

Estudos em Psicologia & Educação

Psychology & Education Studies

Organizadores/Organizers

Margarida Pocinho, Soraia Garcês & Elżbieta Kołodziejska

Estudos em Psicologia & Educação

Psychology & Education Studies

Organizadores/Organizers:

Margarida Pocinho

Soraia Garcês

Elżbieta Kołodziejska

Título/Title: Estudos em Psicologia & Educação/Psychology & Education Studies

Organizadores/Organizers: Margarida Pocinho, Soraia Garcês e/and Elżbieta Kołodziejska

Ilustração/Illustration: Liró Photography

Data de Publicação/Publication Date: abril/April 2018

Disponível em/Available at: <https://digituma.uma.pt/>

ISBN: 978-989-8805-24-9

Publicado em Portugal pela Universidade da Madeira. / Published in Portugal by University of Madeira.

Morada/Address: Campus Universitário da Penteada, 9020-105 Funchal, Portugal.

Todos os direitos reservados/ All rights reserved.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons, Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional / This work is under a Creative Commons Licence of Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Aviso Legal/Disclaimer

Os estudos aqui apresentados são da responsabilidade dos seus autores, respetivamente. Os mesmos não representam necessariamente a visão dos organizadores ou da Universidade da Madeira.

The studies here presented are responsibility of their authors, respectively. They do not necessarily represent the views of the organizers or of University of Madeira.

ÍNDICE/INDEX

EDITORIAL – “Refletindo sobre os contributos da Psicologia e da Educação para a promoção do sucesso escolar”. / “Reflecting on Psychology and Education contributions to the promotion of school achievement” p.6/13

Margarida Pocinho, Soraia Garcês & Elżbieta Kołodziejska

CAPÍTULO/CHAPTER 1 – “A Influência da Escola e da Família no Comportamento Escolar dos Alunos” p.20

Filipe Xavier

CAPÍTULO/CHAPTER 2 - “As inteligências múltiplas: uma revisão da literatura” p.45

Cristina Mendes

CAPÍTULO/CHAPTER 3 - “Indisciplina, medidas disciplinares e rendimento académico: estratégias preventivas para uma educação de sucesso” p.71

Ester Câmara, Soraia Garcês, & Margarida Pocinho

CAPÍTULO/CHAPTER 4 - “Neuroeducação na sala de aula” p.99

Margarida Pocinho, Carlota Crawford, Catarina Rebolo, Cláudia Berenguer, Joana Câmara, José Gonçalves & Marta Fernandes

CAPÍTULO/CHAPTER 5 - "A comunicação docente na transição do pré-escolar para o ensino fundamental: o caso de Portugal" p.147

Margarida Pocinho & Irene Gonçalves

CAPÍTULO/CHAPTER 6 - "Bilingual Education – Polish Perspective" p.186

Agnieszka Olczak

CAPÍTULO/CHAPTER 7 - "Selected methods of teaching-learning foreign languages in kindergarten" p.218

Agnieszka Olczak

CAPÍTULO/CHAPTER 8 - "A Educação e Formação como processo evolutivo das sociedades" p.239

Paulo Gomes

CAPÍTULO/CHAPTER 9 - "Facilitar a Entrada na Escolaridade Obrigatória" p.269

Inês Ferraz

EDITORIAL

Refletindo sobre os Contributos da Psicologia e da Educação para a Promoção do Sucesso Escolar

Margarida Pocinho, Soraia Garcês & Elżbieta Kołodziejska

The principal goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive, and discoverers, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered.

Jean Piaget

Estamos hoje num mundo de inovação, de mudança e de imenso progresso, onde a Educação, seja esta formal, não-formal ou informal, é um instrumento vital ao desenvolvimento de qualquer nação e sociedade. Não estamos mais numa era de desconhecimento, mas sim numa era de conhecimento onde num milésimo de segundo é possível aceder a qualquer informação. Estamos a viver numa época e num tempo onde a cada segundo é necessário adaptar-se às constantes evoluções não só tecnológicas, mas também sociais e culturais. Como pode então a Educação e, aqui muito especificamente, a escola manter-se atualizada? Que competências deve a escola promover nos

conhecidos *millennials*? Talvez parecendo um cliché antigo Wettstein e Thommen (2009, p.355) afirmam "(...) education is not just about the transmission of a body of knowledge and of culturally based routines, but just as much about the transmission of flexible, general and generative problem solving strategies that are transferable into the future". Já Piaget, conhecido psicólogo e investigador, apelava ao mesmo como é possível observar na citação que inicia este texto: não basta mais o recitar informação é fundamental compreender e pensar criticamente! A escola é, portanto, um dos melhores veículos para promover nos seus alunos o pensar para além do pensamento, o ser capaz de encontrar a melhor solução para os problemas mas, simultaneamente, o pensar várias soluções, o querer ir mais além e, em última instância, a escola deve ser um promotor de um ambiente de curiosidade, de reflexão e de bem-estar.

A investigação científica revela que o clima escolar está associado ao bem-estar e à saúde mental dos alunos, contudo as escolas tendem a enfatizar o sucesso escolar e a focar formas de remediação de problemáticas (Bas, & Firat, 2017). A Psicologia, particularmente um novo campo surgido por volta do ano 2000, a Psicologia Positiva, foca a sua atenção não na remediação, mas na prevenção e nas características que tornam o aluno único, maximizando o seu potencial (Bas, & Firat, 2017). Neste campo da Psicologia encontramos um pensar diferenciador e simultaneamente inclusivo de todos. Os alunos são indivíduos com capacidades distintas entre si,

todas com o mesmo grau de relevância, e a escola é passível de ser um palco impulsionador de bem-estar. A escola é assim um dos contextos mais importantes na vida das crianças e adolescentes e crucial para o desenvolvimento das suas competências e habilidades (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Como tal, a escola é potencializadora do desenvolvimento do aluno que tem na Educação um dos pilares fundamentais ao seu sucesso individual e profissional e na Psicologia a possibilidade de encontrar novas formas de interpretação, compreensão e intervenção igualmente potenciadores do seu sucesso educativo.

Numa breve apresentação dos diferentes estudos que dão forma a este livro, o mesmo começa por apresentar o trabalho de Filipe Xavier intitulado "A Influência da Escola e da Família no Comportamento Escolar dos Alunos". O autor refere que o insucesso escolar é um dos maiores problemas no ensino educativo português. Os diferentes atores deste sistema são co-responsáveis para o desenvolvimento de um ambiente de ensino onde o sucesso dos alunos deve ser uma prioridade absoluta. A família e a escola são dois dos mais importantes alicerces para o profícuo desenvolvimento do aluno quer a nível pessoal, quer a nível escolar e é no seu trabalho individual e conjunto que se deve tomar como ponto de partida a prevenção do insucesso escolar.

As teorias em torno Psicologia e dos seus contributos para a Educação são várias. No capítulo "As Inteligências Múltiplas: uma

Revisão da Literatura”, Cristina Mendes aborda a teoria de Howard Gardner, teoria que tem vindo a ser destacada pelo modo como conceitualiza um conceito tão importante e tão desafiante como é o caso da inteligência. Esta teoria veio mudar a forma como a inteligência pode ser encarada o que trouxe consigo inúmeros desafios para a educação e para o reconhecimento das diferenças individuais no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo “Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico: Estratégias Preventivas para uma Educação de Sucesso”, Ester Câmara, Soraia Garcês e Margarida Pocinho abordam o facto de a indisciplina ser uma das maiores problemáticas nas escolas portuguesas, o que causa uma diminuição no rendimento escolar dos alunos. É nesta ótica que são necessárias medidas não apenas remediativas de uma situação que se prolonga já há vários anos, mas medidas preventivas de modo a assegurar uma educação capaz de levar os alunos ao sucesso académico.

O estudo sobre “Neuroeducação na Sala de Aula” da autoria de Margarida Pocinho, Ana Rebolo, Carlota Crawford, Cláudia Berenguer, Joana Câmara, José Gonçalves, Marta Fernandes é evidência da constante evolução das diferentes disciplinas do conhecimento ao aliar a neurociência aos contextos educativos. Descobrir e identificar formas de aprendizagem mais eficientes que culminem com a promoção do sucesso do aluno continua a ser uma das maiores preocupações da educação e a chegada de novas “dicas” por meio das neurociências

poderá auxiliar no encontro de novas medidas que tenham em conta a individualidade de cada aluno.

No estudo “A Comunicação Docente na Transição do Pré-Escolar para o Ensino Fundamental: O Caso de Portugal”, Margarida Pocinho e Irene Gonçalves referem que na mudança da educação pré-escolar para o ensino fundamental a comunicação entre docentes é um ponto de suma importância para a promoção do sucesso educativo ao longo de todo o percurso escolar. Contudo, obstáculos colocam-se a uma comunicação efetiva e eficiente, pelo que estratégias são necessárias ao desenvolvimento de um trabalho de equipa profícuo.

No estudo “Bilingual Education – Polish Perspective” Agnieszka Olczak discorre sobre a implementação do bilinguismo no sistema educativo da Polónia. Possíveis metodologias são enfatizadas, assim como uma reflexão sobre as vantagens e as irregularidades na implementação desta nova educação, indicando-se estratégias para uma aplicação eficaz e promotora do sucesso educativo dos alunos.

No estudo “Selected Methods of Teaching-Learning Foreign Languages in Kindergarten”, novamente a investigadora Agnieszka Olczak reflete sobre as metodologias mais adequadas à aprendizagem de uma segunda língua por crianças do pré-escolar, com vista ao encontro das estratégias promotoras de uma aprendizagem profícuo.

O trabalho do autor Paulo Gomes intitulado “A Educação e Formação como Processo Evolutivo das Sociedades” aborda a Educação

e Formação de adultos considerando-a um processo evolucionário societal e foca a realidade de Portugal na conjuntura internacional.

Por fim, Inês Ferraz no artigo “Facilitar a Entrada na Escolaridade Obrigatória” reflete sobre a necessidade de se promover uma transição adequada entre o ensino pré-escolar e o ensino básico onde a “continuidade educativa” deve ser uma estratégia a adotar.

Concluindo, este livro pretende ser um ponto de encontro entre investigadores de Portugal e da Polónia, com vista a uma discussão e reflexão conjunta de diferentes perspetivas e focos de investigação no âmbito da Psicologia e da Educação. Fruto de um trabalho cooperativo entre diversos investigadores, este livro e os diferentes estudos, tanto teóricos como empíricos, espelham discussões cruciais nas áreas da Psicologia e da Educação e da confluência entre ambos os campos de conhecimento. Pautado por uma abordagem multidisciplinar acreditamos que os leitores irão encontrar diversos focos de interesse e enriquecimento quer pessoal, quer profissional.

Referências

- Bas, A., & Firat, S. (2017). The views and opinions of school principals and teachers on positive education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 85-92. doi:10.11114/jets.v5i2.1996
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2

Wettstein, A., & Thommen, B. (2009). Dynamic Methods for Research in Education. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp.353-382). New York, Springer.

Sobre os Autores

Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia da Educação, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Soraia Garcês, Investigadora no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada 9020-105 Funchal (Gabinete 1.75, 1º Andar), Funchal, Portugal, soraiagarces@gmail.com

Elżbieta Kołodziejska, Professora Associada no Instituto de Pedagogia da Faculdade de Educação, Psicologia e Sociologia da Universidade de Zielona Góra, Polónia. Autora de 2 livros e vários capítulos de livros e artigos. Interesses de investigação: tecnologia da informação na educação, processos de socialização dos jovens – licenciados no Mercado de trabalho. Atualmente é Vice-Reitora para a educação (2007-2012, 2017- presente), e.kolodziejska@ips.uz.zgora.pl

EDITORIAL

Reflecting on Psychology and Education Contributions to the Promotion of School Achievement

Margarida Pocinho, Soraia Garcês & Elżbieta Kołodziejska

The principal goal of education in the schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive, and discoverers, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered.

Jean Piaget

Today we are in a world of innovation, of change and of tremendous progress, where Education being it formal, non-formal or informal, is a crucial instrument to the development of every nation and society. We no longer live in an era of ignorance but in an era of knowledge wherein a thousandth of a second it is possible to access any information. We live in an age and a time where it is needed at every second to adapt to the constant evolution not only of technology but also of society and culture. How can Education and specifically school stay updated? What skills should school promote in the known *millennials* kids? It may look like an old cliché but Wettstein and

Thommen (2009, p.355) say that "(...) education is not just about the transmission of a body of knowledge and of culturally based routines, but just as much about the transmission of flexible, general and generative problem solving strategies that are transferable into the future". Piaget, a well-known psychologist, and researcher appealed to the same as is seen in the initial quotation at the beginning of this text: it is not enough to recite or reproduce information it is fundamental to understand and to think critically! School is one of the best vehicles to promote in its students the ability to think beyond thoughts, to be able to find the best solution for the problems but, simultaneously, to think in different solutions, the desire to go further and, ultimately, school should be a promoter of curiosity, reflection, and well-being.

Scientific research reveals that school climate is linked to the students' well-being and mental health, however, schools emphasize school achievement and remediative ways to problems (Bas, & Firat, 2017). Psychology, particularly the new field of Positive Psychology that emerged around the year 2000, focuses not in remediation strategies, but in prevention and in the students' characteristics that make him/her unique, maximizing their potential (Bas, & Firat, 2017). In this Psychology new sub-field, we find a different and inclusive thinking. Students are individuals with distinct abilities, all with the same degree of relevance, and school can be a stage to boost well-being. School is, therefore, one of the most important contexts in

children and adolescents lives and crucial to the development of their skills and abilities (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). As such, school is an enabler of students development, who have in Education one of the fundamental pillars for their individual and professional success and in Psychology the possibility to find new ways of interpretation, comprehension, and intervention equally promoters of educational success.

In a brief presentation of the different studies that form this book, it starts with the work of Filipe Xavier entitled "A Influência da Escola e da Família no Comportamento Escolar dos Alunos". The author refers that school failure is one of the biggest problems of Portuguese educational system. The different actors of this system are co-responsible for the development of a teaching environment where students success must be an absolute priority. Family and school are two of the most important foundations for an optimal development of the student, individually and educationally and it is in their individual and group work that school failure prevention should start.

Theories surrounding Psychology and its contributions to Education can vary. In the chapter "As Inteligências Múltiplas: uma Revisão da Literatura", Cristina Mendes approaches Howard Gardner theory, which has been largely emphasized by the way it conceptualizes a concept so important and so challenging as is intelligence. This theory changed the way intelligence is seen and brought with numerous challenges for education and for the

importance of recognizing individuals differences in the process of teaching-learning.

In the chapter “Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico: Estratégias Preventivas para uma Educação de Sucesso”, Ester Câmara, Soraia Garcês and Margarida Pocinho approach the fact that indiscipline is one of the major problems in Portuguese schools, which entails a decrease in the students’ school achievement. It is needed not only remedial strategies for a situation that has been going on for several years but preventive measures in order to ensure an education able to guide students to school success.

The study about “Neuroeducação na Sala de Aula” of Margarida Pocinho, Ana Rebolo, Carlota Crawford, Cláudia Berenguer, Joana Câmara, José Gonçalves and Marta Fernandes it’s evidence of the constant evolution of the different disciplines of knowledge by the application of neurosciences to educational environments. Finding and identifying different ways for a more efficient learning that lead to the promotion of students success is still a big concern for education and the arrival of new “tips” through neurosciences can help to find new strategies which take into account the students individuality.

In the study “A Comunicação Docente na Transição do Pré-Escolar para o Ensino Fundamental: O Caso de Portugal”, Margarida Pocinho and Irene Gonçalves refer that in the change from pre-school to primary education the communication between teachers is of most importance for the promotion of educational success through the

school years. However, obstacles emerge to an effective and efficient communication, therefore strategies are needed for a successful teamwork development.

In the study “Bilingual Education – Polish Perspective” Agnieszka Olczak talks about the implementation of bilingualism in the Polish educational system. Possible methodologies are emphasized and also a reflection of the advantages and the irregularities in the implementation of this new education. Strategies are identified for an efficient application of this education and for the educational success of the students.

In the chapter “Selected Methods of Teaching-Learning Foreign Languages in Kindergarten”, again researcher Agnieszka Olczak reflects about the more adequate methodologies for the learning of a second language in pre-school children, aiming to find strategies that enable a successful learning.

In the work developed by Paulo Gomes entitled “A Educação e Formação como Processo Evolutivo das Sociedades”, addresses education and training in adults as an evolutionary process of societies and the Portuguese reality in an international context.

At last, in Inês Ferraz study “Facilitar a Entrada na Escolaridade Obrigatória” the author reflects upon the need to promote and eficiente transition between preschool and elementary education where “educational continuity” should be a strategy to adopt.

Concluding, this book aims to be a meeting point between researchers from Portugal and Poland and a joint discussion and reflection of different perspectives and research topics in Psychology and Education. Resulting from a cooperative work between researchers, this book and the different studies, both theoretical and empirical, mirror crucial discussion in the fields of Psychology and Education and the confluence of both áreas of knowledge. With a multidisciplinary approach, we believe the readers will find a diverse focus of interests and personal and professional enrichment.

References

- Bas, A., & Firat, S. (2017). The views and opinions of school principals and teachers on positive education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 85-92. doi:10.11114/jets.v5i2.1996
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2
- Wettstein, A., & Thommen, B. (2009). Dynamic Methods for Research in Education. In J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp.353-382). New York, Springer.

About the Authors

Margarida Pocinho, Professor with Aggregation on Educational Psychology, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Soraia Garcês, Researcher at the Research Centre for Regional and Local Studies of University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada 9020-105 Funchal (Office 1.75, 1st floor), Funchal, Portugal, soraia garces@gmail.com

Elżbieta Kołodziejska, Assistant professor at the Institute of Pedagogy at the Faculty of Education, Psychology and Sociology in the University of Zielona Góra, Poland. Author of 2 books and several chapters of books and articles. Research Interests: information technology in education, processes of the youth socialization - graduates on labour market. Currently on position of deputy dean for education (2007-2012, 2017- present), e.kolodziejska@ips.uz.zgora.pl

CAPÍTULO/ CHAPTER 1

A Influência da Escola e da Família no Comportamento e no Rendimento Escolar dos Alunos

Filipe Xavier

Resumo

A problemática do insucesso escolar tem-se estabelecido nas últimas décadas como um dos fenómenos que maior preocupação suscita no seio da comunidade educativa. De igual modo, atualmente é um dado adquirido na literatura que a qualidade da relação entre escola e família é um fator preponderante para o desenvolvimento harmonioso e consequente promoção pessoal dos indivíduos, assente no seu desempenho a nível social, escolar e profissional, pelo que é fulcral que estes agentes educativos construam uma relação envolta na cooperação mútua. À luz deste quadro teórico, o presente artigo pretende elucidar acerca do papel proeminente desempenhado pela escola e pela família e de que forma o trabalho, individual e/ou em conjunto, pode contribuir para a prevenção do insucesso escolar.

Palavras-chave: Relação Escola-Família; Pais e Encarregados de Educação; Escola; Comportamento; Sucesso Escolar.

School and Family Influence on the Behavior and Students School Achievement

Filipe Xavier

Abstract

The problem of school failure has been established in the last decades as one of the phenomena that cause greater concern within the educational community. Likewise, it is currently accepted in the literature that the quality of the relationship between school and family is a preponderant factor for the harmonious development and consequent personal promotion of individuals, based on their social, educational and professional performance, which is why it is crucial that these educational agents build a relationship involved in mutual cooperation. In light of this theoretical framework, this article aims to elucidate the prominent role played by school and family and how individual and/or teamwork can contribute to the prevention of school failure.

Keywords: School-Family Relationship; Parents; School; Behavior; Academic Success.

Introdução

O sucesso escolar assenta numa construção social determinada pelas ações, crenças e conceções desenvolvidas e partilhadas por vários agentes, entre eles a família, a escola, a comunidade e o próprio aluno. Estes dois primeiros assumem-se como os principais responsáveis pelo processo de formação do aluno aos mais variados níveis, nomeadamente físico, social, emocional e cognitivo. Como tal, apesar de desempenharem papéis e tarefas distintas, devem agir em concordância, pois ambicionam os mesmos resultados, refletidos na potencialização das capacidades dos educandos e consequente promoção da sua socialização e autonomia (Lima & Domingues, 2007). Contudo, comumente estes objetivos não são cumpridos, pois os estudantes revelam-se incapazes de cumprir os requisitos mínimos previamente estipulados para o período escolar, culminando na reprovação do ano letivo em questão. Nestas ocasiões, Martins (2007) refere que encontramos-nos na presença de um fenómeno denominado de insucesso escolar, um problema global que preocupa e afeta pais, professores e os próprios alunos

Paralelamente, assistimos ao crescente número de queixas associadas a problemas de comportamento dos alunos, sendo este cenário um denominador comum um pouco por todas as escolas (Cia, Barham, & Fontaine, 2010). Apesar do conceito de indisciplina ser passível de múltiplas interpretações, Castro (2010), define um aluno indisciplinado como sendo aquele que apresenta um comportamento

desviante perante o cumprimento de uma norma instituída em contexto escolar e social, sendo que essa desobediência e resistência às regras coloca, na perspetiva de Martins e Teixeira (2014), sérios entraves ao processo de ensino e aprendizagem, bem como ao processo de formação para a cidadania. Amado (2001, citado por Martins & Teixeira, 2014), por sua vez, sugere três níveis de comportamentos indisciplinados, organizados de forma ascendente, consoante o grau de gravidade, a saber: a) ocorrências que perturbam o bom funcionamento da aula, como os ruídos de fundo ou a realização de tarefas que não correspondem ao que foi pedido pelo professor; b) conflitos entre pares, desde desentendimentos até comportamentos mais agressivos e violentos; e c) conflitos entre professor e alunos, onde estão incluídos todos os tipos de comportamentos que colocam em causa a autoridade do docente. Estes três níveis levam-nos a pensar na importância de um bom ambiente familiar e escolar para a promoção de respostas adequadas a uma multiplicidade de situações e para a prevenção do próprio insucesso escolar, cujas consequências, espelhadas na forma de abandono escolar precoce, reprovações sucessivas que originam uma discrepância entre o ano escolar dos alunos e a sua idade cronológica e problemas de comportamento, podem pôr em causa o percurso escolar e o desenvolvimento integral dos mesmos (Martins, 2007).

A Influência da Família no Comportamento e Rendimento Escolar dos Alunos

A família é considerada a principal responsável e promotora da formação global dos educandos, tendo um contributo primordial, não só no rendimento escolar - definido por Silva, Mascarenhas e Silva (2011), como a avaliação das mudanças ocorridas no indivíduo, motivadas pelas aprendizagens adquiridas ao longo do percurso escolar - mas também na prevenção e promoção dos comportamentos sociais (Sousa & Sarmento, 2010). Mais ainda, é a família que melhor conhece as potencialidades, fragilidades e demais especificidades dos seus educandos, assumindo-se, por isso, como a fonte mais segura para providenciar à escola informações cruciais para o desenvolvimento de projetos e estratégias devidamente adequadas às necessidades dos alunos (El Nokali, Bachman, & Votruba-Dzral, 2010). Deste modo, é esperado que o sistema familiar providencie um ambiente de segurança, com ênfase nas interações recíprocas e na partilha de ideias claras, e procure participar regularmente na vida escolar dos educandos, reforçando a importância das aprendizagens que estão a ser realizadas e promovendo os valores sociais que devem prevalecer numa convivência em sociedade (Sprinthall & Collins, 2011). O envolvimento parental é igualmente fulcral para promover o confronto e o respeito pelas regras e limites impostas pelos pais, ao longo do desenvolvimento dos educandos, tornando-os, por

consequente, menos suscetíveis ao desenvolvimento de comportamentos desviantes (Formiga, 2011).

Assim sendo, as práticas educativas parentais, na perspectiva de Darling e Steinberg (1993), remetem para um padrão de comportamentos e estratégias utilizadas pelos pais, no sentido de diminuir a ocorrência de um comportamento negativo ou de incutirem os comportamentos desejados nos seus filhos. Broecker e Jou (2007), por sua vez, identificaram duas categorias inseridas nas práticas educativas parentais: não coercivas e coercivas. As primeiras têm o objetivo de reforçar os comportamentos positivos dos educandos, através de ações como o afeto e a comunicação. Já as práticas coercivas são utilizadas com o intuito de desencorajar um comportamento, recorrendo, por isso, à punição física ou verbal, sendo que este tipo de práticas, segundo Patias, Siqueira e Dias (2012), pode influenciar o autoconceito dos seus educandos e originar comportamentos mal adaptativos e antissociais. Mais ainda, Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), identificaram um padrão nas famílias de crianças que evidenciam comportamentos ou atitudes antissociais, sendo que esse tipo de ambiente familiar é marcado pela disciplina inconsistente, falta de afeto e envolvimento com os filhos ou ainda por uma pobre monitorização dos vários aspetos da vida dos educandos.

Baumrind (1991, citado por Bessa & Silva, 2013) elaborou quatro estilos educativos praticados pelos pais, com base no modo como demonstram a sua autoridade, tolerância e expressam os seus afetos,

sendo estes os estilos democrático, autoritário, permissivo e negligente.

As famílias democráticas privilegiam o diálogo e a comunicação positiva e têm em consideração o ponto de vista do educando, nunca deixando, porém, de vincar o seu próprio ponto de vista. Neste tipo de ambiente familiar impera também o estabelecimento de limites e normas de comportamento, que decorrem, não obstante, num ambiente afetivo, onde as figuras parentais orientam as ações dos filhos de uma forma racional, de modo a que estes internalizem as normas parentais. Assim, a prática deste estilo educativo promove a autonomia dos filhos e estimula a expressão dos seus desejos e sentimentos, colocando, simultaneamente, restrições de ordem comportamental (Darling & Steinberg, 1993; Martinho, 2010; Faria, Camacho, Antunes, & Almeida, 2012).

O estilo autoritário, por sua vez, caracteriza-se pelo excesso de rigidez e exigência empregue pelos pais e consequente falta de afetividade na relação com os filhos. Este estilo parental rege-se pelo princípio da obediência e defende a prática de medidas punitivas com o objetivo de controlar o comportamento dos educandos, não havendo, por isso, qualquer estimulação da sua autonomia e independência ou respeito pela sua individualidade. Como resultado, estes apresentam uma tendência para desenvolver comportamentos antissociais e sentimentos de insegurança e submissão, que acabam por influenciar o rendimento académico (Martinho, 2010).

