brincam ou usam no espaço escolar;
- Alertar antecipadamente para os perigos no manuseamento e atenção, de materiais considerados perigosos face à idade das crianças, antes de serem utilizados;
- Controlar e proibir determinado tipo de brinquedos nos recintos escolares, considerados perigosos;
- Instituir e obrigar o uso correto e sistemático de equipamento de proteção na utilização de determinados espaços, materiais e objetos, nomeadamente nos diferentes laboratórios e outros;
- Vigiar correta e efetivamente as crianças, principalmente as mais pequenas, nas suas brincadeiras e/ou atividades quando envolvem objetos ou brinquedos passíveis de se desintegrarem e que as crianças aspirem e ou introduzam nos orifícios do organismo (nariz, pavilhão auricular, entre outros).

2.3. Atropelamentos

Estes podem acontecer no recinto escolar, mas é sobretudo no ambiente exterior e circundante da escola (entradas e saídas e no trajeto pedestre de casa-escola e vice-versa), e porque os adultos, nomeadamente não se comportam civicamente, no cumprimento das normas e regras de segurança rodoviária. No estudo de Reis (2005), os atropelamentos contribuíram com 1,1% para o total de acidentes ocorridos nas Escolas do Concelho de Braga no período em estudo.

Estratégias de prevenção dos atropelamentos

- Realizar ações de educação para a saúde, na área da prevenção rodoviária para toda a comunidade educativa incluindo os pais/encarregados de educação e instituições que colaboram nos transportes de crianças, onde sejam apresentadas ações e atitudes

seguras, pelos diferentes entidades responsáveis pela segurança da comunidade (escola segura, PSP e GNR);

- Respeitar as normas e regras de trânsito nos diferentes locais de saída e entrada das escolas; - Pedir a colaboração das autarquias para colocar os dispositivos de segurança nas saídas e entras das escolas (barras de proteção, passadeiras devidamente adequadas e sinalizadas, semáforos e espaços destinados aos transportes coletivos de crianças, entre outros);

- Controlar o cumprimento das normas e regras de segurança estabelecidas por parte de todos os agentes educativos envolvidos.

2.4. Queimaduras/Intoxicações

Nos diferentes estudos mencionados, foram as tipologias com menor frequência, no entanto, estes acidentes ainda acontecem e, principalmente por descuido e distração tanto das crianças como dos seus cuidadores, mas a sua prevenção é fundamental, pois podem ter consequências muito graves e dolorosas para as crianças e pais. As crianças são rápidas, perspicazes e iniciam a descoberta do mundo que as rodeia, colocando tudo com que contactam na boca, o que significa que os comportamentos e atitudes de segurança por parte dos adultos, e a vigilância efetiva e constante desta população é determinante na prevenção deste tipo de acidentes.

Estratégias de prevenção de queimaduras/intoxicações

- Não servir às crianças alimentos excessivamente quentes;

- Colocar nos refeitórios, *bufetts* e bares da escola, apoios para os alimentos aí servidos, adequados à altura das crianças;

- Sinalizar e vedar os espaços quando molhados, o chão dos refeitórios/cantinas, *bufetts* e bares (deve ser sempre limpo seco com produtos adequados e seguros e fora dos tempos das atividades escolares;

- Colocar os produtos de limpeza em locais seguros e devidamente acondicionados e fechados;

- Se forem utilizados produtos tóxicos ou inflamáveis, os alunos devem ser alertados para a sua perigosidade e manuseamento e obrigá-los a usar sempre equipamento de proteção (luvas, batas, óculos, entre outros) e cumprimento rigoroso das normas de utilização.

2.5. Acidentes na piscina

Apesar de em meio escolar estes acidentes estarem pouco referenciados, entendemos acrescentar algumas estratégias de prevenção de acidentes nestes espaços atendendo a que em muitas escolas se deslocam para estes locais, para realizar a natação com pratica desportiva incluída no curriculum escolar, como atividade extracurricular e vários tipos de acidentes podem ocorrer na piscina como no espaço envolvente:

- As piscinas devem estar sempre vedadas e vigiadas por adultos atentos e responsáveis e com competências para atuar rápida e eficazmente, dado que a água é uma atração para a maioria das crianças e os afogamentos são silenciosos e rápidos;
- É imprescindível e obrigatório o piso antiderrapante tanto nas piscinas como nos balneários, o uso de dispositivos de segurança para as crianças enquanto aprendem a nadar;
- É fundamental o cumprimento das normas e regras de segurança na piscina e no espaço envolvente, assim como uma vigilância atenta e eficaz desta população.

Conclusão

É urgente repensar o espaço onde a criança vive e o redobrar de atenção e do cuidado, no sentido da prevenção para que os acidentes não aconteçam com a lamentável frequência com que acontece entre nós.

Há, então, que ter em conta que o desenvolvimento das crianças dá-se através de experiências e algumas atitudes de risco que nos podem parecer imprudentes mas são características normais da infância e, portanto, há que tê-las em conta quando queremos atuar de forma a corrigir os riscos e a prevenir os acidentes. Por isso, como diz sabiamente o povo "**com as crianças todo o cuidado é pouco".**

Assim, como refere Liberal et al. (2005) a construção de uma "Escola Segura" é uma tarefa complexa mas é fundamental que na sua conceção exista uma preocupação constante em se prevenir acidentes e violências, e que essa preocupação esteja vertida na estrutura e organização física do ambiente que deve evidenciar a procura de proporcionar o maior conforto, o cuidado na escolha dos móveis, cadeiras, rampas, pisos, banheiros e brinquedos. Enfim, todo o espaço escolar deve ser pensado para que diminua a incidência de acidentes, estimule hábitos de vida saudáveis, garanta uma boa

educação, estimule todos os alunos sem preconceito, e que perceba as suas dificuldades e os prepare para a vida é, sem dúvida, um ideal que devemos perseguir.

Temos consciência de que para a escola concretizar a relevante missão, de assegurar um ambiente saudável e seguro, através da promoção de comportamentos e atitudes seguras e saudáveis, em toda a comunidade educativa e nos pais/encarregados de educação no contexto atual, não é tarefa fácil e não se realiza com carácter de urgência, tal como referem Osuna & Moral "na actualidade, tem-se perfeitamente assumida a dificuldade e o custo que tem para a população a modificação de determinados comportamentos" (Osuna & Moral, 2000: 409). Mas é este também, o objetivo último da educação para a saúde - facilitar a aquisição de comportamentos seguros e saudáveis ou modificar os incorretos ou inadequados.

