

ANO 51-2, 2017

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

(Página deixada propositadamente em branco)

ANO 51-2, 2017

faculdade de psicologia e de ciências da educação
universidade de coimbra

revista portuguesa de
pedagogia

I
IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U

Ficha Técnica

Fundador | Founding Member

Emile Planchard

Diretora | Director

Ana Maria Seixas

Editora | Editor

Ana Maria Seixas | rppedagogia@fpce.uc.pt.

Universidade de Coimbra (Portugal)

Comissão de Redação | Editorial Committee

Albertina Lima de Oliveira | aolima@fpce.uc.pt, Luís Alcoforado | lalcoforado@fpce.uc.pt, Carlos Reis | csreis@uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Universidade de Coimbra (Portugal)

Conselho Editorial | Editorial Board

Ana Maria Tomás Almeida | aalmeida@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Ana Teberosky | ateborosky@ub.edu

Universitat de Barcelona (Espanha)

Ángel García del Dujo | agd@usal.es

Universidad de Salamanca, (Espanha)

Ángel Hernando-Gómez | angel.hernando@dpsi.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

António Gomes Alves Ferreira | antonio@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

António Nóvoa | anovoa@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

António Teodoro | teodoro.antonio@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal)

Felice Carugati | felice.carugati@unibo.it

Università di Bologna (Itália)

Fernando Ribeiro Gonçalves | fgonc@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Francisco Peixoto | fpeixoto@ispa.pt

ISPA - Instituto de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Portugal)

João Barroso | jbarroso@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

João José Matos Boavida | jjboavida@gmail.com

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira | jferreira@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra (Portugal)

Joaquín García Carrasco | carrasco@usal.es

Universidad de Salamanca (Espanha)

Jorge Ávila de Lima | javilalima@hotmail.com

Universidade dos Açores (Portugal)

José Alberto Correia | correia@fpce.up.pt

Universidade do Porto (Portugal)

Edição | Edition

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensauc@ci.uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Infografia | Infographics

Mickael Silva

Impressão e acabamento | Printing & Finishing

Sersilito, Empresa Gráfica, Lda.

Travessa Sá e Melo, 209, Apartado 1208, Gueifães 4471 Maia

Tiragem | Circulation

260

Depósito legal | Legal Deposit

97717/96

ISSN

0870-418X

ISSN Digital | Digital ISSN

1647-8614

DOI da Revista | Journal's DOI

10.14195/1647-8614

DOI do Volume | This issue's DOI

10.14195/1647-8614_51-2

Periodicidade | Regularity

Semestral

Estatuto Editorial | Editorial Statute

<http://www.uc.pt/fpce/rppedagogia/estatutoeditorial>

José Eustáquio Romão | jer@terra.com.br

UNINOVE - Universidade 9 de Julho (Brasil)

José Ignacio Aguaded-Gómez | aguaded@uhu.es

Universidad de Huelva (Espanha)

Leandro da Silva Almeida | leandro@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Licínio Lima | llima@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Amor Pérez Rodríguez | amor.perez@dfesp.uhu.es

Universidad de Huelva, (Espanha)

Maria Assunção Flores | aflores@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Maria Augusta Bolsanello | mabolsanello@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Maria das Dores Formosinho Sanches Simões |

rnformosinhosanches@gmail.com

Universidade Portucalense (Portugal)

María Dolores Prieto Sánchez | lola@um.es

Universidad de Murcia (Espanha)

Mario Carretero | mario.carretero@mac.com

Universidad Autónoma de Madrid (Espanha)

Pedro Rocha dos Reis | preis@ie.ul.pt

Universidade de Lisboa (Portugal)

Salvador Peiró i Gregòri | salvador.peiro@ua.es

Universidad de Alicante (Espanha)

Steve Graham | steve.graham@asu.edu

Vanderbilt University (EUA)

Terezinha Nunes | terezinha.nunes@education.ox.ac.uk

University of Oxford (Inglaterra)

Thérèse Hamel | therese.hamel@fse.ulaval.ca

Université Laval (Canadá)

Vítor Manuel Reia-Baptista | vreia@ualg.pt

Universidade do Algarve (Portugal)

Morada para correspondência | Correspondence address

Revista Portuguesa de Pedagogia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Tel.: 239 851 450, Fax: 239 851 462

E-mail: rppedagogia@fpce.uc.pt

Assinatura 2 volumes/ano | Subscriptions 2 volumes per year

Individual:

Nacional/Portugal - 28,00€; Europa/Europe - 40,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 49,00€.

Institucional:

Nacional/Portugal - 36,00€; Europa/Europe - 48,00€;

Resto do Mundo/Non-European Countries - 57,00€.

Preço - este número | Price - this issue

13,50 euros

Proprietário | Owner

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Endereço do Proprietário: | Owner's address

Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

NIPC

501617582

Sede de Redação | Editor's headquarters

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, s/n 3000-115 Coimbra

Publicação ANOTADA na ERC e indexada na base de dados: ERIH PLUS

Índice / Index

- 5** El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación
Antonio Bolívar
- 29** Docente De Cinema: O Encontro Possível Entre Emoção E Razão
Ana Catarina Pereira
- 51** Sentidos e Significados Atribuídos à Escrita por Estudantes do Curso de Pedagogia após a Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso
Rejane Maria de Almeida Amorim e Marcelo Macedo Corrêa e Castro
- 73** Desenvolvimento e Características Psicométricas das Facetas Adicionais da Versão em Português Europeu do WHOQOL-SRPB (Spirituality, religiousness and personal beliefs)
Maria Nazarete Costa Catré, Joaquim Armando Ferreira, Teresa Pessoa, Acácio Catré, Maria Costa Catré e Marco Pereira
- 99** Os Filhos Únicos na Transição para a Idade Adulta:
Análise do seu Percurso Escolar e Profissional
António Castro Fonseca, Marta Oliveira e José Tomás da Silva
- 115** Normas de Colaboração / Manuscript Submission Guidelines

(Página deixada propositadamente em branco)

El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación

Antonio Bolívar¹

Resumen

Este trabajo realiza una revisión actual de las políticas de mejoría de la escuela, desde la perspectiva de escuela como unidad clave de cambio y el aprendizaje organizacional. En lugar de estrategias verticales o prescriptivas, esto implica modos horizontales de trabajar con las escuelas, para que puedan construir sus capacidades de mejoría. Un corpus creciente de investigación sugiere que la escuela requiere ser articulada mediante el desarrollo de un liderazgo pedagógico y una comunidad profesional. La sostenibilidad del cambio se apoya en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional.

Palabras clave: mejora escolar; construcción de capacidades; liderazgo; comunidades profesionales; aprendizaje organizacional

¹ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Email: abolivar@ugr.es

School Improvement: Current Lines of Research

Abstract

This paper makes a current review of school improvement policies from the school perspective as a key unit of change and organizational learning. Instead of vertical or prescriptive strategies, this implies horizontal ways of working with schools, so that they can build their improvement capacities. A growing corpus of research suggests that the school needs to be articulated through the development of pedagogical leadership and a professional community. A distributive understanding of leadership can promote a professional learning community. The sustainability of change is supported by school-wide building school capacity to promote professional learning.

Keywords: school improvement; building capacity; leadership; professional communities; organizational learning

A Melhoria da Escola: Linhas Atuais de Investigação

Resumo

O artigo realiza uma revisão atual das políticas de melhoria da escola, desde a perspectiva de escola como uma unidade fundamental de mudança e aprendizagem organizacional. Em vez de estratégias verticais ou prescritivas, isto implica formas horizontais de trabalho com as escolas, para que possam construir as suas capacidades de melhoria. Um crescente corpo de pesquisas sugere que a escola requer ser articulada mediante o desenvolvimento de uma liderança pedagógica e uma comunidade profissional. A sustentabilidade da mudança apoia-se na construção de capacidades de toda a escola para promover a aprendizagem profissional.

Palavras-chave: melhoria escolar; construção de capacidades; liderança; comunidades profissionais; aprendizagem organizacional

Introducción

En este artículo hacemos una revisión actual de las políticas de mejoramiento de la escuela en las últimas décadas. Vivimos un momento en que, tras la pérdida de confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, se apuesta por *movilizar la capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y – por ello mismo – pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad (Bolívar, 2012b). En último extremo, se trata de hacer de las escuelas unas *organizaciones para el aprendizaje*. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Como señalan en su revisión Spillane y Louis (2002, pp. 95-96): “El aprendizaje organizacional es el puente que une la investigación sobre enseñanza y aprendizaje y mejora escolar, [...] la investigación indica que se ha constituido en un poderoso vehículo para la mejora escolar

Las políticas de mejoramiento de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempos variables según los países (Hargreaves & Shirley, 2012; Bolívar, 2012b; Murillo & Krichesky, 2015). En líneas generales, las políticas educativas de mejora han oscilado entre una *estrategia de control*, desde una tutela y dependencia de la regulación administrativa, a *promover el compromiso* e implicación, incrementado la autonomía escolar y mayor capacidad de decisión a la escuela. Tras el desengaño sobre la capacidad de reformas *top-down* para provocar el mejoramiento (Hopkins, 2013) se ha constituido, en su lugar, el *establecimiento escolar* como clave en el éxito educativo; organizado como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo educativo* o pedagógico de la dirección escolar (Harris, 2014).

¿Cómo mejoran las escuelas? Las políticas centralistas, por sí solas, no funcionan

La cuestión actual, como señala Aguerrondo (2014, p. 554), es cómo conducir reformas educativas exitosas, es decir, “cómo hacer posible que las innovaciones que mejoran la calidad de la educación se generalicen y logren impactar la totalidad del sistema”. Dos puntos de vista, según la revisión de Slegers y Leithwood (2010), con enfoques diferentes, han dominado la investigación sobre mejora de la escuela

y cambio educativo. El primero, largamente dominante, externo o de fuera (*"outside view"*), se refiere a la aplicación de diseños de reforma desarrollados externamente en las escuelas. El asunto es qué estrategias racionales emplear para que los maestros, como seres humanos racionales, implementen el cambio en sus aulas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En esta perspectiva, los docentes son meros receptores y consumidores de programas externos.

Por el contrario, el segundo, al que denominan interno o desde dentro (*"inside view"*), se centra en la *capacidad de la escuela* para transformarse a sí misma en un entorno que apoya el aprendizaje docente. El cambio, en este caso, es considerado como parte de un proceso más amplio de dar sentido a las situaciones en las que los profesores trabajan y viven, a través de la reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer. Esta reestructuración tiene como objetivo relevante "crear oportunidades para el cambio a nivel local e incrementar la construcción de capacidad de aprendizaje en la escuela", dado que "el aprendizaje docente en el contexto de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa" (Sleegers & Leithwood, 2010, p. 557).

Las estrategias centralizadas, propias de los gobiernos conservadores de los ochenta, no han logrado transformar el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Tuvieron poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. La mejora se juega en su puesta en práctica, que no suele coincidir con lo diseñado racionalmente por los expertos externos. En su lugar, entre otros, la institución educativa o escuela juega un papel crítico en lo que, finalmente, queden las propuestas reformistas. Como vía de salida actual se impone una baja regulación normativa mediante una amplia autonomía y, en su lugar, un control de los "productos" por evaluaciones externas, en una regulación postburocrática (Barroso, 2006).

El paradigma del "cambio gestionado", que enfatiza la transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores, entonces, ha de ser cambiado por *crear capacidades* para el cambio en y entre docentes/escuelas. El papel que puedan desempeñar las estrategias políticas de mejora (reforma a gran escala) dependerá de la construcción de capacidad institucional y de aprendizaje organizativo a nivel de cada escuela. Si las escuelas no tienen la capacidad para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para una mejora continua sostenible que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador puede quedar fácilmente marginado.

Una política intensificadora (presión por evaluación de estándares o resultados) puede inhibir los esfuerzos de mejora, pero tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado. Además, cuando el sistema está gravemente desestructurado, algunos modos prescriptivos de cambio pueden ser necesarios.

Estamos de acuerdo con Hopkins (2013, p. 314) cuando señala “si una escuela o el sistema está en crisis y con un bajo desempeño, entonces formas prescriptivas de liderazgo de arriba hacia abajo siguen siendo necesarias, al menos mientras que las condiciones previas para la eficacia desde abajo se asientan debidamente”.

En conjunto, un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un *equilibrio* entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de *todo* el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo (Bolívar, 2016). De este modo, si las estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, por sí solas no funcionan, paralelamente conviene favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, incrementando la *capacidad interna* de cambio interno, creando condiciones para un desarrollo profesional e institucional, que posibilite el un crecimiento sostenible. En esta coyuntura postmoderna, se aduce, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000).

Un considerable *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que las escuelas importan (“schools make a difference”) en la educación de los estudiantes, constituyéndose en la unidad clave de la mejora educativa (Teddlie, 2010). El legado aportado por esta tradición, junto a la de mejoramiento de la escuela (“school improvement research”), constituyen la base de las lecciones aprendidas sobre los procesos y resultados de mejora, así como sobre las estrategias más eficaces de mejora (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons, & Teddlie, 2016). No obstante, debido a la complejidad de los procesos de mejora, es difícil delimitar los factores que la promueven (Feldhoff, Radisch, & Bischof, 2016). Igualmente, los establecimientos escolares pasan por diferentes trayectorias de mejora, desde la adopción inicial a su institucionalización (Bellei, Vanni, Valenzuela, & Contreras, 2016).

Políticas actuales de mejoramiento: capacitar a las escuelas

Como reiteradamente ha ido mostrando la investigación, si las reformas educativas, promovidas externamente, quieren tener algún impacto, deben dirigirse a potenciar la *capacidad interna de las escuelas* para llevarla a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos. En su momento, Fullan (1998) llamó a partir de 1992 la década de “*change capacity*”. Por su parte, Hargreaves (2002) ha hablado de la “*década de la sostenibilidad*” y, por otro, Hopkins y Reynolds (2001),

de una “tercera edad” de la mejora escolar. En una revisión más reciente (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014) hablan de una cuarta fase de “construir capacidad para el aprendizaje a nivel local”. Todo esto remite a dos grandes cuestiones actuales: cómo generar la capacidad de cambio en las propias escuelas y cómo conseguir que sea sostenible en el tiempo. Bien entendido que “sostenible” no es mantener el status quo, sino una mejora sostenible: capacidad de la escuela para continuar adaptándose y mejorando ante los nuevos desafíos y los nuevos contextos.

Del paradigma del “cambio gestionado” se ha pasado a “construir capacidades” (*capacity-building*) como medio de generar y sostener la mejora escolar (Bolívar, 2008). En un equilibrio, siempre inestable y diferencial según el grado de desarrollo de cada escuela, habrá que combinar adecuadamente los impulsos externos de apoyo con la capacitación interna. Igualmente, si queremos que las escuelas alcancen determinados estándares, paralelamente (*quid pro quo*, como dice Elmore, 2010), hemos de capacitarlas (Bolívar, 2016).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond:

a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad. (2001, p. 42)

Para lograrlo, hemos aprendido que no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. “Construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación. Por eso se requieren generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela (Hopkins, 2008). Igualmente se precisa de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela (Bolívar, 2017).

De acuerdo con una de las mejores y más recientes revisiones sobre el tema (Hopkins et al., 2014), estaríamos en una cuarta fase centrada en “Construir capacidad

a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo”. Como señalan los referidos autores:

durante esta fase, se ha producido un retorno a centrar el foco en el liderazgo escolar [...], un liderazgo entendido como distribuido ha ganado el predominio en la literatura y en los resultados de la investigación [...] al tiempo que se ha consolidado la vinculación entre liderazgo y resultados de todos los estudiantes. (p. 266)

En esta fase se muestra evidencias que sugieren que las comunidades profesionales de aprendizaje profesional ofrecen un camino a seguir para revitalizar y renovar las escuelas individuales y al profesorado para el proceso de mejora. Esta cuarta fase también incluye un mayor foco en la relevancia del liderazgo escolar como un medio para mejorar el aprendizaje y el logro de *todos* los estudiantes. (Hopkins et al., 2014, p. 275)

Por eso, más allá de implementar determinados programas, un cambio sostenible depende de que las escuelas construyan su “capacidad interna para el aprendizaje” del conjunto de miembros de la comunidad escolar, a nivel personal, interpersonal y organizativo, con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos. Louise Stoll (2009) la ha definido como:

La capacidad para comprometer en (y sostener) el aprendizaje continuo de los docentes y la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, influenciada por los profesores individuales dentro de una escuela; el contexto social y estructural; y el contexto externo. Una escuela con capacidad interna sería capaz de hacerse cargo del cambio porque es adaptativo. Capacidad se ha concretado en tres categorías interdependientes, con influencia mutua: personal, interpersonal y organizacional. (pp. 116-117)

Construir capacidades

El término “construir capacidades” (*capacity-building*), con origen en las programas internacionales para los países en desarrollo, se ha aplicado con éxito al contexto escolar vinculado a hacer “sostenibles” los cambios en educación. Para que la implementación de los cambios no quede en algo episódico, dependientes de los impulsos externos, han de dirigirse a crear de modo deliberado una capacidad interna. De ahí que se ha demostrado como un componente esencial del éxito en los procesos de mejora (Fullan, 2010b). En su dimensión colectiva, la construcción de capacidades se generan a través de la colaboración, con un foco claro en los

procesos de enseñanza-aprendizaje. La creación de capacidad se pueden entender (Mitchell & Sackney, 2000) en una triple esfera (personal, interpersonal y organizacional), pero la dimensión colectiva es la más relevante. Como dice Harris (2011, p. 627), "el argumento principal es que la creación de capacidades requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos para mejorar la práctica mediante el apoyo mutuo, la responsabilidad y los retos compartidos". A ese poder colectivo de todo el profesorado, compuesto de diversas dimensiones, para incrementar el desempeño de los estudiantes se puede llamar la "capacidad organizacional" de la escuela. Construir capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y colectivo de la escuela. Construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para "aprender en contexto", en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad. La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2012). En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás.

Como se ha puesto de manifiesto por la literatura sobre las "organizaciones que aprenden", las organizaciones se transforman por un proceso de autodesarrollo. El paradigma del "cambio gestionado", que enfatiza la transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores, ha de ser cambiado por crear capacidades para el cambio en y entre docentes. Las organizaciones puedan cambiar en modos que apoyen el desarrollo profesional de sus profesores que, a su vez, tenga su reflejo en mejoras en los aprendizajes (King & Bouchard, 2011).

Capacidad, en la formulación de Stoll (2009, pp. 116-117), es "el poder de participar y apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado." Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* ("change's internal capacity") de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Punto de partida compartido en la literatura actual sobre el cambio y la mejora: "los cambios sostenibles dependen de un proceso continuo de aprendizaje de los individuos, individual y colectivamente, y por las organizaciones y redes y en la conexión de las diferentes comunidades de aprendizaje. La capacidad tiene el poder de ayudar o entorpecer el cambio y el desarrollo." (Stoll, 2013, 564-565). Se distinguen tres capacidades básicas interrelacionadas:

- *Capacidad personal*. Comprende la capacidad de los individuos para construir, reconstruir (revisar, ajustar) y aplicar el conocimiento de forma activa y reflexiva, haciendo uso de los datos para tomar decisiones de mejora;
- *Capacidad colectiva* de un grupo o colectivo de (re)construir y aplicar conocimiento. Esto presupone una visión compartida del aprendizaje y del papel del docente. Implica también prácticas compartidas entre los profesores;
- *Capacidad organizacional*. Condiciones culturales y estructurales que apoyen el desarrollo de las capacidades personales e interpersonales. Un liderazgo que apoye, estimule y comparta es también un aspecto importante de esta capacidad de organización.

Por su parte, el verdadero problema en el futuro no es tanto prescribir cambios, cuanto hacerlos *sostenibles* en el tiempo y espacio (Hargreaves & Fink, 2008). Se trata de crear un contexto ecológico que estimule una mejora escolar profunda y sostenible a lo largo del tiempo, extendiéndose por el espacio. De hecho, resaltar la importancia de la construcción de capacidades es un medio de generar y sostener la mejora escolar. Los cambios educativos han de posibilitar la construcción de la capacidad de cambio (*capacity-building*) de los establecimientos escolares y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Si las escuelas no tienen capacidad interna para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos de modo sostenible. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador fácilmente quedará marginalizado.

La construcción de capacidad supone, entonces, crear las condiciones, oportunidades y experiencias para el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje, estableciendo dispositivos que pueden proporcionar las condiciones que inciten a la mejora continua de modo colectivo. Esta construcción de capacidades colectiva para promover el aprendizaje del alumnado es un factor crítico. Sin embargo, el concepto de capacidad es holístico e integra diversas dimensiones: motivación, habilidades, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, infraestructura de apoyo. Para su construcción se deben, pues, crear y mantener las condiciones, cultura y estructuras necesarias, facilitar el aprendizaje y asegurar las relaciones y sinergia entre las partes. Haber generado dicha capacidad suele estar en la base del éxito de una escuela.

Por otra parte, conducir la mejora de la escuela no se puede hacer depender de una persona, se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo entre todos. En este contexto, el *liderazgo distribuido*, de amplia base y participación, ofrece una imagen de liderazgo más defendible. Esto significa detectar el potencial de liderazgo y proporcionar una gama de oportunidades para que las personas puedan desarrollar prácticas de liderazgo que beneficien los aprendizajes del alumnado. El desarrollo de

la capacidad de liderazgo es necesario si la mejora es algo más que algo episódico o temporal, por lo que debe integrarse en la cultura de la escuela (Stoll, 2009).

Entre estas capacidades están, en un primer plano, que las escuelas cuenten con procesos internos de rendimiento de cuentas como precondition para poder responder mejor a las evaluaciones externas, por lo que debe tener prioridad establecer procesos de autoevaluación antes de hacer rendimiento de cuentas. Como decíamos en otro trabajo (Bolívar, 2003b), una escuela que no cuenta previamente con dispositivos internos para su autorrevisión, tendrá dificultades para sacar partido a cualquier informe de evaluación externa, que, además, será percibida, con actitud defensiva, como un intento de controlar su funcionamiento y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora. Por eso, si el rendimiento de cuentas está interesado en la mejora debe preocuparse, previamente, por desarrollar mecanismos de evaluación interna o autoevaluación, no para sustituirla sino para hacerla más eficaz.

Autoevaluación en la construcción de capacidad de mejora

Configurar la escuela como una organización abierta al aprendizaje exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la *autoevaluación institucional* forma parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. En un trabajo publicado recientemente (Bolívar, 2014b) he propuesto asentar debidamente la autoevaluación de las escuelas en su funcionamiento como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo.

La autoevaluación institucional encaja en un modelo de formación e innovación centrado en la escuela, lo que comporta - como hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 2003a) - una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando la escuela (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Estas condiciones organizativas, incluyendo el liderazgo pedagógico, se consideran como el marco de la capacidad de la escuela y como un prerrequisito para unir el desarrollo profesional docente con el desarrollo de la escuela (Slegers, Thoonen, Oort, & Peetsma, 2014; Thoonen, Slegers, Oort, & Peetsma, 2012).

Como proceso de trabajo, normalmente, la revisión interna basada en la escuela (otra forma similar de autoevaluación) parte de un diagnóstico inicial del establecimiento (evaluación para la mejora) que aporte evidencias de lo que está pasando,

para detectar necesidades y problemas que, una vez compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción. La evaluación va, así, inmersa en el propio proceso de desarrollo institucional. Por eso, como señalan MacBeath, Schratz, Meuret y Lakobsen (2000), una autoevaluación tiene un propósito de desarrollo institucional a través de la capacidad de la organización para mejorar las escuelas desde dentro, con la participación de todos los actores implicados en los diferentes niveles de aula, escuela y comunidad.

Uno de los objetivos de la evaluación institucional es, precisamente, desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que el desarrollo de esta capacidad para aprender conjuntamente (San Fabián & Granda, 2013). A su vez, una y otra requieren una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo. Según definiendo en esta revisión el modelo educativo más coherente y actual es la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*). Dentro de este marco organizativo, la autoevaluación está al servicio del desarrollo de una *responsabilidad compartida* por la mejora conjunta de la escuela (Whalan, 2012).

El mejoramiento escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio.” (Hopkins, 2001, p. 13) Desde entonces, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este es multifacético, supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto (Stringer, 2013). Stoll, Bolam, McMahan, Wallace y Thomas (2006) lo vinculan a mejora escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un “complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo... (que) da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo” (p. 221). Entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas, crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en la mejora, esta capacidad puede verse incrementada apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2008, 2014a). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la capacidad del profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p.e. liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son

factores *críticos* para el cambio en el aula. Así, Newman, Smith, Allensworth y Bryk argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela.” (2001, p. 2)

Creemos con Slegers et al. (2014, p. 618) que la autoevaluación alcanza su máxima calidad cuando las escuelas “construyen la capacidad conjunta de mejora (*building school-wide capacity for improvement*) mediante la promoción de aprendizaje individual y colectivo de los docentes, lo que se convierte en vital para que la escuela pueda hacer frente a las presiones de rendición de cuentas.” Un enfoque interno de la mejora, pues, se apoya en la capacidad de la escuela para transformarse en un entorno que promueva el aprendizaje docente y el cambio. Se trata de vincular dimensiones estructurales y culturales del trabajo en la escuela con el aprendizaje del profesorado. Son las condiciones organizativas (tales como toma de decisiones participativas, trabajo en equipo y colaboración, apertura y clima de confianza, valores compartidos y responsabilidad colectiva, junto a un liderazgo pedagógico) los prerrequisitos para unir el desarrollo profesional y el desarrollo de la escuela como organización.

La construcción de capacidad colectiva de la escuela no se hace en el vacío, sino para incrementar la mejora de la escuela, que debe evidenciarse en los resultados. Por eso Fullan, Hill y Crevola han llamado la atención sobre la necesidad de combinar “la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados” (*capacity building with a focus on results*). Más específicamente comentan:

Los distritos y estados deben integrar la presión y el apoyo para que todo el mundo dentro del sistema se involucre en serio en el desarrollo de capacidades con un enfoque en los resultados. Construir capacidades es lo que descuidan la mayoría de los responsables políticos. Construir capacidades implica el uso de estrategias que aumenten la eficacia colectiva en todos los niveles del sistema en el desarrollo y movilización de conocimientos, recursos y motivación, todos los cuales son necesarios para elevar el nivel y cerrar la brecha de aprendizaje de los estudiantes en todo el sistema. (2006, p. 88)

A su vez, estos resultados deben evidenciarse por medio de una evaluación interna, acorde con una responsabilidad profesional (*professional accountability*): la escuela da cuenta a sí misma y a lo demás (comunidad y administración educativa) de los datos basados en evidencias como parte del proceso de mejora (Bolívar, 2016). La autoevaluación permite usar las evidencias para identificar fortalezas y debilidades, lo que se ha conseguido y aquello que se precisa mejorar. Construir

capacidad no es un fin en sí mismo, comenta Levin (2012, pp. 16-17), es preciso ligarlo explícitamente a los resultados. El foco es la mejora de los resultados, pero primero es capacitar para llegar, después, a conseguirlos. Parece evidente que conseguir mejores realizaciones sólo puede acontecer cuando el profesorado desarrolla nuevas capacidades.

Líneas actuales de investigación

Un creciente cuerpo de investigación sobre el cambio educativo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales de aprendizajes (Stoll & Louis, 2007; Lieberman & Miller, 2008; Spillane & Louis, 2002). El aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre escuelas y la comunidad. Dos formas actuales y complementarias de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (*Professional Learning Community*), y la colaboración entre escuelas (*Partnership y Networking*). La colaboración no se limita, pues, al interior de cada escuela, debe ampliarse a otras escuelas. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014):

no es bueno que los docentes trabajen solos. Tampoco es bueno que las escuelas operen aisladamente, aunque sean colaborativas a nivel interno. [...] Al igual que la colaboración profesional en las escuelas, las colaboraciones entre escuelas pueden ser altamente efectivas, pero sólo si se abordan correctamente. Es otra forma de hacer circular el capital profesional.(pp. 166-167)

En la fase de la innovación y la mejora a gran escala en que nos movemos actualmente, en lugar de presionar o prescribir externamente para la mejora interna, ni tampoco delegar ingenuamente a los centros dicha responsabilidad, se trata de promover *estrategias laterales*, con estructuras que apoyen el trabajo de las escuelas. Uno de los retos actuales es posibilitar las condiciones y crear los compromisos para la mejora (Hopkins, 2008). Éstas incluyen:

1. *Poner el foco en las estrategias de enseñanza*, dado que proveen el común denominador entre iniciativas externas y áreas curriculares, y reenfocan el ejercicio profesional en lo que es el núcleo de su acción: la práctica docente;
2. *Establecer comunidades profesionales de aprendizaje*. La investigación colectiva crea condiciones estructurales para la mejora escolar, empleando el intercambio de las buenas prácticas como medio para el mejoramiento;

3. *Redes y federaciones de centros innovadores.* Amplían la diseminación de buenas prácticas, construyen capacidad para la mejora continua a nivel local o regional, y contribuyen a conjuntar dimensiones centralizadas y descentralizadas;
4. *El desafío de la innovación.* La innovación plantea un reto permanente porque es un proceso social, no gestionable, diverso e impredecible (Berliner & Glass, 2015).

La literatura sobre el mejoramiento escolar sugiere que la capacidad de la escuela por la mejora puede ser apoyada con estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y las percepciones positivas del propio profesorado sobre su autoeficacia y sus estudiantes. Suficiente tiempo para planificar y recursos, un programa de enseñanza coordinado, el compromiso del profesorado para educar a alumnos diversos, y la eficacia profesional colectiva son algunas de las características que la literatura propone que suelen estar relacionados con la mejora de la escuela y su sostenibilidad en el tiempo.