No polo oposto ao estilo autoritário encontra-se o estilo permissivo, onde as figuras parentais procuram sobretudo satisfazer os desejos dos filhos, evitando adotar práticas punitivas. Ao invés, optam por recorrer à razão em detrimento da autoridade e evitam controlar os seus comportamentos, dando-lhes livre arbítrio para exercerem as suas escolhas. Consequentemente, vivendo na ausência de normas e limites, existe a possibilidade de desenvolverem condutas desviantes (Darling, 1999).

Por fim, o estilo negligente é praticado pelos pais que não exigem responsabilidades dos seus filhos e que se mostram frios, inacessíveis e indiferentes para com estes, devido ao foco que mantêm em si mesmos. Com efeito, este estilo parental não promove a independência e individualidade dos filhos, tornando-os, pelo contrário, suscetíveis a apresentar um menor rendimento escolar, bem como um baixo nível de ajustamento psicológico. É igualmente frequente desenvolverem sentimentos de tristeza, insegurança e desorientação, deixando-se atrair facilmente para a prática de comportamentos desviantes (Martinho, 2010).

Não obstante os pontos previamente abordados, existem comportamentos adotados pelos encarregados de educação ou por outros membros familiares, independentemente dos seus recursos económicos, que podem influenciar o processo pedagógico da criança, nomeadamente, a leitura diária; o acompanhamento e auxílio na realização dos trabalhos de casa; a participação nas tarefas

domésticas, as brincadeiras, as práticas desportivas; ou ainda o estabelecimento de regras e de horários de estudo. Fora de casa, o envolvimento parental pode ocorrer de diversas maneiras, como a participação em reuniões de pais, na associação de pais da escola, nas atividades programadas pela mesma ou ainda ao assistir às atividades extracurriculares dos filhos (Lima & Domingues, 2007; Prados & Lorca, 2006).

Num estudo realizado no Brasil e levado a cabo por Chechia e Andrade (2005), foram investigadas as perceções de 32 EE sobre o desempenho escolar dos seus educandos, sendo que metade destes tinham resultados escolares positivos e a outra metade apresentava um rendimento académico insatisfatório. Os resultados ilustram que os alunos que recebem apoio parental não só demonstram mais habilidades na realização de tarefas, como também desenvolvem uma autoestima positiva em relação à escola e ajustam-se melhor aos contextos nos quais estão inseridos. Foi igualmente possível constatar que muitos pais sentem-se incapazes de ajudar os filhos no seu percurso escolar e nas dificuldades que atravessam ao longo deste percurso, sendo que uma das razões para que tal aconteça é a falta de orientação por parte da escola, ainda que se encontre bem presente a preocupação destes pais em ajudar os educandos nas suas tarefas escolares, nomeadamente no que diz respeito às suas responsabilidades académicas e ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Para estes encarregados de educação, o

sucesso escolar é condicionado por uma série de variáveis que devem ser implementadas desde cedo, como a imagem positiva da escola, a adoção de um comportamento exemplar, bem como o cuidado com o material escolar, sem esquecer as responsabilidades que devem ser assumidas e partilhadas pela família e pela escola

No que concerne à percepção da família de alunos que apresentam um rendimento escolar negativo, os pais referem, na maioria dos relatos, que os seus filhos tiveram problemas de adaptação e dificuldades de aprendizagem e asseveram ainda que, apesar de manifestarem interesse pela vida escolar dos filhos, tal não assegura que estes possam apresentar resultados escolares positivos. Os testemunhos deste grupo de EE permitem também constatar que as vivências por eles experienciadas têm igualmente influência no desempenho académico dos seus educandos (Chechia & Andrade, 2005).

Em suma, todos estes dados anteriormente referidos só vêm confirmar a importância que o envolvimento dos pais tem no processo educacional dos filhos, no sentido em que, se os primeiros envolverem-se mais no processo educacional dos mesmos, vão motivá-los a se comprometerem com as atividades escolares, culminando, conseqüentemente, num melhor rendimento académico (Santos, Fonseca, Brasileiro, Andrade, & Freitas, 2014). Mais ainda, este tipo de envolvimento parental poderá também providenciar oportunidades flagrantemente para sublinhar a importância das atividades escolares e

promover a responsabilidades dos filhos para com o seu futuro (Chechia & Andrade, 2005).

A Influência da Escola no Comportamento e Rendimento

Escolar dos Alunos

A escola tem sido alvo de estudos intensivos ao longo das últimas décadas, essencialmente devido ao papel proeminente que desempenha como contexto de desenvolvimento privilegiado desde a infância (Bessa & Silva, 2012; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, citados por Liu, Ding, Berkowitz, & Bier, 2014), na medida em que é responsável pela criação e desenvolvimento das competências necessárias à promoção da qualidade de vida das crianças e jovens, bem como pela promoção de uma educação sustentada no respeito pelos direitos humanos e valores fundamentais, como a liberdade e a dignidade humana (Sousa & Pereira, 2014).

Neste sentido, a instituição escolar deve dar continuidade ao processo educacional iniciado pelos pais, reinventando-se continuamente, de modo a criar estratégias e ações que ajudem os alunos a desenvolver competências essenciais à promoção pessoal e social e a melhorar o desempenho escolar e, futuramente, profissional, por intermédio da transmissão, atualização e especialização de saberes técnicos e de competências e habilidades que lhes providenciem as ferramentas necessárias para tal. Para além disso, a escola deve ainda promover a comunicação, o envolvimento e a abertura com as famílias

e a restante comunidade na qual está inserida (Lima & Domingues, 2007; Martins, 2007; Sousa & Pereira, 2014).

À luz deste quadro teórico, Loureiro (2008) recorre ao artigo 5.º, ponto 1 da Lei n.º3/2008 para demonstrar que, dentro de toda a comunidade educativa, os professores desempenham um papel premente para que seja possível cumprir os pontos previamente apontados, pois são os principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e, como tal, devem promover medidas direcionadas ao desenvolvimento harmonioso da educação, tanto nas atividades realizadas na sala de aula, como nas restantes atividades promovidas pela escola.

Nestes termos, e na perspetiva de Emmer e Stough (2001), a organização e a estruturação do ambiente de sala de aula constitui um fator indispensável para a prevenção da indisciplina, no sentido em que permite maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir a ocorrência de comportamentos disruptivos, permitindo, consequentemente, que as aprendizagens ocorram de forma bem sucedida. Para alcançar esta premissa, é necessário que o professor adote um conjunto de estratégias que tenha em conta a gestão do comportamento, do tempo e da atenção e motivação dos alunos. Essas estratégias passam pelo estabelecimento de rotinas e pela monitorização do comportamento dos alunos, promovendo, desta forma, a deteção e a resolução de eventuais problemas que possam surgir. Outro aspeto importante relacionado com a gestão da sala de

aula reside na preocupação de aproveitar ao máximo o tempo de aprendizagem, no sentido em que, conforme argumentam Wharton-McDonald e colaboradores (1998), minimizar os tempos de espera e das transições entre atividades não só previne a ocorrência de comportamentos disruptivos como também proporciona mais oportunidades de aprendizagem.

Numa outra perspetiva, Seidl e Shavelson (2007) sublinham a importância dos processos de monitorização e regulação da aprendizagem, do desempenho e das atitudes dos alunos ser feita de forma mais independente, o que implica encorajar os alunos a monitorizar o seu próprio comportamento e ajudá-los a planear e a definir os objetivos de aprendizagem e a identificar os seus próprios erros.

Para além da gestão da sala de aula e da instrução, o estabelecimento de uma relação saudável entre o professor e os alunos assume-se como outro importante preditor do progresso académico e social destes últimos. Revisões efetuadas por Birch e Ladd (1998) e, mais tarde, por Hughes e Kwok (2006), mostraram que relações positivas entre professores e alunos favorecem o desenvolvimento académico e social dos últimos, no sentido em que estes adquirem atitudes mais favoráveis em relação à escola, bem como uma maior capacidade de iniciativa e de cooperação e um grau mais elevado de competências de literacia. Pelo contrário, relações conflituosas entre professor e alunos originam atitudes negativas para com a escola, um

menor envolvimento nas atividades realizadas durante as aulas e um declínio no desempenho acadêmico e no comportamento social (Birch & Ladd, 1998; Hughes, Gleason, & Zhang, 2005).

Todos estes dados anteriormente referidos vêm apenas reforçar a necessidade e a importância de ter, em cada escola, um grupo de professores ou mediadores com formação adequada ao desenvolvimento de estratégias ou programas que promovam uma maior comunicação e consequente aproximação aos alunos e respectivas famílias, de forma a derrubar eventuais barreiras culturais, e a incutir nos alunos uma atitude mais positiva face à escola e ao processo de aprendizagem, aumentando, em última instância, a probabilidade de sucesso escolar e social (Reis, 2008).

A Relação Escola-Família

O estabelecimento de uma relação saudável entre a escola e a família revela-se um pressuposto essencial para que os alunos possam beneficiar de um crescimento saudável e propício ao desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação pessoal, social e profissional, de forma a se tornarem, com efeito, membros ativos na sociedade (Sousa & Sarmento, 2010). Porém, o que frequentemente se observa é um antagonismo pré-estabelecido entre ambas as partes, sendo que, por um lado, a escola tende a adotar um comportamento insular, desvalorizando o contributo primordial que pode ser acrescentado pelos pais, não só na melhoria do desempenho

académico, mas também na prevenção e promoção dos comportamentos sociais. Mais ainda, quando há, de facto, a intenção de envolver os pais no processo educacional, as estratégias implementadas pecam, na sua generalidade, por não ter em consideração as profundas transformações pelas quais as famílias passam ao longo dos tempos, ao nível das suas estruturas e dinâmicas, revelando-se, deste modo, desadequadas (Sá, 2004, citado por Sousa & Sarmento). Por outro lado, os pais revelam alguma passividade em participarem ativamente na vida escolar dos educandos, optando, ao invés, por delegar essa responsabilidade para a escola e descartando-se, conseqüentemente, da responsabilidade que têm como primeiros e permanentes educadores (Sousa & Sarmento, 2010).

No processo de delineamento e planificação de estratégias com o intuito de promover o envolvimento parental - termo este que alude, na ótica de Christovam e Cia (2013), para a relação estabelecida entre a família e a escola com a finalidade de contribuir para uma escolaridade positiva dos alunos - existem determinados fatores que revelar-se-ão determinantes neste processo e que, por essa mesma razão, devem ser equacionados, a saber: o nível socioeconómico, no sentido em que os pais pertencentes a classes socioeconómicas mais elevadas apresentam uma tendência para se envolverem com maior frequência na dinâmica escolar (Epstein, 1995; Avvisati, Besbas, & Guyon, 2010); o nível de literacia, na medida em que pais com mais habilitações académicas tendem a dar mais importância e a despende

mais tempo em atividades de envolvimento parental na escola (Avvisati, Besbas, & Guyon, 2010); ou ainda o nível escolar / idade dos filhos, que exerce uma grande influência no tempo despendido pelos pais em atividades ligadas ao seu percurso escolar, sendo que este envolvimento tende a diminuir à medida que os filhos vão crescendo (Avvisati, Besbas, & Guyon, 2010).

Nesta linha de raciocínio, com o intuito de melhorar a educação, fortalecer laços familiares e reforçar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, Epstein criou, em 1995, a Tipologia do Envolvimento Parental, um modelo constituído por 6 níveis, sendo que o primeiro remonta à parentalidade, e tem como objetivo ajudar a família a compreender o desenvolvimento dos seus filhos, de modo a criar um ambiente mais propício e convidativo à aprendizagem e à prática do estudo. Epstein defende que este objetivo pode ser alcançado através da divulgação de vídeos acerca da parentalidade e do desenvolvimento das crianças em todas as idades; da criação de workshops e de outros cursos sobre a parentalidade e as práticas parentais; ou ainda através de programas de apoio às famílias, aos níveis da saúde, da alimentação e da parentalidade (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

O segundo nível assume como grande propósito o estabelecimento de uma comunicação mútua entre a escola e as famílias, através da criação de canais de duas vias (entenda-se escola-casa e casa-escola), de forma a privilegiar a troca de informação de

um modo variado, perceptível e produtivo, sobre diversos aspetos da educação dos estudantes. Na prática, este nível traduz-se na viabilização de estratégias que passam pela realização de conferências com os pais; por transmitir, de forma clara, informação sobre todas as políticas, programas e avaliações da escola e, finalmente, por proceder a uma pesquisa anual sobre as necessidades das crianças e respetivas famílias e suas sugestões e reações aos programas escolares (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

O terceiro nível, voluntariado, incentiva os pais a colaborarem na organização de atividades com o objetivo de apoiar os alunos e a escola. Para a concretização destes objetivos, é sugerido efetuar uma pesquisa anual que vise identificar interesses, talentos e disponibilidade de pessoas voluntárias e facultar uma sala aos pais destinada ao trabalho de voluntariado, às reuniões e a recursos para as famílias (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

O quarto nível centra-se no conceito de aprendizagem em casa e tem como objetivo facultar informação às famílias sobre como ajudar os educandos na realização dos trabalhos de casa e de outras atividades de aprendizagem a serem realizadas no seio familiar. Para tal, é necessário que a escola transmita à família informações relacionadas com as competências exigidas em todas as disciplinas de cada ano, em especial para os alunos que necessitam de melhorar o seu rendimento escolar, para que os pais consigam ajudá-los na compreensão dos objetivos académicos estabelecidos para cada

disciplina e no planejamento do seu trabalho escolar. Outras sugestões passam pela elaboração de um calendário diário ou semanal com atividades para pais e filhos realizarem em conjunto, incluindo atividades durante o verão (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

O quinto nível dá importância ao processo de tomada de decisões e alerta para a necessidade de incluir as famílias em todas as decisões escolares e de eleger representantes dos pais. Para tal, é proposto a criação de associações e organizações ativas de pais e de uma equipa de intervenção para parcerias entre escola, família e comunidade (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

Por fim, o sexto e último nível coloca ênfase na colaboração com a comunidade e na necessidade de identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade ao dispor das famílias, da escola e da restante sociedade. Algumas das atividades propostas para este fim passam por providenciar informações úteis aos estudantes e respetivas famílias acerca do meio onde se encontram inseridos, mais especificamente, sobre serviços de saúde, serviços recreativos, apoio social, entre outros; informar também sobre atividades da comunidade que se focam nas competências de aprendizagem; ou ainda incentivar a prática de serviços prestados à comunidade por estudantes, famílias e escolas (Epstein, 1995; Pereira, 2011; Oliveira, 2014).

Considerações finais

Em suma, podemos de facto verificar que o estabelecimento de uma relação de parceria entre a escola e as famílias resulta num conjunto de benefícios para todos os intervenientes, que podem ir desde a melhoria do desempenho escolar e comportamental dos alunos ao incentivo à participação dos pais na escola, culminando numa maior abertura deste sistema e contribuindo, conseqüentemente, para a construção de uma imagem positiva da instituição escolar. Paralelamente, os pais sentir-se-ão valorizados e o aluno sentir-se-á também ele mais motivado e adquirirá uma percepção mais positiva acerca da sua aprendizagem, potenciando, por conseguinte, o seu sucesso e o professor, em última instância, terá também o seu trabalho facilitado (Silva, 2010; Sousa & Pereira, 2014). Contudo, para que esta premissa seja exequível, a escola deve ter sempre em consideração a diversidade cultural dos seus alunos, sendo que, para tal, é fundamental que exista uma troca recíproca de informação, por parte da escola e família. É igualmente primordial que a relação entre ambos seja sustentada na construção de atitudes positivas e na certeza de que tanto os encarregados de educação como os professores verão os seus papéis simultaneamente complementados, não perdendo, porém, o controlo referente às respetivas esferas de atividade (Cabaça, 1999, citado por Lourenço, 2008).

Importa, por fim, sublinhar, a necessidade de que a colaboração os agentes educativos previamente referidos esteja assente numa análise

real da situação socioeconómica e cultural da população escolar e também que ofereça uma diversificação de atividades que procure abranger todos os extratos dessa mesma população. Ou seja, é apenas na posse de todos os elementos e particularidades que caracterizam cada realidade escolar e cada comunidade educativa, que será possível ter o conhecimento necessário para delinear, planificar e implementar as estratégias mais adequadas a cada contexto e que revelar-se-ão mais eficazes na promoção da participação e envolvimento de todos os agentes educativos.

Referências

- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: a literature review, *Économie de L'éducation*, 5, 759-778.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Broecker, C., & Jou, G. (2007). Práticas educativas parentais: A percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF*, 12(2), 269-279.
- Castro, M. C. (2010). Indisciplina: um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. *Revista Eletrónica da Faculdade Semar/Unicastelo*, 1(1).
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho académico e

comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.

Christovam, A. C. C.; Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 19(4), 563-582.

Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates. Parenting style and its correlates*. Champaign IL: ERIC/EECE Publications – Digests.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Emmer, E. T., & Stough, L M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Epstein, J. L. (1995). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Faria, C., Camacho, I., Antunes, A. P., & Almeida, A. T. (2012). Promoção da parentalidade positiva: Estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional. Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 622-636). Braga: CIE-Universidade do Minho.

- Hughes, J. N., Gleason, K.A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*, 303-320.
- Hughes, J. N., & Kwok, Oi-man (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480.
- Lima, P.G. & Domingues, J.L. (2007). Família e aprendizagem dos filhos na escola: algumas pontuações a partir da perceção de professores. *Acta Científica – Ciências Humanas, 13*, 9-25.
- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(1), 54-67.
- Lourenço, L. P. R., (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na escola: conceções e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martinho, L. (2010). *O papel da educação parental no comportamento antissocial dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), Coimbra, Portugal.
- Martins, L. S. T. R. (2007). *Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Porto, Portugal.

- Martins, E., & Teixeira, L. (2014). *O comportamento indisciplinado dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula (estudo de caso numa escola urbana de Castelo Branco). Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas*, 81-99.
- Oliveira, M. I. S. (2014). *Envolvimento parental em creche*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 981-996.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Pereira, M. C. L. (2011). *Escola-família: aprendendo juntas... Um compromisso de futuro*.
- Prados, M., & Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 1-26.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Málaga, Espanha.
- Reppold, C. T. (2001). *Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Santos, J. L. F., Fonseca, P. N., Brasileiro, T. C., Andrade, P. O., & Freitas, N. B. C. (2014). A relação entre os estilos parentais e o engajamento escolar. *Trends in Psychology, 22*(4), 759-769.
- Seidl, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*, 454-499.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família: Uma relação armadilhada*. Edições Afrontamento.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá.
- Soares, S. D. B. (2016). *Envolvimento parental e sua relação com o sucesso escolar: estudo efetuado em duas escolas TEIP*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Sousa, M., & Pereira, M. (2014). A perceção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um concelho da região centro de Portugal. *Revista Eletrónica de Educação, 8*(2), 321-344.

- Sousa, M., & Sarmento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 18, 141-156.
- Sprinthall, N.A., & Collins, W.A. (2011). *Psicologia dos adolescentes: uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição.
- Szelbrackowski, A. C., & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12(1), 33-40.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99, 101-128.

Sobre o Autor

Filipe Xavier, Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, fxavier91@hotmail.com

About the Author

Filipe Xavier, Master in Educational Psychology by University of Madeira, Funchal, Portugal, fxavier91@hotmail.com

CAPÍTULO/ CHAPTER 2

As Inteligências Múltiplas: uma Revisão da Literatura

Cristina Mendes

Resumo

O mundo contemporâneo, cada vez mais competitivo e exigente, constantemente em mudança e com novos desafios, obriga-nos a pensar e a olhar a inteligência de outra forma. Os modelos educacionais rapidamente tornam-se obsoletos e o sistema educativo nem sempre consegue acompanhar as necessidades dos alunos e as exigências do mundo moderno. Assim, este artigo pretende apresentar uma breve revisão da literatura sobre inteligência, com especial destaque para a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e os diferentes instrumentos desenvolvidos para avalia-las, procurando assim destacar a importância desta teoria para a educação e para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Escola, Competências, Educação.

Multiple Intelligences: a Literature Review

Cristina Mendes

Abstract

The modern world, each day more competitive and demanding, constantly changing and with more new challenges, requires a new way of looking and thinking about the intelligence concept. The educational models quickly become outdated and most of the times do not answer to the student`s needs and the demands of today`s world. Therefore, this article aims to briefly explore the literature about intelligence, focusing on the Multiple Intelligences theory by Howard Gardner and the different tests developed to measure them and as a result emphasize the importance of this theory for the Education System and for the students` learning and development.

Keywords: Multiple intelligences, School, Competences, Education.

Introdução

A inteligência foi encarada e medida durante muitos anos unicamente através das capacidades cognitivas dos indivíduos, pelo que estava consignada apenas às capacidades ensinadas nas escolas. Apenas há relativamente poucos anos, alguns autores começaram a colocar em causa esta ideia, defendendo que a inteligência engloba muito mais, pois o ser humano é muito mais do que aquilo que compreendemos. Logo, é essencial compreender como é que aprendemos e o que podemos fazer para potencializar as nossas capacidades. E proporcionarmos uma melhor educação às nossas crianças.

Apesar de verificar-se que cada vez mais pessoas concordam com esta ideia, não têm sido tomadas medidas para que a escola atual aproxime-se da mesma e a educação responda às necessidades dos alunos. Contudo, há que destacar o trabalho dos professores, provavelmente as pessoas que mais se apercebem desta realidade e procuram realizar o seu trabalho neste sentido, sem eles, a educação estaria muito mais comprometida.

Em suma, o estudo da inteligência tem suscitado vasto debate entre os especialistas, enquanto alguns acreditam que a inteligência possui um único fator, outros acreditam que esta é composta por uma multiplicidade destes. Entre eles, encontra-se o psicólogo americano Howard Gardner da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, que desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas. Assim,

após explicar alguns conceitos-base em torno na inteligência e da sua avaliação, o presente artigo apresenta a teoria das inteligências múltiplas e alguns estudos internacionais associados à mesma.

Em Torno Do Conceito De Inteligência

O estudo da inteligência remonta a Wilhelm Wundt e aos seus estudos no Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig (Almeida, 1992; Candeias & Almeida, 2007). Contudo, os primeiros estudos sistematizados deste constructo são atribuídos a Sir Francis Galton (Almeida, 1992; 2002), que *definiu a inteligência em termos de energia e sensibilidade aos estímulos físicos* (Franco, 2007, p.57), e foi dos primeiros autores a ter em conta as diferenças individuais e a valorizar o fator hereditário destas (Schultz & Schultz, 2007).

As suas ideias foram levadas para os Estados Unidos da América por James McKeen Cattell (Almeida, 2002), que desenvolveu um conjunto de testes para medir a inteligência, cunhando assim a designação *teste mental*. Nesta linha de pensamento, Karl Pearson desenvolveu o *coeficiente de correlação*, que permite calcular como os resultados variam em relação uns aos outros (Franco, 2007).

Porém, foi em 1905 que Alfred Binet e Théodore Simon criaram o primeiro instrumento verdadeiramente psicológico que permitia medir a inteligência: a *Escala de Inteligência de Binet-Simon* (Almeida, 1992; 2002; Franco, 2007; Schultz & Schultz, 2007) mas, uma vez que este concentrava-se nas funções cognitivas, acabou por associar a

inteligência às capacidades escolares dos indivíduos, o que marcou fortemente a forma como os investigadores consideravam a inteligência mas permitiu a introdução da *idade mental* originando a tradição psicométrica, que permitiu a medida e quantificação da inteligência, e atribui ao sujeito um papel ativo no desenvolvimento da sua inteligência (Franco, 2007).

A *Escala de Inteligência de Binet-Simon* foi traduzida por Henry Goddard, em 1908, do francês para o inglês e adaptada, em 1916, por Lewis Terman, passando a ser conhecida por *Escala Stanford-Binet* (Almeida, 2002; Schultz & Schultz, 2007). Terman foi a primeira pessoa a utilizar o *Quociente de Inteligência* (QI), proporção entre a idade mental e a idade cronológica, desenvolvido por William Stern, para cotar os resultados. Em 1939, David Wechsler desenvolveu o primeiro teste de inteligência a incluir testes não-verbais. As *Escalas de Inteligência de Wechsler* acabaram por tornar-se o mais popular e mais utilizado teste de inteligência (Almeida, 2002; Franco, 2007).

Enquanto Charles Spearman defende a existência de um fator geral de inteligência, denominado de *G* (Akbari & Hosseini, 2008), o qual teria uma origem biológica e seria inato (Franco, 2007), nos EUA, alguns psicólogos acreditavam que a inteligência englobava um conjunto de diversos fatores, relativamente independentes entre si. Entre estes encontram-se Louis Leon Thurstone, o qual delineou 7 aptidões primárias: compreensão verbal, fluência verbal, aptidão numérica, aptidão espacial, raciocínio, velocidade percetiva e memória. Já Joy

Paul Guilford incluiu a criatividade e o comportamento no estudo da inteligência, bem como a sua aplicação prática (Almeida, 2002; Franco, 2007).

Estas teorias são conciliadas por Philip Vernon e Raymond Cattell. Vernon encara o fator *G* como o fator que está na base de todos os outros, coordenando-os (Franco, 2007). Cattell defende também uma teoria hierárquica da inteligência, mas percebe o fator *G* como de segunda ordem, que pode ser subdividido em inteligência fluída e cristalizada (Fonseca, 2006).

Por outro lado, Jean Piaget concentra-se sobretudo no estudo do raciocínio realizado pelas crianças e o seu método clínico consiste em tarefas que têm de ser desempenhadas (Franco, 2007). A sua teoria dá grande ênfase à experiência e à maturação, destacando o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento. É da interação desta com o meio ambiente que desenvolve-se a inteligência, através dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio (Piaget, 1972a).