No momento atual, é particularmente importante que a educação em geral e a educação para a saúde em particular, se entenda e efetive, quer pelas modificações surgidas no contexto familiar - menor disponibilidade de tempo para os filhos, sobretudo a mãe e pouco convívio das crianças com os avós e outros - família alargada - quer pela idade e tempo que as crianças iniciam e permanecem nas creches/jardim-de-infância e escola.

Enumeramos um conjunto de medidas e estratégias de prevenção dos acidentes em meio escolar porque a creditamos que é determinante investir na prevenção para preservar o bem-estar e saúde das crianças e obter ganhos em saúde. Mas no entanto, também estamos cientes, que as estratégias de intervenção numa determinada comunidade para serem eficazes, devem ser baseadas nas características e necessidades efetivas da comunidade, na opinião dos agentes responsáveis pela sua implementação e na opinião do grupo a que se destinam. Mas quando incluídas nos diferentes programas, planos e políticas de educação e saúde o combate à hecatombe da acidentalidade infantil será mais evidente.

Referências:

Abrantes, P. (Dir.). (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Amaral, J. J. F., & Paixão, A. C. (2007). Estratégias de prevenção de acidentes na criança e adolescente. *Revista de Pediatria, 8* (2), 66-72.

APSI. (2012). *Perfil de segurança infantil em Portugal 2012: Relatório de avaliação de segurança infantil Portugal 2012*. Lisboa: Autor.

Carrondo, E.M. (2006). *Formação profissional de enfermeiros e desenvolvimento da criança: Contributo para um perfil centrado no paradigma salutogénico*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Contreiras, T., Rodrigues, E. & Nunes, B. (2010). *Acidentes domésticos e de lazer: Informação adequada (2006-2008)*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Ricardo Jorge.

Cordeiro, M. (1999). Traumatismos, ferimentos e lesões acidentais: O maior problema de saúde das crianças e dos adolescentes e uma questão de cidadania. *Segurança Infantil*, 137.

Delors, J. (Dir.). (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Direcção-Geral de Saúde. (2006). *Programa Nacional de Prevenção e Controlo de Acidentes/lesões involuntárias 2006-2010*. Lisboa: Autor.

Direcção-Geral da Saúde. (2010). *Programa Nacional de Prevenção de Acidentes*, Lisboa: Autor.

Direção-Geral de Saúde. (2012). *Plano Nacional de Saúde 2012-2016*. Lisboa: Autor.

Direcção-Geral da Saúde. (2013). *Programa Nacional de Saúde Infantil e Juvenil*. Lisboa: Autor.

Decreto-Lei n.º 119/2009, de 19 de Maio. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de Dezembro, que aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respectivo Equipamento e Superfícies de Impacte. Diário da República nº 96. Série I.

European Child Safety Alliance. (2012). Perfil de segurança infantil do país 2012. [S.l.]: Autor.

Ferreira, P.A.P. (2004). Vamos proteger as nossas crianças. *Enfermagem e o Cidadão: Jornal Regional do centro da Ordem dos Enfermeiros, 2* (3), 6-8.

Fioruc, B.E., Molina, A.C., Júnior, W.V., Lima, S.A.M. (2008). Educação em saúde: Abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. *Rev. Eletr. Enf. 10* (3), 695-702.

Garcia, A.R.R. (2008). Acidentes e lesões no ambiente escolar: Conscientizar e prevenir. Recuperado em 14 de maio de 2012, de www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde /arquivos /2140-8.pdf.

Gimeniz-Paschoal, S.R., Gonsales, T.P., & Vieira, R.C.R. (2007). Participação da escola e do professor em ações educativas para a prevenção de acidentes infantis. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, *5*, 1- 8.

Haro, E.F. (2000). *Educación familiar y desarrollo de los hijos*. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (19-30). Porto: Edições Asa.

Instituto Nacional de Estatística (2013). *Estatísticas demográficas 2012*. Lisboa: www.ine.pt

Kollar, L.M. (2011). Promoção de saúde do adolescente e de sua família. In M.J. Hockenberry, & D. Wilson, *Wong fundamentos de enfermagem pediátrica* (8ª ed. Cap. 16, pp. 528-550). Rio de Janeiro: Elsevier.

Liberal, E.F., Aires, R.T., Aires, M.T., & Osório, A.C. (2005). Escola segura, *Jornal de Pediatria, 81* (5 Supl), S155-S163.

López Santos, V. (2000). Marco conceptual de educación para la salud. In A. Frias Osuna, *Salud pública y educación para la salud* (Cap. 31, pp. 341-353). Barcelona: Masson.

Machado, M.A.S., Ribeiro, C.S., Souza, L.R., Costa, A.L., & Filócomo, F.R.F. (2011). O conhecimento de professores do ensino fundamental sobre primeiros socorros que devem ser prestados a alunos em ambiente escolar. In *XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação*. Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba.

Martins, A.C.R.S.R.A., Pena, M.M.F., & Santos, T.G.S.P.C. (2013). Acidentes com crianças/jovens no sul de Portugal: Perfil epidemiológico. *Rev Enferm UFPE on line*. 7 (6), 4466-4471.

Martins, C.B.G. (2006). Acidentes na infância e adolescência: Uma revisão bibliográfica. *Rev Bras Enferm, 59* (3), 344-8.

Ministério da Educação (2003). *Manual de Utilização, Manutenção e Segurança nas Escolas - MUMSE* - Secretaria-Geral do Ministério da Educação. Mem Martins: Autor.

Morais, A. (2013). Acidentes representam desafio para maior proteção da saúde dos consumidores: Melhorar informação sobre acidentes é fundamental na definição de políticas de segurança eficazes. Informação aos Meios de Comunicação Social. *Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, INSA*. http://www.insa.pt/

Oliveira, A.D.S., Lopes, A.G., Lisboa, J.M., Campelo, D.M.L., Marinho, C.M.M., & Araújo, A.L.S.C. (2012). Atuação dos professores às crianças em casos de acidentes na escola. *Revista Interdisciplinar UNINOVAFAPI, 5* (3), 26-30.