Desde varias lógicas discursivas (Lavié, 2006), se ha abogado por cambiar las relaciones en las escuelas como organizaciones burocráticas e individualistas por *modos comunitarios*. Se propone, como mensaje salvífico, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad del establecimiento (Spillane & Louis, 2002), como base para el aprendizaje en el contexto de trabajo y prerrequisito para la mejora escolar. Romper con la tradicional estructura “celular” del trabajo docente requiere *relaciones comunitarias y colegiadas* que contribuyan a aprender y resolver los problemas con los colegas, creen solidaridad y cohesión, mejorar la práctica y los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que fomenten la potencialidad formativa de los contextos de trabajo (Little, 2006). Proporcionan una amplia comprensión de las interacciones y relaciones en la escuela, así como éstas deben tener su impacto en el aprendizaje del alumnado y del propio personal. No obstante, configurar una escuela como organización es complejo, Little (1982) habló de la “black box” de la colaboración. Sin embargo, el trabajo colaborativo y el diálogo entre los profesionales de la escuela, centrado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una base firme para la mejora. En tiempos de incertidumbre, a pesar de la posible mirada crítica, como dice Hargreaves (2003), sin apostar por fuertes comunidades profesionales escasa mejora de la escuela se puede esperar.

Se trata de configurar los establecimientos escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, reexaminando la propuesta de “comunidades profesionales de aprendizaje” a la luz de nuestras condiciones y posibilidades. Desde estos factores confluente, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. Por ello, constituir las escuelas como

comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

Construir capacidad en las escuelas implica, también, *una nueva comprensión del liderazgo*. Una dirección limitada a la gestión impide ir más allá de lo que hay, cuando lo que se precisa es transformar la organización. De ahí la necesidad de un liderazgo de la dirección que incite, de un modo “transformacional”, al desarrollo de la escuela como organización (Bolívar, 2012b, 2017). A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros (*liderazgo distribuido*) de la escuela, dentro de una “gestión basada en la escuela”. Hacer escuelas capacitadas exige un liderazgo múltiple y compartido del profesorado. El liderazgo distribuido, como argumentamos en la segunda parte, tiene un potencial para el cambio en los centros escolares y ofrece nuevos modos de pensar acerca del liderazgo. Suele haber una relación positiva entre liderazgo distribuido y desarrollo organizativo: importancia de la implicación del profesorado en los procesos de toma de decisiones y relaciones colegiadas para la mejora escolar. El liderazgo distribuido entre los profesores, a la vez, tiene un efecto directo sobre el aprendizaje de los alumnos y sus niveles de consecución. Pero también es preciso advertir que distribuir el liderazgo no genera automáticamente una mejora organizativa, depende de los modos en que se distribuye, cómo se hace y con qué propósitos. La investigación reciente sobre el tema ha puesto de manifiesto algunos de las formas que son productivas para el cambio organizativo (Harris, 2008).

Un creciente cuerpo de investigación y cambio efectivo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005). Desde las Organizaciones que Aprenden se han ido configurando diversos modos horizontales de gestión y transferencia del conocimiento que posibilitan compartirlo entre los miembros y grupos y, de este modo, puedan potenciar la mejora de la organización en su conjunto. Dufour y Eaker (1998) las define como

profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los alumnos logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo (p. 14).

Se trata de hacer del establecimiento de enseñanza y del lugar del trabajo un contexto, por las relaciones que se dan en su seno, para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en torno a los mejores modos de enseñar para provocar los mejores aprendizajes. Como señalan Mitchell y Sackney (2000, p. 63), “el aprendizaje profesional colectivo es una vía prometedora cuando el apoyo mutuo, el respeto por otras ideas predominan en las normas de colegialidad.”

Articulación del establecimiento escolar por el liderazgo educativo

El establecimiento escolar - como ya se ha resaltado - se ha constituido en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. Por tanto, desde diferentes frentes, la escuela se ha convertido en *unidad básica del cambio y de la innovación*. A su vez, de modo paralelo, desde diferentes ángulos (presiones administrativas, demandas del entorno, autonomía y descentralización, incremento de responsabilidades, etc.), el establecimiento escolar está siendo impelido a incrementar su capacidad innovadora y su propio desarrollo como organización.

Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Sus elementos guardan una autonomía funcional, en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste de los resultados. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. En efecto, lleva poco lejos transferir la responsabilidad de mejora al propio establecimiento si está desarticulado o escasamente vertebrado. De ahí la confianza depositada en un Proyecto Educativo Institucional de la escuela como marco y plataforma para dar una coherencia a las acciones individuales. Por tanto, la autonomía debe ser articulada en los establecimientos escolares y necesariamente gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan garantizar buenos aprendizajes de todos los estudiantes. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía de la escuela, como entiende la propia OCDE (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) en su informe sobre la Mejora del Liderazgo Escolar.

Determinados factores (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados) motivan que se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos* como vía privilegiada de mejora (Bolívar, 2012a). El liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo

aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2017).

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje* docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que implica un trabajo en colaboración, centrado en la mejora de los resultados de aprendizaje. El foco del aprendizaje docente ha de ser las actividades de aprendizaje profesional, particularmente cuando llega a ser un miembro participante de una comunidad de aprendices. Por eso, si aspiramos a un cambio sostenido, el aprendizaje docente, la investigación y mejora de su propia práctica se ha de asentar en la Comunidad de Práctica en que trabaja. Como dicen al comienzo de su libro Dufour y Eaker, (1998, p. xi) "La estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje."

La hipótesis firme en que se sostiene la apuesta es que, si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. La noción de la escuela como *comunidad profesional* representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva colectiva u orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, burocrático y fragmentado. La investigación internacional (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje profesional, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del establecimiento escolar que, además, configura una identidad a los participantes.

Las *comunidades profesionales de aprendizaje*, como sugiere el término, ponen el foco en: aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo; y que ocurre dentro de unas relaciones sociales y comunitarias de preocupación común. Como subrayan Hargreaves y Fullan (2014), una “Comunidad Profesional de Aprendizaje” consta de tres elementos:

- *Comunidades*. Grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva con la mejora de su práctica;
- *Comunidades de aprendizaje*. Comprometidas con incrementar el aprendizaje de los estudiantes mediante un aprendizaje profesional, investigando juntos;
- *Comunidades profesionales de aprendizaje*. Toma de decisiones colegiada, informada no sólo por la evidencia científica y estadística, sino guiada por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas.

Para transformar las escuelas en CPA interesa tener una visión de sus dimensiones, atributos críticos, modos de llevarla a cabo, cómo operan. Estos atributos o características, que transforman un grupo humano que trabajan juntos en una CPA (Tabla 1), se pueden tomar a modo de estándares para juzgar en qué grado una escuela se acerca o no a una CPA o qué etapas hay que superar. Los hemos concretado en las siguientes (Louis & Kruse, 1995; Stoll & Louis, 2007; Whalan, 2012):

Tabla 1
Atributos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - <i>Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje</i>. Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. - <i>Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica</i> que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. - <i>Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos</i>. El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. - <i>Interdependencia profesional</i>. Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no. - <i>Procesos de indagación reflexiva</i>. La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo. - <i>Confianza mutua, conflicto y consenso</i>. La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es cómo lo resuelve. - <i>Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas</i>. La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general. |
|--|

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, sino como un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el *currículum escolar*, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Una clave, pues, de la comunidad profesional es poner colectivamente el foco en lo que es la finalidad misma de su acción profesional: el aprendizaje de los alumnos. Comporta, igualmente, cambios fundamentales en cómo piensan sobre su trabajo. En lugar de “mis estudiantes, este año”, importa toda la escuela como conjunto, que también los otros vayan bien. De ahí que Bolam et al. (2005) consideran que la “responsabilidad colectiva” es una característica fundamental de una comunidad profesional porque genera un deseo y creencia de compartir lo que se hace para incrementar la calidad de la enseñanza y el progreso de todos los estudiantes (Whalan, 2012).

La mejora a través de las CPA sólo es posible si el profesorado colabora centrándose en el trabajo real que realizan para *mejorar la enseñanza y el aprendizaje*, lo que supone entrar en la práctica del aula y buscar activamente cambiar la práctica docente. Uno de los mayores impulsores y especialistas (DuFour, 2004) establece tres grandes principios fundamentales de una escuela como CPA (Tabla 2).

Tabla 2
Principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

- 1 - *Asegurar que todos los alumnos y alumnas aprenden.* El modelo de CPA entiende que la misión de la educación no es sólo que los alumnos y alumnas estén escolarizados, sino asegurar que aprenden. Este cambio de enfoque (de la enseñanza al aprendizaje) tiene profundas implicaciones. Cuando el profesorado ve, como un compromiso, *lograr el éxito educativo* de todo el alumnado comienza una dinámica de responsabilidad colectiva para asegurarlo en conjunción con los colegas.
- 2 - *Una cultura de colaboración.* Una CPA requiere *trabajar juntos* para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos, creando estructuras que promuevan una cultura de colaboración. Salir del trabajo individualista, insatisfactorio para los propios docentes, establecer un diálogo profesional puede transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje profesional. La colaboración es un proceso sistemático en el que los docentes trabajan juntos para analizar y mejorar su práctica docente.
- 3 - *Un enfoque en los resultados.* Una CPA tiene el propósito colectivo de *incrementar los aprendizajes* de su alumnado. Por tanto, una CPA funciona, como modo habitual, en un trabajo conjunto para la mejora de los logros del alumnado. Cada equipo docente participa en un proceso continuo de identificar el nivel actual de rendimiento de los estudiantes, estableciendo un objetivo para mejorar la situación actual y aportar evidencias periódicas del progreso. De ahí también la relevancia de contar con buenos datos e indicadores de progreso.

De este modo, el desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común

es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012).

A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la *construcción de capacidades* ("building school capacity") de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional. Se trata de incrementar el "*capital social*" de la escuela en paralelo al "*capital profesional*". El capital social reside en las relaciones entre los docentes, basadas en la confianza, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua, las redes establecidas (Hargreaves & Fullan, 2014). Junto al capital social, se incide en la dimensión profesional; colaborar no es suficiente, dado que contamos con experiencias de grupos que funcionaron bien, pero no lograron los objetivos esperados. En fin, como describen estos autores, el principal activo para transformar la enseñanza es el "*capital profesional*" de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más "*capital social*" dentro de nuestras escuelas (colega a colega), pero también a través de las escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela. Como comenta Rey (2016, p. 10), "el valor de la experiencia compartida entre enseñantes constituye uno de los dispositivos más poderosos en términos de aprendizaje entre pares y, por tanto, para el desarrollo de las capacidades profesionales."

Una colaboración efectiva en redes (en el interior de cada escuela y entre escuelas) se está convirtiendo en una vía efectiva de la mejora escolar (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016). Los recursos potencialmente ricos que permanecen latentes en cada escuela, así como el aislamiento, impiden emplearlos para la mejora colectiva de la escuela. En cualquier caso, el trabajo en redes, con el propósito deliberado de incrementar las capacidades de cada escuela, representa una innovación sistémica, con poder transformador.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. doi:10.1080/09243453.2015.1083038

- Berliner, D., & Glass, G. (2015). Trust, but verify. *Educational Leadership*, 72(5), 2-14.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003a). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2003b). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(12), 7589.
- Bolívar, A. (2008). Capacity-building as a means of empowering schools. In *Inspecção Geral da Educação, As escolas face a novos desafios / Schools facing up to new challenges* (pp. 113-145). Lisboa: IGE.
- Bolívar, A. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2014a). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147175. doi: 10.4471/ijelm.2014.15
- Bolívar, A. (2014b). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27 (65), 284-313.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral & J. Alves (Orgs.), *Promoção do sucesso escolar - uma visão integrada* (pp. 47-68). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research*. Abingdon: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: concepts, themes and Impact*. London: Routledge.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240. doi: org/10.1108/JEA-07-2014-0083
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (214-228). Dordrecht: Kluwer.

- Fullan, M., Hill, P., & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214. doi: org/10.1023/A:1021218711015
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636. doi: org/10.1108/09578231111174785
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks CA.: Corwin.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres. The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Hopkins, H. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. doi: org/10.1080/13632434.2013.793493
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Toward the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. doi: org/10.1080/01411920120071461
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. doi:org/10.1080/09243453.2014.885452
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669. doi.org/10.1108/09578231111174802
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805. doi: org/10.1177/0013161X06290647
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Levin, B. (2012). *Systemwide Improvement in Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J. W. (2006). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*. Atlanta, GA: National Education Association.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Lakobsen, L. (2000). *Selfevaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Newman, F., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and challenges*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. Consultado em <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Rey, O. (2016) . Le changement, c'est comment? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107. Consultado em <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>
- Rincon-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. doi: org/10.1108/JPC-09-2015-0007
- San Fabián, J. & Granda, A. (2013) *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis
- Slegers, P. J. C., & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds), *International Encyclopaedia of Education*, Vol. 7 (pp. 557-562). Oxford: Elsevier.
- Slegers, P. J. C., Thoonen, E. E. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2014) . Changing classroom practices: The role of schoolwide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.
- Stoll, L. (2013). System wide reform under pressure: A global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 564-570.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Teddle, C. (2010). The legacy of the school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 523-554). Dordrecht: Springer.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions and teacher factors. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 441-460. doi: org/10.1080/09243453.2012.678867
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform*. Rotterdam: Sense Publisher.

(Página deixada propositadamente em branco)

Docente de Cinema: A Relação Possível entre Emoção e Razão

O possível é o futuro do impossível

José Luís Peixoto

Ana Catarina Pereira¹

Resumo

O presente artigo pretende ser um encontro entre metodologias e diretrizes pedagógicas para o Ensino Superior e a docência em licenciaturas de formação artística, mais especificamente, na área de Cinema. Habitualmente lecionados por antigos profissionais ou investigadores da área, sem uma formação pedagógica que os/as prepare para a exposição pública inerente à atividade de docente, nem tão pouco para a sistematização de conteúdos adequados ao corpo discente, estes cursos são também frequentados por alunos/as com necessidades, expectativas e referências heterogêneas, tornando particularmente necessários o debate e a reflexão sobre modelos e técnicas a aplicar em aula.

No caso de estudo que aqui se apresenta, a regência da unidade curricular de *História e Estética do Cinema Português*, na Universidade da Beira Interior, atribui o mote a uma breve dissertação em torno de objetivos e metodologias com potencialidade de adaptação à formação de futuros/as cineastas. A tentativa de equilíbrio das vertentes teórica e prática, bem como a necessidade de preparação para o mercado de trabalho - no qual, por tratar-se de uma disciplina de final de curso, alunos e alunas irão previsivelmente entrar nos meses seguintes - têm ditado a evolução da experiência, permitindo-nos chegar a algumas conclusões sobre novos modelos educativos e a sua aplicação ao Ensino Artístico.

Palavras-chave: pedagogia; artes; autonomia; cânone; empatia

¹ LabCom.IFP, Universidade da Beira Interior. Email: anacatarinapereira4@gmail.com

Cinema Teacher: the Possible Relationship between Emotion and Reason

Abstract

The present article aims to merge two fields of expertise. The methodologies and pedagogical guidelines for Higher Education with the teaching in artistic degrees, more specifically in Cinema Studies. Usually taught by former professionals or researchers of the field, without pedagogical training that prepares them for the public exposure that the teaching activity demands, neither for the systematization of contents appropriate to the students, these courses are also attended by students with heterogeneous needs, expectations and references, making particularly necessary the debate and reflection about the models and techniques to be applied in class.

In the case study here presented, the regency of the “History and Aesthetics of Portuguese Cinema” course at the University of Beira Interior assigns the motto to a brief dissertation about the objectives and methodologies that can be adapted in the training of future filmmakers. The attempt to balance the theoretical and practical variants, as well as the need to prepare the students for the job market – where, since it is an end-of-course discipline, they are expected to enter in the following months after the course graduation – have made it mandatory for the experience to evolve, allowing us to arrive at some conclusions about new educational models and their application to the Artistic Teaching.

Keywords: pedagogy; arts; autonomy; canon; empathy

Introdução

Abraçar a carreira acadêmica numa era de dispersão informativa e permanente contacto de alunos/as com imagens em movimento representa uma circunstância inusual, em termos históricos, com inúmeras potencialidades críticas. A par da evolução tecnológica, diversos paradigmas vão sendo contestados, à medida que normas e diretrizes europeias apelam a um ensino cada vez mais participativo por parte do corpo discente. Na Universidade, mormente em licenciaturas de índole artística, o debate afirma-se urgente, tendo em conta o significativo número de docentes com um *curriculum* que não privilegiou a formação pedagógica. Referimo-nos, em concreto, a professores/as que iniciaram uma carreira no ensino após (ou em simultâneo com) um percurso em áreas performativas, tais como as Ciências da Comunicação, as Ciências da Cultura, o Cinema, o Teatro, a Música, a Dança, as Artes Plásticas, entre outras. Nestes casos, por não ter existido uma reflexão epistemológica que permitisse o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, o desafio de lecionar pode tornar-se irresoluto.

Para a maioria destes docentes, a reentrada na sala de aula, agora numa condição distinta da de estudante, iniciar-se-á através de dois processos: a mimetização, na tentativa de reprodução dos modelos de docência que constituem referências próprias de profissionalismo e dedicação; ou, no extremo oposto, a rejeição, através da criação de um modelo próprio que contesta as práticas dominantes. Sobre este aspeto, indagamos: será a Pedagogia uma disciplina universal com vertentes específicas adaptáveis a cada área do conhecimento ou, ao invés, cada área do conhecimento terá métodos pedagógicos advindos da especificidade dos seus conteúdos?

Na tentativa de responder a esta e a outras questões consequentes da investigação em curso, centro-me no estudo de caso da experiência de docência à licenciatura em *Cinema*, da Universidade da Beira Interior. Ao longo dos últimos cinco anos, a integração na Faculdade de Artes e Letras daquela instituição tem vindo a representar um desafio constante. Procurando distanciar-me do modelo arquetípico e estereotipado de professor universitário, situado ao fundo de um grande auditório, que discursa para uma plateia amorfa, questiono permanentemente os modos como, em sala de aula, se podem/devem criar laços de empatia com a audiência. Na situação em análise, os/as estudantes de Cinema, inconformados, valorizadores da criação e da diferença, representam, por natureza, um desafio acrescido para o corpo docente. Mentis inquietas necessitam de diferentes estímulos, muito para além do monólogo solipsista, mais propício a conferências e palestras temáticas.

Igualmente consciente da dificuldade de concentração em aulas de duas a três horas seguidas, Gilles Deleuze reconhece que cada aluno busca os seus elementos

de interesse, despertando misteriosamente no momento em que esses são trabalhados: “Uma aula é emoção”, sintetiza o autor, não subjugando o conteúdo à forma:

É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e de ouvir tudo, mas de acordar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (Núcleo Expansão, 2016)

Uma das competências relevantes do/a docente universitário/a será, portanto, a de sentir o mencionado deslocamento, tarefa que combina razão, intuição e conhecimento aprofundado da plateia, num trabalho contínuo, de genuíno interesse e empenho.

Também para Marcos Tarciso Masetto, especialista em Psicologia da Educação e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o professor universitário² deve ser capaz de conhecer os seus alunos, o que implica uma definição meticulosa dos seus interesses, competências, atitudes e valores de cada um. Na sua passagem pelo Ensino Superior, o estudante irá desenvolver (e, em certos casos, alterar) estas características, num processo de crescimento pessoal que corresponde, por sua vez, a novas formas de ver o mundo, de sentir e de atribuir significados. O especialista denomina o processo de “aprendizagem significativa” (Masetto, 2003, p. 55), reiterando que o docente universitário deve ainda incentivar a “aprendizagem continuada” (Masetto, 2003, p. 60). A última promove-se espoletando o interesse e a autonomia de alunos no desejável aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Segundo Masetto, os dois tipos de aprendizagem podem ser atingidos com recurso a estratégias comuns, tais como:

- a) a interação entre professores de uma mesma disciplina e/ou do mesmo curso, que vise a definição conjunta de objetivos e metas para a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento de competências por parte dos alunos;
- b) a fixação de um pacto de aprendizagem, de parceria e de relação entre adultos (professor-alunos) no primeiro dia de aula; neste momento, o docente deverá (re) conhecer as expectativas e conhecimentos prévios de cada elemento da turma, podendo discutir conteúdos programáticos, critérios de avaliação e metodologias a utilizar (aulas expositivas, seminários, leituras, estudos de caso, contacto com

2 Não utilizamos aqui uma linguagem inclusiva, contrariamente à lógica dominante no nosso texto, por a mesma não ser utilizada pelo autor em referência.

- profissionais de diferentes áreas, visualização e debate em torno de filmes, trabalhos de grupo, exames ou trabalhos de investigação);
- c) a interação entre os próprios alunos, já que muitas vezes as explicações e os exemplos fornecidos pelo professor podem não ser apreendidos uniformemente; na opinião do autor, o estímulo à participação incentiva uma linguagem frequentemente mais informal e partilhada por todos;
 - d) a orientação de trabalhos de investigação ou de grupo, contribuindo para o seu melhoramento e desenvolvimento desde as fases iniciais.

Neste ponto, relembramos que, para alguns alunos e alunas que ingressam no Ensino Superior, a adaptação a novas exigências, metodologias e práticas educativas corresponde a uma aprendizagem quase iniciativa. Nesses casos, a inserção de unidades curriculares de introdução às metodologias de investigação irá facilitar o processo, dotando o corpo estudantil de competências de escrita científica e definição de objetivos de pesquisa. A sua pertinência em cursos de índole artística é tanto maior se pensarmos na dificuldade de relação com o conteúdo de obras de arte e na subjetividade de critérios habitualmente envolvidos. Assim, cabe ao/à docente destas unidades (ou módulos dentro de unidades mais abrangentes) a discussão de parâmetros de análise coerentes e dotados de cientificidade.

Por sua vez, a implementação do designado “Processo de Bolonha”, em curso em Portugal e na generalidade dos países europeus desde os primeiros anos do século XXI, tem exigido e gerado novos paradigmas de formação, pelo encurtamento do período das licenciaturas e pelo acentuar da visão dos mestrados como complementos fundamentais em termos de profissionalização. Numa breve análise da Declaração de Bolonha, assinada a 19 de junho de 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, destaca-se a promoção de um ensino universitário com padrões europeus uniformes que facilite a mobilidade de estudantes e docentes, a equivalência de créditos concedida e a cooperação internacional entre instituições (Declaração de Bolonha, 1999). A aprendizagem contínua, também de estudantes e docentes, é encorajada menos num sentido de transmissão de conhecimento do que na cedência de autonomia. A investigação científica é incentivada desde os primeiros anos, conjuntamente com a sua apresentação, melhoria e possível publicação.

Como sublinham Carlinda Leite e Kátia Ramos (2012), aponta-se para uma metodologia possibilitadora de um ensino-aprendizagem cooperativo, através do desenvolvimento de competências interpessoais, do recurso a processos de tutoria e de um envolvimento efetivo dos atores educativos no processo de ensinar e de aprender. Deste modo, afirmam que a função da instituição universitária evoluiu da oferta de consecutivas palestras onde se absorve conhecimento, com reduzida

ou nenhuma intervenção da plateia, para um espaço onde se criam novas condições de aprendizagem e debate de valor social reconhecível.

Para estes mesmos princípios, reitera-se, tinha já apontado a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998). O artigo 1º consagra que o Ensino Superior deve:

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Na alínea seguinte do mesmo artigo reforça-se a necessidade de uma:

[...] aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça. (UNESCO, 1998)

No ensino artístico, em particular, já em 1940, Nikolaus Pevsner sugeria que a formação deveria relacionar matérias de âmbito político, social e estético. Analisando um vasto período, desde a génese das escolas renascentistas à própria Bauhaus, o autor instigava à docência de “uma história da arte que se baseasse menos na evolução de estilos do que na mudança das relações entre o artista e o mundo que o rodeia” (Pevsner, 2005, p. 65). No seu apelo, o historiador desvalorizava assim o carácter institucional da arte para sublinhar o seu efeito político.

Atualmente, a visão de Pevsner pode inserir-se numa linha de pensamento desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos da América e Canadá, intitulada “pedagogia crítica”. Na esteira de autores como Paulo Freire e Antonio Gramsci, baseados em propostas marxistas, os seus seguidores defendem que a educação converta alunos e alunas em agentes críticos que questionem e discutam, de maneira ativa, a relação entre teoria e prática, análise e senso comum, aprendizagem e mudanças sociais (McLaren & Kincheloe, 2008). Ao invés de moldar a ação humana, pretende-se fomentá-la. As próprias estruturas de poder instituído são questionadas, rejeitando-se qualquer tipo de devoção pela autoridade. Constantemente debatida, a aplicação da metodologia tem enfrentado certa oposição de alas mais conservadoras que

discordam do compromisso ou da tentativa de estabelecimento de uma relação entre democracia e pedagogia.

Henry Giroux, um dos seus principais promotores da pedagogia crítica, sustenta a necessidade da sua implementação nos Estados Unidos da América, num momento em que considera que as escolas públicas e universidades atravessam uma fase de profunda instabilidade:

Neoliberal education is increasingly expressed in terms of austerity measures and market-driven ideologies that undermine any notion of the imagination, reduce faculty to an army of indentured labor and burden students with either a mind-numbing education or enormous crippling debt or both. (Giroux, 2016)

Para o autor, a cedência dos corpos docente e discente a este cenário irá degenerar as suas condições de trabalho e de aprendizagem, satisfazendo apenas os interesses de uma elite financeira. Alertando frequentemente para a atual visão mercantilista das universidades, que formam trabalhadores e consumidores, ao invés de pensadores, Giroux postula que as áreas artísticas, a filosofia ou a sociologia são hoje preteridas em relação à formação de futuros administradores de empresas. O retorno a princípios fundadores humanistas afirma-se, portanto, urgente.

Interrogações e utopias

Como tem vindo a ser lembrado, as universidades constituem, por excelência, locais de experimentação, partilha de dúvidas e reinício de questionamentos. Em entrevista ao jornal *El País*, em julho de 2016 (Hermoso, 2016), George Steiner falava da importância do regresso a essa cultura, acentuando que o Ensino Superior deveria corresponder a um momento em que o estudante pudesse (re)descobrir as suas falhas e construir-se a partir daí: “É muito mais importante cometer erros do que tentar entender tudo desde o início e de uma vez só. É dramático ter claro aos 18 anos o que você tem que fazer e o que não”. Para além da denúncia da pressão, o filósofo desafia o sistema de ensino a regressar às utopias, combatendo a ditadura da certeza: “Muitos dizem que as utopias são idiotices. Mas, em qualquer caso, serão idiotices vitais. Um professor que não deixa seus alunos pensar em utopias e errar é um péssimo professor.” Reiterando que o erro é o ponto de partida da criação, Steiner conclui que temê-lo constitui um imenso obstáculo para assumir desafios e correr riscos (Hermoso, 2016).

Sendo “utopia” um conceito frequentemente utilizado em cursos de componente artística, importa atentar, como o fazem Isabel André, Leandro Gabriel e Patrícia Rêgo (2016), que um número significativo de alunos/as destes cursos toma a deci-

são de os frequentar não apenas em função de uma aptidão ou talento específicos, mas sobretudo pela expectativa de aulas com uma reduzida componente teórica ou valorizadora do raciocínio lógico. A melhoria das suas competências pessoais será, nesse sentido, o objetivo mais comum.

Tal como Steiner, e ao contrário de outros pensadores marxistas, Ernst Bloch revaloriza igualmente a utopia, encarando-a de modo positivo e subversivo. Na obra *The principle of hope* (1986), classifica-a como originária de um profundo sentido crítico relativo à atualidade, conducente à antecipação de um novo real. Não se cingindo ao carácter existencialista, a utopia transportará o potencial de criação de mundos distintos, redefinindo as fronteiras das esferas social e política. O desejo “de uma forma diferente e melhor de existência” que move os seus enunciadores será, por essa razão, e também na perspectiva de Levitas (1990, p. 9), fundamental para o desenvolvimento humano.

A expressão “utopias reais” foi originalmente criada por Erik Olin Wright (2010), não correspondendo a qualquer oximoro, mas antes à concretização de determinados anseios em projetos e movimentos da contemporaneidade. Para Boaventura Sousa Santos, o regresso das utopias é visível em experiências e iniciativas sociais concretas, que perturbam a ordem dominante no sentido de promoverem vivências mais justas e igualitárias:

Chamam-se, por isso, utopias realistas, o início da construção de outro futuro, não noutra lugar, mas aqui e agora. Se é verdade que as utopias têm o seu horário, o nosso tempo é o horário das utopias realistas. Torna-se mais claro que qualquer ideia inovadora é sempre utópica antes de se transformar em realidade (Santos, 2012, p. 212).

No ensino artístico, consideramos que as utopias reais podem ser fomentadas pela via da criatividade, promovida em ambiente de aula e ao longo de todos os anos de curso. Aos alunos e alunas devem assim ser facultadas ferramentas que lhes permitam observar, questionar e originar objetos artísticos ou de reflexão teórica, que suscitem, por sua vez, o reinício desse mesmo processo, gerando novas observações, questionamentos e criações. Não obstante, a inserção da criatividade no processo de aprendizagem, bem como a sua posterior avaliação, não é, de todo, linear. Sobre este ponto, Davies (2000), num relatório, que será atualizado em 2009, num projeto da Universidade de Brighton, desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino superior do Reino Unido, adapta a definição proposta por Kenneth Robinson no texto redigido pelo *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*, de Inglaterra, em 1999, intitulado *Creative Education*. Reconhecem-se nele quatro características comuns a todos os processos criativos, nomeadamente: *a)* o pensamento e a ação imaginativos; *b)* desenvolvidos com um propósito (direcionados para a concretização de um objetivo); *c)* que gera algo

original; d) e com valor relativamente ao objetivo estipulado. A originalidade pode, segundo o mesmo relatório, constatar-se em três modos: o individual (o trabalho de alguém é original em relação ao que fez anteriormente, sendo considerado um progresso); o relativo (quando comparado ao trabalho dos seus pares); e o histórico (quando se está perante um objeto único num determinado campo, sendo distinto de todos os criados anteriormente a nível global).