Segundo este autor o desenvolvimento da inteligência ocorreria, em todas as crianças, através de uma sequência de estádios invariáveis e contínuos: *sensorio-motor* (dos 0 aos 2 anos), *pré-operatório ou intuitivo* (dos 2 aos 7 anos), *operações concretas ou operatório* (dos 7 aos 12 anos) e *operações formais* (a partir dos 12 anos). A velocidade de desenvolvimento varia entre crianças e ambiente cultural, pelo que as idades propostas são apenas estimativas (Piaget, 1972b).

Nesta linha surgiu ainda a corrente cognitiva, a qual pretende compreender como as pessoas utilizam os seus conhecimentos, ou seja na aplicação à prática, como o ensino e a construção de programas de promoção cognitiva. No entanto, todas estas teorias levantam problemas idênticos, nomeadamente: o facto de não explicarem a criatividade, estudarem apenas a inteligência lógico-matemática e não serem aplicáveis a todos os indivíduos (Franco, 2007).

As Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas, como o próprio Gardner admite, trata-se sobretudo de uma sistematização das teorias de *Thurstone e Guilford*, e foi divulgada pela primeira vez em 1983 no livro *Frames of Mind*. Segundo este, a inteligência é descrita como “a capacidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam úteis num ou mais contextos culturais” (p. 11). As *inteligências* propostas respondem obrigatoriamente ao conjunto de 8 critérios estabelecidos para delimitar uma inteligência, que são: a potencialidade para isolar áreas no cérebro que expliquem o seu funcionamento; a existência de indivíduos excepcionais; o conjunto identificável de operações ou mecanismos de processamento de informação; a história desenvolvimental distinta; a história evolucionista e a plausibilidade de evolução; o suporte de tarefas psicológicas experimentais; o suporte de descobertas psicométricas; o potencial de codificação num sistema simbólico (Gardner, 1983).

A inteligência é então constituída por um conjunto de diferentes habilidades, distintas, e relativamente independentes entre si (Amiryousefi & Zarei, 2011; Pocinho, 2009), mas que trabalham em conjunto (Diaz & Heining-Boynton, 1995). A inteligência *musical* envolve a sensibilidade e o reconhecimento de elementos musicais como o ritmo e a melodia (Akbari & Hosseini, 2008) e a habilidade para interpretar, compor e apreciar padrões musicais (Karamikabir, 2012; Ozdilek, 2010). A inteligência *corporal-cinestésica* é a capacidade de coordenação física (Akbari & Hosseini, 2008) e a utilização do corpo para expressar pensamentos e sentimentos (Coban & Dubaz, 2011; Sulaiman, Abdurahman, & Rahim, 2010), assim como resolver problemas (Karamikabir, 2012) e utilizar imagens mentais para coordenar movimentos corporais (Ozdilek, 2010).

A inteligência *visuo-espacial* engloba a sensibilidade à cor, ao desenho e à forma (Akbari & Hosseini, 2008) e à manipulação e criação de imagens mentais, de forma a resolver problemas (Ozdilek, 2010; Sulaiman, Abdurahman, & Rahim, 2010). A inteligência *lógico-matemática* corresponde à correta utilização dos números, à habilidade para deduzir conclusões e identificar relações de causa e efeito (Akbari & Hosseini, 2008).

A inteligência *linguístico-verbal* abrange a escrita, a leitura e a fala, através da mestria da linguagem e da correta utilização desta e das palavras (Akbari & Hosseini, 2008; Sulaiman, Abdurahman, & Rahim, 2010). Bem como a sensibilidade ao som, conceito,

pronúnciação, ênfase e significado das palavras, e a sensibilidade à linguagem escrita e falada, a habilidade para aprender Línguas, (Karamikabir, 2012), expressar-se retórica ou poeticamente e utilizar a linguagem para recordar informação (Ozdilek, 2010).

A inteligência *interpessoal* refere-se à capacidade para compreender e distinguir nos outros as suas intenções (Akbari & Hosseini, 2008), interesses, necessidades, motivações e desejos (Coban & Dubaz, 2011; Karamikabir, 2012), permitindo trabalhar eficazmente com outras pessoas (Ozdilek, 2010). A inteligência *intrapessoal*, por outro lado, equivale ao autoconhecimento (Akbari & Hosseini, 2008) - capacidade de compreender os sentimentos, emoções, medos, motivações (Karamikabir, 2012), interesses, necessidades, ideais, pontos fortes e fracos de si próprio e de tomar decisões corretas na vida (Coban & Dubaz, 2011; Ozdilek, 2010).

A inteligência *naturalística* inclui o conhecimento e preocupação pela natureza (Akbari & Hosseini, 2008), a sensibilidade a todos os acontecimentos que ocorrem na mesma, bem como a capacidade de reconhecer, distinguir e classificar seres vivos e não-vivos (Coban & Dubaz, 2011), e distinguir as suas diferenças e similaridades (Ozdilek, 2010). A inteligência *existencial* reflete sobre o significado da vida e o sentido da morte. Contudo, Gardner (2006) mantém algumas reservas em confirmar a existência desta inteligência pelo que esta nem sempre é incluída como uma das Inteligências Múltiplas.

Todas as inteligências estão presentes em todos os seres humanos, mas em diferentes níveis (Akbari & Hosseini, 2008; Castejon, Perez, & Gilar, 2010). Elas são inatas, hereditárias e passíveis de treino, desenvolvendo-se através da maturação (Becerren, 2010; Behjat, 2012). Esta teoria concede portanto grande importância às características individuais de cada pessoa (Akkuzu & Akçay, 2011), aos seus interesses, ambições e potencialidades (Becerren, 2010) e considera todas as inteligências igualmente importantes (Akbari & Hosseini, 2008).

Identificar e avaliar as Inteligências Múltiplas

A grande ênfase atribuída aos aspetos contextuais e criativos de cada inteligência criou dificuldades na elaboração de um instrumento que permitisse medir as Inteligências Múltiplas, mas alguns instrumentos foram criados com esta finalidade.

Howard Gardner aconselha a utilização do *Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales* (MIDAS), um questionário de autorrelato que avalia a predisposição intelectual do indivíduo para cada uma das oito Inteligências Múltiplas (excluindo a inteligência existencial). É composto por escalas principais e subescalas adicionais em que cada item possui seis opções de resposta: *"Not at all; Fairly Good; Good; Very Good; Excellent; I don't know or Does not apply"*, em que a média de todas as escalas apresenta valores consistentes e

em que os resultados são calculados por escala, usando uma matriz de resultados derivada de estudos analíticos (Shearer, 2012).

O MIDAS é um instrumento que apresenta boas qualidades psicométricas e os últimos estudos, elaborados por Shearer (2012), em diversos países, apontam neste sentido, ao apresentarem consistência nas traduções e indicarem diferenças mínimas que podem ser facilmente atribuídas a diferenças culturais. Os padrões de repostas são mesmo semelhantes e indicam que o MIDAS mede as habilidades de uma maneira consistente, independentemente da Língua e das experiências culturais.

A autora Sue Teele criou um questionário denominado de *Teale Inventory of Multiple Intelligences* (TIMI), desenvolvido em 1992 e que pode ser utilizado a partir dos 3 anos de idade. Contém 28 perguntas, com 2 opções de resposta representadas por pandas que caracterizam cada uma das 7 inteligências primeiramente descritas.

Thomas Armstrong (1999) foi responsável pela criação do *Multiple Intelligence Inventory*, constituído por 70 itens, divididos numa série de 10 perguntas para cada uma das Inteligências Múltiplas. A partir dos itens selecionados, o resultado final é convertido em percentagens para cada inteligência. No entanto, o resultado deste inventário deve ser visto apenas como um indicador para a descoberta dos potenciais de cada pessoa e não como um resultado estático e definitivo.

Especialmente destinado à criança encontra-se o *Multiple Intelligence Survey for Kids* de Laura Candler. Este divide-se em 24 afirmações que a criança deve classificar, de 0 a 5, de acordo com o seu grau de concordância com cada item. O resultado máximo que pode ser conseguido numa área é de 15. Este instrumento foi criado com o intuito de identificar os pontos fortes e as potencialidades das crianças, pelo que, a sua elaboração deveu-se ao facto de a maior parte das ferramentas já existentes para medir as Inteligências Múltiplas, serem demasiado longas e complexas para crianças. Contudo, a autora alerta para a ausência de qualquer investigação científica e consequentemente para a utilização cuidadosa do mesmo (Candler, 2011).

No Brasil, foi também criado o *Questionário Icónico*, consistindo num questionário composto por 24 itens, representativos das Inteligências Múltiplas, a que o indivíduo deve dar um valor entre 0 e 4 e que é analisado através da soma dos pontos atribuídos pelo sujeito a cada item. A par deste questionário costuma também ser aplicado um instrumento designado de *Questicônico*, consistindo na seleção de cinco dos 24 itens representativos das Inteligências Múltiplas e na elaboração de uma história com eles. A análise é feita através da apreciação dos ícones escolhidos e da identificação das inteligências predominantes no contexto da história (Zandomeneghi, 2005).

Estudos internacionais sobre Inteligências Múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas gerou vários estudos, em diversas áreas. O estudo de Akbari e Hosseini (2008) tinha como objetivo a investigação de uma possível relação entre as estratégias de aprendizagem de uma segunda Língua e as Inteligências Múltiplas.

Através de uma amostra de 90 estudantes universitários que estudavam Língua Inglesa (37 rapazes e 53 raparigas) comprovou-se a existência de uma relação entre as estratégias utilizadas na aprendizagem de uma segunda Língua e as Inteligências Múltiplas, bem como a relação entre estas e a proficiência na linguagem. Contudo, como os próprios investigadores alertam, os resultados deste estudo têm de ser vistos com precaução, uma vez que as correlações são baixas. A primeira hipótese, apresenta uma fraca mas significativa correlação entre as duas variáveis, devido ao facto de muitos dos aspetos das Inteligências Múltiplas relacionarem-se com aspetos da linguagem, mas a natureza das variáveis ser diferente. No que diz respeito à segunda hipótese, foi verificada a existência de uma relação positiva e significativa, todavia apenas a inteligência linguística-verbal pode prever a proficiência na linguagem, como expectável (Akbari & Hosseini, 2008).

Também na área da linguagem encontra-se o estudo de Savas (2012), que tinha como objetivo explorar a relação entre inteligência, linguagem e aprendizagem. Contou com a participação de 160 estudantes universitários nativos na Língua Turca que estudavam para

serem professores de Inglês. O instrumento utilizado neste estudo consistiu num texto escrito pelos estudantes, onde descrevem as suas percepções sobre quais as Inteligências Múltiplas consideravam mais importantes na aprendizagem de uma Língua estrangeira. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente, através da análise da contagem do número de vezes que aparecia uma inteligência, assim como através da exploração das razões dos participantes para a escolha dessa inteligência.

Os resultados revelaram que todos os participantes concordam que a inteligência mais importante na aprendizagem de uma Língua estrangeira é a linguístico-verbal, mas consideram que esta por si só não pode ser responsável pela aprendizagem e ordenam-nas da seguinte forma: linguístico-verbal, interpessoal, visual-espacial, intrapessoal, musical, corporal, lógico-matemática e naturalística (Savas, 2012).

Stăncună e Crăciun (2011) prepararam encontros semanais de 1 hora, durante 2 meses, com o objetivo de ensinar a Língua Inglesa a crianças romenas, através de atividades baseadas na teoria das Inteligências Múltiplas. Estes encontros contaram com a participação de 60 crianças que frequentavam o Ensino Pré-Escolar e o 1º ano de escolaridade. As aulas foram lecionadas por uma mascote e contavam com diversas atividades, como canções, dança, representação, poemas, cartazes, jogos e histórias.

Quando os encontros terminaram, as investigadoras observaram que as crianças apresentaram progressivamente melhores resultados e que uma breve recapitulação dos conteúdos era suficiente para que as crianças voltassem a lembrar-se do que haviam aprendido. As investigadoras concluíram também que esta forma de ensino revela-se muito eficaz para ambos os ciclos (Stăncună & Crăciun, 2011).

A relação entre as estratégias de ensino dos professores e as suas próprias Inteligências Múltiplas foi investigada por Serin, Serin, Yavuz e Muhammedzade (2010). O estudo foi elaborado com uma amostra de 245 professores primários turcos e cipriota. Os resultados do estudo indicaram que as estratégias de ensino dos professores do Chipre eram consistentes com as suas Inteligências Múltiplas, enquanto o mesmo não se verificava com os professores turcos, o que pode dever-se ao facto de os programas de ensino no Chipre serem preparados para ensinar tendo a conta a teoria das Inteligências Múltiplas, enquanto na Turquia isso não acontece. Também foi descoberto que as mulheres dão mais importância às estratégias de ensino utilizadas do que os homens, mas que as inteligências de ambos os sexos não apresentam diferenças significativas.

Por outro lado, Sözen, Sözen e Tekat (2009), estudaram a relação entre as Inteligências Múltiplas de 908 estudantes universitários turcos que estudavam para ser professores e as áreas de especialização escolhidas pelos mesmos. Na área da inteligência linguístico-verbal foi descoberto que os alunos de Ciências Sociais,

Música, Arte e Educação Física possuíam mais deste tipo de inteligência quando comparados com os de Matemática e Ciências, mas que a situação invertia-se quando se tratava da inteligência lógico-matemática.

Os alunos de Arte também possuíam uma maior inteligência visual-espacial do que os estudantes de outras áreas, bem como os estudantes de Música quando comparados aos de Ciências Sociais e Matemática. A situação é semelhante na inteligência musical, mas são os alunos de Música que monopolizam esta inteligência, seguindo-se os de Arte. A inteligência corporal-cinestética é dominada pelos alunos de Educação Física, enquanto os alunos com piores resultados nesta área são os de Matemática e Ciência. Na inteligência interpessoal e intrapessoal são os alunos de Arte, Educação Física e Ciências Sociais que possuem melhores índices, especialmente quando comparados com os de Matemática e os de Ciências. Através destes dados os autores concluíram que existem algumas similaridades entre a Inteligências Múltiplas e a área de especialização dos estudantes (Sözen, Sözen, & Tekat, 2009).

No Ensino Secundário os alunos que haviam frequentado áreas ligadas à Matemática possuíam menos inteligência linguístico-verbal, intrapessoal, interpessoal e naturalística. Pelo contrário, os alunos de áreas mais ligadas à Linguagem e às Artes possuíam menos inteligência lógico-matemática. Na inteligência visual-espacial são os alunos que frequentam as Artes e o Desporto os que mais possuem

esta inteligência, e os que menos a possuem são os das áreas numéricas. Os alunos de Artes possuem maior inteligência musical do que todos os outros estudantes. Os alunos de Desporto, por outro lado dominam a inteligência corporal-cinestética, em detrimento de todas as outras áreas. A variável género não apresenta diferenças estatisticamente significativas (Sözen, Sözen, & Tekat, 2009).

Já o perfil das Inteligências Múltiplas dos professores de Ciência e Matemática malaios, as suas estratégias de ensino e a relação entre as duas foi investigado por Sulaiman, Abdurahman e Rahim (2010). A amostra era de 174 professores e conclui-se que a inteligência intrapessoal era a mais elevada, seguindo-se a interpessoal, lógico-matemática, naturalística, corporal-cinestésica, musical, espacial e a inteligência linguística. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores vão ao encontro das três Inteligências Múltiplas dominantes, enquanto as estratégias menos utilizadas são as que correspondem à inteligência musical. Estes resultados demonstram que existe uma relação positiva e significativa entre as Inteligências Múltiplas dos participantes e as estratégias de ensino adotadas.

Na Turquia, Beceren (2010), investigou quatro importantes variáveis: o tipo de inteligência dominante usada pelas crianças na aprendizagem, bem como a influência do género e do estatuto socioeconómico e o nível educacional dos pais. O estudo foi realizado durante o ano letivo de 2004-2005 e contou com a participação de 232 crianças, entre os quatro e os seis anos, e um dos seus progenitores.

Os resultados indicam que as três Inteligências Múltiplas mais utilizadas pelas crianças, independentemente do gênero são, da mais usada para a menos usada, a inteligência visual-espacial, corporal-cinestésica e a linguístico-verbal. Em relação à dependência do gênero, as inteligências visual-espacial e a corporal-cinestésica são as mais utilizadas, tanto por rapazes como raparigas, mas no que diz respeito à última inteligência mais utilizada, os rapazes utilizam mais a Inteligência lógico-matemática enquanto as raparigas utilizam a inteligência linguístico-verbal. Foi também observado que a inteligência menos preferida nas raparigas é a Inteligência musical e nos rapazes a inteligência intrapessoal (Beceren, 2010).

As Inteligências Múltiplas e o estatuto socioeconómico possuem uma relação estatisticamente significativa apenas na inteligência intrapessoal. Em relação ao nível educacional dos pais, existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível educacional das mães e as inteligências intrapessoal e a interpessoal. Já no que concerne ao nível educacional dos pais, a relação estatisticamente significativa dizia respeito à inteligência linguístico-verbal (Beceren, 2010).

Em Espanha, o professor português Leandro de Almeida realizou um estudo com 294 crianças da região de Múrcia, entre os cinco, seis e sete anos. Os instrumentos utilizados foram as atividades propostas por Gardner, Feldman e Krechevsky (1998 a, b, c) para avaliar seis das inteligências: linguística, lógico-matemática, visuo-espacial, corporal-

cinestésica, naturalística e musical. Os resultados concluíram que apesar dos coeficientes de correlação obtidos serem estatisticamente significativos, não coincidem nos aspetos cognitivos que avaliam, o que reflete dificuldades na avaliação das inteligências com estas tarefas. Ainda assim, os valores da precisão apresentam-se adequados na sua maioria, com apenas a inteligência musical e a corporal-cinestésica a apresentarem índices ligeiramente inferiores. Estes resultados sugerem a existência de um fator geral comum às várias tarefas mas não das três componentes agregadoras propostas por Gardner (Almeida, Ferrando, Ferreira, Prieto, Fernández & Sainz, 2009).

Finalmente, o estudo de Akkuzu e Akçay (2011) é fundamental para a investigação das Inteligências Múltiplas, uma vez que procura delinear e testar um ambiente de aprendizagem baseado nesta teoria. Para isso, foi preparado um estudo experimental na Turquia, com 75 alunos, 37 para o grupo de controlo (GC) e 38 para o grupo experimental (GE), durante 8 semanas, no ano letivo de 2009-2010.

As aulas de ambos os grupos foram ministradas apenas pelos investigadores mas o ambiente de aprendizagem foi diferente. O GC foi exposto a um ambiente de aprendizagem tradicional, centrado no professor. As aulas deste grupo caracterizavam-se pela linguagem simples, pelo método de pergunta-resposta e pelas experiências demonstrativas. Já o GE foi exposto a um ambiente de aprendizagem baseado na teoria e nas atividades das Inteligências Múltiplas (Akkuzu & Akçay, 2011).

As atividades englobavam oito inteligências múltiplas e incluíam: representação para a inteligência corporal; ouvir música clássica de fundo para a inteligência musical; inclusão de personagens famosas nas histórias para a inteligências linguísticas, lógico-matemática e intrapessoal; utilização de uma história de Patricia Garfield para as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial e intrapessoal; e a utilização de puzzles, mapas de conceitos e folhas de avaliação para a inteligência lógico-matemática, interpessoal e naturalística. Os resultados deste estudo demonstraram que os alunos do GE apresentavam maior interesse e motivação para as aulas e atividades realizadas, sentindo-se mais aptos na construção de novo conhecimento do que os alunos do GC, o que por sua vez refletiu-se nos resultados obtidos pelos alunos nos pós-testes, demonstrando o potencial da aprendizagem baseada (Akkuzu & Akçay, 2011).

Conclusão

A literatura sobre a inteligência indica claramente a existência de duas correntes distintas e opostas sobre este tema. Contudo, atualmente observa-se uma tendência crescente para acreditar-se que a inteligência é constituída por um conjunto de fatores que interagem entre si e contribuem para o seu desenvolvimento.

Os estudos confirmam também que a inteligência não é mais estática e que é passível de desenvolvimento, o que significa que quer a hereditariedade quer o ambiente desempenham um papel

comparativamente importante para a sua formação e evolução. Por esta razão é fundamental que este aspeto do ser humano seja também ele trabalhado desde cedo, para que o indivíduo possa atingir o seu potencial máximo.

Tendo em conta estes aspetos, a teoria das Inteligências Múltiplas apresenta-se como uma resposta exequível a estes aspetos, tal como demonstram os estudos apresentados anteriormente que confirmam as possibilidades desta teoria em diversas áreas. Todavia, para uma maior eficácia seria necessária uma maior consciencialização dos benefícios desta teoria para que o indivíduo possa promover a sua própria inteligência, bem como fazer-se algumas adaptações no próprio sistema de ensino que permitam o desenvolvimento ótimo e completo do ser humano e das suas capacidades.

Referências

- Akbari, R., & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36, 141-155.
- Akkuzu, N., & Akçay, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia - Computer Science*, 3, 1003-1008.

- Almeida, L. (1992). O estudo da inteligência: Divergências, convergências e limitações dos modelos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(2), 217-230.
- Almeida, L. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: O concurso da análise fatorial. *Paidéia*, 12(23), 5-17.
- Almeida, L., Ferrando, M., Ferreira, A. I., Prieto, M. D., Fernández, M. C., & Sainz, M. (2009). Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um fator g? *Psychologica*, 50, 41-55.
- Amiryousefi, M., & Zarei, G. R. (2011). Are MI and motivation catered for in EAP textbooks? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 573-577.
- Armstrong, T. (1999). *7 Kinds of smart: Identifying and developing your Multiple Intelligences (2nd Ed)*. New York: Plume.
- Beceren, B. C. (2010). Determining multiple intelligences pre-school children (4-6 age) in learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2473-2480.
- Behjat, F. (2012). Interpersonal and intrapersonal intelligences: Do they really work in foreign-language learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 351-355.
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (Cords.). (2007). *Inteligência humana: Investigação e aplicações* (Vol. 1). Coimbra: Quarteto Editora.

- Candler, L. (2011). *Multiple Intelligence survey for kids*. Retirado de <http://www.lauracandler.com/free/misurvey>
- Castejon, J. L., Perez, A. M., & Gilar, R. (2010). Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38, 481-496.
- Coban, S., & Dubaz, I. (2011). The relationship between active learning models in music lessons in elementary schools and multiple intelligence areas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 684-690.
- Diaz, L., & Heining-Boynton, A. L. (1995). Multiple intelligences, multiculturalism, and the teaching of culture. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 607-617.
- Fonseca, A. M. (2006). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. (2.^a Ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Franco, M. G. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula - Projeto de modificação das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (1998a). *Project Spectrum: Building on children's strengths: The experience of*

- Project Spectrum*. New York: Teachers College Press.
- (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Madrid: Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (1998b). *Project Spectrum: Early learning activities*. New York: Teachers College Press. (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades de aprendizaje en Educación Infantil. Madrid, Morata, 2000).
- Gardner, H., Feldman, D., & Krechevsky, M. (1998c). *Project Spectrum: Preschool assessment handbook*. New York: Teachers College Press. (Traducción Castellano, El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de evaluación *para la Educación Infantil*. Madrid: Morata, 2000).
- Karamikabir, N. (2012). Gardner's multiple intelligence and mathematics education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 778-781.
- Ozdilek, Z. (2010). To what extent do different multiple intelligences affect sixth grade students' achievement level on the particle model of matter? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4858-4862.
- Piaget, J. (1972a). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

- Piaget, J. (1972b). Development and learning. In C. S. Lavatelly & F. Stendler (Ed.), *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial, 15*(1), 3-14.
- Savas, P. (2012). Pre-service English as a foreign language teacher` perception of the relationship between multiple intelligences and foreign language learning. *Learning and Individual Differences 22, 1, 850–855*
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *História da psicologia moderna*. São Paulo: Thomson Learning.
- Serin, N. B., Serin, O., Yavuz, M. A., & Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in Multiple Intelligences. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 708–712*.
- Shearer, C. B. (2012). Cross cultural factor analytic studies of a Multiple Intelligences self-assessment. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 12*(1), 1-19.
- Stăncună, L., & Crăciun, A. (2011). A multiple intelligences approach: Intuitive English learning – a case study for k-1 students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 11, 72-76*.

Stipek, D., & Gralinski, J. (1996). Children`s beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.

Zandomeneghi, A. L. A. O. (2005). *Ícones representativos das Inteligências Múltiplas: Uma proposta*. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal de San.

Sobre o Autor

Cristina Mendes, Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, cristinannmendes@hotmail.com

About the Author

Cristina Mendes, Master in Educational Psychology by University of Madeira, Funchal, Portugal, cristinannmendes@hotmail.com

CAPÍTULO/ CHAPTER 3

Indisciplina, Medidas Disciplinares e Rendimento Académico: Estratégias Preventivas para uma Educação de Sucesso

Ester Câmara, Soraia Garcês, & Margarida Pocinho

Resumo

A indisciplina e o rendimento académico são temáticas de real importância na investigação portuguesa. A literatura apoia a existência de uma relação entre a indisciplina e o rendimento académico, onde perante o aumento da indisciplina, diminui o rendimento. Tendo em conta que o contexto escolar é uma fonte de culturas diversificadas, a indisciplina é vivenciada conforme o contexto e consequentes fatores sociais, políticos e culturais. Importa, então, assegurar que o processo de ensino-aprendizagem recorre à aproximação de todos os contextos que têm um papel ativo neste processo, assegurando um trabalho colaborativo e promotor do sucesso, escolar e pessoal, mediante a adoção de um conjunto de medidas para este fim.

Palavras-chave: Indisciplina; Rendimento Académico; Intervenção; Prevenção.

Indiscipline, Disciplinary Actions and Academic Achievement: Preventive Strategies for a Successful Education

Ester Câmara, Soraia Garcês, & Margarida Pocinho

Abstract

Indiscipline and academic achievement are important topics to Portuguese research. The literature supports the existence of a relationship between indiscipline and academic performance, showing that with the increase of the indiscipline, academic achievement decreases. Taking into account that the school context is a source of diversified cultures, indiscipline is experienced according to the context and consequent social, political and cultural factors. In this way, it is important to ensure that the teaching-learning process is based on the approximation of all contexts that play an active role in this process, ensuring a collaborative work and promoting success, in an academic and personal way, through the adoption of a set of disciplinary measures for this purpose.

Keywords: Indiscipline; Academic Achievement; Intervention; Promotion.