Osuna, A.F., & Moral, P.A. (2000). Programación de las actividades de educación para la salud. In In A. Frias Osuna, *Salud pública y educación para la salud* (Cap. 29, pp. 409-419). Barcelona: Masson.

Pergola, A.M., Araújo, I.E.M. (2008). O leigo em situação de emergência. *Rev Esc Enferm USP, 42* (4), 769-776.

Reis, M.M.A.S. (2005). Acidentes escolares nos agrupamentos de escolas de Braga entre 1998 e 2003. Dissertação de mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Raimundo, F.M.M. (2004). *Acidentes domésticos nas crianças: Contributos para a sua prevenção*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Reis, V.J.O. (2009). *Crianças e jovens em risco: Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Seixo, L. (2004). Os acidentes em meio escolar: Que intervenção? *Rev Port Clin Geral, 20*, 233-242.

V - TEORIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Afetividade na Vivência da Sexualidade - Prevenção na Infância e Adolescência

Catarina Pinheiro Mota[1]
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD

Resumo:
O presente trabalho procura realizar uma abordagem prática da dinâmica relacional/afectiva entre crianças e jovens com o contexto escolar dando-se relevância ao papel dos professores enquanto figuras significativas no sentido de promover a afectividade e ajudar à compreensão da vivência da sexualidade nas crianças e jovens. Os valores do domínio socioafetivo são abordados, destacando a educação para os afectos e a importância da segurança emocional na tomada de decisão.

Palavras Chave: Afetividade, sexualidade, escola, adolescência

Educação sexual, sexualidade ou informação sexual?

A educação sexual tem vindo a ser ao longo dos últimos anos (finais do séc. XX) motivo de especial atenção por parte daqueles que se preocupam e têm responsabilidades no processo educativo dos jovens dos nossos dias. Não significa que ao longo dos tempos o tema da sexualidade não tenha sido abordado, embora quase sempre o fosse de uma forma repressiva, caracterizando a moral sexual vigente da época.

Hoje em dia, fruto de uma abordagem da sexualidade mais aberta e científica é do consenso geral que existe uma sexualidade na criança, sujeita a uma evolução psicofisiológica e emocional que deve ser respeitada, estudada e seguida pelos educadores de forma atenta e não preconceituosa.

[1] Doutora em Psicologia; Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Departamento de Educação e Psicologia – Edifício do CIFOP – Rua Dr. Manuel Cardona – UTAD, Apartado 1013, 5001-558, Vila Real. Portugal. catppmota@utad.pt. Investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Portugal. Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal. telf. +351226079700; Fax. +351 226 079 725.

Quando se fala de *educação sexual* há que à partida elucidar alguns conceitos que surgem de forma adjacente, o conceito de *informação sexual* por um lado, e os *valores socioafetivos* por outro, que emergem do processo de socialização (família, escola e toda a envolvente social implícita ou explicita desde o nascimento). Tratam-se de conceitos que embora de profundidade distinta, implicam mais do que uma educação sexual, uma *educação sexualizada*.

Deste modo, a *informação sexual*, é objetiva, cientifica, racional, consciente (e.g. panfletos elucidativos dos diversas formas de contraceção), ao passo que *educação sexualizada,* ao englobar a informação sexual caminha mais além implicando componentes subjectivos, ideológicos, inconscientes, ou seja, valores do domínio socioafetivo, valores esses que vão emergindo no processo de socialização veiculados desde o nascimento através da família, da escola e de toda a envolvente social (Nunes & Rego, 2006).

Percebe-se no conceito de educação sexualizada certa profundidade e abrangência distanciadora do carácter puramente genital, componente importante da sexualidade humana embora sendo uma ínfima parte da mesma. Portanto, ao falar de educação sexualizada, vai mais além da limitação do componente puramente genital abordando a educação geral inerente à construção da personalidade de qualquer sujeito (valores como felicidade, amor, afeto, tolerância fazem parte desta educação). Neste sentido, a educação sexualizada não é estanque, envolve a personalidade, projetos, afetividade e em geral uma forma de estar na vida - é sobretudo *uma educação da afetividade*. Por conseguinte as crianças beneficiam com uma educação pautada pela ideia de que o amor constitui um sentimento profundo e só através dele poderão encontrar alegria na vida sexual. Ao contrário dos demais animais, o Homem está capaz de dominar os instintos e por isso associar à sexualidade o amor, o afeto e a inteligência. Assim, o sexo encontra-se no centro do corpo embora se difunda enquanto sexualidade, todavia "o motor da relação humana não é o sexo mas o amor; se quiserem, e para fugir à ambiguidade da palavra 'amor', a ternura" (Matos, 2011, pp. 100).

Em que idade inicia a educação sexualizada?

Surge a dúvida, será quando os jovens começam a namorar? Será quando começam a desenvolver-se os caracteres sexuais secundários?

Na realidade a sexualidade está presente no dia a dia, nos desenhos, na televisão, nos bilhetinhos que se passam na sala de aula, nos risinhos e mesmo na agressividade dos recreios.

João dos Santos, psicanalista, mas primeiramente professor de educação física, comenta que na educação, toda a educação é sexual, porque quando se fala de educação sexual já existe algo de perverso – como se houvesse separação de qualquer coisa que deveria estar implícita em todo o conhecimento e desenvolvimento humano (Branco, 2000).

Pelo exposto, facilmente se depreende que a sexualidade não é um componente estanque da personalidade do indivíduo. Ela segue o percurso da própria educação geral e como tal podemos chegar a afirmar que a educação sexualizada tem início logo após o nascimento, faz-se desde o berço, e a partir do momento em que a criança percebe a existência de dois sexos diferentes. O que muda, ao longo do percurso evolutivo, é a forma de encarar a sexualidade.

Numa primeira fase a criança cresce com os pais, depende muito da sua atitude, do estabelecimento dos laços e relações afetivas, mas também depende da forma como as questões são vivenciadas e resolvidas pelas crianças face a imposições sociais. Se há punição pela sociedade ("não tens idade para isso…"), então a própria criança sente culpa, o que a leva a perceber a relação de cumplicidade com os colegas face ao proibido (Sá, 2000).