O desafio na construção de programas das unidades curriculares de índole artística é assim o de promover um pensamento imaginativo, num ambiente propício, que premeie o arriscar e, em simultâneo, permita o desenvolvimento de uma conceção do objeto de estudo (a obra artística, neste caso). Se o processo é particularmente relevante nas unidades curriculares com uma componente prática dominante, as disciplinas de base teórica não se devem furtar aos mesmos objetivos. Neste ponto, o relatório citado aponta possíveis estratégias, tais como a abordagem menos centrada no/a docente e no estabelecimento de metas e objetivos, e mais no/a estudante e nos designados *learning outcomes*/resultados da aprendizagem. Um dos maiores desafios para o corpo docente será, *ergo*, o de cingir ou eliminar o uso do termo “compreensão”, recorrendo antes a expressões que traduzam resultados cognitivos específicos e mensuráveis:

In art and design our challenge is greater because we work with rather more ambiguous terms such as ‘creativity’, ‘imagination’, ‘originality’ etc as well as ‘understanding’. A significant challenge for you then will be to articulate learning outcomes in a way which promotes these important cognitive attributes but at the same time provides some useful methods of measuring their achievement. (Davies, 2000, p. 1)

No documento, rejeita-se ainda o uso de expressões como “Nesta unidade curricular, o/a estudante irá familiarizar-se com os termos...” ou “Ser-lhe-á apresentado o trabalho de cineastas...”, uma vez que o léxico não expressa qualquer entendimento específico que possa vir a ser adquirido, apenas informando sobre os conteúdos que virão a ser abordados. Os resultados devem antes abranger verbos de sentido cognitivo e prático (como descrever, analisar, explicar, apresentar, criticar...), para que possam relacionar-se diretamente com: a) a compreensão de perspectivas teóricas, conceitos e temas; b) a aplicação do conhecimento em diferentes contextos; c) a análise de problemas, com definição de possíveis soluções; d) o trabalho em equipa, a comunicação, a gestão de tempo e de conflitos; e) o domínio de determinados programas, tarefas ou atividades específicas. Pretende-se, deste modo, tornar o *curriculum* mais transparente, o que beneficiará tanto estudantes como avaliadores externos. Nesta perspetiva, ao promover-se a mudança de paradigma para uma aprendizagem mais autónoma, é necessário ser-se o mais explícito possível acerca do que é esperado que o corpo discente compreenda ou realize.

Por último, por mais ambíguas, sujeitas a contextualização histórica e abrangentes que as definições de arte e de criatividade possam parecer, todas elas comportam um certo valor de exposição ou visibilidade. Um/a cineasta trabalha, à partida, para que os seus filmes sejam vistos, podendo, a Universidade, favorecer esse contacto e aprendizagem tanto nos primeiros anos como no final dos ciclos (licenciatura e mestrado). No caso específico dos cursos de Cinema, as recentes demandas, por parte de festivais nacionais e internacionais, de filmes de escola têm vindo a aumentar, em secções específicas que avaliam precisamente o grau de experimentação implicado, procurando reconhecer, ainda que prematuramente, determinados talentos. Cabe assim à instituição de ensino superior confrontar o/a artista em formação com o *outro*: o público que vê o seu filme e o júri que o avalia, fora do contexto universitário e da estrita lógica de uma classificação final. Saber apresentar a sua obra, discutir o processo criativo, justificar determinadas escolhas, bem como aceitar a valorização ou desvalorização da mesma deve assim fazer parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal, que a Universidade pode fomentar.

O Cinema pode ensinar-se?

Estudar Cinema é refletir sobre uma história recente, com cerca de 120 anos. Pressupõe uma análise diacrónica da história desta técnica que colocava imagens em movimento e que foi sendo progressivamente transformada em arte – a sétima, a súpula de todas as anteriores, como Ricciotto Canudo (1911/1923) anteviu, em 1911 (*Manifeste des sept arts – L'usine aux images*). A junção das artes do espaço (arquitetura, escultura e pintura) às artes do tempo (música, dança e poesia). Estudar Cinema significa, portanto, analisar a arte mais mimética, a arte da vida. Não obstante, a atual indefinição ou o constante debate em torno de conceitos como Arte, Novos Media, História, Cânone, Experimentalismo, Utopia ou mesmo Liberdade, frequentemente associados às escolas de Cinema, podem suscitar dúvidas e questionamentos.

Recorrendo ainda às considerações epistemológicas, relembre-se que, a partir de Ricciotto Canudo, Louis Delluc (1920) formularia o conceito de fotogenia: o estado de concordância entre a matéria e a sua imagem, funcionando o cinema como um dispositivo que nada acrescenta à beleza do mundo, mas antes permite o seu maior entendimento. Ao mesmo tempo, Germaine Dulac impulsionava todos os recém-transformados fotógrafos em pretensos cineastas a irem além da documentação de imagens, produzindo um cinema de essências. O cinema, no seu entender, seria a arte que mais se aproximava da música, devendo constituir uma verdadeira “sinfonia visual”, pelo ritmo que lhe era imposto (Dulac, 1925).

Desde o início que distintas filosofias ou propostas teóricas do Cinema impulsionaram, assim, a criação e o desenvolvimento de um vocabulário específico, bem como o domínio de uma linguagem partilhada por todos os cineastas, que potencializasse, por essa via, a sua institucionalização artística. Correntes mais ou menos vanguardistas foram distanciando a indústria das pretensões autorais de alguns, promovendo cânones, ditando a visibilidade (ou a invisibilidade) dos que passariam à História. E seria dos seus nomes que os programas de inúmeras disciplinas das mais distintas Escolas de Cinema, pelo menos no continente europeu, se foram povoando. Partindo dessa perspetiva, o recurso ao cânone pode ser encarado de dois modos: o seguimento da consagração ou a transmissão de conhecimentos considerados suficientes para o início do desenvolvimento de uma cultura cinéfila. Como permitir, por exemplo, que o/a estudante conclua uma licenciatura em Cinema sem conhecer os nomes julgados fundamentais ou estruturantes de um pensamento artístico?

Não deixamos, portanto, de padecer do que Foucault chamaria “mal do arquivo” (Foucault, 1987, p. 149), pesando o mesmo no momento da decisão de um programa curricular. Nesse sentido, e como relembra Marina Andrade (2016), as escolas de arte demarcam uma função dentro do campo artístico: a de transmitir um conhecimento profundo sobre a arte, a sua história e os/as artistas. Ao tríptico mencionado pela autora, acrescentaríamos a *praxis* artística e o fomento de estratégias que permitam uma maior liberdade e individualização. Na sua opinião, as escolas podem/devem auxiliar os/as estudantes na consolidação de escolhas, assumindo o seu propósito de formação. Contudo, alerta a investigadora:

em um momento em que se amplia potencialmente o que pode ser arte, torna-se mais indefinível o que é essencial na formação do artista contemporâneo. E enquanto espaços para a liberdade, as escolas correm o risco de propiciar no máximo certas ‘liberdades institucionalizadas’. (Andrade, 2016, p. 209)

Assumindo essa visão, e tendo em conta a diversidade das práticas estéticas contemporâneas, as instituições de Ensino Superior com vocação artística devem afirmar-se como locais de exercício e experimentação, possibilitando a já mencionada margem para o erro e o nascimento de *utopias reais*, ao invés de se tornarem limitadoras de um percurso pessoal e profissional. É nesse momento decisivo da sua formação, que o/a aluno/a deve perceber o que o/a define enquanto artista: através da observação e do conhecimento eclético proveniente de diversas fontes, poderá, então, criar uma identidade própria.

Sobre este aspeto, poderá também questionar-se a propensão artística de todos os alunos e alunas que se matriculam numa licenciatura em Cinema. Muitos deles

manifestam, desde o início, o desejo de adquirirem competências técnicas ao nível da imagem ou do som, para o exercício futuro de profissões nas quais as componentes teórica e artística seriam aparentemente irrelevantes. Consideramos, no entanto, que o papel formador de uma Universidade deverá manter-se voltado para a reflexão que permite o desempenho de melhores práticas, do que o processo inverso. A este respeito, lembre-se, já Paulo Freire fazia corresponder o ato de ensinar a uma amplitude de experiências que implicavam a construção da identidade, a pesquisa, a ação criativa, a relação social e, ao mesmo tempo, a atividade política. Fazer do ensino uma ação técnica seria, no seu entender, “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador” (Freire, 1996, p. 37). Alunos e alunas que pretendam frequentar um ensino profissionalizante, que os especialize numa vertente técnica do cinema, deverão antes, ou em complemento, buscar esse ensino em escolas profissionais ou no somatório de experiências que o mercado de trabalho irá potenciar.

Regressando à instigação ao pensamento e ao conhecimento adquiridos na Universidade, no nosso caso em concreto, a lecionação do cânone pode então traduzir-se num estágio precursor para o estudo mais aprofundado de cinematografias minoritárias, ainda que, quase sempre, o tempo escasseie para a conveniente operacionalização dessa passagem, sobretudo quando nos encontramos perante turmas com alunos/as de formações, níveis culturais e interesses tão heterogéneos como os já mencionados. Não obstante, procura partir-se do conhecimento ditado pelo/s cânone/s, sublinhando, em aula, o facto de este se reduzir a uma amostra variável consoante a época histórica e o contexto cultural. O/a estudante terá, portanto, de conhecer esse cânone, devendo ser estimulado a questioná-lo e a relativizá-lo de forma crítica. Assim, talvez a nossa questão anterior (Como permitir que o/a estudante conclua uma licenciatura em Cinema sem conhecer os nomes julgados fundamentais ou estruturantes de um pensamento artístico?) possa ser colocada de forma mais explícita, nomeadamente: como permitir que o/a estudante conheça e reflita criticamente o cânone dominante da *História e Estética do Cinema Português*?

Como já havia sido referido, a nossa experiência de docência é contextualizada na Universidade da Beira Interior. Com uma breve apresentação, o *site* oficial *FilmesUBI* sintetiza o histórico do primeiro e, até ao momento, único curso público especializado numa universidade portuguesa³:

3 Relembre-se que o curso de Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, data de 1973, no então Conservatório Nacional (<https://www.estc.ipl.pt/historia-e-missao/>). O Instituto Politécnico de Tomar e o Instituto Politécnico de Leiria apresentam ofertas formativas ao nível do primeiro ciclo com distintas denominações: Vídeo e Cinema Documental, no primeiro; Som e Imagem, no segundo.

A licenciatura em Cinema na Universidade da Beira Interior teve início no ano lectivo de 2003/04. Quatro anos depois, foi também criado um segundo ciclo, de mestrado. Ambos os cursos estão integrados no Departamento de Comunicação e Artes, da Faculdade de Artes e Letras, da UBI. Ao longo deste período foram produzidos mais de 100 filmes de projeto final dos dois ciclos. São obras temáticas e estilisticamente muito diversas, refletindo a liberdade criativa e o estímulo à inovação que tem caracterizado o ensino da(s) arte(s) cinematográfica(s) na UBI [...].(FilmesUBI, s.d, “Sobre nós”).

Não sendo fomentado o ensino exclusivo de determinadas estéticas, nem tão pouco se promovendo o conceito de filme de Escola, no seguimento de referências restritas, a docência nesta instituição do Ensino Superior é assim marcada pelo ecletismo, tanto do corpo docente como discente. O mesmo ecletismo e abertura temática devem, portanto, ser cultivados numa unidade curricular como a de *História e Estética do Cinema Português*. Mais ainda se pensarmos numa certa relutância do público português relativamente ao cinema produzido no seu próprio país, traduzível nos escassos números de espetadores/as em sala. Por outro lado, mesmo quando essa relutância não se verifica, o público é confrontado com os problemas de distribuição inerentes à grande maioria dos filmes portugueses, o que impossibilita o seu acesso às obras.

Como manter, então, o interesse de turmas de dezenas de alunos/as, com influências cinematográficas e televisivas que vão de Godard a Kubrick, Wong Kar Wai a Scorsese, cinema iraniano a documentário ecológico ou, com maior incidência, de *Mr. Robot* a *Game of Thrones*? A questão faz-nos naturalmente repensar a educação do olhar para algo que se distingue dos seus habituais padrões de consumo, mas também a própria necessidade de criação de circuitos de distribuição alternativos, pelos quais os/as futuros/as cineastas possam vir a ser responsáveis.

O Cinema Português

Nesta fase da reflexão, consideramos relevante a sintetização de alguns pontos orientadores na definição de um *corpus* fílmico para análise na disciplina de *História e Estética do Cinema Português*. Tendo em conta a polissemia do conceito Arte, a própria inclusão de distintas estéticas fomentada pela instituição de ensino e a importância cultural de formar novos espetadores e/ou profissionais de cinema português, procurámos selecionar conteúdos temáticos com a maior abrangência possível, tendo em conta o limite da unidade curricular a uma aula por semana, de três horas letivas e uma de atendimento, durante um único semestre.

Todos os anos, a primeira aula corresponde invariavelmente ao reconhecimento da turma que irá frequentar a disciplina, ultrapassando a identificação das suas áreas de especialização e principais objetivos de entrada no mercado de trabalho, que se avizinha já nos próximos meses ou ano. Importa, essencialmente, definir as suas principais referências, bem como os conhecimentos prévios de Cinema Português. Também todos os anos, uma estrutura tríptica de realizadores canónicos é nomeada por alguns alunos e alunas que a reconhecem: Manoel de Oliveira, João César Monteiro e Pedro Costa fazem parte da História do Cinema, pelo que já terão entrado em contacto com as suas obras, em algum momento. Por outro lado, vão sendo lembrados alguns documentaristas contemporâneos, bem como representantes da nova geração de cineastas nacionais, premiados internacionalmente, destacando-se os trabalhos de Miguel Gomes, Miguel Gonçalves Mendes e João Salaviza. A partir daí, o desconhecimento é assumido, sob a forma de distintos preconceitos relativamente ao Cinema Português, à sua falta de independência face a artes como o Teatro e a Literatura ou às deficiências técnicas a nível da imagem e do som.

Anualmente é assim revalidada a decisão de ver e discutir filmes em sala, na íntegra e em ecrã gigante. A exibição de meros excertos ou a prescrição da visualização de filmes num horário extracurricular não garantiria o seu visionamento em condições adequadas, com o risco de discutirmos obras desconhecidas para a generalidade da plateia. Ademais, o horário de aula foi alargado para cerca de quatro horas, mais uma de atendimento, sendo ainda fomentada a visualização de outras obras contemporâneas aos períodos abordados por ordem cronológica. As exposições facultativas são habitualmente organizadas pelo núcleo de estudantes do curso, na Cinubiteca, ou sala de projeção da Faculdade.

Um outro aspecto que tem também sido notado, ao longo dos últimos anos, prende-se com a constatação de um relativo desconhecimento, por parte de alunos e alunas, da História Contemporânea de Portugal, de certo modo associada a uma ausência de consciência política, comum entre a população nascida e criada no pós-25 de Abril. O afastamento dos jovens dos processos democráticos convencionais, sobretudo no Ocidente, consta, inclusivamente, do *Livro Branco para a Juventude* da Comissão Europeia, onde se afirma que “os jovens investem, menos do que no passado nas estruturas tradicionais de acção política” (Commission Européene, 2001, p. 10). Segundo Bernard Roudet, os novos tipos de envolvimento político das novas gerações passarão mais pelo associativismo do que pela partidarização, consequência de uma generalizada desconfiança relativa à classe política. A mudança explica-se, em grande parte e no seu entender, pelo processo de individualização que “pode ser sumariamente definido como a vontade de cada indivíduo de escolher as suas maneiras de viver [...], assim como por um declínio do papel das instituições

na construção das normas colectivas” (Roudet, 2004, p. 17). Não nos competindo, a nós, desenvolver ou tecer considerações sociológicas mais aprofundadas sobre a temática, entendemos relevante confrontar a nossa percepção inicial com estudos científicos que a corroborassem.

Lecionar uma unidade curricular como a de *História e Estética do Cinema Português* implica, portanto, uma análise o mais aprofundada possível do contexto em que as obras são produzidas, a par de leituras historiográficas recomendadas. Em termos de estrutura, optei por realizar, em cada aula, essa introdução histórica, política e cultural, apresentando alguns dos/as cineastas mais representativos/as de cada década, bem como aqueles que o tempo invisibilizou, mas que devem ser discutidos, para que melhor se compreenda o mesmo processo de institucionalização.

Com as devidas distinções de propósitos e de léxico utilizado, recupera-se, em seguida, o espírito cineclubista que presidiu à formação do movimento em Portugal: o de visionamento e discussão dos filmes. Poderia aqui objetivar-se que a necessidade de visualização das obras, na íntegra, reduz o corpo discente ao contacto com um número tão escasso de filmes quanto o de semanas de aulas por semestre. Não obstante, como já referimos, em cada aula são também mencionados outros filmes e incentivada a sua visualização. Não se pretende, pois, desconstruir um cânone, procedendo à sua substituição por outro, pelo que a própria listagem de obras selecionadas é discutida em aula e sujeita a alterações propostas pelos/as próprios/as discentes. Sobretudo nas últimas aulas do semestre, dedicadas à produção cinematográfica de décadas mais recentes e mais próximas dos seus conhecimentos prévios, são colocadas várias opções em aberto.

O critério do estudo cronológico prende-se, naturalmente, com o facto de se tratar de uma disciplina de *História do Cinema Português*, pelo que considerámos pertinente ir dando a conhecer os avanços técnicos, as escolhas temáticas, os conflitos e as consagrações inerentes aos distintos períodos dessa mesma História.

Em cada aula, um grupo previamente formado procede então à análise da obra, após o seu visionamento, sendo que, naquele momento, alunos e alunas em formação já frequentaram outras unidades curriculares que lhes possibilitam o desenvolvimento do seu estudo, nomeadamente *Análise Fílmica*, *História do Cinema* e *Teoria do Cinema*⁴. O propósito é, portanto, olhar para os filmes enquanto objetos em si, na consagração de um momento único que ultrapassa o horário estabelecido, prolongando-se a discussão pelas horas extraordinárias que se considerarem necessárias.

Tendo em conta os seus interesses, os grupos são formados por alunos/as com diferentes especializações, nomeadamente fotografia, guião, som, direcção de arte,

4 O plano curricular da licenciatura em que a disciplina se encontra inserida pode ser consultado em: <https://www.ubi.pt/PlanoDeEstudos/57>

entre outras. Nos casos em que o filme resulta de uma adaptação literária (*Uma abelha na chuva*, por exemplo), os elementos do grupo devem ainda ler o romance e abordar o processo de transposição para o cinema. A análise será feita englobando todos estes aspetos.

O calendário do último semestre foi fixado da seguinte forma:

12 de outubro: I grupo: *As mulheres da Beira*: Rino Lupo (1923)

25 de outubro: II grupo: *Maria do Mar*: Leitão de Barros (1930)

26 de outubro: III grupo: *A aldeia da roupa branca*: Chianca de Garcia (1938)

3 de novembro: IV grupo: *Os verdes anos*, Paulo Rocha (1963)

9 de novembro: V grupo: *Acto da Primavera*, Manoel de Oliveira (1963)

16 de novembro: VI grupo: *Uma abelha na chuva*, Fernando Lopes (1968 - 71)

23 de novembro: VII grupo: *Máscaras*, Noémia Delgado (1976)

30 de novembro: VIII grupo: *Os emissários de Khalom*, António Macedo (1988)

7 de dezembro: IX grupo: *Ossos*, Pedro Costa (1997)

14 de dezembro: X grupo: *Coisa ruim*, Tiago Guedes e Frederico Serra (2006)

4 de janeiro: XI grupo: *48*, Susana Sousa Dias (2010)

6 de janeiro: XII grupo: *Floribela*, Vicente Alves do Ó (2012)

Em determinadas aulas foram ainda exibidas algumas curtas-metragens, nomeadamente os primeiros filmes disponíveis de Aurélio da Paz dos Reis, bem como *O pintor e a cidade* (Manoel de Oliveira, 1956), *A invenção do amor* (António Campos, 1965) e *Sophia* (João César Monteiro, 1969 - 72). Os anos 50, ao contrário do que a listagem poderia apontar, fazem também parte do programa; Manuel Guimarães, por exemplo, precursor do Neorealismo no Cinema Português, é abordado, sendo o seu filme *Saltimbanco* (1951) habitualmente visto fora do horário de aula.

Nas aulas de final de semestre, bem como nas sessões paralelas, são ainda exibidas curtas-metragens de animação, nomeadamente do Cine-Clube de Avanca, com uma densa produção no género, e obras de Regina Pessoa. A abordagem a outros géneros com menor tradição na cinematografia nacional é também cultivada por meio das primeiras longas-metragens de ficção científica (*Os emissários de Khalom*) e de terror (*Coisa ruim*), em Portugal.

Não nos propondo, no presente artigo, justificar devidamente a escolha do *corpus*, mas antes suscitar o pensamento e debate em torno de possíveis metodologias de ensino em cursos de Cinema, acrescentamos, no entanto, que as opções *Os verdes anos* (Paulo Rocha, 1963) e *Ossos* (Pedro Costa, 1997), conformes ao cânone do qual nos pretendemos distanciar, resultam de solicitações expressas por parte de alunos/as que gostariam de trabalhar estes filmes, num contexto

alargado que inclui toda a filmografia dos realizadores. Com ligeiras diferenciações entre as turmas dos diferentes anos, as décadas de 30/40 e de 60/70 foram dando origem a ciclos temáticos sobre a comédia à portuguesa e o Novo Cinema Português, respetivamente.

Também contrariamente ao que a listagem poderia denotar, o conceito de “cineasta” é aplicado em aula no seu sentido mais abrangente. Cineasta é aquele/a que se dedica ao fazer do cinema, podendo envolver não apenas realizadores, mas também produtores, atores, diretores de fotografia, som, montagem, cenografia... (Penafria, Baggio, Graça, & Araujo, 2016) Esta amplitude de áreas do Cinema é abordada não apenas na parte de contextualização histórica, mas também na apresentação dos filmes, levada a cabo pelos referidos grupos. Produtores/as como Virgínia de Castro e Almeida, António da Cunha Telles ou Paulo Branco, atores e atrizes como António Silva, Maria Cabral e Pedro Hestnes, ou o diretor de fotografia Acácio de Almeida são, portanto, referências constantes ao longo do semestre.

Metodologia, justificação e resultados

A decisão de responsabilização dos/as próprios/as discentes pela apresentação das obras e promoção do debate em torno das mesmas foi tomada no sentido de promover a autonomia e a criatividade para a qual, já referimos, a docência universitária deve propender. A seleção de determinados filmes pressupõe a citação de outros (dos mesmos realizadores/as ou que dialoguem intertextualmente com o primeiro), exercitando-se a capacidade associativa de quem assiste e analisa.

No início do semestre são igualmente discutidos os critérios de avaliação, nomeadamente em termos de etapas, sendo fixada uma percentagem da nota final com base no trabalho de grupo apresentado, na realização de uma frequência ou trabalho escrito individual (no qual pode analisar-se um determinado período histórico ou filme dos não visualizados em aula), na assiduidade e na participação. A aplicação do modelo aqui proposto permite ao/à estudante adquirir capacidades cognitivas e práticas, ao mesmo tempo que reflete sobre filmes que poderá vir a realizar, produzir ou programar. A avaliação, por sua vez, deve traduzir o desenvolvimento dessas competências, correspondendo a atividade educativa, a partir desse momento, à formação de seres críticos, autónomos, imaginativos e socialmente implicados.

As referências teóricas para a definição deste programa e do método encontrado são diversificadas, mas o estudo de Hans Gumbrecht – historiador, crítico e teórico da Literatura, que reflete e sublinha alguns princípios heideggerianos – constitui uma

das principais motivações. Na tentativa de enunciar alternativas epistemológicas ao que considera ser o domínio injustificado da Hermenêutica nas Ciências Sociais e Humanas, o autor entende que a herança cartesiana da Modernidade conduziu a uma espiritualidade metafísica e a uma “perda do mundo” (Gumbrecht, 2010, p. 43). Na sua obra, o vocábulo “presença” refere-se ao que se encontra diante de nós, ocupa espaço, é tangível aos corpos e não apreensível unicamente por uma relação de sentido. Aproximando aquele conceito ao de *Ser*, em Heidegger, Gumbrecht não encara os humanos como agentes transformadores, situados à parte do mundo, mas como entes que, na Serenidade heideggeriana, conseguirão voltar a entrar em contacto com tudo de uma forma não menos complexa, mas essencialmente mais pura.

A perspectiva de Gumbrecht não é totalmente original. Em *Against interpretation* e em *Os limites da interpretação*, Susan Sontag (1966) e Umberto Eco (2004), respetivamente, já haviam enunciado o primado da busca de sentido na análise de obras de arte, antecipando a necessidade de um contacto e olhar mais diretos sobre os objetos, como os que motivamos em aula. Em *O ser e o tempo* (1923/2005), Heidegger também já havia substituído o paradigma sujeito/objeto pelo conceito de “ser-no-mundo”, reafirmando a substancialidade corpórea e as dimensões espaciais da existência. Numa cultura de sentido, lembramos Gumbrecht, a autorreferência humana predominante é o pensamento ou a consciência; numa cultura de presença é o corpo que assume a dominação. O conhecimento é revelado (e não tanto descoberto ou interpretado), existindo “momentos de intensidade” ou epifanias (note-se a preferência ao conceito de “experiência estética”) que ditam a efemeridade da revelação. Esses momentos adquirem o estatuto de evento por, segundo o autor, desconhecermos o tempo em que irão ocorrer e a intensidade que irão provocar, desfazendo-se com a mesma espontaneidade que surgiram.

Como historiador e crítico da Literatura, Gumbrecht não alargou o seu pensamento aos estudos fílmicos. Não obstante, uma tentativa de aproximação passa necessariamente por olhar o filme enquanto envolvente e parte integrante do *Ser*, reiterando a dimensão corpórea e espacial da existência. O trabalho de análise fílmica solicitado na disciplina não pretende assim cingir-se a uma revisão da Literatura e ao enunciar de possíveis interpretações, mas antes num olhar sobre o filme com recurso a uma linguagem especificamente cinematográfica que pretende tornar o aluno ou aluna num ser mais dotado e sensível à epifania. Tal como nas relações puras de sentido, cada aula deve ser encarada como um ato em si e não pela ulterioridade da sua aplicação empírica ou da formalidade correspondente a uma percentagem da classificação final. Cabe ao/à docente a tarefa de incutir esse espírito de concentração no momento

presente. Pretende-se, num sentido amplo, o retorno à visão da universidade como instância de produção e discussão de saber.

Considerações finais

Ao longo da reflexão que agora finalizamos foram diversas as questões que pretendemos abordar. Em primeiro lugar, procurámos (re)conhecer pedagogias que buscassem um equilíbrio fundamental entre a teoria e a prática, aplicáveis a unidades curriculares de cursos de âmbito essencialmente artístico, como os de Cinema. Optámos por buscar diretrizes gerais, como o Protocolo de Bolonha (1999), a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, da UNESCO (1998), e as propostas de Paulo Freire, Marcos Masetto, Marina Andrade, George Steiner, Henry Giroux, entre outros. Partindo das normas e modelos identificados, relacionou-se a breve revisão da Literatura com distintas abordagens ao Ensino Artístico, notando aí uma proficuidade de estudos, orientados tanto para a inserção da Arte nos *curricula* tradicionais dos ensinos Básico e Secundário, como para as escolas que fazem da Arte a sua temática central na formação de crianças e jovens.

Tendo em mente o nosso foco em estudantes, jovens adultos/as, intentámos delimitar um método que reunisse a obrigatória transmissão de conhecimentos de História e Estética, estabelecesse uma relação com os futuros objetos artísticos produzidos pelos próprios alunos/as e, ao mesmo tempo, promovesse a autonomia e a capacidade de reflexão de cada um/a.

O facto de nos centrarmos no ensino de uma área tão específica, que nem sempre suscita o interesse generalizado de turmas com mais de 40 inscritos, permitiu-nos igualmente debater questões como a canonização de determinados autores, da qual tendemos a distanciar-nos. O método utilizado, de participação ativa dos alunos/as em aula, com análise de uma longa-metragem na maioria das semanas do semestre, resultou num maior envolvimento e interesse das audiências. A proposta de uma reflexão que parte diretamente da imagem e da “presença” do objeto em si, auxiliou a construção de um método que motivou o corpo discente a observar planos, enquadramentos, opções fotográficas, *mise-en-scène*, criação de personagens, ...

Num cinema que fala a língua destes/as estudantes, reconhecem-se novas estruturas de produção, próximas daquelas com as quais estarão previsível e brevemente a colaborar, quer como cineastas, quer como programadores culturais. *A utopia real* de uma aula participada e de uma plateia atenta à História e à Estética de uma cinematografia minoritária pôde assim ser concretizada, mediante o incentivo ao questionamento, à comparação e inter-relação, à visualização, à análise, ao estudo e à criatividade.