Introdução

A educação é um fenómeno axiológico, correspondente à transmissão de valores e aprendizagens significativas, sendo que a base deste movimento se situa no equilíbrio entre a partilha de um espaço comum, a escola, e a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos e o respeito pela autoridade (Estrela, 1994).

O aumento da heterogeneidade na população estudantil obriga a uma redefinição de prioridades, privilegiando as condições propícias à aprendizagem, o desenvolvimento integral do aluno e a qualificação técnica dos docentes. Perante a desconsideração dos anteriores, os fenómenos de natureza seletiva – indisciplina e o insucesso escolar – começam a emergir. É, assim, imperativo assegurar que estes são combatidos eficazmente e transformados em oportunidades de aprendizagem (Chaves, 2013). Neste seguimento, têm sido desenvolvidos projetos e modelos de intervenção que, apesar de distintos, partilham do mesmo objetivo: promover o sucesso escolar e a relação pedagógica positiva (Chaves, 2013; Morgado & Oliveira, 2009).

Indisciplina: (In)definições

A indisciplina constitui um dos problemas mais antigos e, simultaneamente, mais atuais que as escolas enfrentam, sendo já uma parte integrante do seu funcionamento (Chaves, 2013; Silva, 2013),

através da gênese de conflitos que causam desconforto a docentes e a alunos, afetando o clima escolar (Estrela, 1994).

Este conceito é de difícil caracterização, pois as vivências dos diferentes teóricos, associadas às nossas especificidades enquanto seres humanos e ao (des)conhecimento da comunidade escolar, exercem um papel preponderante e resultam na polissemia, complexidade e subjetividade deste termo (Andrade, 2012), o que não nos permite unificar a concepção do que é a indisciplina (Costa, 2012; Silva, 2013).

Ao falarmos neste fenômeno, devemos considerar o conceito oposto, com o qual surge intimamente relacionado: a disciplina. Isto porque é necessário haver um sistema de regras passível de ser quebrado para que se possa categorizar o comportamento como indisciplinado (Estrela, 1994). Logo, a disciplina associa-se ao caráter pedagógico, partilha de um espaço comum (Lopes, 2006) e à manutenção da ordem, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 1994, 2002).

No pólo oposto, surge-nos a indisciplina. Apesar da tentativa em defini-la, não muito temos senão um conjunto de termos e significados aos quais pode estar associada, (e.g. punição, dor, moralidade e obediência), bem como as sanções aplicadas quando as regras são quebradas (Andrade, 2012; Cowie et al., 2006; Raposo, 2002).

Para Amado (2000), a indisciplina possui um caráter relacional e interativo, sendo que o autor a define como o ato de transgressão das

normas de uma organização, que produz efeitos nefastos nas relações com pares e professores, influenciando, negativamente, o processo e ambiente de aprendizagem. A esta definição, está subjacente um desajustamento, individual ou coletivo, condicionado pelo contexto, que pode sofrer variações, conforme se considere a pessoa que aplica a sanção ou o destinatário da mesma (Lopes, 2006; Velez, 2010).

Consequentemente, considerando os diferentes atores da comunidade escolar, a classe docente é a que mais sofre com a indisciplina. Estrela (1994) refere que, devido à frequência com ocorre, incute desgaste físico e emocional, questionamento das habilidades e eficácia, frustração e inutilidade, e, em casos extremos, o abandono da profissão. Em suma, a indisciplina constitui a variável que causa maior *stress* na classe docente (Lopes, 2006; Pocinho & Capelo, 2009).

Indisciplina: Fenómeno Multicausal

A indisciplina é um fenómeno complexo, direcionado e agrupado conforme diferentes abordagens. Assim, a nossa capacidade holística permitir-nos-á perspetivá-la como um fenómeno multicausal e multicontextual.

Amado e Freire (2002) situam a indisciplina em três níveis. O primeiro refere-se ao incumprimento de regras mínimas que perturbam o ambiente da sala de aula, sem colocar em causa a autoridade do professor. O nível seguinte diz respeito aos comportamentos que afetam a relação entre os pares (e.g. comportamentos antissociais, *bullying*). Por fim, surge o nível dos

conflitos professor-aluno, que colocam em causa a autoridade do primeiro (e.g. insultos, ameaças, violência física).

Para Amado (2000), os fatores que originam a indisciplina podem ser internos ou externos e podem ser: 1) sociais/políticos (e.g. interesses e valores de diferentes classes); 2) familiares (e.g. valores, disfuncionamento do agregado); 3) institucionais formais (e.g. incompatibilidade de horários, espaços ou currículos); 4) institucionais informais (e.g. liderança entre pares); 5) pedagógicos (e.g. competência docentes, sistema rígido, relações na aula); 6) pessoais do professor (e.g. expectativas em relação aos alunos, estilos de liderança); e 7) pessoais do aluno (e.g. interesse em aprender, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de estudo, história pessoal, percurso académico, autoconceito).

Já a indisciplina estudada sob uma vertente sistémica atribui a sua origem à sociedade, pela influência que esta e a escola exercem entre si (Estrela, 1994). As mudanças e desequilíbrios sociais e económicos, a crise de valores e de autoridade, o combate ao analfabetismo e o aumento da escolaridade obrigatória são as principais causas deste movimento, o que se traduz numa população de estudantes, claramente, desmotivados e revoltados (Estrela, 2002).

Por fim, Cowie e colaboradores (2006) agrupam as causas da indisciplina em dois grupos: 1) centradas nos indivíduos, que se refere às características pessoais dos alunos que infringem as regras (e.g. falta de motivação, baixa autoestima e autocontrolo, e funcionamento

cognitivo inferior à idade); 2) orientadas para a dinâmica do grupo, onde a indisciplina surge como um ciclo originado pelo professor e nas poucas condições para o exercício da profissão.

Perante a pluralidade deste fenómeno, importa pensar em medidas que procurem reverter o seu impacto, contribuindo para o “(...) carácter pedagógico e manutenção da ordem (...)” (Estrela, 1994, 2002; Lopes, 2006), fundamentos *ex-libris* da disciplina.

Medidas Disciplinares: Uma Resposta

As medidas disciplinares começaram a ganhar destaque na promoção de comportamentos adaptativos, procurando minimizar o impacto da indisciplina (Raposo, 2002). Estas regulamentam e delimitam a ação docente e incluem todos os membros do contexto escolar (Costa, 2012; Silva, 2013), podendo ser formais e, por isso, inseridas na legislação (e.g. Estatuto do Aluno e Ética Escolar), não formais, desenvolvidas por órgãos administrativos de gestão (e.g. Regulamento Interno) ou informais, como as normas adotadas por uma cultura ou organização (Costa, 2012; Silva, 2013).

Perante comportamentos indisciplinados, o alerta para intervir é acionado e são aplicadas medidas disciplinares integradas no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Diário da República, 2013), do qual constam os direitos e deveres do aluno, para o contexto português (Redondo, 2011). Os deveres do aluno englobam tratar, com respeito, os membros da comunidade escolar, respeitar a figura de autoridade e, por fim respeitar a integridade física e psicológica de todos os

elementos do contexto escolar (Diário da República, 2013). Perante o incumprimento dos anteriores, regista-se a infração que, sendo sujeita a uma avaliação conforme a severidade, dá lugar à aplicação de medidas disciplinares, quer corretivas (e.g. advertência, ordem de saída da sala de aula ou locais de atividades escolares, atividades úteis à comunidade, condicionamento a certos espaços ou atividades e mudança de turma) quer sancionatórias (e.g. repreensão registada através de participação disciplinar, suspensão até 3 dias ou entre 4 a 12 dias úteis, transferência de escola e expulsão) (Diário da República, 2013; Redondo, 2011).

Alguns autores introduzem diferentes designações para as medidas disciplinares. Para Kolesnik (1970), podem ser preventivas, dotando os alunos de informação para que não infrinjam as regras, ou corretivas, quer positivas (apoiar os alunos nas dificuldades e contribuir para o desempenho escolar) quer punitivas (expulsão, retenção na sala de aula, advertência aos pais).

Aires (2009) sugere a designação de medidas pontuais ou globais, ambas preventivas ou corretivas. As medidas pontuais referem-se à atitude do professor perante a turma, como a neutralidade, não agressividade, recetividade e disponibilidade para esclarecer regras (preventivas), ou a serenidade, responsabilidade, assertividade e promoção de um ambiente reconciliador do conflito (corretivas). Já as medidas globais incluem a organização do espaço e

promoção de competências (preventivas), aplicação de consequências grupais e o estilo de liderança (corretivas).

Todavia, estas designações convergem na necessidade de prevenir, como alternativa a corrigir a infração, pois as atitudes menos corretas possuem um maior potencial de reversão quando prevenidas, ao invés de remediadas.

Rendimento Académico: Como Defini-lo?

Ao falarmos em rendimento académico, tenhamos noção que, devido a associações erróneas, anexadas a explicações subjetivas de sujeitos, grupos e culturas, este termo é, frequentemente, utilizado como sinónimo de insucesso. Paradoxalmente, a ideia de que pode ser o homólogo do sucesso escolar é redutora, pois a essa utilização estão subjacentes, apenas, as classificações quantitativas (Robinson & Tayler, 1986).

O rendimento académico refere-se à atitude do aluno perante a escola, que diz respeito à diferença entre o que os alunos pretendem alcançar – objetivos delineados *à priori* – e o que, efetivamente, realizam (Roazzi & Almeida, 1988). Para Portellano (1989, citado por Méndez & Rozo, 2012), o rendimento académico divide-se em: 1) rendimento suficiente, referente à demonstração de resultados, mediante os conteúdos adquiridos, podendo ser mensurado pelas classificações escolares; 2) rendimento satisfatório, relativo à relação entre a capacidade intelectual do estudante e o aproveitamento que

retira dela. Contudo, para que os alunos possam ser situados em patamares de desempenho, este rendimento é sujeito a uma análise qualitativa, baseada em normas adaptadas à cultura, desmembrando-se em insucesso ou sucesso escolar.

O insucesso escolar refere-se à insuficiência dos resultados alcançados, mediante os objetivos traçados, a idade e o desenvolvimento, traduzidos em classificações negativas (Pérez, 2009). Ao colocarmos o foco no insucesso, desconsideramos outros contextos com um papel, igualmente, ativo (e.g. escola, a família e o sistema educativo) (Marchesi & Perez, 2003). Neste sentido, este termo pressupõe que o aluno com baixos resultados não progride, a nível escolar, pessoal e social, o que afeta a sua autoestima. Já o sucesso escolar refere-se ao alcance/superação dos objetivos traçados que se traduzem em classificações positivas e no aumento da autoestima (Pérez, 2009).

A intimidade com os objetivos traçados fazem do rendimento académico um conceito subjetivo, pois os alunos podem se sentir fracassados, mesmo com resultados positivos. Devemos, assim, estabelecer limites que nos permitam diferenciar o rendimento académico do sucesso e insucesso escolar, começando pelos fatores que estão na sua génese (Roazzi & Almeida, 1988).

Rendimento Académico e sua Manifestação

Tendo em conta a ambiguidade que caracteriza o rendimento académico, é espectável que a literatura não se mostre unânime perante os fatores que o influenciam, que podem aparecer entrelaçados, tornando-se difícil isolar os efeitos de cada um.

Antes, os estudos dedicavam-se à abordagem preditiva do fenómeno, atribuindo-o ao aluno e suas especificidades (Roazzi & Almeida, 1988). Com a evolução da sociedade, consideram-se outras condicionantes, igualmente pessoais (variáveis cognitivas, motivacionais, género e idade), mas também contextuais (variáveis sócio ambientais, institucionais e instrucionais) (González-Pienda, 2003).

Já Miguel, Rijo e Lima (2013), Pérez (2009) e Simões e colaboradores (2008) agrupam os fatores do rendimento académico em: familiares (prestação de cuidados, estrutura familiar, práticas educativas extremistas, desinteresse para com a escolaridade dos filhos e estatuto socioeconómico) (Simões et al., 2008); escolares (organização do sistema de ensino, ambiente escolar, diferenças de poder, depreciação e desvalorização do desempenho) (Pérez, 2009; Simões et al., 2008); e pessoais (sociodemográficos, cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais) (Miguel, Rijo, & Lima, 2013).

Um processo que aparece associado ao rendimento académico é a transição entre ciclos que, pela literatura, potencia o insucesso e promove o desinvestimento do aluno na aprendizagem (Crockett,

Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989; Pérez et al., 2010; Santos, 2013), devido aos novos currículos, nova dinâmica relacional, diferentes estilos pedagógicos, clima de aprendizagem, metas e estratégias de estudo (Pérez et al., 2010).

Por fim, Girod (1984, citado por Méndez & Rozo, 2012) enumera quatro fatores que influenciam, positivamente, o rendimento acadêmico: 1) o estudante, trajetória escolar e conhecimento das suas fragilidades; 2) as condições do processo de ensino-aprendizagem (e.g. planos de estudo, atividades, entre outros); 3) características familiares (e.g. maior acompanhamento parental); e 4) comportamento, pois como veremos seguidamente, este aparece relacionado com o desempenho acadêmico.

Indisciplina, Medidas disciplinares e Rendimento Acadêmico:

Fenómenos (In)dependentes?

Indisciplina e Rendimento Acadêmico

A literatura apoia a existência de uma relação entre a indisciplina e o rendimento acadêmico, pois indivíduos que adotam comportamentos desajustados apresentam resultados escolares mais baixos, podendo indicar que a indisciplina é preditora do rendimento acadêmico, e vice-versa (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Gonçalves, 2009; Njoroge & Nyabuto, 2014; Paiva & Lourenço, 2009; Pakarinen et al., 2014; Senos & Diniz, 1998). Os

docentes suportam esta premissa, defendendo que alunos mais novos apresentam menores níveis de indisciplina, podendo dever-se ao desconhecimento das consequências aplicadas nestas situações (Paiva & Lourenço, 2009). Se por um lado, os comportamentos disruptivos podem despoletar problemas de aprendizagem, por outro, indivíduos com dificuldades escolares podem adotar comportamentos disruptivos para alertar que algo não está a bem (Marturano & Loureiro, 2003, citados por Bandeira et al., 2006). Logo, as ilações devem ser formuladas cautelosamente, pois a predição do comportamento humano é de difícil conceção, pelo que assumir que isto se verifica em todos os casos é errado.

Indisciplina e Medidas Disciplinares

A investigação destinada à relação entre a indisciplina e as medidas disciplinares é escassa. Os docentes e os alunos possuem valores e culturas próprias que, manifestadas em contexto escolar, são passíveis de provocar desequilíbrios no processo educativo (Redondo, 2011). Como tal, perante comportamentos disruptivos, os docentes recorrem a medidas punitivas que acentuam o desequilíbrio de poder entre estes e os alunos, sentido por estes últimos, originando um clima autoritário que despoleta os conflitos na sala de aula (Cowie et al., 2006; Redondo, 2011). Assim, a indisciplina agrava-se mediante o aumento das medidas disciplinares. Como tal, deve-se garantir que a satisfação impera na sala de aula, estando isto relacionado com

menores níveis de indisciplina e menores taxas de aplicação de medidas disciplinares (Robert, 2011).

Combate à Indisciplina e ao Insucesso Escolar

Pelo exposto anteriormente, reconhece-se a importância de privilegiar uma postura preventiva no combate a fenómenos desta natureza. Como tal, têm sido desenvolvidas iniciativas e projetos, com o intuito de promover uma educação multidisciplinar nos métodos e estratégias, estimulando uma aprendizagem de sucesso.

Estratégias de Prevenção

Amado e Freire (2002) identificaram três níveis de prevenção da indisciplina e desenvolvimento pessoal e social: 1) primário, que engloba os conteúdos curriculares, estratégias de aprendizagem e participação no quotidiano; 2) secundário, que enfatiza os programas de mediação, estratégia que se assume eficaz no combate à indisciplina (Costa e Silva, 2010; Morgado & Oliveira, 2009); 3) terciário, que fornece estratégias de resolução do problema, colocando termo às práticas punitivas (Costa e Silva, 2010).

O professor é uma figura central, que deve apostar no desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas, adequadas às diferentes posturas dos alunos (e.g. para alunos faladores, centrá-los na temática da aula e incentivar ao respeito pela opinião de todos; para alunos agressivos, valorizar os aspetos positivos

das suas intervenções, relativizar as críticas e manter a serenidade; para alunos tímidos, valorizar as suas intervenções de modo positivo, direto e simples) (Estanqueiro, 2012).

Ainda, deve privilegiar a boa educação e incentivá-la nos alunos, envolvendo-os no estabelecimento de regras de convivência comuns (Aires, 2009), com vista à obtenção de um clima propulsor da aprendizagem e à redução da indisciplina (Lopes, 2006). Quando o ambiente é perturbado, a sua atitude deve ser corretiva, mas serena, ao desenvolver e aplicar sanções, conforme a infração e historial do aluno (Aires, 2009).

Em suma, envolver a turma na aprendizagem é o principal objetivo, recorrendo a estratégias, como planificar o espaço, desenvolver competências sociais, decidir o estilo de liderança (Aires, 2009), promover o respeito coletivo, respeitar o espaço individual, garantir que as competências pedagógicas respondem às necessidades da turma (Lopes, 2006), promover a assimilação entre teoria e prática, usar as novas tecnologias, cumprir a componente ética da profissão e investir na formação profissional (Perrenoud, 2000).

Em Portugal, algumas medidas têm sido implementadas (Chaves, 2013). Por exemplo, uma escola de Coimbra desenvolveu o seu próprio sistema de regras e atuação perante o seu incumprimento, divulgadas à comunidade durante todo o ano. Foi, também, criado um Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID) para avaliar a gravidade da infração e aplicar a sanção, ou em casos com elevada gravidade,

encaminhá-los para o Serviço de Psicologia. Em outro estabelecimento, os alunos transgressores realizam trabalhos alusivos à infração, num movimento formativo, corretivo e preventivo da sua repetição (Santos et al., 2009). Por fim, Andrade (2012) associou as novas tecnologias à indisciplina e insucesso escolar, sendo que esta parceria resultou na melhoria da aprendizagem de alunos desmotivados, indisciplinados e com insucesso escolar.

Estratégias de Intervenção

Panorama internacional.

Uma estratégia utilizada no combate à indisciplina e ao insucesso escolar é a mediação, definida como um processo de negociação, em que ambas as partes de um conflito procuram soluções para o resolver, com o auxílio de uma pessoa neutra (Morgado & Oliveira, 2009). Neste âmbito, algumas iniciativas têm emergido.

No Brasil, o “Projeto Escola de Mediadores”, procurou desenvolver um clima escolar pacífico, envolver a comunidade e atuar conforme as necessidades emergentes. Deste projeto, resultou a “Cartilha Escola de Mediadores”, que contém informações referentes ao papel da mediação e do mediador escolar (Morgado & Oliveira, 2009). Ainda no Brasil, Carolino (2006) desenvolveu o programa “Recreio Dirigido”, no qual concluiu que a prática de atividades durante os períodos mais propícios à indisciplina (e.g. recreios), conduziu à sua

diminuição, em cerca de 57%, sendo também notório o seu potencial no combate ao insucesso, ao estimular a inteligência dos envolvidos.

Na Argentina, o *“Programa Nacional de Mediación Escolar”* permitiu implementar a mediação nas escolas, através do levantamento de necessidades, ações de sensibilização, criação de equipas, formação, seleção e formação de alunos mediadores, implementação, monitorização e avaliação do projeto (Garcia-Costoya, 2004).

Por fim, nos EUA, o programa *“GOAL – Going for the Goal”*, desenvolvido em 1992 na *Virginia Common-Wealth University*, procurou promover competências pessoais e sociais. Os autores salientaram a sua eficácia na aquisição de competências comportamentais (e.g. comunicação eficaz com adultos) e cognitivas (e.g. estabelecer objetivos, planificar e tomar decisões) (Danish, Nellen, & Owens, 1996).

Panorama Nacional.

No panorama nacional, destaque-se a adaptação do programa *“GOAL – Going for the Goal”*, substituída pela designação *“GOAL – Lutar pelos objetivos”*, em 1998, através do qual se verificou uma melhoria no rendimento académico e menor envolvimento em comportamentos de risco (Dias, Cruz, & Danish, 2001).

Outro projeto ocorreu em Paços de Ferreira, sendo que o seu sucesso residiu no envolvimento de toda a comunidade. O mesmo pretendeu combater a indisciplina, em três níveis: 1) universal

(comunidade); 2) indicada (alunos sinalizados); e 3) intensiva (alunos sinalizados) (Carvalho, Rosário, Cerqueira, Martins, & Magalhães, 2016).

Para concluir, uma das iniciativas mais profícuas no âmbito da intervenção na indisciplina e insucesso escolar é o projeto “Rede de Mediadores para o Sucesso Escolar” desenvolvido pela Associação de Empresários pela Inclusão Social (EPIS), com o propósito de identificar indivíduos com insucesso escolar e/ou indisciplina, conhecer os seus antecedentes familiares e escolares e dotá-los de estratégias (Miguel, Rijo, & Lima, 2013). A primeira implementação resultou no aumento do sucesso escolar em 14%, demonstrando a eficácia de iniciativas que enfatizam o envolvimento coletivo na aprendizagem do aluno (Veríssimo, 2013). Na Região Autónoma da Madeira, este projeto vigora desde março de 2015, sob a designação “Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M.” e procura promover uma educação inclusiva, independentemente das dificuldades, fornecendo à escola um papel mais ativo no sucesso para que forneça respostas diversificadas e preventivas às problemáticas (Carvalho et al., 2016; Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, 2014).

Considerações Finais

A indisciplina e o insucesso escolar são fenómenos em ascensão, pois os conflitos nas escolas têm sofrido um aumento, acompanhado pela diminuição no rendimento académico, decorrente de diversos fatores, dos quais se realçam a baixa autoestima e desmotivação dos

alunos. Logo, a necessidade de alargar o leque de investigações e projetos que promovam o sucesso e a disciplina é fulcral no combate à tendência portuguesa, portadora da taxa de insucesso mais elevada da Europa (Liz, Andrade, & Nunes, 2016), ou a R.A.M., com uma taxa de abandono escolar elevada (Caetano, 2018).

Considerando a investigação e a crescente heterogeneidade na população, será correto afirmar que a causa do insucesso e abandono escolar reside em um fator apenas? Pensando sistemicamente, todos os contextos e variáveis afetos ao indivíduo são determinantes para que os fenómenos se manifestem ou sejam revertidos.

É preocupante que os jovens encontrem na escola um local, não de progressão, mas de manifestação de comportamentos disruptivos. Como tal, urge uma mudança de paradigma, que forneça respostas preventivas, mediante o desenvolvimento de estratégias ou programas em várias áreas (e.g. competências sociais, comportamentais, motivacionais, métodos de estudo) e o envolvimento de todos os contextos relacionais do aluno (família, pares, professores, comunidade) (Carvalho et al., 2016).

Todavia, estas iniciativas podem funcionar como propulsoras do fenómeno que se pretende combater. Logo, perante a ineficácia das medidas, as diferentes instâncias educativas devem reformulá-las e adequá-las ao contexto. Por fim, a heterogeneidade verificada na comunidade escolar faz com que estes fenómenos não sejam estáticos e deixem marcas de impacto, devido ao carácter de dependência que as

unifica. Como tal, motivar os alunos garante o seu empenho nas tarefas académicas e sociais.

Referências

- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Andrade, C. M. C. (2012). *Recursos multimédia como estratégia para reduzir a indisciplina na escola: Produção de digital storytelling* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta. Portugal.
- Caetano, R. (2018, 20 de janeiro). Abandono escolar na Madeira. *Diário de Notícias Online*, retirado de <http://www.dnoticias.pt/opiniaao/artigos/abandono-escolar-na-madeira-DL2638360>, a 21 de janeiro de 2018.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.

- Carolino, H. C. (2006). *A aplicação do esporte escolar, jogos e recreação como instrumentos para minimizar e conter atitudes violentas, indisciplina e acidentes durante o recreio dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Fortaleza* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Fortaleza, Brasil.
- Carvalho, M., Rosário, V., Cerqueira, M., Martins, M., & Magalhães, J. (2016). Indisciplina na Escola: exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção. *Desafios*, 12, 10.
- Chaves, G. M. P. R. (2013). *A escola face às manifestações de indisciplina: Estudo de caso sobre as dinâmicas organizacionais na resolução da indisciplina* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, Portugal.
- Correia, J. M. C. (2014). *Causas da indisciplina escolar no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.
- Costa, M. M. P. C. (2012). *A gravidade da indisciplina: Perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Costa e Silva, A. M. M. (2010). Conflito(s) e mediação em contextos educativos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 18(1), 7-18.
- Cowie, H., Jennifer, D., Chankova, D., Poshtova, T., Deklerck, J., Deboutte, G., Ertesvåg, S. K., Samuelsen, A. S., O'Moore, M.,

- Minton, S. J., Ortega, R., & Sanchez, V. (2006). *School Bullying and Violence: Taking Action*. Retirado de <http://www.vista-europe.org/index.php>
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9(3), 181-210. doi: 10.1177/0272431689093002.
- Danish, S., Nellen, V., & Owens, S. (1996). Teaching life skills through sport: Community based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.). *Exploring Sport and Exercise Psychology* (pp. 205-224). Washington DC: American Psychological Association.
- Diário da República (2013). *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. 1ª série – N°120, 23 de junho, 3496-3514.
- Dias, C., Cruz, J. F, & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(19), 157-170.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. (2.ªEd). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2.ª Ed). Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 27-48.
- Garcia-Costoya, M. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Gonçalves, C. M. B. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Um estudo numa escola s/ 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258.
- Kolesnik, W. B. (1970). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Liz, C., Andrade, F., & Nunes, A. (2016). *Portugal tem a maior taxa de insucesso escolar na União Europeia*. Disponível em: http://www.rtp.pt/noticias/pais/portugal-tem-a-maior-taxa-de-insucesso-escolar-na-uniao-europeia_v911189.
- Lopes, E. M. B. L. (2006). *Indisciplina em contexto educativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Marchesi, A., & Perez, E. (2003). La comprensión del fracasso escolar. In A. Marchesi & C. H. Gil (Coords.). *El Fracasso escolar - Una perspectiva International* (pp. 25-49). Madrid: Alianza Ensayo.