Neste sentido, é importante para a criança, futuro adulto, ir constituindo as suas fantasias, quer pelo brincar, quer pelas perguntas que faça aos adultos, pressentindo da parte destes, certa abertura ou à vontade para em termos acessíveis à própria idade da criança, lhe possibilitar o caminhar face a uma sexualidade madura plena, não se amordaçando em tabus sexuais pressentidos pelos próprios pais ou educadores (Bettelheim, 2011). Numa perspetiva desenvolvimental torna-se relevante para as crianças e jovens o conhecimento do corpo, a valorização dos afetos e o conhecimento dos papeis sociais de ambos sexos. A emergência da sexualidade torna-se mais marcante aquando da puberdade, fase que tem vindo a ser considerada um verdadeiro organizador da vida emocional, nomeadamente da psicossexualidade. Tarefas de organização promovem a integração de anteriores aquisições em novas estruturas que promovem a maturação sexual e afetiva. Esta mudança carece de uma observação atenta

por parte dos adultos cuidadores, não só pelo luto dos imagos parentais, mas também porque é nesta fase que dá inicio a escolha do objeto sexual (Malpique, 2003).

Quem deve ministrar a educação sexualizada?

Esta pergunta torna-se complexa, originando-se mesmo acusações recíprocas entre duas instituições, a família e a escola, no tocante à responsabilidade pela educação sexual das crianças/jovens. Os pais transferem a responsabilidade da educação sexual para a escola, e a escola, muitas vezes, transfere-a para os pais. Na verdade, não há um educador fundamental sobre educação sexualizada.

Todo o adulto é incondicionalmente um educador, seja no sentido positivo ou negativo. Negativo porque também pode haver *deseducação sexualizada,* quando por exemplo, face a um palavrão dito pelo aluno, o professor diz: "Não se diz isso que é feio", ou simplesmente mandá-lo para a rua ou comunicar ao diretor. Assim, seria relevante que o professor refletisse sobre o porquê do ato mais do que encará-lo como uma provocação. Idealmente, deveria ser possível ao jovem escolher aquele que no momento presente, pais, professor, amigos, lhe são mais úteis e importantes na consecução de uma dúvida ou no seguimento de uma diretriz de agir.

A importância da segurança emocional na tomada de decisão

Convém lembrar a este respeito, que a palavra final da escolha cabe sempre ao jovem. Os educadores, detentores de uma diferente clarificação do problema, não devem sobrepor suas ideias às do jovem, antes situar-se numa postura envolvente de abrangência de conceitos, ouvir fazendo pequenos comentários, que orientem mas não substituam o poder de decisão final do jovem. Os pais são pela ordem natural das coisas, e cronologicamente, os primeiros educadores. Primeiras relações, percurso de identificação. Como tal é-lhes pedido o saber escutar, saberem vencer o seu próprio constrangimento, terem conhecimentos concretos sobre o assunto, serem capazes de saltar o fosso das gerações, evitarem a intelectualização, a "cientificação", o falar caro e difícil, tudo o que à partida possa retirar espontaneidade, simplicidade, verdade e sentido à conversa com o seu filho (Bowlby, 1988). Por outro lado, criando em casa um ambiente de afeto, ternura, amor, segurança e respeito os pais são pelo exemplo/identificação, a mais importante fonte de ensino sexual. Essa influência será

negativa se o ambiente for conflituoso, violento, agressivo, resultando daí atitudes infantis próprias ao ambiente em questão (Cox, Paley, & Hater, 2001).

Posteriormente, à medida que a criança cresce também o seu mundo interno e externo se expande. De encontro à perspetiva ecológica do desenvolvimento ela tem necessidade de aprender com outros para além dos pais (Bronfenbrenner, 1996). Ao estabelecer uma relação com os seus professores e amigos, ensaiam fora do seio familiar aquilo que teve início na primeira relação de confiança e afeto parental. Importa referir, que o trabalho dos pais não terminou, antes pelo contrário, ele continua embora em moldes diferentes. O jovem sente que outros, para além dos pais o podem ensinar a ser e ver o mundo de forma diferente (puberdade), e como tal investe numa relação exterior à família (Fleming, 2005).

É aqui que intervém a escola.

Não podemos esquecer que crianças e jovens passam na escola uma boa parte da sua vida numa fase crucial para a sua formação enquanto pessoas. É portanto o local, onde a criança/jovem ao relacionar-se com outros jovens da mesma idade, vai aprender na relação com eles os fundamentos da socialização, de importância crucial para o desenvolvimento salutar da personalidade.

Na escola, a educação sexualizada deve obedecer a certas regras. Como tem vindo a ser apontado, falar de educação sexualizada é falar de educação geral e como tal não se compreende que haja uma disciplina delimitada com pretensões de educar sexualmente os jovens. O ensino da Sexualidade Humana na escola, deve ser multidisciplinar, cabendo a professores de várias áreas, com ações coordenadas por alguém preparado para tal função, através de temas passíveis de possibilitar a livre expressão dos jovens sobre temas direta ou indiretamente relacionados com a sexualidade. O ato de ensinar e aprender é o produto da troca de informações e das experiências pessoais entre educando e educador. Nesta troca os resultados serão particularmente relevantes sempre que esteja patente uma relação de segurança, na medida em que a afetividade é um relevante facilitador no processo de ensino aprendizagem (Davis, 2003). Crianças e jovens que se sentem protegidos e acolhidos parecem estar mais envolvidos nos conteúdos abordados pelo professor. A afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém, poderá acelerar ou

retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas da inteligência (Mikami, Gregory, Allen, Pianta, & Lun, (2011).

Assim, sempre e quando a ponte entre a matéria lecionada e a educação sexual possa ser feita, o professor/educador, sentindo-se livre para abordar o tema, deveria levantar a discussão grupal sobre o mesmo. Neste ensino nunca deverá esquecer-se a intima relação entre prazer, afeto e amor.