Referências bibliográficas

- Andrade, M. (2016). Arte: território liberdade – qual é o local das escolas de arte? *Concinnitas*, 1, 28 (17), 204-219.
- André, I., Gabriel, L., & Rêgo, P. (2016). O ensino artístico. In I. André, A. Estevens & L. Gabriel, (Orgs.) *Atlas das utopias reais: Criatividade, cultura e artes*. Lisboa : Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Outro Modo-Cooperativa Cultural.
- Bloch, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Canudo, R. (1923). *Manifeste des sept arts - L'usine aux images*. Paris: Séguier et Arte. (Obra original publicada em 1911)
- Commission Européene (2001). *Livre Blanc de la Commission Européenne: Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*. Bruxelles.
- Davies, A. (2000). *Effective Assessment in Art and Design: writing learning outcomes and assesment criteria in art and design. Project Report. CLTAD, University of the Arts London*. Consultado em http://ualresearchonline.arts.ac.uk/629/1/cltad_learningoutcomes.pdf
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus*. Consultado em http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf
- Delluc, L. (1920). *Photogénie*. Paris: Maurice de Brunoff.
- Dulac, G. (1925). L'essence du cinéma — l'idée visuelle. *Les Cahiers du Mois*, 16/17.
- Eco, U. (2004). *Os limites da interpretação*. Algés: Difel Editora.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Giroux, H. (2016, 10 de maio). Why teachers matter in dark times. *Truthout Op-Ed*. Consultado em <http://www.truth-out.org/opinion/item/35970-why-teachers-matter-in-dark-times>
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC Rio.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1923).
- Hermoso, B. (2016, 4 de julho) George Steiner: “Estamos matando os sonhos de nossos filhos”. *El País*. Edição Brasil. Consultado em http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/29/cultura/1467214901_163889.html?id_externo_rsoc=Fb_BR_CM
- FilmesUBI. (s/d). Consultado em <http://www.filmesubi.coldsector.com/>
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Levitas, R. (1990). *The concept of utopia*. New York: Philip Allan.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- Núcleo Expansão. (2016, 9 de junho). *O que é e para que serve uma aula?* [Vídeo file]. Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=-ln2A0fkA78>
- Penafria, M., Baggio, E. T., Graça, A. R., & Araujo, D. C. (2016). *Ver, ouvir e ler os cineastas - Teoria dos cineastas* (Volume 1). Universidade da Beira Interior: LabCom.IFP.
- Pevsner, N. (2005). *Academias de arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Roudet, B. (2004). Entre responsabilisation et individualisation: les évolutions de l'engagement associatif. *Lien Social et Politiques*, 51, 17-27. Consultado em <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2004-n51-lsp758/008866ar.pdf>
- Santos, B. S. (2012). Utopia. In A. C. Santos, B. S. Martins, J. P. Dias, J. Rodrigues & M. Gomes, *Dicionário das crises e das alternativas* (p. 212). Coimbra: Edições Almedina.
- Sontag, S. (1966) *Against interpretation*. Consultado em <http://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e ação*. Consultado em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.

(Página deixada propositadamente em branco)

Sentidos e Significados Atribuídos à Escrita por Estudantes do Curso de Pedagogia após a Finalização do Trabalho de Conclusão de Curso

Rejane Maria de Almeida Amorim¹ e Marcelo Macedo Corrêa e Castro²

Resumo

Este artigo apresenta a análise das respostas de cinco concluintes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a um questionário estruturado, por meio do qual se buscou compreender que sentidos e significados atribuíam à escrita acadêmica ao final do curso. A análise foi desenvolvida considerando-se aportes teóricos da psicologia sócio-histórica, tendo Vygotski como autor central. A busca pela compreensão dos sentidos e significados seguiu a metodologia dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006). O estudo chegou a quatro núcleos de significação: (1) Eu não sabia escrever; (2) Os trabalhos e provas eram devolvidos com notas, mas nada esclarecendo sobre a forma de escrever; (3) Minha escrita de monografia foi um caminho maravilhoso; e (4) A escrita cobrada ao longo da universidade serviu como suporte para a escrita da monografia.

Palavras-chave: escrita acadêmica; ensino da escrita; significados da escrita

1 Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Email: rejane_almeida@hotmail.com

2 Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Email: mar.castro@globo.com

Senses and Meanings Attributed by Students to Academic Writing at the end of Teachers' Education Course Final Work

Abstract

This article presents the analysis of the answers of five students from UFRJ Teachers' Education Course to a structured questionnaire through which we sought to understand the senses and meanings attributed to academic writing at the end of the course. The analysis was based on theoretical framework of socio-historical psychology, with Vygotsky as central author. The search for understanding of the senses and meanings followed the methodology of meaning core (Aguar & Ozella, 2006). The study reached four cores meaning: (1) I didn't know how to write; (2) Papers and tests were returned with grades, but nothing enlightening about how to write; (3) My writing monograph was a wonderful experience; and (4) Writing charged over the university served as support for writing the monograph.

Keywords: academic writing; writing teaching; writing meanings

Sentidos y Significados Atribuidos a la Escritura por Estudiantes del Curso de Pedagogía después de la Finalización del Trabajo de Conclusión de Curso

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de las respuestas de cinco estudiantes del Curso de Pedagogía por la UFRJ a un cuestionario estructurado, a través del cual hemos tratado de entender qué sentidos y significados se le habían atribuido a la escritura académica al fin del curso. El análisis ha considerado aportaciones teóricas de la psicología histórico-social, mayormente del autor Vygotsky. La búsqueda de la comprensión de los sentidos y significados siguió la metodología de los núcleos de significación (Aguar & Ozella, 2006). El estudio llegó a cuatro núcleos de significación: (1) Yo no sabía escribir; (2) Las tareas y las pruebas se me las devolvieron con notas, pero sin ningún comentario sobre la forma de escribirseles; (3) La escritura de mi monografía fue un camino maravilloso; y (4) La escritura exigida durante todo el curso universitario sirvió de soporte a la escritura de mi monografía.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza de la escritura; significados de la escritura

Introdução

Em estudos anteriores (Corrêa, 2010; Castro, 2011, 2012, 2014a, 2014b e 2016), nos quais foram investigados, junto aos estudantes e aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, saberes específicos para um consistente ensino de escrita, deparamo-nos, de um lado, com depoimentos que registraram queixas dos professores quanto ao desempenho dos discentes nas atividades de produção de textos acadêmicos, na escrita em provas e nos trabalhos solicitados, e, de outro, com relatos dos estudantes sobre suas dificuldades em acompanhar práticas de escrita próprias do meio acadêmico, bem como a sua insatisfação com a postura da universidade, que não se empenha em colaborar com o desenvolvimento de sua produção textual.

Embora o estudante universitário esteja em contato com os gêneros textuais próprios da academia, estudos (e.g., Dionísio & Fischer, 2011; Fiad, 2011; Marinho, 2010) defendem que esse contato não basta para que ele possa escrever seus textos; é necessário um acompanhamento didático-pedagógico ao longo de sua trajetória universitária.

Nesse sentido, acumulamos relatos em que os estudantes diziam não ter sido preparados para a escrita acadêmica e que ela ainda estava nebulosa para eles, mesmo depois de terem ultrapassado a primeira metade do curso. Além disso, reiteradamente reclamaram de atividades para avaliação, propostas pelos professores, que induziam mais a uma cópia do que a uma releitura ou a uma apropriação dos textos lidos.

Além disso, mesmo havendo uma tendência, nas discussões teóricas e nas pesquisas, de propor mudanças de paradigmas de trabalho com a escrita nos cursos superiores, vemos que, na prática pedagógica dos docentes universitários, ainda predominam a valorização do domínio da norma culta da Língua Portuguesa – no limite, com a perspectiva da higienização dos textos –, bem como a proposição de exercícios de paráfrase.

Em contraposição a tal postura, defendemos que a condição de autoria, com destaque para o desenvolvimento de uma escrita que fortaleça o conhecimento de si mesmo e dos outros, precisa ser perseguida na prática docente, para que os estudantes escrevam sobre o que lhes interessa e sobre suas experiências, a fim de efetivamente relacionarem suas leituras com os aportes teórico-práticos relacionados aos seus estudos.

Em reforço a essa defesa, Feitoza (2009) acredita que, ao ingressar na universidade, os estudantes passam a enfrentar dificuldades e conflitos na sua “constituição letrada”. O primeiro conflito se daria pela ruptura dos gêneros escolares com os gêneros acadêmicos, o que geraria um segundo: a não correspondência dos graduandos às atividades solicitadas, devido à sua falta de conhecimento prévio, o que lhes impediria de ter um engajamento nas práticas discursivas do domínio acadêmico.

Nessa perspectiva, não se pode considerar apenas o domínio de uma área de conhecimento, mas a compreensão da singularidade do processo de aprendizagem

da sua escrita, que requer ir além do diálogo com professores formadores, a fim de alcançar a construção de sentidos e significados configurados pelos estudantes em cada situação que os desafia a escrever.

A convicção de que os maiores obstáculos para que os estudantes ampliem seu domínio da escrita acadêmica se encontram diretamente ligados ao pertencimento à comunidade acadêmica e ao seu respectivo domínio discursivo levou-nos a investir em um diálogo mais aprofundado com os estudantes, balizado pelo caminho de escrita dos seus trabalhos de conclusão de curso. A escolha se apoia em depoimentos de professores e estudantes do curso, que convergem no que se refere a dois pontos: (a) nos percursos de formação dos estudantes, o processo de escrita da monografia³ é o momento que proporciona condições mais favoráveis para uma atuação mais eficiente dos professores; e (b) a escrita da monografia é o momento em que os estudantes mais se aproximam da condição de autores legitimamente inscritos na comunidade acadêmica.

Nossa análise recai especificamente sobre esse sujeito que assume um papel central em sua construção de conhecimento e que pode, ou não, desdobrar-se em uma boa escrita. Os aspectos utilitaristas e técnicos, largamente sustentados pelo mercado editorial, que prometem uma rápida solução para qualquer dificuldade de escrita, aqui são postos em plano de menor importância, uma vez que só construímos sentidos e significados singularmente, no diálogo constante com nossos sócios (Wallon, 1975), em uma atividade dinâmica, e não mecânica.

Para tanto, focalizamos o momento posterior à experiência da escrita de uma monografia, que, pelas normas da universidade, é confeccionada individualmente e precisa ser defendida perante uma banca composta por três professores, sendo um deles o orientador.

Referencial teórico

Escrita acadêmica

No que se refere à escrita acadêmica, nosso trabalho se apoia basicamente em Cabral (2005), Castro (2011, 2012, 2014a, 2014b e 2016), Dionísio e Fischer (2008,

3 *Monografia* é o termo usado, na Faculdade de Educação da UFRJ, para designar o trabalho obrigatório de pesquisa, que contém, em geral, de 50 a 100 páginas, apresentado ao final do curso, para exame de uma banca formada por três professores, sendo um deles o orientador.

2011), Fiad (2011), Giovanni e Marin (2007) e Marinho (2010). Das referidas obras, destacamos, para nossa fundamentação, os pontos sobre os quais há consenso amplo.

Em primeiro lugar, apontamos a constatação de que o trabalho realizado pelas escolas de educação básica, no que se refere ao domínio da escrita, não alcança preparar os estudantes para os desafios da produção dos textos demandados por seus professores nos cursos superiores. De fato, desde finais da década de 1970, no Brasil, por força da inserção de provas de redação nos exames de acesso aos cursos superiores, o trabalho com a escrita nas escolas tem sido fortemente orientado para a confecção do gênero textual solicitado nos principais exames. Como sustenta Castro: “[...] o estudante conclui a educação básica razoavelmente adestrado para a confecção de redações de exames de acesso ao ensino superior, mas pouco ou nada preparado para assumir a função/posição de autor em sua produção futura” (2012, p. 15). Em razão dessa atitude e desse limite, tem sido esvaziado o trabalho com a diversidade textual, recomendado pelos documentos de referência para a educação básica, e, em seu lugar, vem se consolidando a prática de treinar os estudantes para a reprodução de redações derivadas de fórmulas.

Em segundo lugar, no caso do Brasil, a transformação gradual do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que têm ingressado nas universidades – decorrente de políticas públicas de inclusão e democratização do acesso às universidades – oferece novos desafios aos seus docentes. A exemplo do que ocorreu com a massificação da educação básica, iniciada no país nos anos 1960, também as tentativas recentes de se trazer para os cursos superiores estudantes oriundos das classes populares ajudam a expor a inadequação, para tais estudantes, das práticas pedagógicas até então consolidadas nos cursos de graduação. Em estudo realizado com foco na escrita de concluintes de curso superior de formação de professores, Giovanni e Marin (2007, pp. 33-34.) destacam um dos resultados frequentes do fracasso das universidades no que tange a lidar com o novo perfil de estudantes de graduação: “Parece de todo apropriado apontar – seguindo essa abordagem teórico-metodológica – que nossos professores formandos pesquisados, até o momento, não conseguiram, de fato, alterar boa parte do *habitus* primário na direção do uso da língua culta”.

Uma reação inicial frequente, que perdura, em alguns casos, até hoje, foi a do estranhamento, por parte dos docentes universitários, no que se refere à escrita dos novos estudantes, que passaram a ser rotulados como portadores de défices. Trata-se de uma reação que, segundo Castro, está “manifestada na resistência em assumir como tarefa dos cursos de graduação e dos profissionais que neles atuam a continuação do trabalho sistemático em prol do desenvolvimento da escrita dos estudantes” (2016, p. 136). Para muitos – talvez, a maioria desses docentes –, a superação dos alegados défices caberia ao próprio transcurso do processo de formação

e aos esforços pessoais dos estudantes, não cabendo, portanto, às universidades o enfrentamento sistemático de tal questão.

Aos poucos, todavia, ao discurso do déficit vem se opondo a defesa de que os estudantes, quando ingressam nos cursos superiores, encontram-se em algum estágio de desenvolvimento da escrita. É o que sustenta Fiad, por exemplo, quando afirma: “Contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (2011, p. 360). O papel das universidades não se esgota na constatação de que este ou aquele estágio é mais ou menos ajustado ao que se espera, mas sim avança, no sentido de identificar que estágios são esses e, a partir daí, adotar estratégias e práticas que permitam aos estudantes não só a superação de limites postos pela sua formação anterior, como também o mais efetivo domínio da escrita acadêmica.

Tal tarefa, contudo, esbarra no aspecto que destacamos em terceiro lugar: o despreparo da própria universidade para ensinar a escrever. Nesse sentido, as demandas para que professores universitários se empenhem em ensinar a escrever acabam por evidenciar que tais profissionais não têm preparo específico para desempenhar tal tarefa e, além disso, resistem a aceitá-la como inerente às suas funções.

Um quarto ponto sobre o qual há consenso, derivado, em boa parte, do terceiro, diz respeito aos gêneros textuais solicitados aos estudantes universitários por seus professores. Como destaca Marinho (2010), os estudantes não são necessariamente orientados a produzir textos que pudessem ser considerados pertencentes ao elenco de gêneros acadêmicos consolidados, como resumos, resenhas, artigos. A maior parte das tarefas de escrita inclui-se na ampla e vaga categoria denominada pela autora de “Trabalho”. Além disso, a produção demandada – seja ou não identificada com um gênero acadêmico – não deriva, na grande maioria dos casos, de um esforço real de investigação. São, como as nomearam Dionísio e Fischer (2011), “ferramentas pedagógicas”, ou seja: textos que servem apenas para que o estudante devolva conteúdos ensinados pelo professor.

Os quatro aspectos convergem para a constatação de que os estudantes que hoje ingressam nos cursos superiores enfrentam a própria falta de preparo para a escrita acadêmica, agravada pela pouca eficiência das práticas pedagógicas universitárias no sentido de fazer com que se tornem de fato membros da comunidade discursiva dominante no meio acadêmico. Como defendem Estrela e Sousa:

Ao ingressarem no Ensino Superior, os alunos integram uma comunidade com práticas de escrita diferenciadas. Se, por um lado, os chamados textos acadêmicos apresentam formatos variados, por outro, têm características transversais: são textos objetivos, com léxico muito

específico, universos de referência próprios das diferentes áreas do saber, e com uma complexidade sintática de nível elevado. Assim, em relação ao Ensino Secundário, os alunos precisam de aprender a escrever num registo diferente: com léxico particular, estruturas sintáticas complexas e operações de textualização próprias de textos com um grande grau de autonomia em relação ao universo pessoal. Torna-se assim necessário socializar os alunos numa comunidade diferente das anteriores com estratégias de comunicação diferenciadas e textos específicos. (2011, p. 261)

Levando em consideração os aspectos aqui mencionados, entendemos que o processo de confecção da monografia mostra-se particularmente adequado para a nossa investigação. Trata-se de um processo longo, em que cada estudante realiza uma investigação, acompanhado, de forma individual, por um docente. Tais condições diminuiriam, em tese, o efeito negativo de diversos fatores aqui apontados como limitações para o ensino-aprendizagem da escrita. A experiência acumulada pelos investigadores, ao longo dos últimos sete anos, comprova que, de fato, a escrita da monografia acaba sendo, em muitos casos, o momento em que os estudantes mais se aproximam de uma produção acadêmica que seja significativa para eles.

Sentido e significados na concepção da Psicologia Sócio-histórica

O homem, na concepção sócio-histórica, é “singular, social e histórico ao mesmo tempo” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 230). Por meio de atividades mediadas, o homem vai produzir sua forma humana, partindo do social, da história e da ideologia. Desse modo, o homem revela o social, constituinte e constituído pelo modo de produção, revelado na e pela atividade que realiza. Por outro lado, revela sua singularidade compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano, permeado de novos acontecimentos, novas relações, novas formas de produção e novos inventos.

Interessa-nos, na abordagem dessa concepção, que os sujeitos, ao exercerem uma atividade no mundo, configuram essa realidade externa e não são, portanto, resultado imediato dela; os homens têm a capacidade de configurar a realidade sociocultural. Dessa maneira, impressões, reações, modos de vida não são resultado automático da vivência do homem em sociedade, mas consequência de complexas configurações.

A importância do desenvolvimento da linguagem para a ocorrência desse processo é central, uma vez que nossas relações são mediadas pela palavra (signo linguístico). A palavra qualifica essa característica da condição humana. É pela fala que o outro ganha importância na vida dos sujeitos; é por meio da linguagem que regulamos ações e preparamos os atos a serem consumados.

Para Vygotski (2002), o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (p. 33).

Desse modo, as mudanças individuais pelas quais os homens passam ao longo de sua vida originam-se no meio social e são mediadas pela linguagem. Como destaca Bakhtin, “o signo ideológico vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive de suporte ideológico” (1997, p. 16). A palavra está presente em todos os momentos da vida humana e permeia relações que estão em constante transformação e movimento.

Retomando Vygotski (1998), temos que, para o autor, as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Toda linguagem humana é significada; uma mesma palavra, dita em diferentes contextos, pressupõe muitas interpretações, e estas podem estar carregadas de muitas lembranças e emoções vividas pelo sujeito. O autor afirma ainda que “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (p. 132).

É pela palavra, portanto, que se torna possível compreender o outro e sua ação no mundo. Para Aguiar, “podemos afirmar que as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade” (2002, p. 130). A porta de entrada para o universo multifacetado que constitui os sentidos subjetivos é a fala do sujeito.

Compreender a relação complementar entre linguagem e pensamento contribui para o melhor entendimento da fala das estudantes envolvidas no estudo, uma vez que o sujeito, nesta pesquisa, deve ser visto como sujeito singular e produtor, que, por meio da linguagem, imprime à sua escrita o seu caráter subjetivo.

Os significados sociais da palavra não são estáticos, vão sendo alterados historicamente, e isso só ocorre porque o indivíduo participa ativamente do processo de construção social. Essas alterações ou ampliações de significados, em especial da linguagem, podem ser compreendidas segundo as palavras de Marx e Engels, pois, para eles, “a produção de ideias, de representações e da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade mental e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (1979, p. 36).

A perspectiva em relação à discussão sobre significados trazida por Vygotski supera o postulado da imutabilidade do significado da palavra. O autor exemplifica essa posição argumentando que:

A palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado

da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. (2001, p. 399)

Segundo Vygotski, “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito” (2001, p. 106). O significado, embora também seja alterado e ampliado ao longo do tempo, é mais estável. Pode ser dicionarizado e é através dele que conseguimos nos comunicar. Dessa maneira, *sentido* e *significado* correspondem a duas categorias que formam um par dialético e não podem ser compreendidas separadamente.

A compreensão da categoria *sentido*, utilizada neste estudo, tem como referência a definição dada por Vygotski, ou seja, o sentido é visto como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência” (1998, p. 181). Conforme complementa Aguiar, “o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais constituídas na relação dialética entre sentidos e significados vigentes e a vivência pessoal” (2002, p. 105).

Na tentativa de compreender os sentidos, podemos afirmar que o homem, imerso na sociedade, medeia suas relações através de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados.

Não pretendemos, todavia, identificar, nas falas das estudantes, significados compartilháveis e sentidos particulares, mas sim tratar as duas categorias como indissociáveis e sujeitas, em diferentes graus, à instabilidade e à variação. Pretendemos, isto sim, amalgamar significados e sentidos que se constroem nas falas, sem uma determinação prévia de fronteiras de apreensão da realidade e de significação das experiências de vida.

Método

Participantes

Para esta investigação, foram selecionadas como sujeitos as cinco últimas estudantes do curso de Pedagogia que defenderam suas monografias sob orientação de uma das integrantes do nosso grupo de pesquisa, o que nos permitiu concentrar atenção na percepção das estudantes, sem ter de lidar com variações significativas no processo de orientação. Justifica-se também a escolha pelo fato de que as estudantes possuem um perfil semelhante. Estão com idades entre 24 e 34 anos, todas já se encontram trabalhando na área da alfabetização, em escolas

públicas no Rio de Janeiro, e foram, ao longo de sua formação, muito engajadas e comprometidas com os estudos.

Vale ressaltar, porém, que características e singularidades familiares, profissionais, pessoais e educacionais contribuem para a construção dos sentidos e significados que cada uma das estudantes produziu durante sua escrita da monografia. De forma breve e tentando ser fiéis às impressões que cada estudante deixou no percurso de orientação de monografia, apresentamos a seguir traços marcantes de cada uma, construídos a partir de anotações em diários de orientação. Empregamos para designá-las nomes fictícios: Sandra, Daniela, Jaqueline, Cristina e Beatriz.

De forma singular, o fato de Sandra ser bastante cobrada pela sua família e responder a essa cobrança com mais dedicação, a fez mobilizar todos os esforços para a escrita de sua monografia. Das cinco estudantes, é a única cujo pai tem nível universitário. Escolarizou-se com a supervisão constante da família. Seu caminho de escrita foi de muita reescrita e de aproveitamento das leituras que fez na sua trajetória junto ao grupo de pesquisa e das investidas no seu projeto como bolsista de Iniciação Científica. Após a conclusão do curso, entrou no programa de mestrado da universidade e passou em um concurso público para professora das séries iniciais. Os sentidos e significados que atribuía à escrita estavam sempre ancorados em uma desconfiança de que sua produção não estava boa; conviveu com essa voz interior que duvidava da sua produção. Essa maneira de agir foi por um lado positiva, para que encarasse de maneira muito crítica tudo que fazia, mas, por outro lado, acabava deixando-a sempre pouco satisfeita com seus resultados.

Daniela, diferentemente das outras quatro estudantes, é casada, tem um filho que necessita de muitos cuidados e, antes do período de escrita da monografia, passou em um concurso para professora alfabetizadora, tendo tomado posse no cargo. Além dessa carga de atividades e das demandas da escrita monográfica, dedicava-se a atividades ministeriais na igreja que frequenta, ocupação que demandava muitas atividades de escrita de sua parte, o que a fez, por várias vezes, se indagar sobre como sua escrita para a igreja era sempre requisitada, ao passo que na universidade ela não conseguia atingir uma escrita eficiente. Sua postura sempre foi de atrelar suas muitas revisões a essa situação de muitas frentes de trabalho, buscando uma compreensão “piedosa” da orientadora. Para além desses fatores, acreditamos que sua dificuldade em desenvolver uma escrita autônoma esteja no próprio percurso escolar. Daniela relatou que sempre conviveu com um ambiente sem livros e que as escolas pelas quais passou investiram pouco no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Jaqueline tem um histórico familiar relacionado a muitas restrições financeiras. Depositou em suas atitudes a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso em

qualquer investimento, tendo sido desafiada pela mãe, desde muito cedo, a arcar com as consequências por tudo o que faz. Não atribuíam falhas e dificuldades a qualquer outro fator que não fosse seu próprio esforço; resolvia tudo com leveza e alegria, tanto que resume sua escrita monográfica como sendo “um caminho maravilhoso”. De todas as estudantes envolvidas no estudo, foi a que mais leu. Participou por um tempo curto do grupo de pesquisa, retirando-se porque passou em um concurso para professora das séries iniciais no município do Rio de Janeiro.

Cristina, assim como Jaqueline, vem de uma família com poucos recursos financeiros. Vive em uma comunidade violenta do município do Rio de Janeiro e sua formação sempre esteve ancorada na perspectiva de realização de um sonho familiar. Embora tenha tido dificuldade para escrever, dedicou-se muito, acolheu todas as sugestões e contribuiu com a apresentação de autores que a orientadora não conhecia. Trabalha como monitora em uma escola do seu bairro e encara tudo com muita seriedade. Os sentidos e significados que atribui a sua escrita da monografia estão ancorados em uma resposta positiva ao contato com professores e à realidade intelectual com que convive.

Beatriz estudou em escolas particulares de qualidade mediana do bairro em que reside. Sua dedicação tornou a trajetória escolar mais próxima do desenvolvimento em escrita que a universidade espera de um estudante. Sua maior dificuldade consistiu em delimitar o objeto de pesquisa, porém a escrita e a pesquisa bibliográfica para essa redação foram muito autônomas. Atua como mediadora de um aluno com necessidades educacionais especiais, em um colégio particular de renome do Rio de Janeiro, situação em que desenvolve um trabalho bastante desafiador, e espera crescer na profissão, tendo como espelho suas coordenadoras da escola em que trabalha.

Procedimento

Para ir à busca do processo de constituição dos sentidos e significados que as estudantes atribuem à escrita de seu trabalho monográfico, baseamo-nos inicialmente nas narrativas de cada sujeito durante seu processo de orientação e em mensagens eletrônicas trocadas ao longo de aproximadamente dois anos. Esse acompanhamento constante, precedido da organização de um diário de pesquisa, se constituiu de um aspecto relevante para análise que não pretende ser simplesmente descritiva (Vygotski, 1998). Conseguimos nessa fase entender o que as mobilizava à escrita e os fatores que contribuíam para uma melhor organização de suas tarefas de pesquisa.

As informações nessa fase inicial revelaram dois aspectos singulares de cada estudante, fatores que potencializavam e fatores que dificultavam a sua produção.

Também fomos registrando momentos de paralisação do processo e anotando os motivos que justificavam essa interrupção. Esses registros do que chamamos de diários de pesquisa permitiram a elaboração do perfil de cada estudante, que, após estar concluído, foi enviado para cada uma, a fim de avaliarem e alterarem o relato, caso desejassem.

Além de todo o contato com as estudantes, do trabalho final concluído e das inúmeras conversas e trocas de mensagens escritas sobre as dificuldades encontradas no percurso, sobretudo dos elementos que potencializavam sua produção, precisávamos de um instrumento de pesquisa que conseguisse equalizar a temática e do qual pudéssemos ter a elaboração de respostas a questões recorrentes em suas percepções acerca da escrita da monografia.

Para conseguir investir em uma análise que pudesse nos dar essas informações em um mesmo momento e em um mesmo instrumento, elaboramos três questões, que foram respondidas por meio de uma rede social no final do segundo semestre de 2015. Nesta época quatro estudantes responderam após a defesa de suas monografias e uma ainda estava no processo de correção final de seu trabalho. Portanto, é desse material escrito que nos valem para esta pesquisa. As questões foram as seguintes:

- 1 - Como foi seu percurso de escrita durante o curso de Pedagogia?
- 2 - Como foi o percurso de escrita de sua monografia?
- 3 - Revendo o seu percurso de atividades escritas no curso de Pedagogia e o que exigiam de você, comente sobre o processo de escrita de sua monografia, indicando quais os pontos convergentes e divergentes dessas duas escritas (durante o curso e no final).

Análise dos núcleos de significação

A análise das informações seguiu um caminho metodológico baseado na identificação de Núcleos de Significação, inspirada em Aguiar e Ozella (2006), que buscam revelar o modo de pensar, agir e sentir das estudantes, partindo de um movimento dialético advindo da sua atividade de escrita de uma monografia de final de curso.

Realizamos muitas leituras “flutuantes e recorrentes” (Aguiar & Ozella, 2006), para que pudéssemos nos familiarizar com seus conteúdos e realizássemos um primeiro movimento de análise, compreendendo que a palavra com significado é o ponto de partida no momento ainda empírico da pesquisa (Aguiar, 2002). Desas leituras e seguindo nosso método, organizamos e destacamos os indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Esses indicadores são trechos das

respostas dadas que foram aglutinados por aspectos similares, mais emocionados, frequentes, complementares e contraditórios. Esta fase da pesquisa possibilitou encontrar indicadores de seus sentidos e significados em grande número, com uma variedade de temáticas. Partindo desses indicadores, realizamos mais um movimento, que foi a organização da nucleação, atentos para não diluir a informação que expressava os pontos mais relevantes e que trouxeram implicações para os sujeitos da pesquisa.

Essa articulação de indicadores destacados das respostas resultou na organização de quatro núcleos de significação, de modo que nos conduziu a um número reduzido de temas aglutinados pela complementaridade, similaridade e contradição, e que correspondem às maneiras pelas quais suas escritas foram sendo significadas.

Os núcleos foram nomeados com frases retiradas das falas das estudantes, seguindo a orientação do próprio método adotado, que pretende, desde sua nomenclatura, ser fiel à percepção dos sujeitos.

Eu não sabia escrever⁴

O primeiro núcleo de significação, nomeado a partir da resposta dada à primeira questão por Sandra, foi bastante fortalecido pelas outras estudantes, uma vez que, de formas diferentes, todas afirmam ter enfrentado grande dificuldade com os novos gêneros de texto exigidos pela academia.

Dentro deste núcleo, encontramos as seguintes afirmações, que correspondem à preparação das estudantes para a escrita acadêmica, estando seus sentidos e significados relacionados a uma primeira impressão que conseguiram reter do momento de transição da escrita no ensino médio para a da universidade:

Sandra: [...] eu não sabia escrever, não tinha segurança em escrever, os trabalhos das disciplinas eram complexos.⁵

Daniela: [...] minha escrita era mais voltada para responder as questões das avaliações, de forma coerente, mas objetiva.

Jaqueline: [...] foi um choque bem grande lidar com a leitura de textos acadêmicos e mais ainda escrevê-los. Sempre fui boa aluna em produção de texto na escola, porém o “gênero”(?) acadêmico era muito diferente e complexo! Cheguei a me sentir bem incapaz. Lia, relia, “rrelia” e pouco entendia.