- Méndez, J. H. M., & Rozo, L. C. C. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 6(1), 155-166.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2013). Insucesso escolar e fatores de risco do aluno: Validação de uma nova medida de autorresposta numa amostra alargada de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório de Psicologia*, 11(2), 143-161. doi: 10.14417/lp.11.2.681.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.
- Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a factor in academic performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 289-307. doi:10.5901/jesr.2014.v4n1p289.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2009). Comportamentos disruptivos vs. Rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 283-306.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 248-261. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.001.

- Pérez, M. C., Guevara, L. S. R., Sáenz, A. T. L., Solórzano, H. F., Forbice, M. D., & Fernández, W. U. (2010). Fatores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: Motivación, rendimiento académico y disciplina. *Atualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29. doi: 10.15517/aie.v10i3.10144.
- Pérez, V. M. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto: ASA Editores.
- Pocinho, M., & Capelo, R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351- 367. doi: 10.1590/S1517-97022009000200009.
- Raposo, N. V. (2002). A disciplina na escola: Análise psicossócio-educativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Redondo, A. C. S. M. (2011). *Indisciplina: Perceções sobre o novo estatuto do aluno* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Robert, P. (2011). *A Educação na Finlândia: Os segredos de um sucesso* (3ª. Ed). Porto: Edições Afrontamento.

- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Autoestima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. *Análise Psicológica*, 1(5), 105-113.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, C. S. P. D. (2013). *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2014, novembro 07). Projeto de Capacitação de Alunos na RAM. *Portfólio de Serviços da SRE*. Retirado a julho 04, 2016, de <http://www02.madeira-edu.pt/>
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Autoestima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório com uma amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2(16), 267-276.
- Silva, C. A. M. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila-Real, Portugal.
- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151.

Velez, M. F. P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Fatores de risco – Um estudo com alunos do 8ºe 10º anos de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Veríssimo, M. F. (2013). *A mediação escolar: O caso do projeto EPIS na Escola Secundária Daniel Faria – Baltar* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidad de Santiago de Compostela. Espanha.

Sobre os Autores

Ester Câmara, Investigadora no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, ester_camara04@hotmail.com

Soraia Garcês, Investigadora no Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada 9020-105 Funchal (Gabinete 1.75, 1º Andar), Funchal, Portugal, soraiagarcres@gmail.com

Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia da Educação, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da

Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

About the Authors

Ester Câmara, Researcher at the Research Centre for Regional and Local Studies of University of Madeira, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, ester_camara04@hotmail.com

Soraia Garcês, Researcher at the Research Centre for Regional and Local Studies of University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada 9020-105 Funchal (Office 1.75, 1st floor), Funchal, Portugal, soraia garces@gmail.com

Margarida Pocinho, Professor with Aggregation on Educational Psychology, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

CAPÍTULO/ CHAPTER 4

Neuroeducação na Sala de Aula

Margarida Pocinho, Carlota Crawford, Catarina Rebolo, Cláudia

Berenguer, Joana Câmara, José Gonçalves & Marta Fernandes

Resumo

A neuroeducação é um domínio do conhecimento emergente, de natureza multidisciplinar, que se destina a aplicar princípios subjacentes às neurociências à aprendizagem escolar. Este ensaio tem como principal objetivo mostrar que, com recurso à neuroeducação é possível explorar o modo como as crianças aprendem e identificar as práticas educativas que mais promovem os processos cognitivos de aprendizagem. Apresentam-se as variáveis que parecem influir na aprendizagem dos estudantes, como, as características físicas da sala de aula, os hábitos alimentares e as emoções, a formação artística e o papel do professor na aprendizagem. Através da neuroeducação é possível conciliar as potencialidades do contexto escolar e articulá-las com as necessidades educativas idiossincráticas expressas por cada aluno.

Palavras-chave: neuroeducação; sala de aula; ensino-aprendizagem; desempenho escolar.

Neuroeducation In The Classroom

Margarida Pocinho, Carlota Crawford, Catarina Rebolo, Cláudia

Berenguer, Joana Câmara, José Gonçalves, & Marta Fernandes

Abstract

Neuroeducation is an emergent multidisciplinary field of knowledge that aims to apply some of the neurosciences principles to school learning. With neuroeducation, issues are possible to explore how children learn and to identify which educational practices are better to enhance cognitive processes of learning. The variables that influence school performance, are presented namely, classroom conditions, food habits, emotions, artistic training and the role of teachers in the learning process. In conclusion, neuroeducation in the classroom is a way to solve problems of teaching and learning and school performance. Through neuroeducation, it is possible to conciliate the school context potentialities and integrate it with idiosyncratic education needs showed by each student.

Keywords: neuroeducation; classroom; teaching and learning; school performance.

Introdução

Foi a partir do crescente interesse da psicologia na prática pedagógica e do desenvolvimento do conhecimento científico acerca do cérebro que emergiu a neuroeducação, também conhecida por neurociência educacional (Ansari, Smedt & Grabner, 2012; Guerra, 2011; López, 2016; Seixas, 2014; Stern, Grabner & Schumacher, 2015; Zaroa, Rosatb, Meirelesc, Spindolad, Azevedo, Bonini-Rochaf, & Timm, 2010). A neuroeducação ocupa-se do estudo das condições que otimizam a aprendizagem, tendo como alicerces o conhecimento acerca do funcionamento cerebral. A neuroeducação constitui-se, assim, como um campo interdisciplinar, produto da aglomeração entre as neurociências e a educação (Moncada & López, 2014 cit in. López, 2016). Visando a produção de conhecimento sobre os processos de aprendizagem, a neuroeducação tem um grande potencial de promoção e potenciação da aprendizagem geral e da criatividade, assim como de redução ou mitigação dos efeitos decorrentes de ambientes educativos stressantes e negativos (Moura, 2015). A neuroeducação apresenta-se assim como um campo promissor com grande aplicabilidade prática (Ansari, Smedt & Grabner, 2012). Perfilando a arquitetura do próprio cérebro, sabemos hoje que os primeiros anos de vida de uma criança são essenciais para o seu desenvolvimento cerebral, pelo que a aplicação dos subprodutos da investigação deste novo campo constitui-se fundamental para a

educação desde uma idade precoce (OEA, SEDI, DDHEC & OEC, 2010; Seixas, 2014).

A eficiência da intervenção educativa e a qualidade dos processos de aprendizagem dependem da complementaridade entre, por um lado, variáveis de natureza física atuantes ao nível do espaço da sala de aula, e, por outro, toda uma complexa dimensão que podemos genericamente designar de humana, associada a elementos de natureza biopsicossocial, que envolvem aspetos tão díspares como a dinâmica educativa na sala de aula, a configuração do processo ensino-aprendizagem, as características contextuais do meio escolar, familiar, comunitário em que o indivíduo se insere, as políticas públicas em matéria de ensino, entre outros. No pressuposto dessa complementaridade, que depreendemos ser consensual na literatura, e defendida por exemplo por Guerra (2011), é nosso objetivo compreender o impacto de algumas dessas variáveis, tanto físicas quanto, à falta de melhor expressão, humanas, no quadro do processo educativo, numa abordagem necessariamente seletiva e muito parcelar, à luz da grande diversidade de fatores suscetíveis de determinar em concreto a experiência educativa e o processo de aprendizagem. Consideramos que um maior esclarecimento nesta matéria se afigura de grande utilidade para os diferentes agentes educativos – incluindo os próprios estudantes –, na medida em que a simples consciencialização para a complexidade da aprendizagem e para a diversidade de fatores que a potenciam ou dificultam pode

revelar-se um meio de qualificação do processo educativo e da consecução dos objetivos e metas escolares. Afinal, se é um facto que a aprendizagem consiste num desafio complexo e multivariável e que a educação é um processo dinâmico e instável, permanentemente confrontado e posto em causa precisamente por via dessa mesma complexidade, não menos certo é que, em muitos casos, a qualificação da experiência educativa depende apenas de pequenas mudanças, perfeitamente ao alcance dos vários agentes envolvidos no processo educativo.

A sala de aula: variáveis de natureza física que influem na aprendizagem

A psicologia educacional e a neuroeducação têm vindo a desenvolver um grande número de investigações que sustentam a elevada importância do ambiente físico da sala de aula no desempenho dos alunos. Segundo Cheryan, Ziegler, Plaut e Meltzoff (2014), variáveis como a iluminação, a acústica, a temperatura, a decoração da sala de aula, o posicionamento do aluno e a disposição dos assentos parecem ter um impacto na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, iremos explorar a importância das variáveis supramencionadas e o seu impacto na aprendizagem e no desempenho académico dos estudantes.

A iluminação e a acústica

A iluminação é uma das variáveis mais analisadas no contexto da sala de aula, pelo que diversas investigações reportam uma relação entre a iluminação e o desempenho escolar (Mora, 2013). Esta variável pode ser estudada tendo em conta dois fatores, designadamente a qualidade (tipo de luz) e a quantidade de luz (Earthman, 2004; Howard-Jones, 2010). É importante referir que podemos optar pela iluminação natural ou artificial, sendo que a primeira, na maioria dos estudos, é reputada como fundamental pela sua capacidade de influenciar a adaptabilidade, o bem-estar físico e o desempenho dos alunos na sala de aula (Earthman, 2004; Mora, 2013). Nem sempre é possível ter acesso à luz natural, daí ser sugerido que se opte pela iluminação denominada de branca ou fluorescente, dado que esta apresenta maiores similaridades com a luz natural e, por sua vez, melhor se adequa às atividades realizadas na sala de aula, potenciando a capacidade percetiva e o processamento cerebral (Earthman, 2004; Howard-Jones, 2010).

Por seu turno, a acústica desempenha um papel crucial na aprendizagem, sendo que estudos indicam que a possibilidade de ouvir de forma clara se relaciona positivamente com o processo de aprendizagem dos estudantes e contribui sobremaneira para o seu desempenho (Hygge, 2003; Mora, 2013). O ruído obstaculiza a atenção e intervém negativamente nos processos de concentração, originando frequentemente estados de irritabilidade e agitação nas

crianças (Howard-Jones, 2010; Santos, Seligman & Tochetto, 2012). Investigações evidenciam que a exposição a níveis acústicos superiores a 55 decibéis não só prejudica a leitura e a memória nas crianças, como também pode ser um fator envolvido na diminuição da motivação escolar. Alguns estudos aconselham que os níveis acústicos da sala de aula variem entre 40 e 50 decibéis. Earthman (2004), Fernandes (2006) e Mora (2013) esclarecem que para mitigar as fontes de ruído no contexto da sala de aula é possível recorrer a diversas estratégias, designadamente a utilização de isolantes acústicos, a regulação da abertura das janelas e das portas (em caso de o exterior ser a fonte de perturbação acústica) e a atenuação de materiais eletrónicos que possa interferir com a atenção dos alunos (por exemplo, o ruído proveniente do ar condicionado).

A temperatura

Investigações revelam que o “ambiente térmico” da sala de aula é essencial para o bem-estar e eficiência escolar dos alunos (Barrett, Davies, Zhang & Barrett, 2015; Earthman, 2004). É no hipotálamo que se localiza o sistema de controlo geral, o qual regula a temperatura do corpo através da receção e integração dos impulsos térmicos provenientes de quase todos os tecidos corporais. Quando os impulsos excedem, ou ficam aquém, do limiar térmico necessário, manifestam-se um conjunto de reações fisiológicas termorreguladoras que cumprem a finalidade de manter o corpo numa temperatura adequada.

Desta forma, se o ambiente térmico no domínio da sala de aula proporcionar condições desadequadas, isto é, significativamente mais reduzidas ou elevadas, irá verificar-se uma maior articulação entre as distintas conexões neuronais no sentido de manter a homeostasia que consumirá uma grande quantidade de energia que seria importante para outras atividades, com particular destaque para a aprendizagem. Suplementarmente, em virtude destas circunstâncias, o dispêndio de energia também se torna especialmente notório ao nível de outras reações corporais necessárias para a manutenção de condições de homeostasia, entre as várias podemos mencionar a vasodilatação, a vasoconstrição, a sudorese e os tremores (Braz, 2005; Howard-Jones, 2010).

Alguns estudos indicam que as salas de aula com uma temperatura superior a 24° C, e com pouca ventilação, podem suscitar o incremento da temperatura corporal e do batimento cardíaco, bem como a queda acentuada do tônus vasomotor. Adicionalmente, outras investigações sublinham a existência de uma relação entre a temperatura do ar adequada e o processo de conclusão de algumas tarefas escolares (por exemplo a associação numérica e nominal) (Earthman, 2004; Mora, 2013). Wargocki e Wyon (2007) levaram a cabo um estudo com o objetivo de aferir o efeito das temperaturas elevadas na sala de aula sobre o desempenho escolar de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. As crianças deveriam realizar entre seis a oitos tarefas escolares, de caráter numérico e

verbal, enquanto os investigadores manipulavam a temperatura da sala de aula. Foram comparadas duas situações: quando a temperatura se situava, aproximadamente, nos 25° C, percecionada pelos jovens como “um pouco quente”; e quando a temperatura rondava os 20° C, percecionada pelos jovens como “neutra”. Wargocki e Wyon (2007) constataram que uma redução da temperatura estava associada a um aumento do desempenho significativo nos exercícios numéricos e verbais. Saliente-se ainda que foi possível verificar que, ao ser introduzido ar oriundo do exterior na sala de aula, o desempenho e a velocidade da realização das tarefas numéricas foi superior. Com efeito, para que o cérebro das crianças consiga assimilar e acomodar informação, as principais recomendações passam pela circulação contínua de ar fresco na sala de aula através da ventilação cruzada, que consiste em encontrar um lugar da sala onde a entrada da corrente de ar seja favorável e, simultaneamente, encontrar outro ponto, mais ou menos oposto, para que o ar percorra o espaço da sala na totalidade. A utilização de ar condicionado ou a calefação podem ser estratégias úteis para regular temperaturas mais elevadas ou reduzidas. Em suma, é importante que a temperatura na sala de aula varia entre os 18 e os 23 ° C (Earthman, 2004; Howard-Jones, 2010; Mora, 2013; Wargocki & Wyon, 2007).

A decoração da sala de aula

A atenção é um elemento essencial na realização de tarefas (Stevens & Bavelier, 2012). A literatura indica que elementos decorativos que não são relevantes para a matéria lecionada podem ser uma fonte de distração para os alunos, principalmente quando se trata de crianças pequenas, visto que estas possuem uma menor capacidade de regulação da atenção (Barrett, Davis, Zhang & Barret, 2015; Fisher et al., 2014). Ainda assim, estas crianças são frequentemente colocadas em ambientes com diversos estímulos visuais. Fisher et al. (2014) conduziram uma investigação com crianças do pré-escolar com o intuito de compreender melhor esta temática. Os autores constataram que quando uma criança é colocada numa sala de aula decorada encontra-se mais predisposta a se distrair com o ambiente circundante. Para além do mais, o tempo que a criança demora a compreender e realizar uma tarefa aumenta significativamente, pelo que o seu desempenho tende a diminuir. Barrett, Davis, Zhang e Barret (2015) referem que um ambiente com estimulação visual intermédia é o mais indicado para o progresso do aluno.

Outra variável de interesse é a cor, pelo que alguns autores referem que a cor da sala influencia o estudante do ponto de vista emocional e fisiológico, provocando oscilações de humor que poderão ter impacto no seu desempenho (Küller, Mikellides & Janssens, 2009). Num estudo de Barrett, Davis, Zhang e Barrett (2015) realizado com

crianças que frequentam o ensino primário, os autores observaram que salas de aula com cores claras e luminosas estão positivamente correlacionadas com a aprendizagem. Em suma, a sala de aula ideal deverá possuir, de preferência, cores claras e não deve estar excessivamente decorada, sendo que a decoração vigente deve ser alusiva às matérias que estão a ser lecionadas.

A posição do aluno e a disposição dos assentos

Black (2007) indica que o lugar onde o aluno está sentado pode afetar a sua aprendizagem em cerca de 50%, sendo que esta influência é particularmente observável quando o aluno se encontra sentado a seis metros, ou mais, da informação visual. Vários têm sido os estudos que indicam que os alunos que se sentam à frente, não só têm melhores resultados, como também tendem a ser mais interventivos na aula comparativamente aos que se sentam nas filas mais distantes do professor (Ngware, Ciera, Musyoka & Oketch, 2013; Tagliacollo, Volpato & Pereira, 2010; Wannarka & Ruhl, 2008). Fernandes, Huang e Rinaldo (2011) estabelecem uma ligação entre a posição do aluno e variáveis como a motivação para aprendizagem, as relações aluno-aluno e aluno-professor, a natureza das diferentes atividades realizadas e a participação. Há ainda autores como Hemyari et al. (2013) que salientam o papel da personalidade na escolha do assento. Com base neste tipo de investigações, afigura-se útil encontrar estratégias para que todos os alunos tenham a oportunidade de ocupar

os lugares que parecem ter um melhor impacto ao nível dos seus resultados académicos, relacionais e motivacionais.

Em termos práticos a sala de aula deve ser disposta de forma a maximizar o desempenho académico dos alunos. Por exemplo, a disposição dos assentos parece condicionar a aprendizagem, a atenção e até a interação aluno-aluno e aluno-professor. Importa enfatizar que nem sempre uma disposição será a mais adequada em todos os contextos, existindo outras variáveis que a irão influenciar, entre os quais podemos destacar a disciplina, a matéria que está a ser lecionada e a idade dos alunos (Haghighi & Jusan, 2012). A literatura indica três tipos de disposição de assentos principais, nomeadamente a fila (*row*), o agrupamento (*cluster*) e a ferradura/semicírculo (*horseshoe*) (Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011; Haghighi & Jusan, 2012). As disposições em ferradura ou semicírculo promovem a interação social aluno-aluno e aluno-professor (Sztejnberg & Finch cit in. Fernandes, Huang & Rinaldo, 2011). Relativamente à disposição em filas, alguns autores referem que aumenta o envolvimento do indivíduo na tarefa e também a sua atenção (Wannarka & Ruhl, 2008). Hastings e Wood (2002) defendem que a disposição dos assentos em agrupamento, no caso de crianças que frequentam o ensino primário, coloca desafios desnecessários tanto aos professores como aos alunos. Haghighi e Jusan (2012) explicam que modificar a disposição das salas de aula pode ser vantajoso para evitar a eclosão de comportamentos inadequados. Como tal, consideramos essencial que o professor esteja

ciente das diferentes implicações que cada disposição dos assentos tem na aprendizagem do aluno, por forma a melhor adaptar a sala de aula aos seus objetivos de trabalho, evitando comportamentos inadequados e potenciando a concretização do potencial de cada aluno.

Os hábitos alimentares e a aprendizagem

Pais, professores, psicólogos e profissionais de saúde há muito que fazem menção a uma relação entre aquilo que as crianças comem e o seu desempenho académico. Compreender esta ligação, entre o consumo alimentar dos alunos e a sua apetência para aprender, é um dos primeiros passos lógicos a percorrer no sentido de desenvolver programas de alimentação escolar, serviços e políticas de nutrição, bem como melhor orientar os pais e professores de crianças em idade escolar (Taras, 2005). Uma má alimentação, caracterizada pela ingestão exacerbada de gorduras e açúcares refinados a par de um défice de frutas, legumes e grãos integrais, tem sido identificada como um dos principais mecanismos subjacentes à crescente prevalência de excesso de peso e obesidade em crianças em idade escolar (Florence, Asbridge & Veugelers, 2008). É sabido que uma nutrição pobre, especialmente em idades precoces do desenvolvimento, pode ter efeitos nocivos a longo prazo no funcionamento cerebral e no desempenho cognitivo. Quando nos debruçamos sobre esta temática, afigura-se importante compreender de que forma é que as refeições

irão influir noutros aspetos do funcionamento cognitivo (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005).

Kleinman et al. (2002) exploraram a relação entre a fome e o funcionamento académico e psicossocial e perceberam que as crianças cujos pais relataram condições de fome ou de insuficiência alimentar eram mais propensas a ter repetido alguma disciplina na escola, ter recebido aconselhamento psicológico, ter pontuações mais baixas em matemática e a ter mais dias nos quais chegou atrasado ou esteve ausente da escola. Mais recentemente, as investigações têm analisado o impacto do pequeno-almoço na cognição, comportamento e desempenho académico de crianças em idade escolar. Taras (2005) e Florence, Asbridge e Veugelers (2008) sugerem que a ingestão do pequeno-almoço afeta positivamente o desempenho de tarefas de cariz cognitivo. O pequeno-almoço é apontado como a refeição mais importante do dia e, por isso, saltar esta refeição pode resultar numa menor quantidade de nutrientes disponíveis no cérebro e, por conseguinte, conduzir a um declínio no desempenho cognitivo (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005). Em consonância, Wyon, Abrahamsson, Järtelius e Fletcher (1997) concluíram que as crianças que consumiam um pequeno-almoço que fornecia mais energia obtinham melhores resultados no desempenho de funções que envolvessem criatividade, resistência física e habilidades matemáticas. De um modo geral, os estudos corroboram os efeitos potenciadores do pequeno-almoço nas funções cognitivas. Apesar de existirem

diferenças entre os estudos relativamente às áreas do cérebro que são afetadas pela não ingestão de pequeno-almoço, a maior parte deles alude ao relevo e impacto positivo do pequeno-almoço nas funções cognitivas das crianças (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005). É assim fundamental que as crianças tomem o pequeno-almoço para que possam potenciar o seu funcionamento académico, especialmente em tarefas realizadas na parte da manhã.

Outras investigações revelam que o consumo de uma grande quantidade de alimentos ao almoço está associado a um maior declínio nas funções cognitivas na parte da tarde, em oposição ao consumo de uma refeição mais ligeira ao almoço. Contudo, estes resultados são influenciados pela quantidade de alimentos que as crianças estão habituadas a ingerir. Se uma criança, por exemplo, consome diariamente uma maior quantidade de alimentos, então não será tão afetada se consumir uma maior quantidade de alimentos ao almoço. Outro aspeto que influencia o funcionamento cognitivo da criança é o conteúdo de macronutrientes contidos no almoço. Por exemplo, estudos demonstram que uma refeição maioritariamente constituída por proteína está associada a um aumento da distração, e que outra composta por hidratos de carbono está intimamente ligada ao abrandamento dos tempos de reação (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005). Posto isto, importa perceber como é que os alimentos influenciam o nosso funcionamento cognitivo. Uma das explicações para este fenómeno será que a ingestão de alimentos altera os níveis

de glucose presentes no sangue. A glucose é um componente essencial para o metabolismo cerebral e é responsável por providenciar ao cérebro quase toda a energia de que necessita (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005). As sinapses, responsáveis pela transmissão de neurotransmissores tais como a noradrenalina, a acetilcolina, a serotonina, estão altamente dependentes das concentrações de glucose que influenciam o metabolismo cerebral. Existem evidências de que até mesmo pequenos aumentos da concentração de glucose no sangue podem levar à melhoria da capacidade de aprendizagem e da memória (Kanarek, Mahoney & Taylor, 2005). A ingestão de glucose tem demonstrado efeitos potenciadores das capacidades de memória para a aquisição de novas matérias. Contudo, nem todos os estudos demonstram que a glucose tem efeitos potenciadores na memória. Gold (1995) percebeu que a ingestão de glucose potenciou a memória verbal mas não a memória implícita.

As emoções enquanto veículo catalisador da aprendizagem e do desempenho escolar

Ao longo da sua formação escolar, os estudantes não só adquirem conhecimentos e competências cognitivas imprescindíveis, como também desenvolvem emoções ditas agradáveis e desagradáveis associadas à aprendizagem e ao desempenho escolar. Não obstante a ubiquidade das emoções na aprendizagem, vários autores mostram que o estudo deste importante constructo, até há uma década, tem

sido negligenciado pelos investigadores da área educacional (Goetz & Hall, 2013; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Schutz & Pekrun, 2007). As emoções podem ser definidas como sistemas psicológicos elementares, construídos socialmente e ativados pelo indivíduo, e que regulam a sua adaptação às diferentes instâncias contextuais (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). Adicionalmente, Glasser-Zikuda, Stuchlíková e Janík (2013) consideram que as emoções são, por um lado, experiências subjetivas e, por outro, constructos multidimensionais dotados de valências afetivas, cognitivas, expressivas, motivacionais e fisiológicas. Neste sentido, e em virtude do facto de as emoções estarem intimamente associadas aos processos de índole fisiológica, cognitiva, motivacional e comportamental e social, é natural que intervenham, direta ou indiretamente, na aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Alghafri & Ahmad, 2015; Glasser-Zikuda, Stuchlíková & Janík, 2013).

A sala de aula é um local pejado de emoções. Os estudantes experienciam frequentemente emoções no contexto da sala de aula, por exemplo, podem sentir-se ansiosos por adquirir aprendizagens inéditas, desejar ser bem sucedidos, sentir-se orgulhosos pelas suas conquistas, serem surpreendidos quando realizam novas descobertas, experienciarem ansiedade aquando da obtenção de um rendimento inferior àquele que era expetável, entre outras (Pekrun, 2014). As emoções influem na capacidade de aprendizagem e no sucesso académico dos estudantes. Afinal estas possuem um papel

determinante na atenção, na motivação para a aprendizagem, na utilização de estratégias profícuas de aprendizagem, na autorregulação, entre outros processos indispensáveis no quadro da assimilação de conhecimentos díspares e subsequente manifestação e implementação dos mesmos. A designação “emoções académicas” foi originalmente introduzida por Pekrun, Gotz, Titz e Perry (2002) com o propósito de definir as emoções inerentes aos processos de aprendizagem e ao sucesso académico dos estudantes. Mais tarde, Pekrun (2006), citado por Pekrun e Perry (2014), concebeu a teoria de controlo-valor, radicada numa perspetiva sociocognitiva respeitante às emoções de realização, que ilustra a estrutura tridimensional das emoções experienciadas nos domínios educativos. Para o autor, estas emoções possuem três dimensões cruciais: o foco (atividade ou resultado), a valência (positiva ou negativa e agradável ou desagradável) e a ativação (ativa ou inativa). Posteriormente, Pekrun (2010), citado por D’Mello e Grasser (2012), classificou as emoções académicas em quatro categorias distintas: de realização (i.e., ligadas a atividades de aprendizagem, como os trabalhos de casa ou os testes de avaliação, e ao sucesso ou fracasso no âmbito educativo); tópicas (i.e., associadas a determinados conteúdos); sociais e epistémicas (i.e., derivadas do processamento cognitivo da informação, podendo resultar em surpresa perante a novidade ou em confusão aquando de dadas tarefas educativas).