Desta feita, Família e Escola têm cada vez mais que dar as mãos e assumirem frontalmente o seu papel educativo numa dimensão ética, afetiva e formativa de toda a personalidade dos jovens. O desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões – o seu corpo, a sua inteligência, a sua afetividade – é a meta para a qual deve caminhar todo o processo educativo.

Sob o ponto de vista prático.

Uma abordagem relevante desta temática poderia passar pela organização de pequenos grupos no contexto escolar, possibilitando a livre expressão de todas as crianças e jovens. Os grupos deveriam preferencialmente ser constituídos por crianças/jovens de ambos os sexos e homogeneidade etária (maior compreensão do sexo oposto). Sugere-se o estímulo da livre expressão de problemas pessoais, sem, no entanto, restringir a discussão de assuntos teóricos; não seria benéfico que critérios religiosos ou legais condicionassem totalmente as respostas. O facilitador desta dinâmica deverá estar dotado de conhecimentos aprofundados do desenvolvimento físico e emocional das crianças e jovens denotando capacidade para estimular, sensibilizar e informar sobre a temática. Meios de comunicação audiovisual, como diapositivos e filmes são aconselhados. É importante traçar um programa, todavia por vezes haverá vantagem em parar e aproveitar uma situação, dúvida ou discussão para o desenvolvimento da consciência moral e cívica dos jovens.

Em jeito de conclusão julgamos que a educação para os afetos constitui o mote da educação sexual hoje em dia tão abordada no contexto escolar. Nesta medida, perante as contingências que atravessam, em especial na fase da adolescência, cabe aos educadores, entendidos como pais, professores e funcionários da escolar, dar atenção aos sinais e pedidos de ajuda dos jovens. Nesta medida, importa perceber o processo de reorganização pessoal dos jovens aquando do processo de maturação afectiva e sexual,

prevenindo uma vivência da sexualidade empobrecida e limitante capaz de geral adultos desajustados e prevenindo o eventual desenvolvimentos de psicopatologia.

"A verdadeira educação sexual é a educação da capacidade de amar"

(Muller, cit. in Cortesão, Silva, & Torres, Educação para uma Sexualidade Humanizada, 1989, p.11)

Referências:

Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise de contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* London: Basic Books.

Branco, M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos.* 1ª Edição. Lisboa: Livro do Horizonte.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (1989). *Educação para uma sexualidade humanizada*. Porto: Edições Afrontamento.

Cox, M. J., Paley, B., & Hater, C. (2001). Interparental conflict and parent – child relationship. In In John H. Grych & Frank D. Fincham. *Interparental conflict and child development: Theory, research and aplication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, *38*, 207-234.

Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.

Nunes, R., & Rego, G. (2006). *Desafios à sexualidade humana*. Coimbra: Gráfica de Coimbra Lda.

Malpique, C. (2003). *O fantástico mundo de Alice.* Lisboa: Climepsi Editores.

Matos, A. C. (2011). *Relação de qualidade: Penso em ti*. Lisboa: Climepsi Editores.

Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review, 40,* 367-385.

Sá, E. (2000). *Más maneiras de sermos bons pais*. 4ª Edição. Lisboa: Fim de Século Edições.

Autoridade na Família e na Escola

José Carlos Gomes da Costa

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo:
A autoridade é uma condição básica para a construção de uma relação pedagógica. Os professores desempenham, por via do seu estatuto e pelo papel que lhe corresponde, uma atividade que é indissociável do exercício de autoridade. Este papel é fundamental como atitude pedagógica, pois é um importante apoio para o desenvolvimento cognitivo, moral e emocional dos alunos.

Palavras-chave: autoridade, família, escola, convergência sistémica

Autoridade na Família e na Escola

A degradação do papel de autoridade dos professores está diretamente correlacionada com o seu esgotamento profissional associado às repetidas queixas de indisciplina dos alunos. Muitos professores chegam ao final do ano letivo esgotados e, entre as razões que justificam esse esgotamento, o comportamento indisciplinado dos alunos tem especial relevância. Dizem os professores que muitos alunos têm graves problemas de comportamento, não trazem de casa e da família regras mínimas de educação, não respeitam a sua autoridade enquanto professores e, frequentemente, não reconhecem sequer os professores como figuras de autoridade. Por outro lado, há professores que mencionam que para além do seu papel docente, acabam por assumir um papel que, sendo embora do domínio da socialização e da educação, competiria à família. Estes professores referem que o exercício da sua função docente cumpre, em determinadas circunstâncias, um papel substitutivo da família e não, como deveria ser, um papel complementar. Não é difícil perceber aqui que há todo um trabalho a montante, isto é, antes das crianças e jovens chegarem à escola, trabalho esse que apresenta sérias lacunas e, em alguns casos, não está mesmo a ser feito.

Uma condição básica para que as crianças e os jovens reconheçam nos professores figuras de autoridade é terem vivenciado, antes de entrarem na escola, experiências de reconhecimento de autoridade na família e, particularmente, nas figuras parentais. De facto, os pais (ou os seus substitutos) desempenham aqui um papel central pois são modelos de identificação para a criança. Quanto mais estáveis, organizados e seguros forem esses modelos, mais estável, organizada e segura se sentirá a criança. A modelagem comportamental, a que se refere a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1995), pressupõe uma relação afetiva entre a criança e os pais, uma relação de proximidade tangível, uma relação que dê sustentabilidade ao desejo da criança querer ser como os pais. Deparamo-nos assim com uma relação pedagógica, uma relação de ensino e aprendizagem que nasce no primeiro e mais importante contexto matricial – a família – em que a criança se desenvolve. E é precisamente neste contexto, a partir da experiência relacional da criança com os pais, que tem origem o reconhecimento da hierarquia familiar e, consequentemente, da autoridade parental. O reconhecimento da autoridade parental resulta, neste sentido, de uma aprendizagem experienciada na primeira pessoa e no contexto de uma relação microssistémica (Bronfenbrenner, 2005). Uma aprendizagem por modelagem ou imitação e, mais tarde, quando a capacidade cognitiva do jovem o permitir, por *insight*, isto é por consciencialização de processos que até determinado momento estavam latentes; esta aprendizagem por *insight* ou por tomada de consciência, pressupõe que já sabíamos mas ainda não sabíamos que sabíamos.