4 Frase retirada da fala de Sandra.

5 Mantivemos, sem alterações, a respostas escritas pelas estudantes no instrumento de pesquisa.

Cristina: Cheguei à faculdade com uma escrita precária, devido à ausência de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Beatriz: Nos primeiros períodos a imaturidade e falta de conhecimento técnico e acadêmico me deixaram insegura.

Retomando Vygotski (1998), podemos afirmar que as estudantes, imersas na atividade de escrita acadêmica, medeiam suas relações com esta por meio de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados. A nova demanda de escrita requer outro entendimento, diferente daqueles necessários na educação básica.

Elementos concretos da definição de Vygotski aparecem nesse primeiro núcleo, quando as estudantes recuperam suas trajetórias antes da universidade e esboçam como percebem os sentidos e significados de suas escritas no primeiro momento após o ingresso no ensino superior. A afirmação de Beatriz de que “foi um choque” nos dá a dimensão da dificuldade com que essa nova escrita é significada pelas estudantes.

Jaqueline vai esclarecer como lidou com isso no primeiro semestre do curso: “Levei algumas ‘bronzas’, por exemplo, no primeiro trabalho no primeiro período em que, totalmente leiga, usei a Wikipédia! Meu mundo acadêmico caiu! (risos)”.

Beatriz conta que seus progressos derivaram de reconhecer “que era uma aluna que precisava investir mais na escrita e na leitura” e do “apoio de alguns professores que devolviam os trabalhos corrigidos e não só com a nota”.

Para Cristina, o fato de ter reconhecido as falhas em seu processo educacional em relação à escrita a fez dar mais atenção a essa nova atividade. De fato, durante o percurso de escrita de sua monografia, a estudante solicitou a tese de doutorado da orientadora para ler. Disse que, ao se deparar com uma forma de escrita científica, iria reter as nuances desse novo domínio discursivo e estaria mais bem preparada. Também foi notório seu envolvimento com leituras e reescrita.

Os sentidos e significados atribuídos pelas estudantes não podem jamais ser inteiramente partilhados. Advêm de histórias de vida distintas, que, imbricadas com o contexto da universidade, geram uma “insegurança”, nas palavras de Sandra e de Beatriz. O que as aproxima é o fato de todas reconhecerem o seu pouco preparo para aquela escrita, o choque com a novidade e o reconhecimento de que os investimentos iniciais para enfrentar o desafio da nova escrita não trouxeram bons resultados.

Temos, neste primeiro núcleo de significação, pistas consistentes para pensar em ações logo no início do curso de Pedagogia, no sentido de proporcionar auxílio para que os estudantes enfrentem as novas dimensões de escrita com que terão de lidar. Tais pistas confirmam o que as pesquisas citadas já apontaram: os estudantes, de acordo com sua própria percepção, ingressam nos cursos superiores sem o necessário preparo para começar a produzir textos acadêmicos.

Os trabalhos e provas eram devolvidos com notas, mas nada esclarecendo sobre a forma de escrever⁶

Este segundo núcleo de significação emerge de respostas que remetem a outro traço igualmente constante nos estudos sobre escrita acadêmica: a heterogeneidade das propostas de produção textual, bem como das ações de avaliação de trabalhos escritos por parte dos professores.

De forma bastante radical, Sandra informa que “quase não havia orientação sobre a estrutura do trabalho”. Já Daniela, seguindo linha semelhante, primeiro enfatiza: “Não houve disciplinas e/ou professores que se voltassem para orientação e o aperfeiçoamento de uma redação”. Logo adiante, abre uma ressalva, mas mantém a percepção de ter tido de seus professores menos orientação do que precisava: “acredito que algumas avaliações me foram significativas, no sentido de me levar a problematizar e repensar ações e ensinamentos, mas no que tange a minha escrita, elas não foram tão significativas, como eu precisava”.

Jaqueline, por seu turno, introduz um novo elemento à crítica, distinguindo as intervenções dos docentes em dois tipos: as diretamente relacionadas ao conteúdo do texto e as referentes à sua forma. Segundo a estudante, ao longo do curso, a maioria dos professores orientava sua escrita acadêmica “de forma satisfatória, principalmente em relação ao conteúdo. Poucos corrigiam eventuais erros gramaticais e agradeço muitíssimo a todos que colaboraram nesses aspectos”.

Em sua fala, Cristina reforça a afirmação de que foram minoritárias as intervenções dos professores, seja para explicar a produção escrita solicitada, seja para explicitar a avaliação realizada, seja ainda para orientar a sua reescrita. Afirma a estudante: “Alguns professores solicitaram tipos de texto como resenha, mas não explicaram como fazer, outros tiveram o cuidado de explicar e devolver os textos para uma segunda escrita, mas minoria”.

Nas respostas de Cristina, contudo, revela-se um aspecto inédito quando ela afirma sobre a atitude dos professores: “não avalio que isso seja ruim, porque nos fez ser independente”. Adiante, todavia, a estudante retoma a crítica anteriormente apresentada e sustenta que “se houvesse uma disciplina específica o resultado dos trabalhos escritos seriam melhores”.

É possível evidenciar, no relato de Cristina, sua forma peculiar de significar os fatos, uma vez que, embora faça a crítica e aponte para uma atitude dos professores que poderia contribuir para seu melhor desempenho, vê nessa ausência de informações sobre o texto solicitado um resultado positivo: a independência.

6 Frase retirada da fala de Cristina.

Por fim, a mesma Cristina parece resolver todas as possíveis contradições quando lista os problemas por ela identificados na relação dos professores com a escrita dos estudantes: “não devolução dos trabalhos para reescrita (como disse poucos professores realizaram esse processo); a falta da explicação do como faz ou uma explicação muito superficial; além do diálogo individual sobre essa escrita”.

Para concluir, transcrevemos a resposta de Beatriz, na qual a estudante indica que poucos professores intervêm de forma positiva na produção textual dos discentes, destacando o quanto tais intervenções, quando ocorrem, contribuem para o seu desenvolvimento como produtora de textos: “Contar com o apoio de alguns professores que devolviam os trabalhos corrigidos e não só com a nota, também me ajudou a refletir sobre a escrita e procurar melhorar”.

Retomando o que afirmamos no parágrafo inicial da análise deste núcleo, na percepção das estudantes, as orientações dos professores, tanto para a confecção quanto para a reelaboração de trabalhos escritos, ocorrem em quantidade e variedade insuficientes, fato de que se ressentem as discentes, uma vez que reconhecem o valor positivo das intervenções feitas pelos professores.

Minha escrita de monografia foi um caminho maravilhoso⁷

Os sentidos e significados atribuídos pelas estudantes ao processo de escrita monográfica apontam para um momento subjetivo de crescimento e para um desafio que desperta sentimentos contraditórios. O nome deste núcleo de significação guarda esse misto de emoções e sentimentos gerados em uma situação de desafio. De acordo com Aguiar, “o processo de produção de sentidos [...] pode conter elementos que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar” (2002, p. 105).

Os dois aspectos que dominam este núcleo nas respostas são a dimensão das dificuldades enfrentadas pelas estudantes para construir suas trajetórias na confecção da monografia e a importância das intervenções da orientadora para o sucesso dessa trajetória. Também a satisfação com o resultado do processo de escrita aparece em destaque, como uma compreensível consequência do sucesso atingido. É o que sustentam Sandra, Jaqueline, Cristina e Beatriz.

Sandra: Difícil. Duro. Mas no final do processo foi maravilhoso ver nosso trabalho concluído, bem feito e com contribuições importantes para o curso de pedagogia.

7 Frase retirada da fala de Jaqueline.

Jaqueline: [...] foi um caminho maravilhoso, trabalhoso, e extremamente produtivo! Como sempre deve ocorrer em todas as fases, desde a alfabetização, a leitura constante deu aportes para a escrita. Levei cerca de um ano construindo, “costurando” as teorias, a pesquisa de campo e o meu eu profissional em minha monografia.

Cristina: Tudo que eu escrevia era corrigido e devolvido para aprimorar a escrita. Acredito que esse “sistema” de correção acordado com minha orientadora fez toda diferença, porque pude reconhecer erros que não havia notado e aprender o correto.

Beatriz: Demorei um pouco para conseguir desenvolver minha escrita no processo de monografia. Começar a escrever era difícil. Com a ajuda da orientadora consegui organizar minhas ideias, através de questionamentos que deveriam ser desenvolvidos sobre o tema.

Daniela, por seu turno, talvez por estar ainda em processo de escrita⁸, não apresentou a mesma avaliação que as demais, colocando em dúvida suas capacidades para escrever e para articular leitura e escrita.

Daniela: Meu percurso foi e está sendo árduo. Não tenho (muita) autonomia para escrever, sinto muitas dificuldades para desenvolver a escrita. Considero-me dedicada e esforçada, mas acredito ser necessário conhecimento de regras, técnicas, vocabulário para se ter uma boa escrita. Tenho feito esse trabalho, mas não está sendo fácil. Tenho tentado construir e significar a escrita daquilo que tenho lido, estudado e vivido. Estou sendo desafiada, mas quebro a regra de que todo bom leitor é um bom escritor, pois gosto e considero que leio bastante, mas não escrevo de forma que seja considerada uma excelente escrita.

O fato de Daniela ler muito para organizar sua monografia a fez significar que só isso não bastou para sua escrita se desenvolver, além de evidenciar uma crença de que para escrever bem é preciso ler muito, o que, na verdade, aponta para o estabelecimento de uma relação fechada entre habilidades diferentes.

Sua análise (Daniela), diferentemente das realizadas pelas outras estudantes, foi desenvolvida durante a finalização de seu trabalho, ou seja, as emoções estavam muito afloradas pela urgência de uma conclusão em que enfrentou muitas dificuldades, em especial pelo pouco tempo que dedicava a essa atividade.

Conforme González Rey,

[...] é necessário destacar a importância tanto do sistema de relações em que a experiência acontece quanto outras relações da história do

⁸ A estudante concluiu com sucesso a escrita da sua monografia, tendo sido aprovada pela banca examinadora.

sujeito, que são muito significativas para ele por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual. (2005, p. 40)

As experiências acadêmicas de Daniela foram sempre marcadas por essa dedicação e esforço, em especial pelo fato de não acreditar que domina os conhecimentos requisitados pela academia para ter uma boa produção. Esse sistema de significações foi transferido para essa atividade, em um esforço para não deixar a desejar, porém, diferentemente de Sandra e Jaqueline, Daniela revela duvidar de seu resultado.

Como os aspectos emocional e cognitivo devem ser compreendidos de forma conjunta, conhecer o que afeta cada uma das estudantes no percurso de escrita nos ajuda a entender melhor o que as mobiliza, quais significados e sentidos estão sendo produzidos em seus processos de mudança. Vygotski (1998) aponta o caminho para a interpretação das emoções geradas durante a transposição do obstáculo que foi a escrita de uma monografia e do relato das estudantes:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, os nossos desejos e necessidades, nosso interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” da nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (p. 129).

O grande motivo que mobiliza as ações de cada estudante é evidentemente a conclusão de seu curso universitário e a finalização da última tarefa: escrever uma monografia. Se, por um lado, Sandra e Jaqueline qualificam como “maravilhoso” o percurso, seus sentidos não estão relacionados apenas à conclusão dessa tarefa, mas à feitura de um trabalho que guarda a qualidade que desejavam, o que as diferencia das demais.

Independentemente de o trabalho ter uma avaliação excelente para os professores que participaram da banca, ou de ser uma importante contribuição para a academia, podemos perceber que a trajetória singular de amparo, leituras, correções, conversas e todas as ações que compõem uma orientação de monografia deixou nas participantes do estudo marcas que revelam um momento de grande desafio e de potencial avanço na sua escrita.

Temos, neste núcleo de significação, um importante destaque para o processo de escrita. Os sentidos e significados expressos aqui deixam pistas do quanto os espaços acadêmicos que privilegiam o contato direto com o professor e a atenção à produção do aluno deveriam acontecer muito antes do processo de construção da monografia.

A escrita cobrada ao longo da universidade serviu como suporte para a escrita da monografia⁹

Embora este núcleo tenha se originado de uma resposta que avalia positivamente a “escrita cobrada” ao longo da graduação, as respostas das estudantes que a ele mais se relacionam incluem referências importantes quanto aos limites dessa avaliação.

Vygotski aponta que “a escrita deve ser relevante à vida” (1998, p. 79). No caso de que tratamos aqui, enquanto a escrita da monografia é, em geral, caracterizada por um momento em que o estudante escreve sobre uma temática que desperta muito seu interesse, ou seja, é relevante para a sua vida, nas atividades escritas ao longo do curso essa relação nem sempre é atingida e a escrita pode ou não ser encarada como um treino para futuras produções.

Sandra, por exemplo, que já cursava o mestrado em educação quando participou desta pesquisa, sustenta que “ainda me sinto desafiada e insegura ao escrever”. A insegurança a que se refere, contudo, aponta para um outro fator: sua maior responsabilidade como membro da comunidade discursiva da academia e, sobretudo, como produtora de conhecimento. Diz a estudante: “Não é que eu não saiba escrever, mas é sentir que o meu trabalho tem um significado importante no meio acadêmico, ajudará nas leituras sobre a temática na qual estudo e a cobrança quanto à escrita redobra”.

A preocupação de Sandra com os futuros leitores do que vier a produzir revela o quanto compreende a dinâmica de uma pesquisa, que não se faz para si, mas para os outros. À medida que vai analisando seu movimento de ressignificação de um trabalho passado, vai se dando conta das muitas implicações do que produziu.

Vygotski também enfatiza que a linguagem “não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (2001, p. 458). Esse aspecto da teoria sócio-histórica é percebido ao longo de toda a análise e possibilita compreender que a significação dos processos de escrita se faz em um movimento constante de vida das estudantes, que participam sempre ativamente da produção de novos significados e sentidos. À medida que novas demandas e novos desafios se apresentam, como é o caso de Sandra, que cursa o mestrado, sua relação com a escrita se amplia e ressignifica.

As demais participantes reiteram pontos já destacados: a falta de uma orientação maior e mais sistemática, assim como a importância das orientações recebidas. É o caso de Daniela, que, ao comentar convergências e divergências entre a escrita solicitada ao longo do curso e a que se pede na monografia, destaca que elas foram

9 Frase retirada da fala de Jaqueline.

“convergentes no sentido de me fazer entender que precisamos ter base teórica e coerência naquilo que vamos desenvolver na escrita”.

Já Cristina, tratando da mesma questão, sustenta que identifica “a ausência de um trabalho do porte da monografia individualmente dentro das outras disciplinas”. Mais adiante, afirma que o “ponto que converge é o fato de serem trabalhos acadêmicos, que exigem uma escrita desse nível”.

É possível compreender que Beatriz ratifica a importância das avaliações feitas pelos professores quando estas contêm orientações para os estudantes: “Acredito no processo de devolução da escrita corrigida, pois assim o aluno consegue refletir e incorporar a escrita crítica ao seu trabalho”. Tal afirmativa permite compreender que Beatriz ampliou sua análise sobre ações que possam contribuir para a melhoria de sua escrita a partir da experiência que teve na orientação de monografia.

Considerações finais

A investigação com as estudantes aponta para nossa reflexão de que o aspecto singular de práticas que priorizem o diálogo individual entre professores e estudantes pode ser uma importante ação a fim de gerar resultados positivos para o desenvolvimento da escrita.

Foi por meio da palavra escrita pelas estudantes que conviveram com uma realidade determinada, na condição de participantes de um processo formativo, em uma mesma instituição de ensino, que tentamos apreender os sentidos e significados por elas atribuídos à escrita de suas monografias.

Dentre as ponderações que esta pesquisa permitiu sustentar, destacamos três, por reforçarem recomendações feitas de forma recorrente na literatura que trata da escrita acadêmica e por entendermos que são fundamentais para a compreensão dos sentidos e significados que as estudantes atribuíram à escrita de suas monografias. São elas:

1 – A necessidade de haver orientação, por parte dos professores, para a elaboração de trabalhos escritos dos seus estudantes. As nuances de significação que as estudantes apontaram constituem uma forte exemplificação do quanto medidas mecânicas e apoiadas em dinâmicas padronizadas pouco farão diferença no seu nível de escrita. As indicações, em suas respostas, de que disciplinas de orientação para a escrita deveriam ser introduzidas no seu percurso de formação são suplantadas pelo destaque dado ao diálogo com os professores durante as disciplinas e, em especial, ao longo do processo de orientação de monografia.

- 2 – A necessidade de a avaliação desses trabalhos indicar com clareza as suas qualidades, tanto as positivas quanto as negativas, bem como os caminhos para a sua reelaboração, que serão, no mais das vezes, caminhos também para a elaboração de melhores versões iniciais de futuros trabalhos escritos.
- 3 – A relevância do diálogo entre professores e estudantes, colocando-se ambos em situação de interlocução, como leitores e escritores de textos próprios, para além dos limites normalmente adotados nos processos de orientação de monografias.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. M. J. (2002). Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 95-112). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed). São Paulo: Hucitec, Annablume.
- Cabral, M. L. (2005). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. In L. F. Barbeiro, J. A. Carvalho, J. S. Pimenta & A. C. Silva (Orgs.), *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Castro, M. (2011). Dados de escolarização dos estudantes de Letras e de Pedagogia: em busca dos saberes de formação básica dos futuros professores. *Fórum Linguístico*, 8(1), 41-54.
- Castro, M. (2012). *Apropriação indébita e autoria na produção textual de estudantes de Pedagogia: elementos para um dimensionamento pedagógico da questão*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogo sobre diálogos, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Castro, M. (2014a). A Escrita e o seu ensino no Curso de Pedagogia da UFRJ: quem quer ser professor?. In M.J. Carvalho, A. Loureiro, & C. Ferreira (orgs), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Intervenção Interdisciplinar* (pp. 2413-2421). Vila Real: UTAD. Consultado em https://apps2.utad.pt/files/SPCE2_EIXOS_BOOK%20CC.pdf
- Castro, M. (2014b). Saberes disciplinares para o ensino da escrita no curso de Pedagogia da UFRJ. In A. Moreira, J. Pacheco, J. Morgado, F. Seabra, C. Ferreira, I. Viana ... I. Santos (orgs), *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais* (pp. 2431-2435). Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/30984>
- Castro, M. (2016). A Escrita Acadêmica de Estudantes de Pedagogia na Percepção de seus Professores. In J. A. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro

- (orgs), *SIELP V FIAL Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias: Atas* (pp. 129-137). Braga. Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/44992>
- Corrêa, P. M. (2010). *O letramento do professor em formação inicial e o futuro como "agente de letramento"* (Dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dionísio, M. de L., & Fischer, A. (2008). *A Construção de Literacias/Letramentos no Ensino Superior: Um Modelo Para a Análise de Eventos de Letramento em Contexto Acadêmico*. Comunicação apresentada no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teoria, Métodos, Florianópolis.
- Dionísio, M. L. & Fischer, A. (2011). Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: Objetos de Estudo em Pesquisas Acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 6(1), 79-93.
- Estrela, A., & Sousa, O. (2011). Competência textual à entrada no Ensino Superior. *Revista de Estudos Linguísticos*, 19(1), 247-267.
- Feitoza, E. O. (2009). *Letramento Acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico*. Comunicação apresentada no 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas.
- Fiad, R. (2011). A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN, volume Eletrônico*(nº. Especial), 357-369. Consultado em janeiro, 2017, em <http://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>.
- Gonzálvez Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Giovanni, L. M., & Marin, A. J. (2007). Expressão Escrita de Concluintes de Curso Universitário para Formar Professores. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 15-41.
- Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 363-386.
- Marx, E., & Engels, F. (1979). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Humanas Lda.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins.

Fontes

- Vygotski, L. S.(2002). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wallon, H. (1975). *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Desenvolvimento e Características Psicométricas das Facetas Adicionais da Versão em Português Europeu do WHOQOL-SRPB (*Spirituality, religiousness and personal beliefs*)

Maria Nazarete Costa Catré¹, Joaquim Armando Ferreira², Teresa Pessoa³, Acácio Catré⁴, Maria Costa Catré⁵ e Marco Pereira⁶

Resumo

O grupo WHOQOL-SRPB da Organização Mundial de Saúde (OMS) desenvolveu o WHOQOL-SRPB, um instrumento de medida que avalia o domínio da espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais da qualidade de vida (WHOQOL-SRPB Group, 2006). A validação das versões nacionais desse instrumento de medida obedece a um protocolo definido pela OMS/Grupo WHOQOL, que envolve as seguintes etapas: (1) tradução dos instrumentos; (2) etapa qualitativa; (3) desenvolvimento das escalas de resposta; (4) estudo de campo quantitativo. Os dois estudos que compõem o presente artigo têm os seguintes objetivos: (1) apresentar os resultados da etapa qualitativa, com grupos focais, que conduziram ao desenvolvimento de duas novas facetas – SP9. *Relação com os outros* e SP10. *Estilo de vida* (Estudo 1); e (2) apresentar as características psicométricas destas duas facetas adicionais (Estudo 2). O estudo qualitativo foi composto por 12 grupos focais e o estudo de campo quantitativo abrangeu uma amostra de 606 participantes. Os resultados atestam a fiabilidade e validade das novas facetas portuguesas, constituindo-se como um acréscimo relevante e original ao questionário WHOQOL-SRPB.

Palavras-chave: WHOQOL-SRPB; qualidade de vida; relação com os outros; estilo de vida; grupos focais

1 Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: ncatre@mail.com

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

4 Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares.

5 Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

6 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Development and psychometric properties of the additional facets of the European Portuguese version of the WHOQOL-SRPB (*Spirituality, religiousness and personal beliefs*)

Abstract

The WHOQOL-SRPB Group of the World Health Organization (WHO) developed the WHOQOL-SRPB, an instrument designed to assess the aspects relating to spirituality, religiousness and personal beliefs of quality of life (WHOQOL-SRPB Group, 2006). The validation of the national versions of the WHOQOL-SRPB must follow the WHO/WHOQOL Group protocol, which consists in the following phases: (1) translation; (2) qualitative research; (3) development of response scales and (4) quantitative field study. This paper focuses in two studies with the following objectives: (1) to present the results of the qualitative phase with focus groups, which conducted to the development of the new facets of the European Portuguese version of WHOQOL-SRPB - SP9. *Relationship with others* and SP10. *Life style* (Study 1); and (2) to present the psychometric properties of these two additional facets (Study 2). The qualitative study consisted of 12 focus groups and the quantitative field study comprised a sample of 606 participants. The results demonstrate the reliability and validity of the new Portuguese facets, and constitute an important and novel addition to the WHOQOL-SRPB questionnaire.

Keywords: WHOQOL-SRPB; quality of life; relationship with others; lifestyle; focus groups

Desarrollo y propiedades psicométricas de las facetas adicionales de la versión portuguesa europea del WHOQOL-SRPB (*Espiritualidad, religiosidad y creencias personales*)

Resumen

El Grupo WHOQOL-SRPB de la Organización Mundial de la Salud (OMS) desarrolló el WHOQOL-SRPB, un instrumento diseñado para evaluar los aspectos relacionados con la espiritualidad, la religiosidad y las creencias personales de la calidad de vida (WHOQOL-SRPB Group, 2006). La validación de las versiones nacionales del WHOQOL-SRPB debe seguir el protocolo de WHO / WHOQOL Group, que consiste en las siguientes fases: (1) traducción; (2) investigación cualitativa; (3) desarrollo de escalas de respuesta y (4) estudio de campo cuantitativo. Este documento se centra en dos estudios con los

siguientes objetivos: (1) presentar los resultados de la fase cualitativa con grupos focales, que condujeron al desarrollo de las nuevas facetas de la versión portuguesa europea de WHOQOL-SRPB - SP9. *Relación con otros* y SP10. *Estilo de vida* (Estudio 1); y (2) presentar las propiedades psicométricas de estas dos facetas adicionales (Estudio 2). El estudio cualitativo consistió en 12 grupos focales y el estudio de campo cuantitativo comprendió una muestra de 606 participantes. Los resultados demuestran la fiabilidad y validez de las nuevas facetas portuguesas, y constituyen una adición importante e innovadora al cuestionario WHOQOL-SRPB.

Palabras clave: WHOQOL-SRPB; calidad de vida; relación con los demás; estilo de vida; grupos focales

Introdução

O WHOQOL-SRPB (no original *World Health Organization Quality of Life - Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs*) é um questionário que avalia o domínio da Espiritualidade, Religiosidade e Crenças Pessoais (adiante domínio SRPB) da qualidade de vida (QdV) e insere-se no conjunto dos instrumentos de medida que seguem uma metodologia própria desenvolvida pelo grupo de avaliação da QdV da Organização Mundial de Saúde (OMS), conhecido como grupo WHOQOL (Fleck, 2000; Skevington, Sartorius, Amir, & WHOQOL-Group, 2004). Para as validações nacionais destes instrumentos de medida, a OMS/Grupo WHOQOL desenvolveu um protocolo constituído por quatro etapas: (1) tradução dos instrumentos; (2) etapa qualitativa; (3) desenvolvimento das escalas de resposta; e (4) estudo de campo quantitativo (WHOQOL Group, 1994, 1995).

No desenvolvimento da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB, durante a etapa qualitativa, com grupos focais, emergiram vários tópicos a propósito dos conceitos que estão subjacentes ao WHOQOL-SRPB, das suas facetas, bem como do instrumento globalmente considerado (para uma revisão cf. Costa Catré, Ferreira, Pessoa, Pereira, Canavarro, & Catré, 2014). Esses tópicos tornaram-se suscetíveis de vir a constituir-se como facetas adicionais da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB. No presente artigo, apresentam-se dois estudos com os seguintes objetivos: apresentar o desenvolvimento de duas novas facetas da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB, que emergiram da etapa qualitativa: a SP9. *Relação com os outros* e a SP10. *Estilo de vida* (Estudo 1) e examinar as suas características psicométricas (Estudo 2).

A Especificidade e Centralidade do WHOQOL-SRPB

No âmbito dos instrumentos WHOQOL, encontram-se já validados para português europeu os questionários genéricos de avaliação da QdV, o WHOQOL-100 (nesta medida o domínio SRPB é avaliado por quatro questões; Canavarro et al., 2009), o WHOQOL-Bref (nesta versão abreviada do WHOQOL-100 o domínio SRPB é avaliado por uma única questão, integrada no domínio Psicológico; Canavarro et al., 2007) e o EUROHIS-QOL-8 (este índice geral de QdV não contempla questões sobre o domínio SRPB; Pereira, Melo, Gameiro, & Canavarro, 2011). Encontram-se também validados em Portugal os questionários que integram um módulo específico do VIH, o WHOQOL-HIV (Canavarro, Pereira, Simões, & Pintassilgo, 2011) e WHOQOL-HIV-Bref (Canavarro & Pereira, 2012). Nestas versões, o domínio SRPB

é avaliado pelas mesmas questões dos instrumentos genéricos, incluindo ainda três facetas específicas do VIH (morte e morrer, preocupações sobre o futuro, e perdão e culpa). Mais recentemente, foram desenvolvidos os módulos específicos para a população idosa, o WHOQOL-OLD (Vilar et al., 2014; Vilar, Sousa, & Simões, 2016) e o módulo que expande os aspetos relativos ao domínio SRPB, o WHOQOL-SRPB (Costa Catré et al., 2014).

O WHOQOL-SRPB foi desenvolvido pelo grupo WHOQOL-SRPB, em virtude de as quatro questões que compunham o domínio SRPB do WHOQOL-100 se terem revelado insuficientes para abranger os aspetos que os grupos focais de 15 centros de todo o mundo suscitaram, aquando da validação deste instrumento genérico (Fleck & Skevington, 2007). Como salientam estes autores, o domínio SRPB veio a constituir-se, durante o debate dos grupos focais, como um dos aspetos centrais da QdV das pessoas, incluindo doentes, profissionais de saúde, bem como pessoas da comunidade em geral. No decurso de validação do WHOQOL-SRPB, que envolveu 18 centros de diferentes partes do mundo (incluindo as Américas, o Médio Oriente, a Europa e a Ásia e, como tal, diferentes religiões), essa centralidade manteve-se (WHOQOL-SRPB Group, 2006), apresentando-se este domínio da QdV, como um domínio que é distinto dos demais, i.e., diferenciado dos domínios físico, psicológico, nível de independência, relações sociais e ambiente, que operacionalizam o constructo de QdV, tal como foi preconizado pela OMS (O'Connell & Skevington, 2010).

Os Constructos Subjacentes ao WHOQOL-SRPB

Subjacentes ao instrumento WHOQOL-SRPB estão os conceitos de qualidade de vida, espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. Enfatizando o ponto de vista do sujeito, o grupo WHOQOL (WHOQOL Group, 1994, 1995) definiu a QdV como “a perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos e expectativas, padrões e preocupações” (Canavarró et al., 2007, p. 77). Esta é a definição que está subjacente a todos os instrumentos desenvolvidos no âmbito dos grupos WHOQOL. A propósito do WHOQOL-SRPB, O'Connell e Skevington (2010) salientam que esta definição de QdV não pode ser perdida de vista, pois o WHOQOL-SRPB avalia a “experiência” subjetiva dos indivíduos, no âmbito da sua QdV em geral e, especificamente, ao nível da sua QdV espiritual.

Para a construção do WHOQOL-SRPB, o grupo WHOQOL-SRPB teve em conta, ainda, para a definição do conceito de espiritualidade, o constructo de “dimensão espiritual” defendido por Ross (1995), o qual é constituído por três componentes: a necessidade de encontrar sentido; a esperança/vontade para viver; e a fé em si

mesmo, nos outros ou em Deus. No que respeita à religiosidade, esta é entendida como o ritual ou prática, como a forma através da qual os indivíduos expressam a sua ligação ao Transcendente, individual e/ou coletivamente, através de uma organização, distinguindo-se entre religiosidade intrínseca, quando a religião é procurada pelos indivíduos como um fim em si mesmo, e extrínseca, quando o é para atingir outros fins, como por exemplo o estatuto social (Fleck, Borges, Bolognesi, & Rocha, 2003; Koenig, 2008). Relativamente às crenças pessoais, estas respeitam a valores que sustentam o comportamento humano (Fleck et al., 2003), podendo recair, tal como entendido pelo grupo WHOQOL-SRPB (2002, p. 20), “numa teoria científica, num modo de vida, numa filosofia particular ou num código moral e ético”.