De acordo com Pekrun et al. (2002), o impacto das emoções nos resultados escolares é assaz complexo, uma vez que este depende de diversos mecanismos cognitivos e motivacionais, da sua interação recíproca e das características da tarefa em questão. Não obstante esta complexidade, Daniels et al. (2009) e Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches e Pereira (2015), esclarecem que as emoções positivas (por exemplo, orgulho, satisfação, prazer) influem de forma benéfica no desempenho escolar, visto que contribuem para a motivação e fomentam a aprendizagem. As emoções positivas promovem a saúde física e mental, fomentam a resiliência, melhoram a capacidade de resolver problemas, geram ligações com pessoas significativas, intervêm na autorregulação emocional e orientam o comportamento do indivíduo nos contextos socioculturais (Pekrun, Goetz, Titz e Perry, 2002; Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun e Sutton, 2009). De facto, investigações demonstram que as emoções agradáveis estão positivamente relacionadas com a motivação para a aprendizagem, a autorregulação, a ativação de recursos cognitivos e o desempenho propriamente dito (Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun & Sutton, 2009; Pekrun, 2006). Em contraponto, as emoções negativas (i.e., desânimo, aborrecimento) parecem ter um impacto oposto no desempenho e, por conseguinte, na aprendizagem, por incrementarem as probabilidades de desmotivação e a dificuldade em realizar uma tarefa de forma bem-sucedida (Pekrun et al., 2002). Goetz e Hall (2013) referem que os professores devem antever o impacto que têm nas emoções dos

estudantes e esforçar-se por cultivar as emoções positivas e benéficas para os processos de aprendizagem, reduzindo desta forma as emoções negativas. Uma forma de implementar esta ideia seria, por exemplo, aprimorar o autoconceito académico dos estudantes por via da adoção de estratégias de aprendizagem mais apelativas e adequadas às especificidades de cada um. Outra sugestão dada pelos autores seria fomentar competências de autorregulação emocional nos estudantes que, por sua vez, afiguram-se-iam úteis, tanto na gestão da ansiedade em momentos de avaliação, como na sua capacidade para lidar com o aborrecimento. Saliente-se ainda que os professores devem também estar cientes das suas próprias experiências emocionais por forma a otimizarem as suas emoções no âmbito da lecionação e, conseqüentemente, promoverem as emoções positivas dos alunos e potenciarem o seu desempenho (Frenzel et al., 2009; Schutz & Zembylas, 2009 cit in Goetz & Hall, 2013).

As artes, o cérebro e a aprendizagem

Posner, Rothbart, Sheese e Kieras (2008) defendem que as artes podem influenciar outros processos cognitivos, através dos mecanismos que subjazem à atenção, na medida em que (1) existem conexões neuronais específicas para diferentes tipos de arte; (2) as crianças com um grande interesse pelas artes, e com treino neste domínio, desenvolvem uma grande motivação; (3) a motivação

mantém a atenção; (4) a motivação, aquando do envolvimento em tarefas desafiantes, apresenta um impacto positivo na cognição.

Cooper (2013) indica que o nosso cérebro reage à música de um modo assaz peculiar, ativando uma multiplicidade de estruturas cerebrais de extrema relevância, nomeadamente o corpo caloso (elo unificador dos dois hemisférios cerebrais), a amígdala (associada às emoções), a região pré-frontal do córtex (responsável pela génese de expectativas e a sua concretização), o cerebelo (ligado ao movimento) e o córtex motor sensorial (responsável pelo processamento de estímulos sensoriais). O autor explica que a aprendizagem de um instrumento musical potencia o desenvolvimento de um maior repertório verbal e uma melhor capacidade de raciocínio, particularmente manifesta pela capacidade de identificar relações, similitudes e divergências entre formas geométricas e padrões. Neste quadro, Wandell, Dougherty, Ben-Shachar, Deutsch e Tsang (2008) debruçaram-se sobre a ligação entre a educação artística e o desenvolvimento de melhores aptidões de leitura nas crianças. Os autores verificaram que existe uma forte correlação entre a quantidade de tempo despendida na formação musical e a fluência ao nível da leitura, ou seja, quanto mais tempo a criança dedicar à aprendizagem da música, melhor serão as suas competências de leitura. Na mesma linha de pesquisa, Posner e Patoine (2016) enfatizam o papel das artes performativas, especialmente da música, do teatro e da dança, no fortalecimento do sistema de atenção do cérebro e, por conseguinte,

da cognição nas suas mais diversas vertentes. Petitto (2008) indagou sobre o impacto da formação em dança e música na cognição (mais concretamente na atenção e nas habilidades relativas à percepção do movimento) e na capacidade de aprender uma segunda língua na idade adulta. Este autor constatou que a formação em dança contribui para o desenvolvimento da atenção seletiva, para o processamento de movimento e para melhor lidar com estímulos conflitantes que interferem com a realização de uma dada tarefa. Já no que concerne à formação musical, o autor verificou que esta potencia significativamente a aprendizagem de uma segunda língua. Paralelamente, Jonides (2008) levou a cabo uma investigação que tinha como intuito explorar os efeitos que a formação musical e teatral tem nas competências de memorização. Em primeira instância, os resultados demonstraram que os indivíduos que possuíam formação musical, e ensaiavam recorrentemente, apresentavam melhores capacidades de memorização. Tais resultados sugerem que os indivíduos com formação neste âmbito aplicam estratégias ligadas ao ensaio por forma a reter a informação na memória de um modo mais eficaz. Já no que concerne aos indivíduos com formação no domínio do teatro, Jonides (2008) observou que é mediante o processo de ensaio que a atenção seletiva e a memória são aprimoradas.

D'Esposito (2008) concebeu ferramentas avançadas de ressonância magnética funcional, mais concretamente biomarcadores dos processos cognitivos passíveis de investigar os mecanismos

neurais subjacentes à prática musical, que se destinam a explorar a veracidade da seguinte questão *Será que a formação musical tem um impacto ao nível da configuração cerebral?* Com recurso a técnicas de neuro-imagiologia foi possível indagar os mecanismos cognitivos inerentes ao treino musical e à mestria. Os estudos empíricos de D'Esposito (2008) indicaram que os participantes com formação musical possuem conexões neuronais significativamente mais fortes e uma capacidade superior para suprimir os estímulos acessórios oriundos do meio. Estes resultados sugerem que a formação musical suscita um incremento do controlo cognitivo. Com efeito, a formação musical afigura-se como um método intenso e multissensorial que se predispõe particularmente à investigação das alterações estruturais (plasticidade cerebral) no cérebro induzidas pelo treino musical. Em consonância, Hyde et al. (2009) referem que investigações que comparavam músicos com indivíduos sem formação musical revelam modificações estruturais e funcionais distintas em regiões cerebrais associadas à música, designadamente regiões sensoriomotoras, auditivas e de integração multimodal. Estes autores conduziram um estudo cujo propósito era o de averiguar modificações comportamentais e alterações estruturais nos cérebros de crianças que receberam uma formação musical durante 15 meses, comparando-as com um grupo de controlo. Os dados recolhidos são consistentes com investigações prévias, na medida em que corroboram a existência de alterações estruturais nos lobos frontal, temporal e parieto-occipital,

que favoreceram o desenvolvimento de competências auditivas de discriminação melódica e rítmica, correlacionadas com melhorias ao nível da motricidade fina, particularmente em termos da destreza dos dedos das mãos direita e esquerda.

De acordo com Corrigan e Schellenberg (2015), os traços de personalidade da criança predizem a duração da sua formação musical, mesmo quando determinadas variáveis de cariz sociodemográfico e relacionadas com a inteligência tendem a manter-se constantes. Estes autores descobriram ainda que o traço de personalidade abertura à experiência nos pais tende a ser um fator que influi na duração da formação musical dos filhos, uma vez que este traço encontra-se intimamente ligado à sensibilidade estética (expresso pela tendência para apreciar artes plásticas e performativas), à criatividade, à inteligência, ao desempenho académico, à propensão para desenvolver afinidades com atividades de pendor intelectual. Posner e Paton (2016) esclarecem que a eficácia da formação artística depende do temperamento e personalidade da criança, sendo que, a título exemplificativo, a abertura à experiência pode ser um pré-requisito para uma formação de qualidade superior. Os autores acrescentam ainda que é fulcral expor a criança a atividades artísticas gratificantes e do seu agrado, suscetíveis de a cativar ao ponto de fazer com que estejam mais facilmente atentas e empreendam no seu desenvolvimento durante longos períodos de tempo. As artes performativas fortalecem os circuitos cerebrais associados à prática e

treino das competências artísticas e não só. Wandell, Dougherty, Bem-Shachar, Deutsch e Tsang (2008) concluíram que as crianças com formação em música ou nas artes plásticas apresentam melhorias ao nível da consciência fonológica e da capacidade de manipular os sons provenientes do discurso (algo intimamente ligado a uma leitura fluente), sendo que quando maior a prática de música e de artes plásticas, mais fluente era a sua leitura. Em suma, afirma-se fulcral incluir atividades artísticas no currículo escolar dos estudantes, em virtude do seu contributo no desenvolvimento de estruturas cerebrais que se revelam essenciais para os processos de aprendizagem.

O papel do professor na aprendizagem e no desempenho escolar

Uma aprendizagem eficiente e com qualidade depende, de modo decisivo, da formação dos professores, das suas modalidades de manipulação e veiculação do conhecimento no contexto da sala de aula, e das metodologias utilizadas para esse mesmo efeito (Hardiman, Magsamen, McKhann & Eilber, 2009). Segundo Mosston e Aschworth (2008), os estilos de ensino são fundamentais para a edificação de uma relação entre o aluno, o professor, as atividades realizadas e o desempenho e progresso do aluno. Os autores referem que um estilo educativo profícuo implica congruência entre a intenção e a ação, uma vez que a sua qualidade deriva da harmonia que existe entre o que se pretende fazer e aquilo que efetivamente ocorre nas aulas. Deste modo

o sucesso do ensino depende do equilíbrio conseguido entre os objetivos pedagógicos e as ações dos alunos e do professor. Contudo, existem fatores que afetam tal equilíbrio, como a organização da turma e da matéria, o tempo despendido na tarefa, a disciplina, a gestão e o *feedback*.

Os estilos de ensino mobilizam algumas características da experiência educativa, como a descoberta, o grupo, o comportamento cognitivo, individualização, rotinas, comportamento afetivo, entre outras; aspecto crucial é o da indissociabilidade das relações E-A-O: Ensino (atividade do professor); Aprendizagem (atividade do aluno); Objetivos (conteúdo; comportamentos). Assim, os objetivos (O) afetam o comportamento de ensino (E), o qual, por sua vez, influencia o comportamento da aprendizagem (A) (Mosston e Aschworth, 2008).

O espectro dos estilos de ensino define as diferentes opções disponíveis, as respectivas estruturas de decisão, os papéis específicos do professor e do aluno em cada estilo e os objetivos que cada um dos estilos alcança mais eficazmente. Os estilos de ensino podem ser enquadrados em dois grupos distintos: o grupo de estilos A-E (Comando; Tarefa; Recíproco; Autoavaliação; Inclusivo) designa as opções de ensino que promovem a reprodução do conhecimento pré-existente; e o grupo de estilos F-K (Descoberta Guiada; Convergente; Divergente; Programa Individual; Iniciativa do aluno; Autoensino) que compreende as opções que solicitam a produção de novo conhecimento. Note-se que existem determinados canais

desenvolvimentais, tais como o social, cognitivo, físico, moral e emocional, que serão influenciados pelo tipo de ensino adotado. Atentemos em dois exemplos de estilos integrantes de cada um dos dois grupos de estilos atrás identificados. No que diz respeito ao estilo de comando, o professor assume todas as decisões, enquanto o aluno apresenta um papel circunscrito ao cumprimento das indicações facultadas pelo docente; a partir de um estímulo proveniente do professor, será facultada uma resposta desejada e imediata por parte do aluno. Este estilo de ensino tem como principais propósitos a manifestação de uma resposta imediata e uniforme. Relativamente ao estilo por descoberta guiada, este promove a exploração, investigação e descoberta das respostas mais adequadas para a resolução de um problema. Neste sentido, o aluno escolhe e aplica várias soluções para o problema definido e, por sua vez, o professor acompanha o processo de descoberta, estimulando o aluno, com recurso a perguntas específicas, que o irão conduzir à resolução do problema previamente definido. Os principais propósitos deste estilo de ensino são promover o raciocínio na elaboração de respostas, fomentar a autocondução na progressão da autodescoberta individual e cultivar a consciência de que o aluno é capaz de descobrir uma solução para um determinado assunto (matéria ou tarefa). Este estilo de ensino afigura-se mais adequado, comparativamente ao estilo de comando, em face do facto de o aluno se tornar um agente ativo no processo de aprendizagem,

não obstante a supervisão permanente do professor (Hardinam, Magsamen, McKann & Eilber, 2009; Mosston & Ashworth, 2008).

Smart e Marshall (2012) estudaram a relação entre o discurso em contexto de sala de aula, mais concretamente o questionamento do professor aos alunos, e o nível cognitivo do aluno. Os autores indicam que se os professores querem desenvolver alunos capazes de adquirir os conceitos lecionados e formar futuros adultos com capacidade de pensar criticamente, devem questionar frequentemente os seus alunos na sala de aula. Esse questionamento constante exige maior flexibilidade e um elevado nível de domínio dos conceitos por parte dos professores, para que possam envolver-se noutras formas de pensar, propostas pelos alunos. Deste modo, o envolvimento cognitivo dos alunos nas aulas é facilitado.

Raufelder et al. (2016) levaram a cabo uma investigação que procurava compreender as perceções dos alunos sobre as características de um bom e mau professor e de que forma é que tais características podem afetar a relação aluno-professor. Os autores verificaram que os alunos privilegiam características interpessoais nos professores, nomeadamente a assertividade, o humor e a empática, em detrimento das competências académicas. No que concerne ao humor do professor, os alunos mencionaram que este promove o trabalho em equipa, a capacidade de gerir situações conflituantes na sala de aula e a comunicação e cooperação entre os alunos e o docente. Segundo Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer e Watts (2008),

o “mau” professor é aquele que o aluno percebe como aborrecido, incongruente, repetitivo, indiferente e que mostra favoritismo por determinados alunos. Ainda na linha da percepção dos alunos, Daniels (2011) constatou que os alunos sublinham a importância da motivação do professor, visto que a mesma tende a influenciar positivamente a própria motivação do aluno em contexto de sala de aula. A motivação percebida pelos alunos faz com que a matéria lecionada, por mais aborrecida que seja, possa tornar-se interessante, algo que fomenta a motivação intrínseca do aluno para a aprendizagem e o seu empenho nas aulas. Tal como Tobbell e O'Donnell (2013) asseveraram, relações interpessoais positivas entre professores e alunos são fundamentais para a aprendizagem e para alcançar o sucesso académico. Outro aspeto relevante a ter em consideração remete para a forma como a proximidade entre os alunos e os professores afeta os seus processos afetivos. Wubbels e Brekelmans (2005) e Den Brok, Brekelmans e Wubbels (2004) esclarecem que quanto maior é a percepção de proximidade dos alunos relativamente aos seus professores, maior é a sua motivação, confiança e dedicação no contexto educativo. O estilo comunicacional do professor também poderá afetar a segurança dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem. Podemos identificar três estilos de comunicação principais, nomeadamente o assertivo, o não assertivo e o agressivo, sendo o primeiro o mais favorável à aprendizagem dos alunos (Urea, 2013).

Ao longo das últimas décadas tem vindo a estudar-se a descoberta dos neurónios espelho. Esta descoberta trouxe ao campo da neurociência uma boa fundamentação para as imitações comportamentais que frequentemente assistimos no nosso dia-a-dia aquando das nossas interações sociais (Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi, 1996). Os neurónios espelho permitem-nos identificar quando alguém está a imitar os nossos comportamentos (Decety, Chaminade, Grezes & Meltzoff, 2002). Esta capacidade designa-se de imitação recíproca e fornece ao indivíduo uma perceção de autorreconhecimento, aumentando as emoções positivas e a filiação entre imitador e imitado. Zhou (2012) debruçou-se sobre os efeitos positivos da imitação recíproca em contexto escolar, mais especificamente entre aluno e professor. Zhou (2012) concluiu que quando o professor mimetiza alguns dos comportamentos dos alunos, verifica-se um aumento dos níveis de satisfação, confiança e desempenho por parte do aluno, pelo que a imitação pode afigurar-se como uma ferramenta eficaz no desenvolvimento de uma relação satisfatória entre os alunos e o professor. Serpati e Loughan (2012) verificam que cerca de 94% dos professores admitem a importância de compreender as bases neurobiológicas da aprendizagem. Hardiman, Rinne, Gregory e Yarmolinskaya (2011) indicam que os professores devem ser elucidados e orientados a respeito do funcionamento cerebral e da sua articulação com a aprendizagem, de modo a aprenderem, por exemplo, como é que o cérebro processa, adquire,

armazena e recupera o conhecimento e, por sua vez, implementarem tais aquisições na sala de aula. Desta forma, é importante que os professores adquiram noções basilares a respeito das aplicações da neuroeducação no domínio da sala de aula e estejam cientes do seu impacto na aprendizagem e rendimento académico dos estudantes.

Considerações finais

O incremento e a disseminação das técnicas de imagiologia cerebral e de outras ferramentas não invasivas permitiu que os investigadores se pudessem debruçar sobre a forma como o cérebro se altera ao longo do desenvolvimento e sobre as conexões cerebrais envolvidas no desenvolvimento de competências biopsicossociais fundamentais para a aprendizagem. Importa sublinhar que a neuroeducação veio dar resposta a determinados “neuromitos” – concepções enviesadas resultantes de interpretações erróneas das evidências científicas – que subsistem socialmente e também no contexto escolar (Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2011). Alguns dos neuromitos mais recorrentes remetem para a ideia de que usamos apenas 10% do nosso cérebro, que existem períodos críticos para a aprendizagem e que os hemisférios cerebrais são independentes (Fuentes & Risso, 2015; Howard-Jones, 2011; Nielsen et al., 2013). A aplicação da neuroeducação no contexto da sala de aula permite colmatar algumas das lacunas associadas à aprendizagem e ao desempenho escolar propriamente dito, em virtude do facto de os

problemas mais recorrentes neste âmbito serem a desmotivação, o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem. É através da associação entre áreas distintas do conhecimento, designadamente as neurociências, a psicologia e a educação, que é possível conciliar as respetivas potencialidades e articulá-las com as necessidades educativas idiossincráticas expressas por cada estudante.

Idealmente a sala de aula deve possuir um conjunto de condições físicas elementares, facilitadoras dos processos de aprendizagem, entre as quais frisamos a temperatura, iluminação e acústica adequadas e uma decoração discreta concordante com as temáticas lecionadas. Para além do mais, é importante que o professor atenda ao posicionamento de cada aluno na sala de aula, visto que este afeta a assimilação de conhecimentos e a manutenção da concentração. Do ponto de vista dos hábitos alimentares – outra condição indissociável da aprendizagem e realização escolar – enfatizámos a ingestão de um pequeno- almoço nutritivo e a manutenção de uma dieta saudável e consonante com as necessidades de cada aluno, dado o seu impacto no funcionamento cerebral. Observámos ainda que a inclusão de atividades extracurriculares, ou até de disciplinas de pendor artístico, parece influir positivamente na aquisição de conhecimentos noutras unidades curriculares, em face da sua contribuição para o desenvolvimento de competências criativas, de memorização, de atenção, de raciocínio e resolução de problemas, entre outras.

Neste âmbito, o professor é um interveniente ativo e significativo no processo de aprendizagem dos estudantes, sendo que, apesar de não existirem estilos e metodologias de ensino completamente certos ou errados, verificámos que algumas abordagens e estratégias educativas pautadas pelo incentivo, *feedback* e atitudes de aceitação do professor em relação ao desempenho dos estudantes, afiguram-se como um elemento motivador e propulsor da aquisição de conhecimentos e subsequente aplicação dos mesmos. Frise-se ainda que as emoções experienciadas pelo professor influenciam as emoções manifestadas pelos alunos aquando do processo de aprendizagem, pelo que é essencial que o professor transmita emoções positivas associadas ao ato de aprender, que, por sua vez, instiguem e promovam o envolvimento e realização escolar dos estudantes, bem como a emergência de emoções positivas aliadas ao contexto escolar.

Em suma, a neuroeducação permite o envolvimento dos estudantes e a sua disponibilidade para adquirir e reter conteúdos; desenvolver estratégias que confirmem significado e propósito à experiência educativa e contribuam para que os estudantes apresentem um repertório de competências mais diversificado; aferir os benefícios da aplicação das artes na aprendizagem e, por conseguinte, proceder à sua inclusão nos currículos educativos; e incentivar os professores a empregar novas metodologias passíveis de inspirar os estudantes.

Referências

- Alghafri, A. S., & Ahmad, Z. A. (2015). The impact of using neuro-education aspect on students thinking and emotion. *Frontiers in Clinical Medicine*, 2(1), 1-9.
- Ansari, D., De Smedt, B., & Grabner, R. H. (2011). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics*, 5(2), 105–117. doi: 10.1007/s12152-011-9119-3
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133. doi: 10.1016/j.buildenv.2015.02.013
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89 (2), 118-133.
- Black, S. (2007). Achievement by design. *American School Board Journal*, 194(10), 39-41.
- Braz, J. R. C. (2005). Fisiologia da termorregulação normal. *Revista Neurociências*, 13(3), 12-17.
- Brockington, G., & Mesquita, L. (2016). As consequências da má divulgação científica. *Revista da Biologia*, 15(1), 9-14. doi: 10.7594/revbio.15.01.02
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement.

Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 1(1), 4–12. doi: 10.1177/2372732214548677

Cooper, B. B. (2013). The surprising science behind what music does to our brains. Fast Company. Disponível em: <http://www.fastcompany.com/3022942/work-smart/the-surprising-science-behind-what-music-does-to-our-brains>

Corrigall, K. A., & Schellenberg, E. G. (2015). Predicting who takes music lessons: parent and child characteristics. *Frontiers in psychology*, 6. doi: [10.3389/fpsyg.2015.00282](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00282)

D'Esposito (2008). Developing and implementing neuroimaging tools to determine if training in the arts impact the brain. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds). *Learning, arts and the brain*, (pp.71-80). New York/Washington DC: Dana Press.

D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). Dynamics of affective states during complex learning. *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.10.001

Daniels, E. (2011). Creating Motivating Learning Environments: Teachers Matter: Teachers Can Influence Students' Motivation to Achieve in School. *Middle School Journal*, 43(2), 32-37. doi: 10.1080/00940771.2011.11461799

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and

- achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948. doi: 10.1037/a0016096
- Decety, J., Chaminade, T., Grèzes, J., & Meltzoff, A. N. (2002). A PET Exploration of the Neural Mechanisms Involved in Reciprocal Imitation. *NeuroImage*, 15(1), 265-272. doi: 10.1006/nimg.2001.0938
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3(429), 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00429
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442. doi: 10.1080/09243450512331383262
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Baltimore: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Fernandes, A. C., Huang, J., & Rinaldo, V. (2011). Does where a student sits really matter? The impact of seating locations on student classroom learning. *International Journal of Applied Educational Studies*, 10(1), 66-77.
- Fernandes, J. C. (2006). Padronização das condições acústicas para salas de aula. In *Simpósio de Engenharia de Produção*, Bauru, Brasil.

- Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children When Too Much of a Good Thing May Be Bad. *Psychological science*, 25(7), 1362-1370. doi: 10.1177/0956797614533801
- Florence, M. D., Asbridge, M., & Veugelers, P. J. (2008). Diet Quality and Academic Performance. *Journal of School Health*, 78(4), 209–215. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00288.x
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705. doi: 10.1037/a0014695
- Fuentes, A., & Risso, A. (2015). Evaluación de conocimientos y actitudes sobre neuromitos en futuros/as maestros/as. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(6), 193-198. doi: 10.17979/reipe.2015.0.06.530
- Gläser-Zikuda, M., Stuchlíková, I., & Janík, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field—discussing the issues. *Orbis Scholae*, 7(2), 7-22.
- Gold, P. E. (1995). Role of glucose in regulating the brain and cognition. *The American journal of clinical nutrition*, 61(4), 987S-995S.

- Guerra, L. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, 4(4), 3-12.
- Haghighi, M. M., & Jusan, M. M. (2012). Exploring students behavior on seating arrangements in learning environment: a review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 36, 287-294. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.03.032
- Hardiman, M., Magsamen, S., McKhann, G., Eilber, J. (2009). *Neuroeducation: Learning, Arts, and the Brain – Findings and Challenges for Educators and Researchers from the 2009 John Hopkins University Summit*. New York/Washington D.C.: Dana Press.
- Hastings, N., & Wood, K. C. (2002). *Reorganizing Primary Classroom Learning*. Open University Press, 325 Chestnut St., Philadelphia, PA 19106.
- Hemyari, C., Zomorodian, K., Ahrari, I., Tavana, S., Parva, M., Pakshir, K., ... & Sahraian, A. (2013). The mutual impact of personality traits on seating preference and educational achievement. *European journal of psychology of education*, 28(3), 863-877. doi: 10.1007/s10212-012-0144-3
- Howard-Jones, P. (2010). *Introducing Neuroeducational Research*. New York: Routledge.