A autoridade parental emerge assim, no contexto da relação que a criança vai desenvolvendo com os pais e outros familiares, como um dos fundamentais organizadores da personalidade. Ao verificar a autoridade dos pais, a criança tem oportunidade de identificar, no seio do grupo familiar e a partir da sua experiência relacional, a quem cabe mandar e a quem compete obedecer, bases para a interiorização da noção de hierarquia sistémica e arquétipo para o reconhecimento do seu lugar nessa mesma hierarquia. Sabemos como o reconhecimento deste lugar na escala hierárquica cumpre uma dupla função: por um lado, uma função interna, ligada à identidade, isto é, à descoberta de si própria e à construção do ser Pessoa; por outro lado, uma função externa, associada à descoberta do seu lugar e do seu papel em contextos sociais mais vastos como, por exemplo, na escola. Percebe-se assim, nesta lógica de pensamento,

como a ausência ou o exercício desproporcionado e desajustado da autoridade parental pode ter consequências tão gravosas no desenvolvimento da criança e no seu processo de socialização e como essas consequências não se limitam ao curto-prazo mas trazem prejuízos a longo-prazo, isto é, para a vida.

A autoridade parental exerce ainda um outro importante papel no domínio da autorregulação dos impulsos. Neste sentido o papel dos pais é, desde muito cedo na vida das crianças, o de contentores externos dos impulsos. Todos conhecemos, por experiência de contacto com crianças ou porventura por memória da nossa experiência pessoal, as birras infantis; as birras são manifestações de descontrolo emocional, frequentemente em resultado da frustração e não-raramente acompanhadas de descontrolo comportamental, hétero e autoagressividade: pontapés, socos, mordidelas, choro e sentimento de infelicidade. Nestas alturas em que a criança se mostra incapaz de se autorregular e conter a sua angústia, o sereno e sábio exercício da autoridade parental tem um papel determinante, aparecendo como um verdadeiro Eu auxiliar: os pais – e particularmente as mães – abraçam a criança em aflição, tranquilizando-a com voz calma mas firme, frequentemente num movimento de embalo regressivo, aplacando toda aquela angústia e contribuindo assim para que a experiência de frustração se transforme numa importante aprendizagem. A criança aprende, desta forma, a lidar com a frustração e a capitalizar essa experiência que lhe será útil para a vida. Se, pelo contrário, os pais reagirem com agressividade e mesmo violência, não só contribuirão para o aumento exponencial da angústia e consequente agudização do sintoma, como também para a escalada simétrica da agressividade, roubando à criança uma boa oportunidade para exercitar a sua autorregulação comportamental e emocional.

A autorregulação comportamental está associada à construção do Supereu, enquanto instância interna que exerce uma função crítica em relação ao Eu. Na perspetiva psicanalítica o Supereu é uma instância que se separa do Eu através de um lento processo que é indissociável da referência à autoridade parental e compreende, num primeiro momento, o Ideal do Eu – a criança idealiza os seus pais enquanto modelo comportamental – e, num segundo momento, o Eu Ideal – a criança faz convergir, a partir dessa experiência relacional, o modelo idealizado dos pais com o seu próprio Eu, constituindo assim um modelo aperfeiçoado com o qual procura conformar-se. Na perspetiva da aprendizagem social (Bandura, 1995) a modelagem

comportamental apoia-se no comportamento dos pais, tomados aqui como modelos, para atingir objetivos de socialização. Percebemos assim, quer na perspetiva psicanalítica quer na perspetiva da aprendizagem social, a relevância fundamental dos modelos de identificação e o importante papel que cabe aos pais neste domínio. Os pais devem educar sobretudo pelo exemplo e a autoridade parental manifesta-se primordialmente no quotidiano da vida familiar, não tanto naquilo que os pais dizem mas sobretudo no que fazem e no modo como se comportam. Desde que as crianças não apresentem défices cognitivos que as limitem ao ponto de as impedirem de reconhecer estes modelos de identificação, o seu desenvolvimento cognitivo, moral e emocional alicerça-se aí, no modelo dos pais.

Autoridade e Estilos Parentais Educativos

Ao contrário do que defendiam certas teses que vingaram nos anos 70 e 80 do séc. XX – que sustentavam a ideia que a autoridade era sempre castradora e, nessa medida, traumatizante – o exercício da autoridade parental contribui para organizar a criança, amparando-a no seu desenvolvimento e mostrando-lhe o que é um comportamento aceitável e não-aceitável, apoiando-a no seu caminho de ajustamento social. Todavia, é claro que a autoridade parental, se não for exercida de forma equilibrada e saudável, pode constituir-se como um sério obstáculo ao desenvolvimento da criança e do jovem.

Cabe aqui falar na importância dos estilos parentais educativos. Os estilos parentais podem ser definidos como o padrão global que caracteriza a interação dos pais com os filhos (Cecconello, Antoni e Koller, 2003). A tipificação dos estilos parentais deveu-se inicialmente a Baumrind (1968) e tem sido sucessivamente revista e adaptada por outros autores. Aquela autora desenvolveu uma tipologia baseada em duas dimensões da parentalidade – compreensão e exigência – que lhe permitiu classificar os estilos parentais em três categorias: autoritários, democráticos e permissivos; mais tarde, a mesma autora (Baumrind, 1991) acrescentou a categoria rejeitantes-negligentes. O estilo educativo autoritário é exigente e diretivo mas não-compreensivo; os pais com este estilo educativo fazem-se obedecer sem dar muitas explicações, estabelecem normas claras para o comportamento dos filhos, privilegiam a ordem e o controlo. O estilo educativo democrático é exigente e compreensivo; os pais que adotam este estilo

clarificam as suas expectativas relativamente às normas de conduta e acompanham os filhos sem serem invasivos e intrusivos. O estilo educativo permissivo é marcado pela compreensão mas não pela exigência; os pais com este estilo educativo não fazem apelo à maturidade, permitem que os filhos se autorregulem e evitam confrontações e castigos. Finalmente o estilo educativo rejeitante-negligente não é exigente nem compreensivo; estes pais não estruturam nem acompanham os filhos, podendo mesmo expressar atitudes de manifesta rejeição e abandono.