Os Grupos Focais como Metodologia nos Instrumentos WHOQOL

O estudo qualitativo, com grupos focais, revelou-se uma etapa determinante para aferir a transculturalidade dos instrumentos desenvolvidos pela OMS no âmbito da avaliação da QdV (Canavarro et al., 2009; Fleck et al., 2003; O’Connell & Skevington, 2005; 2010; Rijo et al., 2006). A metodologia dos grupos focais facultava, igualmente, que se tenha em consideração a realidade de cada país, a sua culturalidade, permitindo, não só a formulação de questões e/ou facetas adicionais (Fleck et al., 2003) que poderão ser incorporadas nas versões nacionais desses mesmos instrumentos (Rijo et al., 2006), mas também aprimorar cada instrumento de medida (Costa Catrê et al., 2014; Torskenæs & Kalfoss, 2013).

A utilização de grupos focais nos instrumentos da família WHOQOL justificava-se, não só por este tipo de instrumentos serem dotados de transculturalidade (na medida em que se focam em aspetos cuja importância é transversal a diferentes culturas), mas também porque os mesmos permitem uma apropriação cultural, incorporando não só aspetos específicos de cada língua, como ainda outros que se revelem significativos para a QdV das pessoas, em cada país, aquando da sua validação. Estes aspetos foram bem demonstrados no estudo de validação para português europeu da medida genérica WHOQOL-100 (no decurso do qual emanou dos grupos focais, uma nova faceta, designada como FP25. Poder político; Rijo et al., 2006) e, mais recentemente, da validação do WHOQOL-OLD (na qual emergiu uma nova faceta relativa à família/vida familiar; Vilar et al., 2016). De igual modo, e na linha de outros estudos internacionais de validação do WHOQOL-SRPB (Fleck et al., 2003; O’Connell & Skevington, 2005; Torskenæs & Kalfoss, 2013), foi na etapa qualitativa com grupos focais que surgiram as novas facetas que constituem o objeto do presente artigo.

Estudo 1 - Estudo Qualitativo com Grupos Focais

Método

Participantes

De acordo com as recomendações do WHOQOL Group (1995), a constituição dos grupos focais deve obedecer aos seguintes critérios: (a) pessoas em contacto com um serviço de saúde; (b) pessoas da população em geral, incluindo cuidadores informais; (c) profissionais da área da saúde. No caso da validação do WHOQOL-SRPB, foi definido que na constituição destes grupos “seriam priorizados: profissionais de saúde (independentemente das suas crenças religiosas); ateus; pessoas com doenças agudas, crónicas e terminais; pacientes que se recuperaram de doenças; membros da religião dominante de cada centro; indivíduos de grupos religiosos minoritários” (Fleck et al., 2003, p. 449). Para ter uma ideia da posição religiosa em Portugal, recorreu-se ao estudo mais recentemente publicado sobre esta temática, o estudo do Centro de Estudos e Sondagens de Opinião & Centro de Estudos de Religiões e Culturas da Universidade Católica Portuguesa, de 2011, intitulado “Identidades religiosas em Portugal: Representações, valores e práticas” (Teixeira, 2012).

A versão em português europeu do WHOQOL-SRPB foi debatida em 12 grupos focais: Profissionais da Saúde (com seis sujeitos de diferentes serviços de saúde e com distintas funções); Pessoas em contacto com um serviço de saúde (seis sujeitos com as mais diversas doenças – e.g., cancro da mama, fibromialgia); Pessoas da população em geral, incluindo cuidadores informais (sete sujeitos, incluindo quatro cuidadores informais e, adiante, designado apenas de “Cuidadores informais”); Católicos (dois grupos focais, um de 10 e outro de seis sujeitos); Não crentes (quatro ateus); Crentes sem prática religiosa regular/assídua, também designado de “Católicos não praticantes” (sete sujeitos); Evangélicos (seis sujeitos); Adventistas do 7º Dia, (oito sujeitos); Testemunhas de Jeová (três sujeitos); Hindus (sete sujeitos); e um grupo adicional com Alunos de Mestrado (composto por 20 alunos do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Estes 12 grupos focais congregaram um total de 90 participantes (65.6% do sexo feminino; 62.2% casados; 72.2% com escolaridade igual ou superior a Licenciatura). A caracterização mais pormenorizada dos grupos focais encontra-se descrita noutra publicação (Costa Catré et al., 2014).

Procedimento

Para a constituição dos grupos focais, foram contactadas diversas entidades (e.g., Serviço Nacional de Saúde e/ou associadas ao mesmo), bem como distintas Comunidades Religiosas. Após a anuência em participar neste estudo, foi dado conhecimento prévio aos seus participantes dos objetivos da reunião (e do seu *modus operandi*), garantida a confidencialidade e o anonimato, bem como a forma de utilização dos dados, somente para fins de investigação. Foi-lhes solicitada a sua autorização, voluntária, para a gravação da sessão. Os procedimentos adotados relativamente ao estudo com os grupos focais encontram-se descritos com maior detalhe noutra publicação (Costa Catré et al., 2014).

Análise de Dados

A análise de dados foi realizada utilizando o programa NVIVO 10 for Windows, de acordo com o descrito em Costa Catré et al. (2014). Seguiram-se os trâmites propostos para análise de conteúdo, tendo-se procedido a uma análise rigorosa do mesmo, entre outros aspetos, efetuando-se a triangulação dos dados. Saliente-se que a matriz de codificação dos dados foi o resultado da concordância dos três avaliadores, coautores deste estudo. Para avaliar o grau de concordância dos avaliadores relativamente às duas facetas adicionais, i.e., para calcular o índice de fiabilidade da análise efetuada pelos três avaliadores, procedemos a uma análise de conteúdo pré-estruturada, conforme descrito em Lima (2013). Deste modo, partindo da análise feita pelos três avaliadores, em concordância e das unidades de registo decorrentes do “recorte” feito pelos mesmos, solicitámos a um juiz independente, externo a todo o processo, coautor do presente estudo, que procedesse à codificação, numa grelha, das unidades de registo, acompanhadas das categorias a aplicar, que lhe foram apresentadas, de forma aleatória. No final, recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS (versão 20.0), foi calculado o Kappa de Cohen a partir das duas codificações feitas: a primeira codificação - Cod.1 - a dos três avaliadores e a segunda codificação - Cod. 2 - do juiz independente.

Resultados

Relação com os outros

A relação com os outros e a importância destes foram aspetos classificados, direta e indiretamente, por todos os grupos focais, como estando associados à

sua QdV. Fizeram expressamente essa associação os grupos de Doentes, de Cuidadores informais e de Testemunhas de Jeová. Foi salientada a correspondência biunívoca, capaz de propiciar mas, igualmente, de retirar essa QdV, conforme aparece expresso:

- Nós também interferimos na qualidade de vida dos outros e os outros na nossa.

- Sim, estou a pensar no caso da Liga contra o Cancro. Quando tive a doença, o facto de as outras que tinham tido nos ajudarem, foi muito importante. Às vezes só a sua presença é um testemunho!

- É verdade, os outros levam-nos mais à frente, muitas vezes até sem palavras, só com a sua presença!...

[Grupo 2 - Doentes]

Sobretudo na análise do conceito da religiosidade, foram trazidas, para o debate, as questões ligadas à coerência entre as práticas religiosas e as das vidas das pessoas, fazendo-se a distinção entre uma religiosidade mais ritualista e uma religiosidade como fé ou espiritualidade. No primeiro caso, “os outros” foram sendo objeto de críticas, pela forma como interagem com os demais, com implicações no seu *modus vivendi*:

Penso que é importante não agredir, não ser agredida, não agredir ninguém. É o que é importante para você viver assim, tranquila, sem remorsos. A religiosidade não é só ir à igreja. É fazer algo que seja bom para você mas também para os outros. Há pessoas que vão à igreja, rezam, comungam e maltratam. São frequentadores assíduos da igreja e maltratam os pais.

[Grupo 1- Mestrado]

A propósito da análise do conceito de crenças pessoais, foi referido o seguinte:

Eu acredito que as pessoas são naturalmente boas e simpáticas. Toda a minha vida tive esta crença e tenho a crença de que gosto de toda a gente. De vez em quando, levo uma chapada na vida. Digo sempre “para a próxima vou ser mais cautelosa. Talvez não sejam todos bons” mas não vai abalar a minha crença de que as pessoas naturalmente são boas.

[Grupo 8 - Católicos não praticantes]

Aquando da análise da quinta faceta - Força espiritual - foi assumindo que esta pode estar, ou não, associada a Deus e à religiosidade, referindo-se o seguinte:

- Portanto, essa força espiritual também se vai buscar nos outros e em várias situações.

- *Conseguimos ter esses exemplos e conseguimos levantar-nos. A força das pessoas que têm um mal, uma doença, ou uma desgraça que aconteceu na vida, vai-nos dando ânimo, e ajuda-nos a “dar a volta”. Com a reação da própria pessoa que está doente, que até nos dá força a nós.*

[Grupo 10 – Cuidadores Informais]

Na análise da sexta faceta do WHOQOL-SRPB - Paz interior/serenidade/harmonia - a relação com os outros assumiu especial relevo, tendo sido a partir dessa relação que alguns grupos distinguiram os conceitos presentes na mesma:

- *A paz é mais um sentimento íntimo, ao passo que a serenidade pode ser na relação com os outros.*
- *E, às vezes, a serenidade ajuda-nos a encontrar a paz.*

[Grupo 1- Mestrado]

Uma pessoa quando sente uma certa paz interior, é quando, de uma maneira em geral a gente está bem com os outros. Isto é mesmo assim. Se nós fizermos uma sacanagem qualquer, se formos, ou em palavras ou atos ou qualquer coisa contra alguém, eu penso que a gente, por mais tempo que passa, não consegue ter uma paz interior, não é? A gente só consegue ter uma verdadeira paz interior se formos boas pessoas.

- *Mas tu dizes que sentes paz interior quando estás bem com os outros, é?*
- *Sim.*
- *Tem a ver com os outros. É dicotómico, dá para os dois lados.*

[Grupo 4 - Ateus]

Ou seja, esta paz consigo próprio, nós podemos não estar com essa paz interior porque são situações que nós temos que resolver, são atitudes que nós temos que ter e que são as certas e que nós achamos que são as certas mas que não nos dão assim, essa paz interior. (...) Mesmo na relação com as pessoas temos que decidir: esta é a atitude correta, nós temos que fazer isto e isso, no fundo, dá-nos uma paz porque é a atitude correta mas, no fundo, não nos dá aquela paz interior!

[Grupo 6 – Católicos 2]

Normalmente está tudo interligado: uma pessoa que tem uma certa serenidade, tenta estar em harmonia com os outros, também acaba por ter uma paz interior. Agora o contrário... lá está tudo interligado!

[Grupo 10 – Cuidadores Informais]

Foi considerado, também, pelo grupo de Cuidadores informais e por um dos grupos Católico, durante o debate, que os outros são, igualmente, quem nos inspira. Os grupos religiosos acentuaram, sobretudo, o respeito e o amor ao próximo, a vivência em comunidade, o auxílio que se deve prestar a quem dele necessita, referindo, igualmente, que os outros ajudam a pôr em prática a relação com Deus e a aprofundá-la. A particularidade assumida pelos grupos religiosos foi a de considerarem que a ligação a Deus/Entidade Superior/Supremo (vista como uma relação vertical) não se dissocia da relação com os outros (relação no plano horizontal) sendo, uma e outra, indissociáveis da religião.

A razão da nossa existência é mesmo Deus. Nós sentimos isso. Sabemos que se aceitamos Deus e que se aceitamos o que ele quer para nós, nós vamos alcançar, aí o propósito, que será a vida eterna e mesmo, na vida prática, o ajudar os outros.

[Grupo 3 - Adventistas do 7º Dia]

No Hinduísmo, o que é que se diz? Para atingir este corpo, o corpo humano, nós temos que fazer muito boas ações. Se vai ver a palavra religião traduzida na Língua Indiana chama-se Dharma mas se traduzir Dharma novamente, não quer dizer religião, quer dizer dever. Portanto Dharma tem vários sentidos. Dharma é o nosso dever perante a sociedade, perante os outros.

[Grupo 7 - Hindus]

A relação com os outros é muito importante para a Testemunha de Jeová. A minha qualidade de vida é muito melhor se eu tiver um relacionamento bom com os outros, com o meu vizinho, por exemplo. Já Jesus dizia que há mais felicidade em dar do que receber. (...) Temos dois grandes mandamentos: amar a Deus e amar o próximo. Um cristão não se isola.

[Grupo 12 - Testemunhas de Jeová]

A religião pura e imaculada é ajudar os órfãos e as viúvas nas suas necessidades. É o que nós entendemos por religião, na Bíblia sagrada. Nós, realmente, como já ouvimos, quando nos reunimos, reunimos, congregamo-nos para adorar o Senhor, para o louvar (...) A nossa ligação com Deus, transformou a nossa vida e depois, com a nossa vida transformada, sentimo-nos bem a ajudar os outros.

[Grupo 9 - Evangélicos]

Apontada como deficitária no WHOQOL-SRPB, a relação com os outros é relevante para os grupos que professam uma religião, não só porque decorrente da relação com Deus, mas também porque é capaz de influenciar o comportamento das pessoas, impulsionando-os à vivência em grupo capaz de influenciar a espiritualidade, como aqui aparece expresso:

Mas, mais que isso, o que eu acho que aquilo que falta aqui é um bocadinho a relação interpessoal. Essa relação interpessoal reflete-se no espírito de grupo, de fazer coisas porque o grupo faz, da adesão ao grupo – e é isso que faz a parte ritual – é o sentir-se bem no meio dos outros e os outros sentem-se bem também...há uma parte aqui que respeita a essa relação interpessoal, da relação com os outros que influencia a espiritualidade... (...) Pois, aqui o que há é muito o “eu”, falta a parte do “outro”.

[Grupo 6 – Católicos 2]

Estilo de Vida

Por seu turno, os cuidados relativos à vida física e pessoal (como sejam a alimentação, a saúde, práticas de abstinência/jejum, de preparação espiritual, como o yoga e a meditação, o contexto em que se vive, o facto de se aderir a um grupo que em muito contribui para que a pessoa viva de uma determinada maneira, pratique determinados rituais, participe na Eucaristia, viva o “espírito” de grupo e concretize a sua espiritualidade), apresentaram-se também como aspetos que têm reflexos na vida dos participantes, contribuindo para o seu bem-estar pessoal e social e para a sua QdV. Os grupos de Adventistas do 7º Dia, de Testemunhas de Jeová, um dos grupos Católico e o grupo de Hindus, qualificaram estes aspetos como fazendo parte do que designaram ser o seu “estilo de vida”. Estes grupos consideraram ainda que o estilo de vida, estando associado diretamente à prática da sua religião e contribuindo para a sua QdV, deveria ser contemplado no WHOQOL-SRPB. A importância dada a este tópico, por estes últimos grupos focais, é evidenciada pelas seguintes unidades de registo:

Até porque gostamos que as pessoas que nos rodeiam se sintam bem, não só a nível espiritual mas também a nível de saúde e de relacionamentos. Isso, para nós, é muito importante. Por isso é que a nossa igreja motiva a expo saúde (...) “estilo de vida” tem tudo. Há uma relação importante entre o estilo de vida e a religiosidade. Não é só a saúde...

[Grupo 3 - Adventista do 7º Dia]

Melhora até o estilo de vida das pessoas. Temos dados concretos que o ensino produz resultados: pessoas com problemas de álcool ou de tabaco, que se conseguiram afastar desses vícios, que melhoraram a sua vida pessoal e familiar. Porque se eu fumar ao pé de quem não fuma, não estou a pôr em prática o amor ao próximo. Se fizer um estudo com as Testemunhas de Jeová, verá que são os que menos fumam, os que não vão para a taberna e os que têm um bom relacionamento de casal.

[Grupo 12 - Testemunhas de Jeová]

Na nossa associação há a formação integral dos jovens, que depois se vai traduzir num estilo de vida que pode ser um bocadinho diferente do dos outros jovens. Nós por exemplo, crescemos aqui, fazemos um caminho, no sentido de nos tornarmos melhores pessoas...

[Grupo 5 - Católicos 1]

Em termos de religiosidade, por exemplo, a nossa religião fala muito em meditação. E podemos estar financeiramente mal mesmo a nível da saúde, ou com o stress ou outras dificuldades, a meditação ajuda-nos a superar problemas que nós temos...meditação, yoga...muitas vezes as pessoas dizem que a yoga, associam yoga com ginástica...mas não é ginástica, a yoga, a própria palavra diz...

- Preparação moral, espiritual.

[Grupo 7 - Hindu]

Análise da Concordância dos Avaliadores

No presente estudo, o valor de Kappa foi de 0.85 ($p < .01$). De acordo com a proposta de Fleiss (1981, citado por Fonseca, Silva, & Silva, 2007), um valor $>.75$ é considerado excelente.

Formulação das perguntas das facetas adicionais

Na sequência da análise de conteúdo e da revisão dos referidos tópicos, foram formuladas, pela equipa de investigadores, várias perguntas para as novas facetas que emergiram nos grupos focais. O desenvolvimento das perguntas para as facetas adicionais obedeceu aos critérios definidos para a formulação de perguntas dos ins-

trumentos WHOQOL (WHOQOL Group, 1994), atendendo de igual modo à definição de QdV que subjaz ao WHOQOL-SRPB. A Figura 1 apresenta as quatro perguntas que passaram a compor a versão final da faceta SP9. Relação com os outros. Na Figura 2 apresentam-se as perguntas que constituem a faceta SP10. Estilo de vida. Estas duas facetas foram sujeitas a uma análise das suas características psicométricas, cujos resultados são apresentados no Estudo 2.

SP9.1 Em que medida as suas crenças espirituais, religiosas ou pessoais contribuem para a sua relação com os outros?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP9.3 Até que ponto é que a relação que tem com os outros é coerente com as suas crenças espirituais, religiosas ou pessoais?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP9.6 Em que medida é que a relação com os outros dá sentido à sua vida?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP9.7 Em que medida é que as suas crenças espirituais, religiosas ou pessoais levam a preocupar-se com o bem-estar dos outros?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

Figura 1. Questões e escalas de resposta da Faceta Portuguesa SP9. Relação com os outros

SP10.1 Em que medida é que as suas crenças espirituais, religiosas ou pessoais contribuem para o seu estilo de vida (ao nível da alimentação, da educação, de celebração/ritual (ais), de meditação, de relacionamento sexual e conjugal...)				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP10.2 Até que ponto está satisfeito com o seu estilo de vida?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP10.3 Até que ponto é que sente que o seu estilo de vida está de acordo com as suas crenças espirituais, religiosas ou pessoais?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

SP10.4 Em que medida é que o seu estilo de vida melhora a sua qualidade de vida?				
Nada	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Muitíssimo
1	2	3	4	5

Figura 2. Questões e escalas de resposta da Faceta Portuguesa SP10. Estilo de vida

Discussão

O presente estudo foi demonstrativo de que a etapa qualitativa, com os grupos focais, foi fundamental no processo de validação da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB, porquanto permitiu aperfeiçoar este instrumento de medida ao nível da formulação das questões e da sua adaptação para o português europeu (Costa Catré et al., 2014). De igual modo, foi profícuo ao gerar, durante a análise e o debate do WHOQOL-SRPB, os tópicos que conduziram a duas novas facetas, apontadas como deficitárias neste instrumento: SP9. *Relação com os outros* e SP10. *Estilo de vida*.

A dimensão dos outros reforça os dados reportados num estudo com raízes culturais comuns ao nosso, o do desenvolvimento da versão brasileira do WHOQOL-SRPB (Fleck et al., 2003), no qual se acentuou a importância dos outros, concretizada na proposta pelos grupos focais brasileiros de uma faceta adicional designada de “amor pelos outros”. Esta dimensão é também consonante com o que consta em duas das questões adicionais do manual do WHOQOL-SRPB (*How important is to you have love and compassion?; How important is for you to experience kindness to other without expecting anything in return?*; WHOQOL-SRPB, 2002), cuja aplicação foi deixada à discricionariedade dos investigadores. Neste estudo, entendemos não utilizar estas questões por pretendermos aplicar a versão final do instrumento tal como resultou da sua validação original. A relação com os outros ganhou, no presente estudo, um outro sentido, que não apenas a importância/satisfação que a mesma assume para a pessoa e que aparece expressa no estudo de Fleck et al. (2003). Na verdade, esta faceta adicional nacional surge aqui, não isolada, mas antes marcadamente perspectivada dentro do domínio SRPB, i.e.: (1) no contexto concreto das crenças espirituais, religiosas e pessoais; (2) no contributo dessas crenças para a relação que se tem com os demais; e (3) da coerência que existe nessa relação com as referidas crenças. No âmbito desta nova faceta, assumiu também importância a satisfação que se tem com essa relação e, se esta, de alguma forma, dá sentido à vida da pessoa. Estes aspetos foram amplamente referidos pelos diferentes grupos focais deste estudo, o que vem reforçar a centralidade da dimensão relacional no âmbito do modelo de saúde espiritual e bem-estar preconizado por Fisher (2011).

De assinalar que, embora os “outros”, no estudo de Fleck et al. (2003), tenham dado a posteriori origem a uma nova faceta, estiveram em debate duas facetas definidas previamente que contemplavam essa dimensão: a faceta “bondade com os outros/abnegação/renúncia” e a faceta “aceitação dos outros” (ambas propostas pelo WHOQOL-SRPB Group). No entanto, estas foram apontadas pelos grupos focais do Brasil como tendo alguns constrangimentos (e.g., a ausência de sinceridade nas respostas; dificuldades de colocar em prática). No nosso estudo, porém, tendo emergido espontaneamente no debate dos grupos focais, a SP9. *Relação com os outros* (tal como posteriormente formulada, bem

como o teor incluído nas respetivas questões, resultantes do debate nos grupos focais), tem a particularidade de: (1) manter incólume a relevância dos outros para a QdV espiritual (que foi inicialmente considerada importante, quer pelos grupos focais que analisaram o WHOQOL-100, quer pelos especialistas que a sujeitaram à discussão nos grupos focais do WHOQOL-SRPB); (2) permitir que se ultrapassassem as dificuldades enunciadas por Fleck et al. (2003); e (3) abranger a nova faceta proposta pelos grupos focais no Brasil.

Em relação ao estilo de vida, esta dimensão surgiu, tal como a anterior, indissociada da prática da religião. Esta prática conduz, inequivocamente, segundo os participantes deste estudo, a “cuidados” do foro físico, pessoal, familiar e espiritual que se refletem na vida diária das pessoas (e.g., da própria educação dos participantes, da forma como se relacionam, inclusive, a nível conjugal e familiar) e que contribuem para a sua QdV e para a sua saúde, tal como estas são perspetivadas pela OMS (Canavarro et al., 2007; Saxena & Orley, 1997).

No estudo da versão em Português do Brasil (Fleck et al., 2003), foi debatida a faceta “código para se viver” (inicialmente proposta pelo Grupo WHOQOL-SRPB). Esta nomenclatura, todavia, levou à sua rejeição pelos participantes daquele estudo. Porém, embora próxima da referida faceta, o Estilo de vida não se confunde com a mesma, podendo até ultrapassar as questões suscitadas pelos participantes no estudo brasileiro do WHOQOL-SRPB. Com efeito, a SP10. *Estilo de vida* apresenta-se como uma faceta mais abrangente, ao ter como referência as crenças espirituais, religiosas e pessoais; as implicações que estas têm na forma de viver das pessoas; o contributo que aquele estilo de vida próprio dá para a qualidade de vida dos indivíduos; e a questão da coerência. Este último aspeto – a coerência – surge, não só vincadamente referido pelos participantes no nosso estudo, mas também no de Fleck et al. (2003), sendo um dos aspetos que é importante para as pessoas que professam uma religião mas, igualmente, para aqueles que a não professam (Costa Catré et al., 2014).

Estudo 2 - Estudo Quantitativo

Método

Participantes

Para aferir as propriedades psicométricas das novas facetas da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB levou-se a efeito um estudo quantitativo, que

partiu de um estudo mais específico com profissionais da educação (docentes e não docentes), da zona centro do país, mas que foi estendido a uma amostra não restrita a esses profissionais. Tal justificou-se, atentos os critérios orientadores do WHOQOL-SRPB Group (2006), para a validação nacional daquele instrumento de medida (os quais tinham sido já seguidos pelos 18 centros para avaliação da QdV, no estudo inicial realizado). De acordo com os referidos critérios, a amostra deve ser constituída por um mínimo de 240 indivíduos adultos, sendo que 50% desses indivíduos devem ter uma idade inferior a 45 anos, 50% devem ser do sexo masculino e 50% devem ser doentes. Acresce que, as crenças espirituais, religiosas e pessoais deverão ser diversificadas, assegurando-se que a amostra não seja inteiramente composta por pessoas religiosas. Neste estudo quantitativo, embora tenhamos selecionado a área geográfica constituída pela cidade de Coimbra e pelos concelhos circunvizinhos, o raio de ação estendeu-se até à cidade de Lisboa, numa perspetiva de abarcar uma maior diversidade religiosa.

A amostra foi composta por 606 participantes, em que 416 (68.6%) eram profissionais da educação (docentes e não docentes, respetivamente com um $n = 297$ e um $n = 119$) e os restantes apresentaram distintas profissões/áreas profissionais ($n = 161$) ou não responderam à questão relativa à profissão ($n = 29$). Os participantes tinham uma idade média de 46.88 (Desvio-padrão [DP] = 13.42; amplitude: 18-86 anos). Destes, 42.7% ($n = 259$) tinham uma idade M a 45 anos e 55.8% ($n = 338$) tinham uma idade superior a 45 anos, havendo nove respostas omissas (1.5%). Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino (72.4%), casados(as), ou vivendo em união de facto (69.1%), encontravam-se empregados(as) (77.7%) e eram detentores(as) de Bacharelato/Licenciatura ou superior (65.2%). A proporção de participantes referindo ser doente foi de 32.2% e 57.3% dos participantes reportaram uma boa perceção geral de saúde. As características sociodemográficas, bem como a afiliação religiosa, dos participantes neste estudo, encontram-se expressas na Tabela 1.

Tabela 1
Características sociodemográficas da amostra e afiliação religiosa

	<i>n</i> (%)
Sexo	
Masculino	167 (27.6)
Feminino	439 (72.4)
Habilitações literárias	
M 3º Ciclo do Ensino Básico	70 (11.6)
Ensino Secundário	132 (21.8)
Bacharelato/Licenciatura	315 (52.0)
Mestrado/Doutoramento	80 (13.2)
Missing values	9 (1.5)

Estado Civil

Solteiro(a)	119 (19.6)
Casado(a)/União de facto	419 (69.1)
Separado(a)/Divorciado(a)	52 (8.6)
Viúvo(a)	13 (2.1)
Missing values	3 (0.5)

Situação profissional

Empregado(a)	471 (77.7)
Desempregado(a)	51 (8.4)
Reformado(a)	45 (7.4)
Missing values	39 (6.4)

Doença^a

Sim	195 (32.2)
Não	411 (67.8)
Perceção do estado de saúde	
Muito boa	63 (10.4)
Boa	347 (57.3)
Nem boa nem má	162 (26.7)
Má	23 (3.8)
Missing values	11 (1.8)

Afiliação religiosa

Nenhuma	65 (10.7)
Católica	422 (69.6)
Protestante ^b	70 (11.6)
Ortodoxa	6 (1.0)
Judaica	1 (0.2)
Muçulmana	3 (0.5)
Hindu	11 (1.8)
Budista	4 (0.7)
Outra (Espírita, Espírita Kardecista, Estudo de Doutrina Espírita e Reiki)	10 (1.7)
Missing values	14 (2.3)

^a Nesta variável, foi tido em consideração não só todos os indivíduos que declararam ter uma doença, e a identificaram, mas também todos quantos apresentavam sintomas de depressão, à semelhança do que sucedeu no estudo de validação do WHOQOL-SRPB, no Brasil (Panzini et al., 2011). No nosso estudo, porém, tivemos em conta o ponto de corte enunciado por Vaz Serra (1994): U 20, que aferimos utilizando o IACLIDE (Inventário de Avaliação Clínica de Depressão) desse mesmo autor. As doenças expressamente indicadas pelos respondentes caracterizam-se por ser, essencialmente, agudas e crónicas. Foram referidos, pelos inquiridos, diferentes tipos de patologia (e.g., doenças como uma constipação ou gripe a doenças do foro neurológico, motor, cardíaco, psiquiátrico e oncológico). A quase totalidade (97.3%) das pessoas que assinalaram ter uma doença, afirmaram estar a ser seguidas em consulta externa.

^b Neste grupo incluíram-se Evangélicos, Adventistas do 7^o Dia e Presbiterianos.

Questionados em que medida consideravam ser pessoas religiosas/crentes/de fé, 279 participantes (46%) afirmaram sê-lo moderadamente, 32.8% referiram sê-lo muito e 5% assinalaram ser nada religioso(a). Em relação às crenças espirituais, 32% dos participantes responderam ter muitas, 27.7% referiram não ter muitas nem poucas, 17.2% referiram ter poucas e 8.3% referiram ter nenhuma. Quanto às crenças pessoais fortes, 36.1% mencionaram ter muitas, 29.4% referiram ter nem muitas

nem poucas, sendo que 7.9% assinalaram ter nenhuma. Numa escala que variava entre 1 (nada importante) e 5 (muitíssimo importante) para aferir a importância da religião na sua vida, os participantes (n = 584) apresentaram uma média de 3.68 (DP = 1.20), tendo-se registado 3.6% (n = 22) de valores omissos neste item.