- Howard-Jones, P. A. (2011). *Investigación neuroeducativa: Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: La Muralla.
- Howard-Jones, P.A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Review Neuroscience*, 15, 817-824. doi: <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3817>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. doi: 10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009
- Hygge, S. (2003). Classroom experiments on the effects of different noise sources and sound levels on long-term recall and recognition in children. *Applied Cognitive Psychology*, 17(8), 895-914.
- Jonides, J. (2008). Musical skill and cognition. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds). *Learning, arts and the brain*, (pp.11-17). New York/Washington DC: Dana Press.
- Kanarek, R., Mahoney, C., & Taylor, H. (2005). The Acute Effects of Meals on Cognitive Performance. *Nutritional Neuroscience*. doi: 10.1201/9780203564554.ch6
- Kleinman, R. E., Hall, S., Green, H., Korzec-Ramirez, D., Patton, K., Pagano, M. E., & Murphy, J. M. (2002). Diet, breakfast, and academic performance in children. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 46(Suppl. 1), 24-30. doi:10.1159/000066399

- Küller, R., Mikellides, B., & Janssens, J. (2009). Color, arousal, and performance: A comparison of three experiments. *Color Research & Application*, 34(2), 141-152.
doi: 10.4236/ce.2013.411100
- López, V. J. (2016). Biología y educación: un nuevo punto de encuentro. *Revista tendenci@s UNAH INNOV@*, (3), 32.
doi: 10.5377/unahinnov.v0i3.2384
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. USA: Pearson Education.
- Nielsen, J. A., Zielinski, B. A., Ferguson, M. A., Lainhart, J. E., & Anderson, J. S. (2013). An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging. *PloS one*, 8(8), e71275.*doi: 10.1371/journal.pone.0071275*
- Nunes, A. S., Carpes, P. B. M., Casaroto, F. D., Maroneze, B. M., Filipin, G. E., & Carpes, P.B.M (2016). Desmistificando Neuromitos: Uma Abordagem Com Estudantes. *Anuais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 7(3), 7-8.
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI), Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC) & Oficina de Educación y Cultura (OEC) (2010). *Primera infancia: una*

- mirada desde la neuroeducación. Cerebrum*. Retirado de:
<http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *International handbook of emotions in education*, 120-141.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Petitto, L. A. (2008). Arts Education, the brain and language. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds). *Learning, arts and the brain*, (pp.93-104). New York/Washington DC: Dana Press.
- Posner, M., & Patoine, B. (2016). How arts training improves attention and cognition. *Cerebrum - The Dana Foundation*, 1-11.
- Posner, M., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds). *Learning, arts and the brain*, (pp.1-10). New York/Washington DC: Dana Press
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. doi: 10.1016/j.ijer.2015.11.004

- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141. doi:10.1016/0926-6410(95)00038-0
- Santos, J. F., Seligman, L., & Tochetto, T. M. (2012). Acoustical comfort in the perception of literate school children. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(3), 254-259.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68. doi: 10.1207/S15326985EP3702_1
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In, Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Coord.) *Emotion in education*, (pp. 3-10) USA: Elsevier.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360. doi: 10.1007/s10648-006-9030-3
- Seixas, R.S. 2014. Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. *Interações*, 30, 44-71.
- Stern, E., Grabner, R. H., & Schumacher, R. (2015). "Neuroscience and Education: Added Value of Combining Brain Imaging and Behavioral Research." *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(3), 201–202. doi: 10.1027/2151-2604/a000213

- Stevens, C., & Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, 30-48. doi: 10.1016/j.dcn.2011.11.001
- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & Watts, L. (2008). Good Teachers / Bad Teachers: How Rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on Their School Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6). doi: 10.14221/ajte.2008v33n6.3
- Tagliacolloab, V. A., Volpatoac, G. L., & Junior, A. P. (2010). Association of student position in classroom and school performance. *Educational Research*, 1(6), 198-201.
- Taras, H. (2005). Nutrition and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 199–213. doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.tb06674.x
- Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23. doi: 10.1016/j.ijer.2013.02.003
- Urea, R. (2013). The Impact of Teachers' Communication Styles on Pupils' Self-safety Throughout the Learning Process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 164-168. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.09.171

- Wandell, B., Dougherty, R. F., Bem-Shachar, M., Deutsch, G. K., & Tsang, J. (2008). Training in the arts, Reading and brain imaging. In Asbury, C., & Rich, B. (Eds). *Learning, arts and the brain*, (pp.51-60). New York/Washington DC: Dana Press.
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: a review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89–93. doi: 10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x
- Wargocki, P., & Wyon, D. P. (2007). The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children (RP-1257). *Hvac&R Research*, 13(2), 193-220.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wyon, D. P., Abrahamsson, L., Järtelius, M., & Fletcher, R. J. (1997). An Experimental Study of the Effects of Energy Intake at Breakfast on the Test Performance of 10-Year-Old Children in School. *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, 48(1), 5–12. doi: 10.3109/09637489709006958
- Zaroa, M. A., Rosatb, R. M., Meirelesc, L. O., Spindolad, M., Azevedo, A. M., Bonini-Rochaf, A. C., & Timm, M. I. (2010). Emergência da neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para

agregar valor à pesquisa educacional, *Ciências & Cognição*, 15 (1), 199-210.

Zhou, J. (2012). The Effects of Reciprocal Imitation on Teacher-Student Relationships and Student Learning Outcomes. *Mind, Brain, and Education*, 6(2), 66-73. doi:10.1111/j.1751-228x.2012.01140.x

Sobre os Autores

Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia da Educação, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Carlota Crawford, Aluna de Mestrado em Psicologia da Educação, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, carlota_maria_7@hotmail.com

Catarina Rebolo, Mestranda finalista em Psicologia Clínica, ISPA: Instituto Universitário, Portugal. Departamento de Psicologia Clínica e da Saúde, ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, catarinarebolo@hotmail.com

Cláudia Berenguer, Mestranda finalista em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia Clínica e da Saúde, ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, claudia.berenguer@hotmail.com

Joana Câmara, Mestranda em Neuropsicologia pela Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa. Palma de Cima, 1649-023, Lisboa, Portugal, joana.fcamara@gmail.com

José Gonçalves, Mestrando finalista em Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia Clínica e da Saúde, ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, jalberto19088@hotmail.com

Marta Fernandes, Mestranda em Neuropsicologia, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona, Lisboa. Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa, Portugal, martadi14@live.com.pt

About the Authors

Margarida Pocinho, Professor with Aggregation on Educational Psychology, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Carlota Crawford, Educational Psychology Master Student, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, carlota_maria_7@hotmail.com

Catarina Rebolo, Clinical Psychology Master Student Finalist, ISPA: Instituto Universitário, Portugal. Department of Clinical and Health Psychology, ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, catarinarebolo@hotmail.com

Cláudia Berenguer, Clinical Psychology Master Student Finalist, ISPA: Instituto Universitário, Portugal. Department of Clinical and Health Psychology, ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, claudia.berenguer@hotmail.com

Joana Câmara, Neuropsychology Master <student at Universidade Católica Portuguesa, Health Sciences Institute, Universidade Católica Portuguesa. Palma de Cima, 1649-023, Lisboa, Portuga, joana.fcamara@gmail.com

José Gonçalves, Clinical Psychology Master Student Finalist, Department of Clinical and Health Psychology, ISPA: Instituto Universitário, Portugal. ISPA: Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041, Lisboa, Portugal, jalberto19088@hotmail.com

Marta Fernandes, Neuropsychology Master Student, School of Psychology and Life Sciences, Universidade Lusófona, Lisboa. Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa, Portugal, martadi14@live.com.pt

CAPÍTULO/ CHAPTER 5

A Comunicação Docente na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Margarida Pocinho & Irene Gonçalves

Resumo

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da formação que prepara as crianças para a escola, com um peso decisivo no seu sucesso escolar e social. Este estudo pretende dar resposta ao problema da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se: identificar as barreiras da comunicação e enunciar estratégias que estimulem práticas à passagem e articulação de informação nesta transição. Propõe-se uma ação de formação, assente na autorreflexão, experiência didática e pertinência do trabalho em equipa e participativo entre docentes. Pretende-se promover atitudes de mudança, dinâmicas colaborativas contextualizadas, ancoradas na comunicação, reflexão, supervisão e, ao mesmo tempo, robustecendo atitudes e condutas que alteram preconceitos.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; comunicação.

Teachers' Communication From Preschool To Elementary School

Margarida Pocinho & Irene Gonçalves

Abstract

Preschool is the first step of training that prepares children to school with an important role in children' school success both academic and social. This study aims to solve the communication problems in the transition between PreSchool and Elementary School. According to that, we must identify the main barriers to communication when pupils are in Preschool and go to Elementary School and we must develop strategies that promote good practices of communication at this transitional process. It is proposed training sessions, based on self-reflection, didactic experiences and participative teamwork between teachers. We aim to promote attitudes of change, contextual and dynamic collaborations through communication, reflection, and supervision, developing attitudes and practices that change prejudices.

Keywords: Childhood education; transition; preschool; elementary school; communication.

O Percurso da Educação de Infância em Portugal

A Educação das crianças passou a ter um papel preponderante na sociedade ao nível global e Portugal não foge à regra. A Educação de Infância emergiu muito lentamente, tornando-se significativa entre o séc. XV e o séc. XIX assentes numa sucessão de acontecimentos favoráveis à sua evolução. Ao longo do séc. XX e inícios do séc. XXI, registamos momentos de sumptuosidade ao nível da Educação, onde reconhecemos profundas transformações fundamentais à Educação das crianças.

Em 1970 surgem os primeiros passos para a expansão da Educação sob orientação do Ministro da Educação, o Professor Veiga Simão, através da ampliação da escolaridade obrigatória, com objetivo primordial de expandir a educação e escolarizar todos os portugueses. Em 1973, fase designada por “marcelista”, foi implementada a primeira reforma do Sistema Educativo em Portugal, com a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, onde a Educação de Infância passa a desempenhar um papel importantíssimo na educação dos mais novos.

A partir de 1974, época em que Portugal passa duma ditadura de quase 30 anos para uma democracia, mais concretamente após a Revolução do 25 de abril de 1974 essencialmente até 1985, foram implementadas por todo o país medidas de expansão do sistema educativo para a infância. Registaram-se mudanças sociopolíticas e educativas alicerçais ao nível do planeamento da educação pré-escolar. Por um lado, foram criadas duas redes públicas de ensino, uma

dependente do Ministério da Educação, para crianças dos 3 aos 6 anos, e a outra dependente da Segurança Social, para crianças dos 0 aos 6 anos; por outro, houve um investimento na preparação e formação de educadores de infância. Foi um processo muito lento, mas paulatinamente procurou-se dar corpo e visibilidade desta consciencialização da importância da educação desde tenra idade.

Ao longo desta jornada, entre os anos 1974 e 1996 foram criadas infraestruturas e desenvolveram-se os recursos humanos, apostando na formação inicial dos educadores. Com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo os cursos dos Educadores de Infância passaram a ser assegurados pelas Escolas Superiores de Educação públicas ou privadas, permitindo aos futuros docentes desenvolver um conjunto de competências capazes de responder às novas exigências, quer de espaços físicos, onde se registam parcerias entre o público e o privado, de forma a dar continuidade a um trabalho coeso, lógico, sistemático e eficaz. Só assim era possível responder às exigências inerentes ao novo sistema educativo implementado ao nível Nacional. Com este novo passo registamos, assim, uma grande rutura com o anterior sistema legislativo, sobretudo ao nível da formação inicial dos educadores de infância.

Mediante o exposto, e de forma a garantir todos os esforços e o culminar de um longo percurso, mas não no seu término, em 1997 deu-se um passo de gigante na Ensino Pré-Escolar em Portugal, ao ser publicada a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro — Lei-Quadro da Educação

Pré-Escolar. Verifica-se o alargamento da rede ao nível nacional em espaços para a Ensino Pré-Escolar de forma a garantir, como refere o Decreto-Lei (DL) n.º 147/97 de 11 de junho, artigo 7.º, que todas as crianças têm o direito de igualdade no acesso à educação independentemente do estrado social a que pertence. Como anteriormente foi referido neste mesmo ano de 1997, foi elaborado um documento que serve de alicerce aos educadores de infância, intitulado por “Orientações Curriculares Para Educação Pré-Escolar” (OCEP, 1997) onde se registam um conjunto de princípios basilares para a prática pedagógica dos docentes. É um documento que reconhece a criança como sujeito ativo e participativo do seu processo educativo sempre articulado com os saberes das mesmas, um lugar onde cada criança desenvolve atitudes positivas e aprendizagens significativas, quer no domínio da linguagem, das expressões artísticas e do conhecimento do mundo.

A partir desta fase, outras medidas foram implementadas para melhorar o ensino pré-escolar. Destacamos que, em 1998, o Ministério da Educação compôs um documento intitulado “Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar”, tendo como objetivo reunir um conjunto diversificado de conhecimentos, pautados pela qualidade e pela exigência inerentes às práticas educativas tão específicas desta idade. O objetivo primordial deste documento foi certamente difundir métodos pedagógicos de qualidade. O Ministério da Educação (2000), assevera que às Ensino Pré-Escolar devem favorecer às crianças mais

do que a preparação para a escolaridade obrigatória, mas, sobretudo, deve proporcionar nas crianças atitudes positivas mediante o ato de aprender, atitudes estas que devem permanecer durante toda a sua vida, uma vez que a escola ocasiona diversas aprendizagens múltiplas.

Em 2001, todos os educadores de infância passaram a ter o mesmo grau académico que os restantes professores de outros graus de ensino. Define-se no mesmo ano o Perfil Geral com o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, e os Perfis Específicos para educadores de infância e professores do Ensino Básico com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, definindo, assim, um conjunto de competências que estes docentes deveriam possuir. Em 2010, o Ministério da Educação divulgou um novo documento, “As Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico”, cujo objetivo reside essencialmente na criação de condições favoráveis para o sucesso escolar das crianças.

Estas constituem-se fundamentalmente como um conjunto de ferramentas sistematizadas e operacionalizáveis assentes em diversos possíveis caminhos para uma aprendizagem sólida e eficaz de cada criança. Contudo, se por algum motivo as crianças não alcançarem os objetivos delineados nas metas para Ensino Pré-Escolar, não pode ser motivo de retenção no Pré-Escolar. Pelo contrário, deve fomentar um diálogo entre educador e professor, de modo a que este possa dar prosseguimento às aprendizagens desenvolvidas para que a criança

adquirir as metas previamente delineadas, uma vez que estas são cruciais ao trabalho dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Novo Papel dos Professores

Aprimorar a “eficiência”, a “eficácia”, a “excelência” e a “qualidade” (Ferreira, 2009, p.203) da ação pedagógica dos docentes tornou-se algo perentório nestas últimas décadas, uma vez que os mesmos desempenham um papel fundamental e substancial, a longo prazo, na sociedade presente e futura, pelo que muitos investigadores sublinharam a importância da cuidada formação inicial e contínua dos docentes.

Decorrentes destas grandes mutações políticas, sociais, económicas e culturais da sociedade contemporânea, os professores são confrontados com profundas renovações, novas exigências sociais e funções profissionais. Atualmente, a educação depara-se com novas reformas educativas que requer, por parte de todos os agentes educacionais, profundas remodelações nas atitudes e práticas, ou seja, profissionais interventivos, flexíveis, participativos, cooperativos e com um conjunto de aptidões às mutações, no fundo verdadeiros impulsores do desenvolvimento (Cruz, 2007). Passa sobretudo, por deixar cair este poder exagerado que envolve de uma forma ditatorial e prepotente todo o sistema, assente na transmissão de saberes e por agentes titulares do conhecimento, passando para as grandes metamorfoses inovadoras ao nível do currículo e para a criação e

elaboração de ambientes favoráveis às aprendizagens, ambientes de sucesso escolar para as crianças, através de atividades e onde estas possam construir o seu conhecimento. (Lima, 1996; Nóvoa, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Segundo as OCEP (1997), cabe ao Educador/Professor, nestes novos desafios, nestas novas mudanças, atender a novas exigências que socialmente lhe é imposto, fundamentalmente, exige-se que estes, além de terem que ser profissionais competentes, são chamados a proporcionar conjunturas de sucesso aos alunos, preparando-os para serem pessoas com valores, atitudes e conceitos tornando-os assim, futuros cidadãos comunicativos, responsáveis, observadores e críticos, criteriosos e sensatos de suas vidas e expansivos/participativos na realidade onde estão incluídos.

Assim sendo, neste processo é essencial que o aluno adquira algumas aptidões, como faz referência o Ministério da Educação (2010) no livro Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico, tais como: incentivo à pesquisa, leitura, compreensão e interpretação da mesma, fazer sinopse, tomar observações, interpretar dados, realizar experiências, debater resultados, usar instrumentos de medida, sentido de responsabilização e de cooperação, entre outras. Subjetivamente passou-se a valorizar determinadas aptidões e proficiências fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Verifica-se, no entanto, que este prazer pelo aprender muitas vezes não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos,

também, não é uma tarefa que as crianças cumpram com satisfação, sendo, em alguns casos, encarada como uma obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o que em muitas circunstâncias torna-se uma tarefa árdua, o professor deve despertar, estimular e “espicaçar” a curiosidade e o interesse dos alunos, acompanhando-os nas suas ações, no decorrer das atividades. Não menos importante é a competência humana que o professor deve possuir, a fim de, poder estimar e despertar cada aluno na sua individualidade, em cada momento do processo ensino-aprendizagem.

Salienta-se também, que a motivação é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois os bons resultados da aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a desenvolver a capacidade de pensar logicamente, criticar, criar, confrontar, discutir, rever, questionar, dilatar ideias, no fundo, fazendo com que o aluno perceba e tome consciência que o estudo transpõe a mera memorização mecânica de determinados conceitos encontrados e efetuados pelo professor reavidos nos livros. Por seu turno, o professor tem de perceber e tomar consciência que o seu papel é de intermediário neste processo de aprendizagens junto das crianças, aberto e predisposto às novas experiências, numa relação empática com os alunos, criando pontes de conhecimento, entre professor e aluno, ajudando-os, assim, a refletir sobre temas do quotidiano, a resolverem os seus problemas intervindo de forma positiva no meio que os envolve, e na sua autorrealização.

“Uma das principais tarefas de qualquer professor é a de desenvolver, nos seus alunos, uma disposição para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (Day, 2001, p.16).

Também, a afetividade do professor é algo insubstituível na relação com os seus aprendizes. Este, mostrando-se humano, compreensivo, capaz de demonstrar atenção e interesse por cada aluno na sua unicidade, fazendo-o/a acreditar em si próprio/a e valorizando-se ao mesmo tempo, pode cativar os alunos e conduzir a atenção destes para a aprendizagem esperada.

A grande mudança necessária à escola do século XXI assenta, sobretudo, neste pilar, numa escola democrática, expansiva, entusiasta e comunicativa e que tem o aluno no centro da aprendizagem. A pluralidade das conjunturas sociais intrínsecas à escola requiere desta e, sobretudo, da ação de educar do docente, novos formatos empreendedores e ativos que origine uma atualização constante dos objetivos da educação.

No século XXI, o perfil do professor, recai no caráter empreendedor, arrojado, transdisciplinar, ponderado, concomitantemente, requerendo do docente uma articulação de todos os saberes de forma contínua e não segmentada, aperfeiçoando-se quer na sua formação contínua, quer no desenvolvimento do desempenho das suas práticas pedagógicas.

Cabe ao docente, adequar a sua missão principalmente, para posteriormente direccionar, despertar, discutir e incentivar as crianças,

a descobrirem as suas potencialidades na busca incessante de novos conhecimentos, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental dos membros da espécie humana.

Afinal, todas as áreas do conhecimento humano dependem do professor para serem apreendidas com eficácia e colocadas em prática com competência e aptidão.

Relevância da Transição Educativa entre o Pré-Escolar e o 1.º

Ciclo do Ensino Básico

Conceito de transição

Transição – vem do latim “transitiōne, e significa “acto de passar; passagem; passagem, para outra categoria social” (Machado, 1977, p.325). Por sua vez, o Dicionário da Academia das Ciências, define transição como sendo, “passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”; “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Vasconcelos, 2009, p.2).

A mutação de ambiente para o Homem, pode incitar sentimentos de temor, de apreensão, de medo ou mesmo constrangimento mediante o desconhecido. A transição da criança de casa para o Ensino Pré-Escolar, ou deste para ciclos posteriores, assim como, em relação a todas as outras transições que surgem ao longo da vida, implicam nas crianças, um processo de adaptação particularizada, específica ou

mesmo individualizada e que deve merecer a atenção cuidada de todos os intervenientes educativos, docentes, não docentes, encarregados de educação, assim como, de todas as Entidades Governamentais.

O desenvolvimento de cada indivíduo faz-se progressivamente, que simultaneamente exige do indivíduo uma atitude de mudança e de integração aos novos contextos sociais e aos novos espaços que lhe circunscreve. Estas etapas da vida, particularmente na das crianças, devem possuir um conjunto de estratégias preambulares que facilitem os diálogos dos intervenientes educativos nos processos de transição a nível escolar (Müller, 2008).

A transição entre os ciclos escolares tem sido um objeto amplamente estudado por diversos autores de referência, quer a nível nacional, quer internacional. Em 1975 e 1977, o Conselho da Europa, como nos refere Vasconcelos (2010), aborda este problema, referindo o quão é fundamental, organizar a escolaridade, sobretudo o último ano do Ensino Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico nomeadamente no campo da flexibilidade relativamente à transição entre os dois ciclos, uma vez que este acarreta um conjunto de fatores decisivos, já anteriormente referidos, e como sendo também, um provável agente de insucesso escolar ou mesmo exclusão social, como consequência do abandono escolar. A educação Pré-Escolar não prepara as crianças exclusivamente para a etapa seguinte, mas sobretudo, no momento presente proporciona um conjunto de aprendizagens, experiências e oportunidades, que posteriormente tem

repercussões nas aprendizagens que cada uma delas irá desenvolver ao longo da vida.

Vasconcelos (2009) observa que as transições bem conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem, isto é, se as crianças se adaptarem bem à fase seguinte, se estiverem bem, sob o ponto de vista socio afetivo e cognitivo tornar-se-ão crianças felizes e aptas para as novas aquisições. A transição na educação, nomeadamente da Ensino Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um aspeto crucial para o desenvolvimento e para as futuras aprendizagens das crianças.

A educação Pré-Escolar é o princípio do processo de educação permanente e deverá ser executado pela ação de todos os agentes educativos, diretamente e indiretamente, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança. “Se soubermos como actuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais” (Sim-Sim, 2010, p.112).

As OCEPE (1997) sugerem um conjunto de estratégias que facilitam os processos de transição. Ao Pré-Escolar incumbem algumas responsabilidades e competências a ser desenvolvidas na criança que simplifiquem a transição e lhe possibilitem iniciar a escolaridade obrigatória, sendo que na base de todo este processo de preparação

da criança para a aquisição de novas aprendizagens, está o desenvolvimento do espírito de curiosidade, a apetência para a aprendizagem e a fermentação de uma postura positiva face à escola, irão possibilitar uma melhor integração na nova conjuntura.

Neste sentido, a possibilidade das crianças contatarem com a escola/salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico antes da sua entrada, é também, uma condição facilitadora no processo de transição, entre contextos diferentes. Nas OCEP (1997), refere ainda, que é da responsabilidade do educador promover instrumentos teóricos e práticos facilitadores da continuidade educativa do processo transição da Ensino Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como, promover um conjunto de contextos favoráveis ao sucesso das crianças para a fase posterior, em colaboração com os encarregados de educação e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O objetivo primordial de todo este processo, é que se efetue uma transição entre o Ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma cuidada e consciente por todas as partes envolvidas, a fim de que se torne benéfica para as crianças e lhes possa promover um desenvolvimento equilibrado, coerente e persuasivo. Para que tal possa suceder, é fundamental uma intervenção adequada de todos os intervenientes, nomeadamente o educador de infância, professor e a família. Se cada um souber desempenhar o seu papel adequadamente e no contexto apropriado, toda a ansiedade que envolve a criança

dissipará e esta ocasião pode se tornar um estímulo para o crescimento e desenvolvimento da criança.

A necessidade de uma boa articulação entre os agentes educativos do Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental na construção das transições das crianças para a escolaridade obrigatória, ao mesmo tempo proporcionando condições para que as aprendizagens, na fase que se segue sejam revestidas de sucesso. Ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no seu perfil específico de desempenho cabe promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico (da classe de alfabetização à 3.ª série, dos 6 aos 10 anos) com as da educação Pré-Escolar e as da etapa seguinte (4.ª e 5.ª série, dos 11 aos 12 anos), (Decreto-Lei 241/ 2001), contribuindo assim, para que se materialize a ambicionada articulação entre ciclos e níveis de ensino.

Conforme Sim-Sim (2010) expõe, esta problemática da transição entre ciclos, é sobretudo, um objeto político a nível nacional no domínio da continuidade educativa. Quando se menciona a relevância da continuidade educativa entre os ciclos, as Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar 1997, aborda o assunto referindo que este processo de transição deve ser assente na continuidade, com processos bem elucidados e sem “cortes”. Torna-se fundamental, que esta “articulação curricular”, respeite uma sequencialidade gradual, merecendo precaução e prevenção especial, prevenindo assim, a assunção de

rupturas e futuros percursos descontínuos e cheios de sobressaltos. Fundamentalmente, que se efetue uma transição de maneira inata, segura e com prossecução educativa. Segundo Serra (2004), a articulação curricular, são instrumentos implementados pelos professores a fim de, simplificar as transições entre os dois ciclos escolares, Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, a autora define várias formas de articulação curricular “articulação curricular efetiva” que pode assumir três níveis consoante o grau de empenhamento dos docentes, “articulação curricular activa, articulação curricular reservada e articulação curricular passiva” (Serra, 2004, p.89). Na “articulação curricular activa” – cada docente tem um conhecimento efetivo da realidade dos dois níveis de ensino, assim como, investe em mecanismos eficazes de forma a responder às necessidades de uma articulação curricular sustentáveis para uma transição de sucesso. A “articulação curricular reservada” – enquadra-se num contexto em que “algo aconteça”, isto é, acontece se subsistir fundamentos para tal. A “articulação curricular passiva” — verifica-se quando os docentes exteriorizam altruísmo mediante a problemática da articulação curricular e das suas implicações posteriores na transição dos alunos para o ciclo seguinte.