As investigações que têm sido realizadas neste domínio apontam o estilo parental democrático como aquele que melhor se associa ao desenvolvimento. Estas investigações sugerem que o estilo parental democrático, caracterizado por compreensão e exigência, está claramente associado a níveis elevados de autoestima, autocontrolo, desenvolvimento moral e competências para a autonomia; por outro lado, o estilo educativo autoritário, o permissivo e o rejeitante-negligente têm sido apontados como estilos educativos de risco, estando associados a problemas de conduta no futuro (Barber, 2002; Barber & Harmon, 2002; Gomes-da-Costa, 2011; Purdie, Carroll & Roche, 2004). Os pais que têm um estilo educativo democrático permitem que a criança se integre num sistema hierárquico familiar e que essa experiência matricial de socialização lhe traga segurança, ao clarificarem as regras e os limites comportamentais. Trata-se de dar oportunidade à criança para aprender no meio familiar um conjunto de competências básicas que lhe darão a possibilidade, em contextos sociais mais alargados – como, por exemplo, na escola – de identificar códigos sociais que pressupõem o reconhecimento da autoridade.

Fatores de Risco e Vulnerabilidade Familiar

A situação de risco é uma condição necessária mas não suficiente para se desenvolverem problemas. As famílias vulneráveis são aqueles que não só são particularmente sensíveis aos fatores de risco, mas que também estão expostos a riscos cumulativos. Tal como acontece nos grupos vulneráveis, também certas famílias apresentam riscos cumulativos com combinações de fatores de risco, o que as torna mais sensíveis aos efeitos adversos dos fatores de risco individuais e situacionais (Gomes-da-Costa, 2011). A presença de fatores de risco não obriga a que aumente, de forma automática, a vulnerabilidade familiar; significa, isso sim, que aumentam as

probabilidades da sua ocorrência. Os fatores de risco que contribuem para a fragilidade familiar, aumentando a sua vulnerabilidade, têm sido referidos como diretamente implicados nos problemas comportamentais de crianças e jovens. De facto, diversas investigações (Barber, 2002; Cruz & Carvalho, 2011; Luján-Garcia, Pérez-Marin, Montoya-Castilla, 2013) sugerem que há correlações positivas e significativas entre a disfuncionalidade familiar e o desajustamento comportamental das crianças que se desenvolvem nessas famílias, permitindo estabelecer uma conexão entre famílias em situação de risco e a probabilidade das crianças apresentarem comportamentos disruptivos que comprometem a sua socialização. São diversos e com diversas origens os fatores que vulnerabilizam as famílias. Luján-Garcia, Pérez-Marin e Montoya-Castilla (2013) distinguem três categorias: fatores situacionais, fatores pessoais e fatores interpessoais. Os fatores situacionais dizem respeito aos contextos de risco como, por exemplo, o desemprego de longa duração; os fatores pessoais referem-se às condições individuais que afetam a capacidade de adaptação, como acontece com os défices cognitivos; nos fatores interpessoais cabem, por exemplo, a descontinuidade das redes sociais de apoio. Por sua vez, Gomes-da-Costa (2000) distingue fatores biológicos e ambientais: os primeiros estão associados a problemas de saúde crónicos e incapacitantes como, por exemplo, lesões cerebrais; os segundos referem-se a contextos de risco como acontece, por exemplo, em famílias com interações sociais muito perturbadas. Cabe aqui referir que, na identificação dos fatores que vulnerabilizam as famílias, sobressaem os problemas de saúde mental com especial destaque para as perturbações emocionais; o abuso de álcool e de drogas lícitas e ilícitas; e as experiências de abandono e maus-tratos na infância que, frequentemente, são reproduzidas na geração seguinte, fazendo com que os agredidos se venham a transformar em agressores, num ciclo transgeracional de violência.

Outro fator que fragiliza a família é a sua dinâmica funcional, ou disfuncional, que atinge o modo de estar e de agir da estrutura familiar. Neste domínio, podemos identificar pais com fraco sentimento da sua autoeficácia parental e, portanto, pouco confiantes na sua capacidade para exercerem adequadamente o papel que lhes cabe como pais (Afonso, Gomes-da-Costa & Antunes, 2012); contextos familiares muito desestruturados, com práticas educativas desorganizadas e inconsequentes que não correspondem às necessidades de desenvolvimento das crianças e jovens; violência

intrafamiliar e abuso de crianças; relações maritais conflituosas e instáveis, com frequentes entradas e saídas do sistema familiar; relações com a família alargada também ditadas pela instabilidade e conflitualidade; famílias monoparentais, sustentadas por mulheres que suportam sozinhas o encargo para cuidar e manter os filhos (Sousa, 2005). A estes fatores soma-se frequentemente a fragilidade económica, agravada pelo desemprego de longa-duração ou pelo trabalho precário e mal remunerado, que faz depender estas famílias de múltiplas ajudas sociais; baixo estatuto socioeconómico, não-raramente no limiar da pobreza, associado a níveis muito baixos de instrução quando não mesmo ao analfabetismo; redes sociais de apoio com frequentes roturas e descontinuidades. Assinale-se ainda que estes fatores geralmente não aparecem isolados mas sim associados entre si, constituindo aquilo que designamos por risco cumulativo.

O modo com estes grupos vulneráveis da população são olhados, a sua representação social, é como sabemos, fortemente marcada pela ambivalência, suscitando uma atitude ora de solidariedade, ora de desconfiança. Esta representação social tem frequentemente subjacente a ideia de que estes merecem o seu destino: o conforto, a estabilidade e a segurança são muitas vezes olhados como um sinal de moralidade – a justa recompensa da perspicácia, da iniciativa e do trabalho; pelo contrário, a vulnerabilidade e as suas consequências são olhadas como o merecido resultado da imoralidade, da preguiça e dos vícios. De facto, os grupos vulneráveis da população têm, de algum modo, um controle limitado sobre as suas potencialidades e sobre as suas necessidades atuais e futuras. A incapacidade para lidar adequadamente com situações impostas por uma vida competitiva, em que os modelos de eficácia e de sucesso estão intimamente ligados à exibição de padrões de consumo, afeta drasticamente a autoestima, levando os indivíduos e as famílias a subestimarem as suas capacidades e a aumentarem o sentimento de fragilidade (Gomes-da-Costa, 2000).