Procedimento

O presente estudo foi aprovado pela Direção-Geral da Educação (DGE), bem como pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd). A sua realização nos vários estabelecimentos de ensino, públicos e privados, foi autorizada pelas Direções onde se realizou a recolha de dados. Numa tentativa de o nosso estudo ser enriquecido com a maior diversidade de religiões possível, foram contactadas várias comunidades religiosas, da zona centro e também de Lisboa, entre as quais as que gentilmente permitiram que os inquiridos fossem aí realizados a quem, dessas comunidades, voluntariamente acedesse a respondê-los. Em todos os grupos de estudo, os questionários foram preenchidos de livre, esclarecida e espontânea vontade, assegurando-se a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.

Instrumentos

WHOQOL-SRPB (Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs). O WHOQOL-SRPB (WHOQOL-SRPB Group, 2002, 2006) é composto por 32 itens organizados em oito facetas (SP1. Ligação a um ser ou força espiritual, SP2. Sentido da vida, SP3. Admiração, SP4. Totalidade e integração, SP5. Força espiritual, SP6. Paz interior/serenidade/harmonia, SP7. Esperança e otimismo e SP8. Fé), cada uma avaliada por quatro perguntas. O desenvolvimento da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB encontra-se descrito com maior pormenor em outra publicação (Costa Catré et al., 2014). Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo no que respeita à escala de intensidade, entre 1 (Nada) e 5 (Muitíssimo). Neste estudo, valores de α de Cronbach das oito facetas variaram entre .71 (Admiração) e .96 (Ligação a um ser ou força espiritual).

World Health Organization Quality of Life - versão abreviada (WHOQOL-Bref). O WHOQOL-Bref (WHOQOL Group, 1998; versão portuguesa: Canavarro et al., 2007) é um instrumento de avaliação da QdV composto por 26 itens, que se encontram organizados em quatro domínios (físico, psicológico, relações sociais e ambiente) e numa faceta geral (que avalia a QdV geral e a percepção geral de saúde). Os itens são respondidos

numa escala de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo, entre Nada e Completamente. Resultados mais elevados refletem uma percepção de melhor QdV. No presente estudo, os valores do α de Cronbach variaram entre .71 (Relações sociais) e .83 (Físico).

Análise de Dados

Com base na análise qualitativa, e considerando os critérios de formulação de perguntas dos instrumentos WHOQOL (WHOQOL Group, 1994), foram inicialmente formuladas sete perguntas para a faceta SP9. *Relação com os outros*. Para a faceta SP10. *Estilo de vida* foram elaboradas apenas quatro perguntas por se considerar que estas seriam suficientes para abarcar os múltiplos tópicos referidos pelos grupos focais (e.g., alimentação, prática de celebração/ritual(ais), meditação), os quais passaram a figurar na sua redação, a título exemplificativo, de acordo com os exemplos dados *ipsis verbis* pelos vários grupos focais (cf. pergunta SP10.1, Figura 2). Considerando que, originariamente, cada faceta do WHOQOL-SRPB é avaliada apenas por quatro questões, tornou-se necessário selecionar, para a faceta Relação com os outros, as quatro questões destinadas a integrar essa faceta. Procedendo-se à análise estatística da consistência interna, adotou-se, como critério de seleção das quatro questões finais, uma correlação entre cada um dos itens e o total da faceta superior a .40. Neste sentido, foram selecionados os itens que apresentavam as correlações mais elevadas. O tratamento e análise dos dados foram feitos com recurso ao programa estatístico IBM SPSS, versão 20.0.

Resultados

Consistência Interna

A faceta SP9. *Relação com os outros* apresentou um α de Cronbach de .79, verificando-se uma correlação item-total superior a .42. O valor do α quando excluído cada item oscilou entre .69 e .81. No que respeita à faceta SP10. *Estilo de vida*, as quatro questões formuladas revelaram ter, igualmente, uma boa consistência interna, apresentando um α de Cronbach de .76 e verificando-se uma correlação item-total superior a .48 para todos os itens. Quando excluído cada item, o α variou entre .66 e .76. Em termos globais, a leitura do valor do α de Cronbach caso cada item seja retirado revela uma diminuição da consistência interna, o que atesta a importância de cada item para a faceta a que respeita (cf. Tabela 2).

Tabela 2
Correlação item-total e consistência interna da faceta SP9. Relação com os outros e SP10. Estilo de vida

Facetas	Itens	Média	Desvio-Padrão	Correlação item-total	com exclusão do item	de Cronbach
SP 9 [Relação com os outros]	SP9.1	3.74	0.87	.66	.70	.79
	SP9.3	3.63	0.76	.62	.72	
	SP9.6	3.91	0.66	.42	.81	
	SP9.7	3.92	0.79	.69	.69	
SP10 [Estilo de vida]	SP10.1	3.57	0.88	.48	.76	.76
	SP10.2	3.79	0.70	.57	.71	
	SP10.3	3.58	0.79	.64	.66	
	SP10.4	3.74	0.74	.59	.70	

Correlações com as oito facetas originais do WHOQOL-SRPB

No que respeita às correlações entre as duas facetas adicionais e as oito facetas do WHOQOL-SRPB, a SP9. *Relação com outros* apresentou correlações moderadas a fortes (de acordo com as convenções de Cohen, 1992), que oscilaram entre .41 (Paz interior, serenidade e harmonia) e .68 (Força Espiritual). No que concerne à SP10. *Estilo de vida*, as correlações variaram entre .47 (Ligação a um Ser ou Força Espiritual) e .70 (Totalidade e integração). Todas as correlações foram positivas e estatisticamente significativas para $p < .001$, suportando a validade de conteúdo das duas facetas adicionais.

Correlações com os domínios do WHOQOL-Bref

Relativamente à correlação entre as novas facetas e as dimensões de QdV genérica, os resultados mostraram a existência de correlações positivas e significativas com todos os indicadores do WHOQOL-Bref (em termos globais, as correlações foram fundamentalmente moderadas; Cohen, 1992). Em relação à SP9. *Relação com os outros*, as correlações variaram entre .10 (Físico) e .28 (Psicológico). A correlação com a faceta geral de QdV foi de .16 ($p < .001$). Já em relação à SP10. *Estilo de vida*, as correlações variaram entre .23 (Físico) e .48 (Psicológico). A correlação com a faceta geral de QdV foi de .37 ($p < .001$).

Validade Discriminante

Para a comparação de médias nas duas facetas adicionais entre o grupo de pessoas saudáveis ($n = 411$) e o de pessoas doentes ($n = 195$) foi realizada uma análise univariada da variância (ANOVA). Em relação à faceta Relação com os outros, não

se verificam diferenças significativas entre saudáveis e doentes ($F(1,586) = 2.43, p = .120, \eta_p^2 = .004$; ($M = 69.36; SD = 15.49$ vs. $M = 71.44; SD = 14.31$)). Relativamente ao Estilo de vida, o grupo de participantes saudáveis apresentou uma média superior à do grupo de doentes ($M = 67.81; SD = 14.14$ vs. $M = 64.86; SD = 15.54$), sendo essa diferença estatisticamente significativa ($F(1,586) = 5.23, p = .023, \eta_p^2 = .009$).

Discussão

No estudo quantitativo, as facetas adicionais revelaram ter boas propriedades psicométricas, ao nível da sua consistência interna, apresentando cada uma um α de Cronbach superior a .70, excedendo, deste modo, o valor mínimo habitualmente definido como aceitável (Pasquali, 2003). As duas novas facetas apresentaram ainda correlações positivas e estatisticamente significativas, quer com as restantes facetas do WHOQOL-SRPB (todas superiores a .41), quer com os domínios e faceta geral de QdV, o que reforça a validade de conteúdo destas facetas adicionais do módulo português europeu do SRPB, bem como validade convergente com a medida de QdV genérica.

As diferenças entre saudáveis e doentes não foram significativas em relação à faceta SP9. *Relação com os outros*, sugerindo que esta é importante para os dois grupos de participantes, e provavelmente menos afetada pela presença de doença. Este resultado é consistente com o reportado no estudo de Panzini, Maganha, Rocha, Bandeira, e Fleck (2011), que não encontrou diferenças entre doentes e não doentes no domínio de QdV Relações sociais, bem como na generalidade das facetas do WHOQOL-SRPB. Este resultado pode ser entendido no âmbito da composição da nossa amostra, já que esta, maioritariamente, professa uma religião e, apesar dos participantes se considerarem moderadamente religiosos, a religião assume muita importância na sua vida. Com efeito, a importância média da religião, numa escala variando entre 1 e 5, foi significativamente mais elevada no grupo de doentes (3.92 vs. 3.56). Tendo em conta o debate ocorrido nos grupos focais, os outros assumem um papel de extrema relevância para as pessoas que professam uma religião, já que a relação com Deus é carecida de práticas que lhes andam associadas, como sejam os rituais, ou práticas de foro caritativo, entre outras; os outros permitem pôr em prática a relação com Deus e aprofundá-la; a ligação a Deus/Entidade Superior/Supremo (vista como uma relação vertical) não se dissocia da relação com os outros (relação no plano horizontal) sendo, uma e outra, indissociáveis da religião. É comum às várias religiões encorajarem as pessoas para que cuidem umas das outras, para que sejam generosas (Koenig, 2005; Koenig, King, & Carson, 2012) o que conduz, ao desenvolvimento de atividades altruístas (Bridges & Moore, 2002; Koenig, 2008; Koenig et al., 2012). Estas estão associadas positivamente ao bem-estar

e à satisfação com a vida (com ganhos para a saúde física e mental dos indivíduos) e associam-se positivamente à coesão e estabilidade de comunidades minoritárias e das famílias (Koenig, 2002, 2005). A comunidade religiosa surge como o local onde habitualmente as pessoas se envolvem e partilham ideias e crenças, sendo onde, também, obtêm apoio emocional e aconselhamento espiritual, assim como ajuda a outros níveis, designadamente a económica (Koenig, 2005).

Relativamente à faceta SP10. *Estilo de vida*, observou-se a existência de diferenças entre os participantes saudáveis e doentes, com estes últimos a apresentarem resultados significativamente inferiores. Tendo em conta que esta faceta se enquadra especificamente no âmbito da espiritualidade, da religiosidade e das crenças pessoais da QdV, também aqui a composição da nossa amostra (que maioritariamente professa uma religião e que atribui uma importância muito relevante à religião) pode contribuir para compreender este resultado. Com efeito, este resultado é consistente com os estudos nesta área que mostram que os indivíduos que se envolvem religiosamente são os que apresentam comportamentos saudáveis, promovidos pelo grupo que pertencem, seja ao nível da alimentação, da prática de exercício físico ou ao nível de práticas sexuais seguras. São, também, menos propensos ao consumo de drogas, apresentando menos doenças do foro cardiovascular e/ou depressivas, com reflexos para o seu bem-estar e QdV (Koenig et al., 2012; Mueller, Plevak, & Rummins, 2001). Este resultado parece ainda reforçar a ideia de que o conceito de saúde deverá contemplar a dimensão espiritual do ser humano, assumindo-se de forma mais explícita como um conceito bio-psico-socio-espiritual (O'Connell & Skevington, 2010; Stuckelberger, 2005).

Considerações Finais

Os dois estudos reportados no presente artigo focam-se no desenvolvimento e aplicação de duas novas facetas que, de acordo com as recomendações do grupo WHOQOL, passarão a integrar a versão em português europeu do WHOQOL-SRPB. Essas novas questões enquadram-se na perspetiva de QdV defendida pela OMS, a qual não pode ser perdida de vista porquanto é a mesma que sustenta o WHOQOL-SRPB (Fleck & Skevington, 2007; O'Connell & Skevington, 2010). Em concreto, as questões formuladas para as duas novas facetas da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB, permitem aferir a perceção subjetiva que o indivíduo tem da sua relação com os outros e do seu estilo de vida, dentro do quadro da vivência da sua espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais, uma vez que é este domínio da QdV que aqui está em causa, i.e., a perceção dos indivíduos relativamente à sua QdV em geral e, especificamente, à sua QdV espiritual.

Os presentes estudos não se encontram isentos de limitações. No estudo qualitativo (Estudo 1), o processo de amostragem por conveniência, bem como a dimensão de alguns dos grupos focais, não permite a generalização dos resultados. Não obstante, a inclusão de diversos grupos focais compostos por um grande número de orientações religiosas, assim como a diversidade de unidades de registo dos diferentes grupos sobre as novas facetas dão alguma segurança aos resultados reportados. Relativamente ao estudo quantitativo (Estudo 2), assinalam-se como limitações a amostra de conveniência, a maior proporção de participantes do sexo feminino (em parte justificado pelo facto da amostra ser maioritariamente constituída por profissionais da área da Educação, onde o sexo feminino é predominante), bem como o desenho transversal do estudo e a ausência de teste-reteste, que não nos permitiu avaliar a sensibilidade à mudança e a estabilidade temporal das duas facetas adicionais.

Apesar destas limitações, é de assinalar importantes pontos fortes dos dois estudos, onde se inclui uma amostra de tamanho considerável e congregando uma grande diversidade de orientações religiosas. De assinalar que os resultados obtidos no estudo qualitativo (que apresentou um excelente índice de fiabilidade) e no quantitativo (que revelou também indicadores muito satisfatórios da consistência interna das duas novas facetas) são demonstrativos que, para os portugueses, a relação com os outros e o estilo de vida são aspetos importantes para a sua QdV espiritual. Além disso, parecem também contribuir para a sua QdV genericamente considerada, bem como para a sua saúde global, efetiva e percecionada, dentro do modelo holístico da OMS. De igual modo, há a referir as correlações com o total do WHOQOL-SRPB, que reforçam a validade de conteúdo, a importância destas novas facetas para o domínio da espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais da QdV e, fundamentalmente, a multidimensionalidade do constructo da QdV espiritual.

Referências

- Bridges, L., & Moore, K. (2002). *Religious involvement and children's well-being: What research tell us (and what it doesn't)*. Consultado em <http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/ReligiosityRB.pdf>
- Canavarro, M. C., & Pereira, M. (2012). Factor structure and psychometric properties of the European Portuguese version of a questionnaire to assess quality of life in HIV-infected adults: The WHOQOL-HIV-Bref. *AIDS Care*, 24, 799-807.
- Canavarro, M. C., Pereira, M., Simões, M. R., & Pintassilgo, A. L. (2011). Quality of life assessment in HIV-infection: Validation of the European Portuguese version of WHOQOL-HIV. *AIDS Care*, 23, 187-194.

- Canavarro, M. C., Vaz Serra, A., Pereira, M., Simões, M. R., Quintais, L., Quartilho, M. J., ... Carona, C. (2007). WHOQOL-Bref: Instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde. In M. R. Simões, C. Machado, M. Gonçalves & L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica - Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 77-99). Coimbra: Quarteto.
- Canavarro, M. C., Vaz Serra, A., Simões, M. R., Rijo, D., Pereira, M., Gameiro, S., ... Paredes, T. (2009). Development and general psychometric properties of the Portuguese from Portugal version of the World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL-100). *International Journal of Behavioral Medicine*, 16, 116-124.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Pereira, M., Canavarro, M. C., & Catré, A. (2014). O domínio SRPB (Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs) do WHOQOL: O estudo com grupos focais para validação da versão em Português europeu do WHOQOL-SRPB. *Análise Psicológica*, 4 (XXXII), 401-417.
- Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2, 17-28.
- Fleck, M. P. (2000). O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100): Características e perspectivas. *Ciência & Saúde Colectiva*, 5, 33-38.
- Fleck, M. P., Borges, Z., Bolognesi, G., & Rocha, N. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública*, 37, 446-455.
- Fleck, M. P., & Skevington, S. (2007). Explicando o significado do WHOQOL-SRPB. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(Supl. 1), 146-149.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2013). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5, 81-90.
- Koenig, H. (2002). *Spirituality in patient care*. West Conshohocken PA: Templeton Foundation Press.
- Koenig, H. (2005). *Faith and mental health: Religions resources for healing*. West Conshohocken PA: Templeton Foundation Press.
- Koenig, H. (2008). *Medicine, religion and health: Where science and spirituality meet*. West Conshohocken PA: Templeton Foundation Press.
- Koenig, H., King, D., & Carson, V. (2012). *Handbook of religion and health* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Mueller, P., Plevak, D. J., & Rummans, T. A. (2001). Religious involvement, spirituality and medicine: Implications for clinical practice. *Mayo Clinical Proceedings*, 76, 1225-1235.
- O'Connell, K., & Skevington, S. (2005). The relevance of spirituality, religion and personal beliefs to health-related quality of life: Themes from focus groups in Britain. *British Journal of Health Psychology*, 10, 379-398.
- O'Connell, K., & Skevington, S. (2010). Spiritual, religious, and personal beliefs are important and distinctive to assessing quality of life in health: A comparison of theoretical models. *British Journal of Health Psychology*, 15, 729-748.
- Panzini, R. G., Maganha, C., Rocha, N. S. D., Bandeira, D. R., & Fleck, M. P. (2011). Brazilian validation of the quality of life instrument/spirituality, religion and personal beliefs. *Revista de Saúde Pública*, 45, 153-165.

- Pasquali, L. (2003). *Psicometria – Teoria dos testes na psicologia e educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pereira, M., Melo, C., Gameiro, S., & Canavarro, M.C. (2011). Estudos psicométricos da versão em Português Europeu do índice de qualidade de vida EUROHIS-QOL-8. *Laboratório de Psicologia*, 9, 109-123.
- Rijo, D., Canavarro, M. C., Pereira, M., Simões, M. R., Vaz Serra, A., Quartilho, M. J., ... Paredes, T. (2006). Especificidades da avaliação da qualidade de vida na população portuguesa: O processo de construção da faceta portuguesa do WHOQOL-100. *Psiquiatria Clínica*, 27(1), 25-30.
- Ross, L. (1995). The spiritual dimension: Its importance to patients' health, well-being and quality of life and its implications for nursing practice. *International Journal of Nursing Studies*, 32, 457-468.
- Saxena, S., & Orley, J. (1997). Quality of life assessment: The World Health Organization perspective. *European Psychiatry*, 12, 263-266.
- Skevington, S., Sartorius, N., Amir, M., & WHOQOL-Group (2004). Developing methods for assessing quality of life in different cultural settings. The history of the WHOQOL instruments. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 1-8.
- Stuckelberger, A. (2005). *The round table spirituality, religion and health at the United Nations-Genève*. Retirado de http://www.wunrn.com/news/2006/05_08_06/051206_spirituality_religion.pdf
- Teixeira, A. (2012). *Identidades religiosas em Portugal: Representações, valores e práticas*. Universidade Católica Portuguesa. Consultado em http://www.agencia.ecclesia.pt/dlds/bo/Inquirito2011_Resumo.pdf
- Torskenæs, K. B., & Kalfoss, M. H. (2013). Translation and focus group testing of the WHOQOL Spirituality, Religiousness, and Personal Beliefs Module in Norway. *Journal of Holistic Nursing*, 31, 25-34.
- Vaz Serra, A. (1994). *IACLIDE - Inventário de Avaliação Clínica da Depressão*. Coimbra: Edição Psiquiatria Clínica.
- Vilar, M., Simões, M. R., Lima, M. P., Cruz, C., Sousa, L. B., Sousa, A. R., & Pires, L. (2014). Adaptação e validação do WHOQOL-OLD para a população portuguesa: A metodologia de grupos focais na avaliação da Qualidade de Vida em adultos idosos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 37, 71-95.
- Vilar, M., Sousa, L. B., & Simões, M. R. (2016). The European Portuguese WHOQOL-OLD module and the new facet Family/Family life: Reliability and validity studies. *Quality of Life Research*, 25, 2367-2372.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.
- WHOQOL Group (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41, 1403-1409.
- WHOQOL SRPB Group. (2002). *WHOQOL Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs (SRPB) Field-Test Instrument*. Consultado em http://www.who.int/mental_health/media/en/622.pdf
- WHOQOL SRPB Group. (2006). A cross-cultural study of spirituality, religion, and personal beliefs as components of quality of life. *Social Science & Medicine*, 62, 1486-1497.

Os Filhos Únicos na Transição para a Idade Adulta: Análise do seu Percorso Escolar e Profissional¹

António Castro Fonseca², Marta Oliveira³ e José Tomás da Silva⁴

Resumo

O objetivo principal deste artigo é examinar o desempenho académico e profissional dos filhos únicos no início da idade adulta. Os dados utilizados para esse efeito provêm de um estudo em que várias centenas de rapazes e raparigas da comunidade foram seguidos desde o ensino básico até ao fim da vintena. Os resultados mostraram que os filhos únicos tinham completado, em média, mais anos de escolaridade do que os seus pares; mas análises mais detalhadas por nível de escolaridade revelaram que a superioridade dos primeiros se circunscrevia ao segmento do ensino obrigatório. Por sua vez, no que diz respeito à transição da escola para o mundo do trabalho verificou-se que os filhos únicos começam a trabalhar mais tarde e têm menos empregos do que os seus pares com irmãos. Nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada nas outras medidas de desempenho académico e profissional. Por fim, discutem-se possíveis implicações destes resultados para a educação dos filhos únicos na escola, em casa e na família.

Palavras-chave: filho único; desempenho académico e profissional; jovens adultos

1 Trabalho efetuado no âmbito do Projeto PTDC/PSI-PED/104849/2008, financiado pela FCT.

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Email: acfonseca@fpce.uc.pt

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

4 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal Email: jtsilva@fpce.uc.pt

The Only Children's Transition to Adulthood: Brief Research Report in their Academic and Professional Achievement

Abstract

The main goal of this paper is to analyze the academic and work achievement of the only children in their early adulthood. Data were taken from an ongoing longitudinal study that followed a large sample of participants from elementary public schools until their late twenties. Regarding academic attainment it was found that, as young adults, the only children had achieved more school grades than their peers; but when participants were distributed in two subsamples the differences between the only children and children with siblings disappeared in the last subsample. Regarding professional achievement, it was found that only children started to work later and took fewer jobs than their peers. No other differences were found between the two groups in the remaining variables of academic and professional achievement in early adulthood. Possible implications of these findings for education of the only child at school or in the family are discussed.

Keywords: only child; academic and professional achievement; young adults

Les Enfants Uniques dans la Transition de l'Adolescence pour l'Âge Adulte: Brèves Notes de Recherche sur leur Parcours Scolaire et Professionnel

Résumé

L'objectif principal de cet article est d'analyser le parcours scolaire et professionnel des jeunes adultes qui étaient des enfants uniques.

Les données ont été retirées d'une étude longitudinale qui a suivi un large échantillon de garçons et filles de la communauté dès l'école primaire jusqu'à la fin de la troisième décennie de vie.

Les informations sur la condition de fils unique et sur leur situation scolaire et professionnelle ont été recueillies par interview à l'âge adulte tandis que les données sur le niveau scolaire et l'âge des parents ainsi que sur les difficultés d'apprentissage des participants ici utilisés comme variables de contrôle, ont été obtenues à l'école primaire.

Les résultats ont montré que, en moyenne, les enfants uniques ont terminé plus d'années scolaires que les autres; mais dans une analyse plus détaillée les différences entre les deux groupes ont été trouvées seulement au niveau de l'enseignement secondaire (c'est à dire, la douzième année).

Concernant la transition pour le monde du travail, on a remarqué que les enfants uniques faisaient ce passage plutôt et avaient expérimenté plus d'

emplois que les enfants non-uniues. Aucune autre différence statistique était trouvée entre les deux groupes dans les mesures utilisées dans cette étude. Dans l'ensemble ces données contredisent les stéréotypes négatifs au regard des fils uniques sans pour autant appuyer l'idée, récemment suggérée par certains chercheurs, d'une certaine supériorité de ces enfants dans le domaine cognitif et scolaire. Les similarités semblent donc beaucoup plus fréquentes que les différences entre les deux groupes.

Des implications de ces résultats pour l'éducation de ces enfants à l'école ou dans la famille sont ici discutées.

Mots-clé: enfant unique; parcours scolaire et professionnel; jeunes adultes

Introdução

Há, no imaginário popular, diversas crenças relativas à condição de filho único, muitas delas de natureza negativa. Quando comparados com crianças que têm irmãos, os filhos únicos são frequentemente descritos como mais egoístas, isolados, dependentes, mimados, caprichosos e socialmente inadaptados. Essa crença encontrou eco em diversos trabalhos de psicologia e disciplinas afins, alguns já bastante antigos. É bem conhecida, a este respeito, a afirmação de Stanley Hall segundo a qual ser filho único é, em si mesmo, uma forma de doença. E ainda hoje, volvido mais de um século, quando instadas a indicar as características dos filhos únicos, muitas pessoas referem aspetos pouco lisonjeiros. A questão que então se coloca é a de saber até que ponto esses estereótipos se apoiam em dados da investigação empírica.

Bastante esquecida durante muito tempo, esta questão tem vindo a merecer ao longo das últimas décadas uma atenção crescente da parte de numerosos investigadores, como facilmente se deduz da quantidade de publicações que durante esse período sobre ela apareceram (Liu, 2017; McKibben, 1998; Newman, 2011; Pickhardt, 2008; Pitkeathley & Emerson, 1994; Sandler, 2013; Sorensen, 2008; Xinran, 2016). Várias razões parecem estar por detrás deste renovado interesse. Por um lado, existe a preocupação com a acentuada diminuição da taxa de natalidade; com as profundas transformações por que tem passado a instituição da família em muitos países, desde finais da segunda guerra mundial, designadamente o aumento das uniões de facto e da taxa de divórcios; com as questões colocadas pela política oficial do filho único na República Popular da China, em vigor desde 1997 e revogada em 2015. Por outro lado, há ainda a assinalar os grandes desenvolvimentos tecnológicos no domínio da comunicação que proporcionam às crianças, desde cedo, uma rede alargada de interações sociais com os seus pares (e.g., Internet) que poderão, pelo menos em parte, compensar a falta de irmãos na família.

O impacto que tais mudanças poderão exercer no desenvolvimento do indivíduo e designadamente na maneira como os filhos únicos são vistos e educados, não foi ainda suficientemente explorado nem esclarecido; mas vão-se acumulando, entretanto, dados que põem em causa vários aspetos da imagem tradicionalmente associada a esse grupo. Por exemplo, Falbo e colaboradores (Falbo & Hooper, 2015; Falbo & Polit, 1986; Falbo & Poston, 1993) mostraram que, de modo geral, os filhos únicos não apresentam características mais negativas do que os seus pares, podendo até revelarem-se melhores em certos domínios, designadamente o cognitivo e o escolar. Esta conclusão tem sido confirmada em trabalhos posteriores levados a cabo em diversos países (Liu, Lin, & Chen, 2010; Poston & Falbo,

1990; Tavares, Fuchs, Diligenti, Abreu, Rohde, & Fuchs, 2004). Isso não significa que haja sobre este ponto um consenso absoluto. Por exemplo Cameron, Erkal, Gangadharan e Meng (2013), comparando crianças nascidas na China, antes e depois da implantação da política do filho único em 1979, verificaram que as crianças nascidas após essa data eram menos altruístas, menos confiáveis e menos competitivas. Por sua vez, Chen e Liu (2014) não encontraram diferenças significativas entre filhos únicos e filhos primogênitos, noutro estudo com participantes chineses. A situação torna-se ainda mais complexa quando se consideram diferentes categorias de filhos únicos. Numa revisão da literatura (meta-análise), Falbo e Polit (1986) verificaram que, quando se comparava os filhos únicos com os filhos primogênitos ou com filhos de famílias pouco numerosas, a diferença nas provas de realização e de inteligência desaparecia. E num estudo mais recente, que envolvia estudantes do ensino superior chineses e de outros países, Chu, Khan, Jahn e Kraemer (2015) verificaram que a relação entre a condição de filho único e o nível de satisfação com a vida académica era maior entre os filhos únicos do que nos seus pares com irmãos, mas essa diferença não foi encontrada no caso de filhos únicos oriundos de famílias com um estatuto socioeconómico mais baixo nem no caso de filhos únicos não chineses.

No que diz respeito ao sucesso profissional são frequentemente referidos na história nomes de filhos únicos que se distinguiram nos mais diversos domínios, incluindo a ciência, a política, a economia, a cultura ou as artes. Basta lembrar, a este propósito, Leonardo Da Vinci, Isaac Newton, Hans Christian Andersen, Franklin Roosevelt, Mahatma Gandhi, Jean Paul Sartre, Alan Greenspan, John Lennon e muitos outros. A explicação para esse sucesso vocacional estaria no facto de o filho único na infância ser o alvo de todas as atenções da parte da família que para ele canaliza todos os recursos, materiais ou afetivos, e em relação a quem alimenta grandes expectativas. A Psicologia Vocacional tem mostrado algum interesse por estas matérias, especialmente no que respeita ao papel dos pais e da família no comportamento e desenvolvimento vocacional (e.g., Faria, Pinto, & Vieira, 2013; Pinto, Faria, & Vieira, 2012; Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984), mas sobre o tema específico deste trabalho as investigações empíricas são raras e as suas conclusões pouco consensuais. Se, por um lado, há estudos que mostram que os filhos únicos têm mais sucesso na vida e ocupam posições de maior prestígio (Andeweg & Van Den Berg, 2003; Blake, 1981), por outro lado, também os há que não encontraram tais diferenças (Mott & Haurin, 1982) e, ainda, os que verificaram que os filhos únicos são menos empreendedores, mais pessimistas e menos capazes de tomar decisões arriscadas na vida adulta.