Fatores de proteção

Por outro lado, é importante reconhecermos a presença de fatores de proteção que contribuem para a funcionalidade familiar. Luján-Garcia, Pérez-Marin & Montoya-Castilla (2013), referem-se às estratégias para lidar com os problemas quotidianos e às maneiras para fazer frente aos fatores de risco identificados em determinada família,

como os mais importantes fatores de proteção. Porém, a qualidade das relações intrafamiliares tem sido apontada como um importante fator de proteção: o sentimento de pertença a uma família, o sentimento de segurança baseado na certeza de se ser amado e na autoridade protetora dos pais e familiares, as normas alicerçadas em valores familiares, o acesso à educação formal permitindo o desenvolvimento cognitivo e emocional, constituem inequivocamente fatores de proteção que reforçam o papel da família na sua missão educativa. A estes fatores somam-se os aspetos materiais, pois os fatores sociais e económicos estão, como se sabe, entre aqueles que mais contribuem para a vulnerabilidade dos indivíduos e das famílias.

A Função da Família

A função da família e o seu principal objetivo é desenvolver a humanidade em cada ser humano (Pourtois & Desmet, 1999), isto é, contribuir, em conjunto com outras instâncias socializadoras, com destaque para a escola e a comunidade, para o desenvolvimento de uma sólida identidade. Assim, os referidos autores propõem um modelo que integra as contribuições das várias correntes de psicopedagogia e que designam como paradigma das doze necessidades. É um modelo que se enraíza nos princípios da moral, da ética e do saber, sugerindo o cruzamento de quatro eixos que definem as necessidades indispensáveis à consecução dessa identidade: as necessidades afetivas, as necessidades cognitivas, as necessidades sociais e as necessidades de valores.

As necessidades afetivas estão associadas à descoberta da originalidade de cada pessoa como ser único, individual e autónomo. A criação de vínculos afetivos e o sentimento de pertença traduzem-se aqui em três necessidades específicas: a necessidade de vinculação; a necessidade de ser aceite, condição indispensável para a identificação com os modelos parentais e familiares; e a necessidade de ser investido afetivamente, de ser amado, condição *sine qua non* para que se desenvolva um projeto parental, uma relação familiar educativa que traduza uma expectativa positiva.

As necessidades cognitivas estão associadas à compreensão, domínio e adaptação da pessoa ao seu ecossistema. A satisfação destas necessidades pressupõe a estimulação da aprendizagem como um exercício que deve ser assegurado pela família e pela escola de forma crítica e organizada; a experimentação, como forma de pedagogia

ativa baseada na tradição empírica, bem como o reforço como estratégia para apoiar o comportamento adequado e corrigir os erros.

As necessidades sociais estão associadas à autonomia e à importância da pessoa se diferenciar do seu grupo de origem. As respostas a estas necessidades implicam a comunicação – cuja importância é absolutamente capital para um desenvolvimento adequado – em que o espaço de expressão, discussão e reflexão deve ser privilegiado; os sentimentos de apreço pelo outro, de respeito pela dignidade que lhe é inerente como pessoa tão importantes para a autoestima; e a flexibilidade dos limites ou fronteiras na estrutura familiar, associada a um estilo educativo parental democrático.

Não há educação sem valores. A transmissão de representações e valores coletivos é indispensável ao desenvolvimento e socialização da pessoa e a família é o principal meio de transmissão da cultura, de valores e de ideais. Neste sentido, a busca do bem, enquanto caminho de humanização, da humanidade do homem; a procura da verdade, sem dogmatismos nem fundamentalismos, mas como um valor essencial à vida; e a demanda da beleza, a estética como um valor que arrasta consigo o prazer e a alegria, a admiração e a capacidade de nos maravilharmos, correspondem a uma necessidade de desenvolvimento integral da pessoa humana.

Convergência Sistémica entre a Família e a Escola

Para que os alunos respeitem a autoridade dos professores e estes recentrem os seus esforços na sua missão docente e no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja uma convergência sistémica entre a família e a escola. Esta convergência constrói-se a partir de uma parceria bilateral, formada por pais e professores, e deve ser centrada no aluno e na necessidade de, unindo esforços em complementaridade, apoiarmos o seu desenvolvimento integral, não só cognitivo mas também moral e emocional.

Referências:

Afonso, A.; Gomes-da-Costa, J. & Antunes, C. (2012) Relação entre o Sentimento de Competência Educativa Parental, e o Rendimento Escolar dos Alunos do Ensino Básico. *Atas do 12º Colóquio Internacional Psicologia e Educação* (pp.117-133). Lisboa: ISPA

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

Barber, B. (2002). Reintroducing Parental Psychological Control. In B. Barber (Ed.), *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (pp. 3-14). Washington, DC: APA.

Barber, B. & Harmon, E. (2002). Violating the Self: parental psychological control of children and adolescents. In B. Barber (Ed.), *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: APA.

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. In R. Lerner, A. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopaedia of Adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.

Bronfenbrenner, U. (2005). Preparar um Mundo para a Criança no Século XXI: o Desafio da Investigação. In J. Gomes-Pedro, J. Nugent, J. Young & B. Brazelton (Eds.), *A Criança e a Família no Século XXI* (pp. 79-89). Lisboa: Dinalivro.

Cecconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abusos Físicos no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.

Cruz, H. & Carvalho, M.J. (2011). Infância, famílias e a educação parental. In D. Sampaio, H. Cruz, M.J. Carvalho (Eds.), *Crianças e Jovens em Risco* (pp. 19-33). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Principia

Gomes-da-Costa, J. (2000). *Risco e Vulnerabilidade no Desenvolvimento*. (Dissertação para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Gomes-da-Costa, J. (2011). Estilos parentais e autonomia dos filhos adolescentes. *Familia*, 42, 87-103.

Luján-Garcia, C.; Pérez-Marin, M. & Montoya-Castilla, I. (2013). La família como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infância. *Familia*, 47, 83-98.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Purdie, N., Carroll, A. & Roche, L. (2004). Parenting and Adolescent Self-Regulation. *Journal of Adolescence, 27*, 663-676.

Sousa, L. (2005). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.