A justificação para a frequente divergência entre os resultados das várias pesquisas neste domínio residiria sobretudo nas limitações metodológicas que

muitas delas apresentam (Mancillas, 2006). Por exemplo, não houve até agora estudos que utilizassem amostras representativas a nível nacional, não se tem prestado a devida atenção ao efeito de outras variáveis suscetíveis de interagir com o efeito da condição de filho único e, ademais, não se tem analisado o efeito dessa condição em diferentes fases da vida do indivíduo (Trent & Spitze, 2011) nem se tem procurado identificar diferentes subgrupos de filhos únicos. Além disso, muitos dos estudos recentes sobre a condição de filho único são oriundos da China, onde esta política foi imposta pelo Governo Central às famílias, desconhecendo-se por isso até que ponto as suas conclusões serão válidas para os filhos únicos criados noutros países com políticas de natalidade e de apoio à família muito diferentes.

O presente artigo representa um pequeno esforço nesse sentido. O seu objetivo é examinar se um grupo de jovens adultos, criados como filhos únicos no concelho de Coimbra, se diferencia dos seus pares que não são filhos únicos no seu desempenho académico ou profissional. Num momento em que no nosso país o número de famílias com filho único tem vindo a aumentar e em que a questão da natalidade vai ganhando grande visibilidade na comunicação social e no debate político, esse esforço afigura-se-nos inteiramente justificado. É de lembrar, a este propósito, que nos Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística, o Índice Sintético de Fecundidade (número de crianças por mulher em idade fértil) era de 1.21 para a zona centro de Portugal (INE, 2011); portanto bastante inferior ao registado algumas décadas atrás e inferior ao de vários outros países da Comunidade Europeia. As causas deste recuo da fecundidade, à semelhança do que sucede no resto da Europa, parecem ser várias, embora interligadas: emancipação da mulher, falta de recursos económicos, insegurança face ao futuro, entrada na maternidade cada vez mais tarde, uma maior preocupação com a qualidade da educação dos filhos, um nível escolar mais elevado das mães bem como diversos outros fatores associados à gestão das suas carreiras profissionais (Abele & Volmer, 2011; Amstad, Meier, Fasel, Elfering, & Semmer, 2011; Cunha, 2005). Perante este novo contexto sócio-histórico, ser filho único é um fenómeno cada vez mais comum, quase normativo e, conseqüentemente, a análise do impacto que essa condição poderá ter para o desenvolvimento e a educação na vida das crianças torna-se uma questão importante para pais, educadores ou decisores políticos.

No entanto, salvo raras exceções (Cunha, 2005; Fernandes, Alarcão, & Raposo, 2007), o estudo destes temas tem suscitado, até agora, muito pouco interesse da parte dos investigadores portugueses, designadamente no domínio da educação e do trabalho.

Metodologia

Participantes

Os dados aqui analisados são provenientes de um estudo em que várias centenas de crianças portuguesas representativas da comunidade foram seguidas e repetidamente avaliadas, desde o ensino básico até aos primeiros anos da vida adulta (Simões, Ferreira, Fonseca, & Rebelo, 1995; Sousa & Fonseca, 2014). A primeira avaliação teve lugar quando elas frequentavam o 2º e o 4º ano do ensino básico em diversas escolas públicas do Concelho de Coimbra em 1992-1993, enquanto a última avaliação decorreu quando já se encontravam no fim da vintena. Foram considerados filhos únicos os indivíduos que tivessem chegado até à idade adulta sem quaisquer irmãos. Assumiu-se que a possibilidade de um aumento da fratria nessa idade seria então muito remota e mesmo que acontecesse já não afetaria significativamente o seu percurso académico ou profissional.

Embora a amostra inicial fosse composta por 893 participantes, apenas 78% ($n = 697$) dessa amostra foi avaliada com as medidas aqui reportadas (incluindo-se neste subconjunto 357 rapazes e 340 raparigas). As suas idades, aquando da última avaliação, situavam-se entre os 26 e os 29 anos, na sua maioria.

Instrumentos e variáveis

As informações sobre a condição de filho único bem como sobre o desempenho académico e profissional foram obtidas através de diversas perguntas inseridas numa entrevista semiestruturada a que os participantes responderam, em situação individual, aquando da sua última avaliação, já na idade adulta. Algumas dessas perguntas incidiam sobre o número, sexo e idade dos irmãos bem como sobre a posição na fratria.

Na avaliação do desempenho académico utilizaram-se como critérios os anos de escolaridade concluídos, as repetências acumuladas ao longo do percurso académico até à idade adulta, o envolvimento em atividades de natureza cultural (e.g., hábitos de leitura) e o valor atribuído à educação. Por sua vez, entre os critérios utilizados na avaliação do desempenho/sucesso profissional incluíam-se a idade do primeiro emprego, o absentismo, o desemprego atual e o número de empregos já experimentados. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de responder

a uma escala de satisfação com a vida (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffins, 1985) e a uma medida de sucesso pessoal desenvolvida especificamente para este estudo na qual se lhes perguntava até que ponto consideravam ter atingido os seus objetivos profissionais.

Finalmente, na primeira avaliação, quando os participantes se encontravam no 2º e no 4º ano do ensino básico, recolheram-se dados sobre as suas dificuldades de aprendizagem reportadas pelos professores bem como sobre a idade, o estatuto socioeconómico e o nível de escolaridade dos pais - variáveis que, de acordo com a literatura, podem interferir com a relação entre o estatuto de filho único e o desempenho escolar ou profissional.

Resultados

Na Figura 1 apresentam-se as percentagens de filhos únicos (e não únicos) no conjunto das duas coortes que participaram neste estudo. Como por aí se pode ver, a grande maioria dos participantes tinha um único irmão; a uma distância considerável perfila-se o grupo dos que tinham dois, logo seguido pelo grupo dos *filhos únicos*. A uma distância bastante maior situa-se o grupo dos que tinham 3 irmãos, finalmente seguido pelo grupo de participantes, muito raros, com quatro ou mais irmãos.

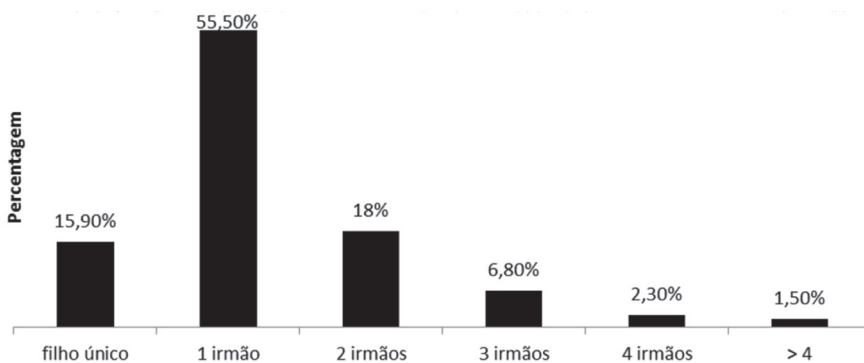


Figura 1. Percentagem de filhos únicos e de filhos com irmãos na amostra.

A percentagem de filhos únicos é bastante diferentes das obtidas noutros países, designadamente nos Estados Unidos da América onde a prevalência seria de 20% para os indivíduos abaixo dos 18 anos de idade (Sorensen, 2008), ou em Taiwan, onde Chen (2015) obteve uma percentagem de 5%. Em contrapartida, os valores

aqui referidos aproximam-se da prevalência reportada pelo INED em França, que se situaria entre os entre 10% e 17%. Convém lembrar a este propósito que os dados mais recentes sugerem que o número de casais com um só filho tem vindo a aumentar em Portugal (INE, 2011), que assim aparece como o terceiro país da União Europeia com mais filhos únicos (Mateus, 2013). Seria interessante verificar, em futuros estudos, se esta prevalência da condição de filho único será a mesma noutras regiões do país.

No Quadro 1 apresentam-se os resultados de uma comparação entre os dois grupos (filhos únicos e com irmãos) em diversas variáveis sociodemográficas. As diversas comparações efetuadas apenas revelaram diferenças estatisticamente significativas a respeito da idade dos pais, verificando-se que os filhos únicos tinham pais que, em média, eram mais jovens do que no grupo de filhos com irmãos. Os efeitos têm uma magnitude moderada, tanto para a idade dos Pais ($d = .49$) como para a das Mães ($d = .52$).

Quadro 1
Características sociodemográficas dos filhos únicos e dos filhos com irmãos (médias e desvios-padrão)

	Idade		Nível Escolar dos Pais		Idade do Pai***		Idade da Mãe***	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Filho único	27.63	1.77	7.29	3.30	54.33	3.83	51.87	5.02
Outros	27.89	1.84	7.30	3.58	56.59	5.36	54.43	5.64

*** $p < .001$

Em contrapartida, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere à idade dos participantes, ao nível escolar dos pais ou ao sexo dos participantes (e.g., a percentagem de filho único do sexo feminino é de 52.6%, cifrando-se essa percentagem em 53.6% para as outras constelações familiares).

No Quadro 2 apresentam-se os resultados da comparação dos filhos únicos com os filhos sem irmãos em diversas medidas de desempenho académico através de uma série de ANCOVA's. Da sua análise conclui-se que, em média, os filhos únicos tinham completado, no início da idade adulta, mais anos de escolaridade do que os outros e essa diferença continuava estatisticamente significativa quando se controlava o efeito do nível escolar dos pais ou as dificuldades de aprendizagem dos participantes no ensino básico. Os resultados eram semelhantes para os homens e para as mulheres, não se tendo registado qualquer efeito de interação significativa entre condição de filho único e sexo. Ainda de acordo com este quadro, os dois grupos não diferiam entre si no número de repetências acumuladas ao longo do seu percurso académico nem na importância por eles atribuída à educação, nem nos seus interesses culturais (e.g., hábitos de leitura, aquisições de livros).

Quadro 2
 Comparação de filhos únicos e de filhos não únicos em múltiplos indicadores do desempenho acadêmico

	Anos de escolaridade*		Repetências		Cultura		Importância atribuída à educação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Filho único	13.63	3.37	1.83	1.27	3.65	2.31	2.68	0.49
Outros	12.72	3.91	1.72	1.38	3.34	2.43	2.70	0.51

* $p < .05$

Uma análise mais detalhada das diferenças registadas entre os dois grupos nos anos de escolaridade completados revelou uma situação um pouco mais complexa. Quando se consideram separadamente três etapas no percurso escolar dos participantes, a saber, conclusão dos estudos secundários (12º ano), conclusão da licenciatura (que aqui corresponde ao 15º ano) e conclusão de mestrado ou de outro grau mais elevado (17º ano ou mais), verifica-se que as diferenças entre os dois grupos se situam apenas no subgrupo que não foi além do ensino obrigatório (12º ano). Ou seja, a percentagem dos filhos únicos que concluem o 12º ano é estatisticamente superior à dos seus pares com irmãos [$\chi^2(1, N=714) = 4.66; p = .02; \phi = .08$], mas o mesmo não se verifica em relação à conclusão do 15º ano [$\chi^2(1, N=714) = 1.42; p = .14; \phi = .04$] nem à conclusão de estudos de pós-graduação, ou seja, com 17 ou mais anos de escolaridade [$\chi^2(1, N=714) = 2.94; p = .06; \phi = .06$].

Uma possível interpretação para estes resultados é a de que os familiares dos filhos únicos investem mais na sua educação, até um certo nível (correspondente atualmente à conclusão da escolaridade obrigatória), mantendo-os durante mais tempo na escola, pondo à sua disposição mais recursos (e.g., materiais, atividades pós-escolares estruturadas, explicações, acompanhando-os na preparação regular dos trabalhos para casa ou simplesmente encorajando-os a não desistirem). Mas isso não significa que eles aprendam melhor, sejam mais inteligentes ou tenham carreiras académicas mais brilhantes do que os filhos não-únicos.

Uma vez que a grande maioria dos participantes neste estudo, aquando da sua última avaliação, já tinha efetuado a sua transição para o mundo do trabalho, foi possível comparar os dois grupos em diversos aspetos da sua carreira profissional. Os resultados dessa comparação encontram-se sintetizados no Quadro 3 e revelam diferenças estatisticamente significativas apenas em duas medidas. Concretamente, verificou-se que os filhos únicos começaram a trabalhar mais tarde do que os outros e (talvez por isso) tinham experimentado menos empregos. Porém, nenhuma diferença estatisticamente significativa se registou nos outros aspetos do desempenho profissional aqui contemplados, designadamente quanto ao grau de realização de

objetivos profissionais, percepção do nível de sucesso pessoal e da satisfação com a vida em geral. Importa ainda referir que, à semelhança do que já antes se verificara em relação ao desempenho académico, os resultados não se alteravam significativamente quando, através de uma análise de covariância (ANCOVA), se controlava o efeito do nível escolar dos pais bem como do sexo e das dificuldades de aprendizagem dos participantes.

Quadro 3
Comparação de filhos únicos e não-únicos no desempenho profissional

	Idade do 1º emprego***		Número de empregos *		Realização de objetivos profissionais		Satisfação com a Vida	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Filho único	20.29	3.09	1.88	1.14	4.77	2.06	17.80	4.90
Outros	18.95	3.54	2.18	1.01	5.18	2.09	17.72	4.45

* $p < 0.05$; *** $p < 0.001$

Análises adicionais com outras variáveis, utilizando o teste do qui-quadrado, revelaram que os filhos únicos faltavam menos ao trabalho do que os seus pares com irmãos, $\chi^2(1, N=688) = 3.94$; $p = .04$, não se registando, porém, diferenças significativas a nível da situação de desemprego durante os últimos 6 meses, $\chi^2(1, N=702) = .197$; $p = .65$.

Discussão e Conclusões

O principal objetivo deste estudo era examinar se, na vida adulta, as crianças criadas como filho único se distinguiam dos seus pares com irmãos em vários aspetos do seu desempenho académico e profissional.

Os resultados contradizem os estereótipos negativos tradicionalmente associados ao filho único e fornecem um apoio apenas parcial e muito modesto à hipótese, recentemente avançada por alguns investigadores, da superioridade dos filhos únicos nesses domínios.

Assim, no que diz respeito ao desempenho académico verificou-se que, de facto, os filhos únicos tinham completado, em média, mais anos de escolaridade que os seus pares com irmãos; mas essa diferença dizia respeito apenas à escolaridade obrigatória, ou seja, o 12º ano na forma atual do sistema de ensino português. Quando a análise incidiu sobre outros indicadores ou sobre outras fases do percurso escolar nenhuma diferença estatisticamente significativa foi encontrada entre os dois grupos. Uma explicação para esta discrepância em relação às outras medidas

de desempenho acadêmico poderá estar no facto de os filhos únicos beneficiarem desde cedo de um meio familiar mais rico e estimulante (e.g., a nível da linguagem e das interações com os adultos), terem mais motivação e estarem sujeitos a mais pressão da parte da família para continuar a estudar. Todavia, esse apoio parece não ser tão eficaz quando se trata dos estudos pós-secundários, onde os alunos se veem confrontados com novas matérias, novos colegas, novos métodos de ensino/aprendizagem, novas exigências de autonomia e menor proximidade ou apoio direto dos pais. Neste novo contexto, a superioridade do filho único vai diminuindo e acaba por desaparecer.

No que diz respeito ao desempenho profissional, as diferenças encontradas limitaram-se ao facto de os filhos únicos terem começado a trabalhar mais tarde e terem passado por menos empregos do que os filhos não-únicos – diferenças que são provavelmente um simples reflexo da sua escolaridade mais prolongada e consequente acesso a melhores empregos. Talvez por isso os filhos únicos referiam menos absentismo ao trabalho. Uma outra explicação possível é que as primeiras experiências laborais dos filhos únicos decorrerão frequentemente no seio da própria família e, portanto, serão acompanhadas de menos stresse.

Em contrapartida, não se encontraram diferenças significativas nas outras medidas de desempenho profissional aqui utilizadas. De qualquer modo, estes resultados devem ser interpretados com alguma prudência, uma vez que o percurso laboral dos participantes neste estudo era, à data da última avaliação, relativamente curto, havendo mesmo vários participantes que ainda não tinham completado a transição da escola para o mundo de trabalho. Seria, por isso, interessante averiguar futuramente se os filhos únicos, quando comparados com outras configurações na fratria, estão mais preparados para enfrentar as múltiplas transições de carreira (e.g., emprego-desemprego, desemprego-reemprego, emprego-escola-emprego) com que se irão deparar ao longo da vida (Fouad & Bynner, 2008; Krumboltz, Foley, & Cotter, 2013).

Por outro lado, extrapolando a partir de alguns trabalhos que têm examinado as interações pessoa – ambiente, quer numa ótica desenvolvimentista (e.g., Vondracek, Ford, & Porfeli, 2014; Vondracek & Kawasaki, 1995), quer numa ótica dos sistemas familiares (e.g., Faria et al., 2013; Lopez, 1992) ou da perspetiva teórica da aprendizagem (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; 2002) seria pertinente futuramente examinar mais detalhadamente o efeito que a posição na fratria pode ter em variáveis mediadoras e/ou moderadoras do comportamento e do desenvolvimento vocacional. Até agora, a investigação tem sobretudo prestado atenção às variáveis de resultado (como aquelas que foram investigadas neste trabalho), mas de futuro julgamos ser importante que as investigações se dirijam mais diretamente para o

estudo das variáveis relacionadas com os processos implicados em comportamentos vocacionais relevantes, como é caso da autoeficácia, da exploração vocacional ou da adaptabilidade de carreira. Essas análises permitiriam averiguar quais os mecanismos que medeiam o hipotético efeito da condição de filho único em resultados psicossociais relevantes como os que foram alvo desta investigação (e.g., estatuto de emprego/desemprego; realização pessoal e profissional; satisfação com a vida).

Por exemplo, a teoria social cognitiva de carreira (Lent et al., 1994; 2002) para explicar a seleção, a persistência e o nível de realização em diferentes domínios educativos e profissionais apela a um conjunto de variáveis pessoais (e.g., autoeficácia, expectativas de resultado, objetivos) e contextuais, tanto distais (e.g., antecedentes familiares, situação social/económica) como proximais (e.g., apoios e barreiras sociais) que reciprocamente se influenciam e conjuntamente afetam uma miríade de resultados de carreira relevantes (e.g., seleção de uma atividade profissional, persistência e resiliência quando surgem dificuldades e obstáculos à sua implementação). Ora, no quadro desta teoria, a condição de filho único pode ser concetualizada como uma variável contextual (englobando as experiências de vida, as vantagens/desvantagens familiares decorrentes desse estatuto, tal como foram resumidas por Mancillas, 2006) que condicionaria o desenvolvimento das variáveis cognitivas (expectativas de controlo pessoal) que por vez teriam impacto nas escolhas e na performance em distintos domínios. Esta é certamente uma linha de investigação que valerá a pena aprofundar em futuros trabalhos.

Concluindo, os resultados do presente estudo fornecem pouco apoio à tese recente da superioridade dos filhos únicos sobre os seus pares com irmãos no domínio escolar ou profissional e menos ainda à tese, mais antiga e generalizada, da sua inferioridade nessas mesmas áreas. Por outras palavras, os filhos únicos não parecem ser melhores nem piores do que os outros na sua vida adulta. É possível que eles apresentem no início da sua escolaridade alguns pequenos défices a nível da socialização, mas essa lacuna parece ser depressa ultrapassada, sem afetar o seu rendimento académico, provavelmente devido à interação diária com os colegas.

Nesse sentido, é importante que as pessoas que com eles lidam mais de perto, designadamente pais, educadores e professores, não se deixem influenciar pelas crenças frequentemente associadas a estas crianças (e.g., Mancillas, 2006). É que um tal perigo não é apenas imaginário. Tais crenças relativas aos filhos únicos continuam vivas na mente do cidadão comum e os dados da psicologia social têm mostrado que, embora os estereótipos assentem mais no folclore ou na imaginação popular do que na verdade dos factos, as suas consequências negativas para a vida das pessoas podem, mesmo assim, ser bem reais.

Referências bibliográficas

- Abele, A. E., & Volmer, J. (2011). Dual-career couples: Specific challenges for work-life integration. In S. Kaiser et al. (Eds.), *Creating Balance?* (pp. 173-189). Berlin: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-3-642-16199-5_10
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(2), 151-169. doi: 10.1037/a0022170
- Andeweg, R. B., & Van Den Berg, S. B. (2003). Linking birth order to political leadership: The impact of parents or sibling interaction? *Political Psychology, 24*(3), 605-623.
- Blake, J. (1981). The only child in America: Prejudice versus performance. *Population and Development Review, 7*(1), 43-54.
- Cameron, L., Erkal, N., Gangadharan, L., & Meng, X. (2013). Little emperors: Behavioral impacts of China's one-child policy. *Science, 339*, 953-957.
- Chen, W.-C. (2015). Academic performance of only children who monopolize parental resources: The case of Taiwan. *Sociological Perspectives, 58*(4), 609-626. doi: 10.1177/0731121415578289
- Chen, Z., & Liu, R. X. (2014). Comparing adolescent only children with those who have siblings on academic related outcomes and psychosocial adjustment. *Child Development Research*. doi: 10.1155/2014/578289
- Chu, J. J., Khan, M. H., Jahn, H. J., & Kraemer, A. (2015) Only-child status in relation to perceived stress and studying-related life satisfaction among university students in China: A comparison with international students. *PLoS ONE, 10*(12): e0144947. doi: 10.1371/journal.pone.0144947
- Cunha, V. (2005). A fecundidade das famílias. In K. Wall (Org.), *Famílias em Portugal: Percursos, Interações, Redes Sociais* (pp. 395-464). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Grifflins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Falbo, T., & Hooper, S. Y. (2015). China's only children and psychopathology: A quantitative synthesis. *American Journal of Orthopsychiatry, 85*(3), 259-274. doi: 10.1037/ort0000058
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin, 100*(2), 176-189.
- Falbo, T., & Poston, D. L. (1993). The academic, personality, and physical outcomes of only children in China. *Child Development, 64*(1), 18-35.
- Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2013). Construção da carreira: O papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia Reflexão e Crítica, 28* (1), 194-203. doi: 10.1590/1678-7153.201528121
- Fernandes, O. M., Alarcão, M., & Raposo, J. V. (2007). Posição na fratria e personalidade. *Estudos de Psicologia, 24*(3), 297-304.
- Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist, 63*, 241-251.
- INE (2011). *Censos de 2011*. Lisboa: INE.
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., & Cotter, E. W., (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *Career Development Quarterly, 61*, 15-26.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liu, R. X. (2017). *How are Chinese only children growing: A biological systems perspective*. New York: Springer.
- Liu, R. X., Lin, W., & Chen, Z. (2010). School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: a comparison between Chinese adolescents with and without siblings. *Journal of Adolescence, 33*, 411-417.
- Lopez, F. (1992). Family dynamics and late adolescent identity development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 251-283). New York: John Wiley.
- Mancillas, A. (2006). Challenging the stereotypes about only children: A review of the literature and implications for practice. *Journal of Counseling & Development, 84*, 268-275.
- Mateus, A. (2013). *25 anos de Portugal europeu: a economia, a sociedade e os fundos estruturais*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- McKibben, B. (1998). *Maybe one: A case for smaller families*. NY: Simon & Schuster.
- Mott, F. L., & Haurin, R. J. (1982). Being an only child: Effects on educational progression and career orientation. *Journal of Family Issues, 3*(4), 575-593. doi: 10.1177/019251382003004008
- Newman, S. (2011). *The Case for the only child: Your essential guide*. Deerfield Beach (Fla.): Health Communications, Inch.
- Pickhardt, C. E. (2008). *The future of your only child: How to guide your child to a happy and successful life*. NY: Palgrave Macmillan.
- Pinto, J. C., Faria, L., & Vieira, M. (2012). Estilos educativos parentais e exploração vocacional de jovens: A influência de fatores sociodemográficos. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Coords.), *Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 17-27). Braga: Universidade do Minho.
- Pitkeathley, J., & Emerson, D. (1994). *The only child: How to survive being one*. London: Souvenir Press.
- Poston, D. L., & Falbo, T. (1990). Academic performance and personality traits of Chinese children: "Onlies" versus others. *American Journal of Sociology, 96*, 433-451.
- Sandler, L. (2013). *One and only: The freedom of having an only child, and the joy of being one*. New York: Simon & Schuster.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 129-143.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Fonseca, A. C., & Rebelo, J. A. (1995). Um estudo dos distúrbios do comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: Opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 26* (3), 55-68.
- Sorensen, B. (2008). *Only-child experience and adulthood*. London: Palgrave MacMillan.
- Sousa, B., & Fonseca, A. C. (2014). Tornar-se adulto em Portugal no início do século XXI: elementos para um retrato. In A. C. Fonseca (Ed.), *Jovens Adultos* (pp. 65-86). Coimbra: Nova Almedina.

- Tavares, M. B., Fuchs, F. C., Diligenti, F., Abreu, J. R. P., Rohde, L. A., & Fuchs, S. C. (2004). Características de comportamento do filho único vs filho primogênito e não primogênito. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(1), 17-23.
- Trent, K., & Spitze, G. (2011). Growing up without siblings and adult sociability behaviors. *Journal of Family Issues*, 32(9), 1178-1204.
- Vondracek, F. W., Ford, D., & Porfeli, E. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vondracek, F. W., & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career development theory and intervention. In W. B. Walsh & S. E. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (pp. 111-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Xinran, X. (2016). *L'Enfant unique*. Paris: Editions Philippe Picquier.

Normas de Colaboração

1. Normas de formatação

1.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia publica artigos científicos em português, inglês e espanhol.

1.2. Os originais deverão ser submetidos em formato word, folha A4 com margens superior, inferior e laterais a 2,54 cm, alinhamento do texto justificado, com avanço de 1,27 cm na primeira linha da cada parágrafo, com espaço duplo entre linhas e com o tipo de letra Times New Roman a 12 pt. Os artigos não devem exceder as 7.000 palavras.

O título do artigo deverá ter alinhamento à esquerda ou justificado, a negrito, letra tamanho 16 pt e todas as palavras principais iniciadas com maiúscula.

Os subtítulos, sem qualquer numeração, deverão ser formatados de acordo com os exemplos seguintes:

Subtítulo	Formatação
nível 1	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 14 pt, espaço de 6 pt depois
nível 2	Alinhado à esquerda, a negrito, letra tamanho 13 pt, espaço de 6 pt depois
nível 3	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12,5 pt, espaço de 6 pt depois
nível 4	Alinhado à esquerda, normal, letra tamanho 12 pt, espaço de 6 pt depois

1.3. Acompanhando o original, deverão ser enviados três ficheiros que incluam:

- **Folha A:** título do artigo; nome, email e enquadramento institucional do(s) autor(es); endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

- **Folha B:** título, resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol (resumo com máximo de 150 palavras e até 6 palavras-chave);

- **Folha C:** declaração de compromisso do(s) autor(es) em como o artigo submetido à Revista Portuguesa de Pedagogia é original, não foi publicado anteriormente e não está submetido para avaliação em qualquer outra publicação científica.

1.4. A identificação dos autores não deverá constar em nenhum ponto do manuscrito, à exceção da **Folha A**.

1.5. Os quadros e figuras deverão ser colocados na localização correspondente à sua referência e ordenados em numeração árabe, devendo ser referidos através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo: "...cf. figura 10..." e não: "...na figura seguinte...".

1.6. Os quadros e as figuras devem ser formatados de acordo com as Normas da American Psychological Association (APA), 6.^a edição, não podendo exceder as dimensões 11,5 x 18,5 cm e devem ser entregues no ficheiro do programa em que foram editados originalmente. Essa edição deve ser preparada para impressão a preto e branco. As imagens ou fotografias devem ser entregues em digitalizações de 100% a 300 dpi's de resolução.

1.7. As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data (consultar normas de publicação da APA). Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos: Piaget afirmou que "a inteligência." (1966, p. 247).

Mas, Zazzo (1972) considera. Diversos autores (Farr & Moscovici, 1984; Lewin et al., 1944)...

1.8. A lista de referências bibliográficas deverá obedecer às normas de publicação da American Psychological Association (APA), 6.^a Edição. Exemplos:

a) Livro

Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris: Éditions Nathan.

b) Livro traduzido

Fuller, P. (1983). *Arte e psicanálise* (M. J. Gomes, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1980). No corpo do artigo deve referir-se: Fuller (1980/1983)...

c) Capítulo de livro

Martin, R. P. (1991). Assessment of social and emotional behavior. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 450-464). Boston: Allyn & Bacon.

d) Artigo

Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119.

e) Comunicação em reunião científica

Sternberg, R. J. (1997, Setembro). *Successful intelligence: What is it, how can it be measured, and can it be taught?* Comunicação apresentada na 4th European Conference on Psychological Assessment, Lisboa.

f) Dissertação / Tese**- Dissertação / Tese não publicada**

Lima, M. P. (1997). *NEO-PI-R, Contextos teóricos e psicométricos: "OCEAN" ou "iceberg"?* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Dissertação / Tese disponível na Internet

Bruckman, A (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Tese de doutoramento, Massachusetts Institute of Technology). Consultado em <http://www-static.cc.gatech.edu/~asb/thesis/>

g) Referências de artigos online

Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(10). Consultado em Janeiro, 2012, em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10>.

Para os casos não considerados nestes exemplos, os autores devem consultar as normas de publicação da *American Psychological Association (APA)*, 6.^a edição.

2. Disposições gerais

2.1. A Revista Portuguesa de Pedagogia apenas aceita trabalhos originais, que não tenham sido publicados anteriormente e que não estejam submetidos para avaliação em qualquer outra publicação científica.

2.2. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores. A Comissão de Redação reserva-se o direito de não publicar os originais a que a Comissão Científica não atribua nível adequado ou que não obedeçam às normas acima referidas. Os originais não publicados não serão devolvidos.

2.3. Os originais aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista.

Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efetuada após autorização escrita da Comissão de Redação.

2.4. A Revista Portuguesa de Pedagogia oferece um exemplar de cada número ao 1.º autor de cada artigo que o integra.

2.5. Os artigos publicados ficam disponíveis on-line, em acesso livre, através do endereço <http://impactum.uc.pt/>

(Página deixada propositadamente em branco)



I
IMPRESA DA UNIVERSITÀ DI COBBRA
COBBRA UNIVERSITY PRESS
U

.

U



C

.