Menciona ainda a autora, mais dois tipos de “articulação”, a “articulação curricular espontânea” – como o próprio nome diz, surge de forma voluntária, e a “não articulação”, isto é, quando não subsiste

qualquer contacto entre os docentes do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Verificamos ao longo do nosso estudo, que muitos são os esforços implementados no decorrer dos largos anos para alertar a sociedade educativa para que se realize as transformações e as reestruturações intrínsecas à fase da transição entre estas duas etapas, Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de assingelar, a transição e a consequente adaptação à mesma, assim como, à nova realidade educativa, isto é, a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na perspetiva de Serra (2004), é crucial que educadores e professores implementem um trabalho em equipa, promovam atividades em conjunto, reflitam sobre mecanismos e estratégias, predispondo-se a um diálogo natural, confiante e estável, em vista a uma transição conciliada e equilibrada. Neste sentido torna-se fundamental que cada docente conheça os documentos curriculares orientadores do seu nível de ensino, pois estes apresentam diretrizes fundamentais que facilitam a transição entre os dois ciclos, não colocando em perigo o sucesso educativo das crianças. Torna-se urgente promover e difundir um trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes, Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na co construção e edificação de atividades de processos a nível da articulação entre os ciclos, de forma a diligenciar uma adaptação à

nova conjuntura tornando deste modo a transição uma alavanca para o sucesso emocional, cognitivo, e comportamental.

Não menos importante, e segundo as OCEPE (1997), é a relação que o educador deve estabelecer com os encarregados de educação de cada criança. Existe hoje uma grande preocupação em estabelecer um bom vínculo entre a escola e a família, “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância”, (Vasconcelos, 2008, p.145), estabelecendo uma relação de cumplicidade, para que ambas as partes envolvidas reconheçam que as crianças obtêm melhores resultados, evitando assim, ruturas no processo afetivo quando esta comunicação é eficaz. E neste processamento de transição, é determinante que para além dos técnicos de educação, docentes, educadores e professores, implícitos neste processo, os pais e as crianças devam participar nas diretivas desenvolvidas e envolverem-se ativamente nos projetos implementados, para que a transição entre estas duas etapas ocorra de forma assertiva contribuindo assim para a evolução global de ensino/aprendizagem da criança. O ideal seria, todos juntos confluirmos esforços para um futuro próspero e sem uma transição de sobressaltos e segmentada nas aprendizagens das crianças, uma transição revestida de processos contínuos e graduais. Pretende-se, sobretudo, é que a relação dos pais com a escola, nesta fase tão singular seja vista e sentida, como uma questão de cidadania, onde todos são chamados a contribuir e a envolverem-se de forma ativa, no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos.

É fundamental criar este vínculo entre a escola e a família, assim como envolvê-los nos projetos que beneficiam uma transição harmonizada. Estes laços de cumplicidade ente Escola-Família e Família-Escola são elementos relevantes neste processo de apreensão de novos conhecimentos efetuados pelas crianças (Pocinho, 2007).

Foram muitos os esforços implementados no sentido de alertar toda a comunidade docente envolvente nesta área e não só, para as transformações e as remodelações intrínsecas à transição entre a Ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de aperfeiçoar este processo de mudança e de adaptação das crianças à nova realidade educativa. Mas para que tal se proceda de forma adequada e apropriada, é relevante que entre os intervenientes, docentes e pais, se efetue uma comunicação assente na transparência e com objetivos claros e bem elucidativos.

A relevância da objetividade da comunicação docente na transição

Viver em sociedade ou em comunidade é algo que faz parte da vida intrínseca do ser Humano e é sobretudo considerado um grande desafio. A comunicação é um princípio básico que norteia as relações interpessoais, qualquer que seja o tipo de comunicação. Distintos são, também, os momentos em que a escola tem a oportunidade de estabelecer esse contato entre os docentes. Estas oportunidades sucedem-se normalmente através de alguns instantes vivenciados no

dia-a-dia, em espaços e tempos comuns, nas breves pausas do café, ou por intermédio das reuniões, quer administrativas quer pedagógicas, que ocorrem mensalmente ou em outros momentos, sempre que se justifique são momentos facilitadores das relações interpessoais.

No capítulo anterior sobre a temática da transição entre ciclos, nomeadamente entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pudemos constatar o quanto a transição é crucial na vida das crianças/alunos, dos pais e dos educadores/professores. Também do ponto de vista morfológico, é importante para o sistema educativo que envolva o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Abrantes, 2005).

Os períodos de transição são assinalados por conjunturas novas em que nada nos será indiferente, pois prevê-se o término de uma etapa e o começo de uma outra. Quando nos situamos no contexto educativo, isso significa crescimento pessoal, social e académico. Poderá, também, significar um sentimento de perda, face ao que era conhecido e de medo mediante ao desconhecido. Rodrigues (2005) afirma que a criança ao entrar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico vê-se confrontada com novos desafios e com novos dilemas muito mais complexos, o que poderá levar a criança a ter que enfrentar outra crise e que exigirá um período de adaptação. Torna-se proeminente uma resposta pronta e adequada às novas exigências. Esta resposta também depende em grande parte das experiências de cada criança

vividas precedentemente, assim como da “qualidade das experiências atuais vividas na escola” (Rodrigues, 2005, p.7).

É crucial que no decurso do processo de aprendizagem das crianças/alunos se conceda alguma atenção àqueles momentos que pressupõem a integração de novas situações dentro do novo sistema educativo. Estas acarretam novas mudanças da etapa educativa e, por vezes, também verificamos mudanças de escola e do grupo de colegas, assim como novas regras e novos hábitos de trabalho. E ainda na perspetiva da mesma autora, muitas vezes estas novas condições de vida na escola, são desajustadas às crianças desta idade e, por vezes, são as próprias crianças que demonstram, mediante as suas reações.

Torna-se fundamental que todo este processo de aprendizagem não seja feito de forma fragmentada, segmentada ou parcelada, mas sim de um modo continuado, coeso, coerente e evolutivamente. O simpósio de Versailles que reuniu elementos do Conselho da Cooperação Cultural (CCC) do Conselho da Europa (Conseil de L'Europe, 1979) faz referência à importância desta continuidade e coerência da ação educativa de forma que o desenvolvimento das crianças seja harmonioso e estável, assim como, para analisar questões relativas à articulação entre o pré-escolar e o ensino básico. Para alcançar tais metas, é muito importante a cooperação entre os agentes de educação destas crianças, nomeadamente, pais, educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em todas estas situações torna-se fundamental que o professor possa

prever mecanismos que facilitem a integração e a continuidade, para que os alunos cingidos a este processo possam e vivam como algo integrado e continuado. É crucial todo este processo, para um bom desenvolvimento do sistema educativo e um resplêndido sucesso escolar.

Para poder ser garantida esta continuidade educativa, sobretudo ao longo das etapas iniciais da escolaridade das crianças, torna-se crucial elaborar currículos que garantam um desenvolvimento global sem descontinuidades entres as vivências e as práticas do Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Face ao pressuposto então previamente abordado, afirmamos a importância da nitidez e precisão da comunicação e da linguagem, das informações manifestadas pelo educador ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico no momento da transição e vice-versa. Rodrigues (2005) fala, ainda, da importância do professor que recebe as crianças que transitam para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, ter um conhecimento antecipado do que se desenvolve nesta última fase de educação Ensino Pré-Escolar, que tipos de atividades foram desenvolvidas e quais foram as aquisições que cada criança já fez, de modo a poder adaptar toda a sua intervenção de forma adequada, tendo sempre em consideração as necessidades individuais de cada aluno. Sendo assim, o professor na sua prática diária irá encontrar estratégias, para que possa dar continuidade ao trabalho já iniciado pelo(o) educador(a) no último ano da Ensino Pré-Escolar.

Ambos, educador e professor, devem exercer um papel facilitador e orientador ao nível da comunicação, quer verbal, quer através da escrita, no sentido de evitar “falhas”, coordenar esforços e ações, para que todo este processo de transição entre as duas etapas não incite a longos períodos de adaptação às novas situações e com um peso excessivo de dificuldades que poderá afetar, de forma negativa, o processo evolutivo de aprendizagem da criança/aluno, assim como, a sua integração social no novo ciclo. Torna-se então imprescindível garantir que o processo de toda a aprendizagem decorra segundo um modo contínuo e evolutivo e não de forma fragmentada e descontínua, como já anteriormente foi referido.

Especificamente, como se processa na prática a comunicação entre os educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Segundo o estudo efetuado por Rodrigues (2005), constatamos que cada grupo, educadores e professores, se encontra isolado, conservando entre si modos muito peculiares na organização e no funcionamento, o que em nada contribui para uma comunicação plausível. Releva mesmo a “existência de problemas de comunicação entre docentes dos dois níveis” (Rodrigues, 2005, pp.8-9). Ainda segundo a mesma autora e de acordo com os resultados do estudo executado, esta conclui que o problema de comunicação entre os dois níveis prende-se, sobretudo, com a ausência de cooperação dos dois níveis, pelo desconhecimento mútuo das práticas desenvolvidas em

cada um dos níveis, assim como pelos preconceitos que envolvem relativamente ao nível do trabalho que lhes corresponde.

Como já foi anteriormente referido, Serra (2004) realça a importância de um trabalho em equipa e com atividade em conjunto, a fim de encontrar estruturas facilitadoras com vista a uma transição estável. Neste sentido, torna-se inevitável que esta permuta de informações esteja assente numa boa comunicação interpessoal, e que cada um, educador e professor, conheça algumas diretrizes orientadoras de cada nível. Por sua vez, também as OCEPE (1997) abordam a importância da continuidade entre os ciclos, evitando, assim, possíveis "cortes" no processo de desenvolvimento das aprendizagens. O que se pretende é que este processo de transição seja feito por ambas as partes de forma equilibrada, a fim de que as crianças possam beneficiar e na prática possam desenvolver-se de forma harmonizada e coerente.

Assim a transição deve visar condições únicas de vida e de experiências peculiares a cada criança, favoráveis ao seu amadurecimento e a um amplo e rico desenvolvimento relativamente à sua personalidade, respeitado, acima de tudo, o seu ritmo e o seu modo exclusivo de crescimento. Cabe ao Ensino Pré-Escolar contribuir para o desenvolvimento da criança quer no plano social, quer no plano individual como, também, no plano de uma intervenção mais exclusiva, a fim de preparar a criança para a sua integração na escola. Por sua vez, a escola deve garantir a individualização das aquisições, de modo

a que as crianças façam uma progressão das aprendizagens de forma equilibrada, a fim de evitar futuras dificuldades ou insucesso escolar.

Nesta perspetiva, os dois níveis de ensino devem procurar formas de colaboração mútua, por forma a garantir a continuidade da ação educativa no processo de aprendizagem na fase da transição das crianças. No entanto e segundo Rodrigues (2005), não se tem verificado na prática este esforço e intercâmbio entre estas duas etapas da escolaridade de um modo satisfatório e como consequência verifica-se uma descontinuidade de trabalho, o que leva as crianças a fazerem um grande esforço de adaptação. Por vezes, torna-se um esforço que fica aquém do desejado, pois nem sempre atingem os resultados pretendidos face às grandes diferenças das práticas de cada nível, assim como ao grande esforço que a criança faz para se adaptar e readaptar a sua conduta e postura às novas exigências.

No decorrer dos últimos anos tem-se verificado um pouco por toda a Europa, assim como em Portugal algumas medidas de intervenção de forma a colmatar este problema, tais como: "O da política educativa, com a produção de recomendações às autoridades responsáveis e a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a tomar; o da formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre os problemas em questão ou a publicação de estudos." (Rodrigues, 2005, p.22).

Continua Rodrigues (2005), na sua análise, ao referir que os países da União Europeia tentaram procurar soluções de fundo. Assim

temos a Holanda e a Dinamarca que fizeram intervenções ao nível das estruturas, tais como o da integração das salas de jardim-de-infância na escola, ou da França, onde incluíram no mesmo ciclo pré-primária e o primeiro ano da escola. No entanto outros fizeram a sua intervenção, ao nível do currículo, procurando dar continuidade aos conteúdos, como é o caso da Bélgica; na Alemanha procurou-se dar continuidade às estratégias, centrando o método de trabalho na atividade lúdica, ou como na Espanha, onde se procurou junto das famílias uma maior colaboração.

Em Portugal, também, foram tomadas medidas de intervenção neste domínio, dos quais já foram referenciados ao longo deste trabalho, nomeadamente a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem. Em 1994 o Conselho Nacional de Educação (CNE, 1994) frisava este aspeto, o da segmentação do sistema como sendo umas das causas para a descontinuidade das aprendizagens entre o Ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e consequentemente percursos repletos de sobressaltos.

É determinante que as aprendizagens realizadas no Ensino Pré-Escolar tenham prossecução e consolidação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para tal torna-se preponderante que os profissionais de cada nível de ensino conheçam o campo de ação do seu colega.

Considera-se premente o papel que a comunicação desempenha neste domínio. Uma boa comunicação é muito importante para a

integração de qualquer grupo de trabalho. Podemos considerar que a comunicação é de extrema importância para um bom desenvolvimento de trabalho em equipa. Ao longo deste capítulo refere-se o quão é imprescindível este meio de relação. Esta constitui todo o processo básico para a prática das relações humanas, tornando-se inerente à vida em sociedade. A comunicação pressupõe ação, comunicar-se, criando expectativas. A informação assenta, apenas, no aumento do conhecimento, ato ou efeito de informar. Ambas fazem parte deste ato de comunicar, uma implica a outra, ambas são consideradas inerentes ao bom desempenho dos docentes no momento da transição das crianças de um nível para o outro. A chave do sucesso deste trabalho está assente numa estrutura proeminente e substancial, ao que designamos de trabalho em equipa. Só neste sentido, educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontrarão um conjunto de mecanismos facilitadores com vista a uma transição segura e firme, a fim de que as crianças, na prática, possam beneficiar e desenvolverem-se de forma harmoniosa e equilibrada. Cabe aos dois níveis de ensino, assegurar a continuidade da ação educativa ao longo do processo de aprendizagem nesta fase tão peculiar.

O êxito da mesma, está assente na eficácia da comunicação interpessoal existente entre o educador e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico assim como dos estilos comunicacionais que executa. A eficácia destes, comunicação interpessoal e perceção do estilo de comunicação, irão determinar o sucesso como um todo.

Tendo em conta o exposto, e como proposta de resolução do problema da comunicação docente na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, conceptualizamos um programa de intervenção, intitulado “A Comunicação na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, (na modalidade de Ação de Formação).

Programa de Intervenção

Objetivos

O programa de intervenção tem como principal objetivo abordar a problemática da comunicação docente na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Especificamente pretende não só proporcionar uma autorreflexão, seguida de reflexão partilhada entre os docentes envolvidos na ação de formação, assente na prática pedagógica de cada um, mas ser, sobretudo, uma ferramenta de trabalho que ajude a traçar um conjunto de alternativas que promovam o sucesso da comunicação entre educadores do Ensino Pré-Escolar e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que posteriormente desemboque no êxito das aprendizagens dos alunos.

Pretende-se essencialmente fomentar o desenvolvimento individual e coletivo, assente nas práticas colaborativas, na resolução cooperativa dos problemas e na construção de uma escola reflexiva. Pretendemos convergir todo este programa para o aperfeiçoamento

das condições do processo de ensino, nomeadamente a comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando compreender e apreender a importância da transição para o sucesso escolar das crianças e os benefícios das interações entre Educadores de Infância, Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa visa então, compreender e perceber as carências, as limitações, os benefícios e as expectativas de todos aqueles que desejam melhorar e tonificar as suas práticas e competências individuais, assente num trabalho colaborativo e cooperativo entre os dois grupos de profissionais Ensino Pré-Escolar e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como já anteriormente foi largamente referido, nas últimas décadas o papel do professor sofreu uma grande rutura. A reestruturação da humanidade e a evolução que se faz sentir na sociedade de forma rompanete, ao nível económico, social e educacional, exige do professor uma nova atitude e uma nova postura. Ao professor são exigidas novas funções, novos desafios, muitas das vezes em contextos heterogeneizados e multiculturais. Subjugar o conhecimento já não é suficiente, torna-se pertinente que o professor trace um conjunto de contextos, circunstâncias e oportunidades de sucesso aos alunos, tornando-os assim, futuros cidadãos expansivos, ativos e responsáveis.

Mediante o exposto, a formação contínua tem um papel determinante neste processo de mutação do docente. Esta conduz o

professor à cooperação, à reflexão educacional, à experimentação e ao mesmo tempo, à resposta e descoberta de algumas alternativas às suas práticas pedagógicas. Fomenta ainda as trocas de experiências profissionais, assim como a valorização do conhecimento e abertura a novos projetos.

A ferramenta de trabalho aqui exposta tem a intenção de proporcionar uma reflexão assente na prática pedagógica de cada profissional, mas ser, sobretudo, uma ferramenta que nos ajuda a traçar linhas em equipa para o sucesso da comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a facilitar a transição das crianças, isto é, criar um conjunto de condições favoráveis para o êxito escolar dos alunos.

Neste contexto, os objetivos gerais são os seguintes: Melhorar a comunicação no processo de transição das crianças entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; Avaliar a pertinência da transição no processo de continuidade educativa entre o Ensino Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identificar novos mecanismos para o novo perfil do docente; Conhecer diversas formas de comunicar e de interagir; Avaliar o benefício da comunicação nas relações interpessoais; Atestar a relevância do trabalho em equipa; Saber designar os efeitos dos vários estilos de comunicação que não beneficiam as relações interpessoais; Identificar os díspares estilos ou orientações no relacionamento interpessoal; Consciencializar-se dos atributos e forças promotoras do desempenho e conduta do docente.

No final do programa pretende que os seus participantes consigam interiorizar as seguintes competências:

a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos);

b) Enunciar estratégias que estimulem práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos); e

c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-10 anos).

Atividades a desenvolver

De forma mais consciente ou menos consciente, todos nós já fomos confrontados com situações que exigem uma determinada flexibilidade e organização para fazer face às questões ou situações que temos de responder no imediato. Julgo também, que longe vão os tempos em que se dizia: “os novos são para aprender, os adultos para trabalhar e os velhos para descansar” (ditado popular). Esta visão compartimentada e parcelada da sociedade não faz sentido hoje. Atualmente, a autorreflexão e a autoavaliação assente no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e interativas de cada indivíduo, promovem, o êxito e superação de grandes “batalhas”. A comunicação, aqui, desempenha um papel preponderante ou se quisermos privilegiado nas relações intrapessoais e interpessoais.

Sendo assim, apresentamos um programa de intervenção, constituído por 9 sessões de formação sucessivas sendo a 10.^a sessão, um ano após a prática pedagógica, a fim de refletir e autoavaliar as competências adquiridas. Para cada sessão estão definidos um conjunto de objetivos específicos, as finalidades e os pontos relevantes a reter da mesma. Este programa está previsto desenvolver-se durante o segundo e terceiros período (de março a junho/julho), tendo a durabilidade total de 25 horas e com uma duração de duas horas e meia por cada sessão mensal.

Partindo sempre do vasto para exíguo no sentido de “afunilar” e responder à nossa questão de partida: “Como melhorar a comunicação entre educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para facilitar a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, de um modo sequencial, em cada sessão procuramos nortear todo o nosso trabalho no sentido de atingir determinadamente os objetivos específicos propostos no nosso estudo. São eles:

- a) Identificar as principais barreiras da comunicação na transição entre o Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- b) Enunciar estratégias que estimulam práticas alternativas à passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- c) Articular a passagem de informação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As sessões do programa de intervenção

Na 1.^a sessão, após apresentação do grupo e dos objetivos da formação, iniciaremos o nosso trabalho com um pré-teste com o objectivo de medir as competências necessárias para atingir os objectivos do programa. A seguir, percorremos o percurso histórico da Educação em Portugal e todo o processo complexo conjuntural, económico, político e social, que existiu para superar, ocasionando o grande impulso da mesma a meados do séc. XX.

Na 2.^a sessão, abordaremos o incremento da Ensino Pré-Escolar, fazendo uma retrospectiva histórica, realçando o apogeu da Ensino Pré-Escolar (pós 25 de abril, 1994) com a (Lei nº. 5/97, artigo 2.º).

Na 3.^a sessão, refletiremos sobre como a sociedade contemporânea aborda o nosso desempenho e o que esta exige aos professores, para além, do domínio do conhecimento, as novas incumbências e novos desafios. No séc. XXI, o perfil do professor é completamente redesenhado, arrojado, transdisciplinar, ponderado, concomitantemente requisitando ao docente saberes articulados, contínuos e nunca segmentados, docentes reflexivos, interventivos, participativos, cooperativos, aptos às mutações.

Posteriormente na 4.^a sessão, será abordado o tema da transição, a sua conceção e pertinência na Ensino Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como o papel interventivo, cooperativo, colaborativo e comunicativo dos docentes, Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nesta fase tão

peculiar. Não menos importante é o papel da família (encarregados de educação) neste período e o vínculo que estes podem proporcionar entre escola e a família.

Relativamente à 5.^a sessão, salientaremos a relevância da comunicação, os elementos pertencentes ao ato comunicativo, às formas de comunicação e ao sistema de representação (visual, auditivo e cinestésico). Veremos como a comunicação é na sua essência um meio de difusão de informações para a Humanidade.

Na sessão seguinte (6.^a sessão) e dando continuidade à pertinência da Comunicação na Transição, verificaremos que esta (comunicação), nem sempre é perceptível. Confrontaremos alguns pontos de distorção da mensagem, barreiras de comunicação e a escuta ativa nas relações interpessoais. O educador e professor, devem exercer um papel facilitador e orientador ao nível da comunicação neste processo de transição.

No que concerne à sessão 7, efetuaremos uma reflexão sobre o trabalho em equipa, o papel da comunicação em grupo, os estilos da comunicação, a importância do comportamento nas relações interpessoais, assim como a precisão e nitidez da comunicação e da linguagem relativamente às comunicações feita ao grupo, neste caso entre Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer da 8.^a sessão, abordaremos a pertinência de uma boa comunicação entre todos os intervenientes deste processo, Ensino Pré-Escolar, Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os pais ou

encarregados de educação. O sucesso deste trabalho assenta no trabalho em equipa mediante uma comunicação sólida, eficaz, clara, objetiva e segura.

Na 9.^a sessão, a motivação como força geradora do grupo será alicerce para a progressão do trabalho em grupo, numa perspetiva de que o que é bom irá suplantar o menos bom, criando e elaborando estratégias de trabalho, salvaguardando sempre que a investigação que se pretende fazer não recai sobre a ação dos professores, mas fundamentalmente com os professores.

Finalizamos esta formação, com a 10.^a sessão que está prevista realizar-se um ano após da implementação da mesma. A importância do pensamento reflexivo defendido é fundamental e valor indispensável na profissão docente. Subjacente ao ato reflexivo do docente, está também como analisar, estar atento aos problemas e aos contextos socioculturais que se desenrolam, faz parte intrínseca da avaliação contínua dos profissionais de educação (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995). É assente nestes princípios que nos propusemos reunir novamente a equipa de trabalho e lançar o pós–teste com as mesmas características do pré–teste para avaliar internamente como é que decorreu o programa, quais as áreas fortes a manter e áreas fracas a alterar.

Conclusão

A emergência de desenvolver os processos comunicacionais nas políticas de formação de professores (Schneider & Moraes, 2015), pois só assim se poderá desenvolver a comunicação na transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As competências comunicativas de professores são meio caminho andado para o sucesso educativo em todas os níveis de ensino, mas particularmente importante, quando se trata da educação infantil (Gallego-Ortega, & Rodriguez-Fuentes, 2015).

Em suma, o estudo aqui apresentado visa aos profissionais de educação ampliar os seus conhecimentos, proporcionar um desenvolvimento pessoal, profissional e em grupo, assente num trabalho cooperativo e colaborativo, assim como, levar cada participante a analisar os problemas inerentes à prática pedagógica, investigar, refletir para depois planear novas estratégias e traçar novos objetivos.

Referências

- Alarcão, I. (1996) *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Abrantes, P. (2005) As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 01(01), 25-53.

- Cruz, G. B. (2007). A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educ. rev.*, 29, 191-205.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfis Específicos para educadores de infância e professores do Ensino Básico).
- Ferreira, F. J. (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção de formação contínua de Professores como educação de adultos. In. J. Formosinho (Ed.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gallego-Ortega, J. L. & Rodriguez-Fuentes, A. (2015). Competências comunicativas de professores em formação de educação especial. *Educ. Educ.* [online]. 18(2), 209-225.
- Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 2.º (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Lima, J.M.A. (1996). O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*. 6, 47-72.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Coleção Educação Pré-Escolar – 1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educ. rev.*, 32, 123-141.
- Nóvoa, A. (2006). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo SINPRO SP,

2006.

Disponível

em:

http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.2

[006](#). Acesso em: 25 novembro 2012.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito na aprendizagem. *Revista. Análise Psicológica*, 1, (XXII), 81-93,

Pocinho, M. & Borges, A. (2007). Promoção do sucesso escolar no 2.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso. *Itinerários*, 2(4), 11-17.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Schneider, M. B. D. & Moraes, R. A. (2015). Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância, *Educ. rev.*, 55, 307-321.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a \Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica. *Exedra. Actas do IEIELP*, 111-118.

Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e promoção da coesão social*. In Relatório de Estudo – A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação [CNE].

Vasconcelos, T. (2009). Transição Jardim-de-infância – 1º Ciclo - Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, [versão eletrónica]. Associação de Profissionais de Educação de Infância APEI.

Sobre os Autores

Margarida Pocinho, Professora Auxiliar com Agregação em Psicologia da Educação, Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Irene Gonçalves, Professora do Ensino Pré-Escolar, Mestre em Ciências da Educação, especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Secretaria Regional de Educação da Madeira, Portugal, mirenefg@hotmail.com

About the Authors

Margarida Pocinho, Professor with Aggregation on Educational Psychology, Arts and Humanities Faculty, University of Madeira, Portugal. Campus Universitário da Penteada, 9020-105, Funchal, Portugal, mpocinho@staff.uma.pt

Irene Gonçalves, Pre-School Education Teacher, Master in Educational Sciences expertise in Pedagogical Supervision and Training of Trainers, Madeira Regional Education Secretariat, Portugal, mirenefg@hotmail.com

CAPÍTULO/ CHAPTER 6

Bilingual Education – Polish Perspective¹

Agnieszka Olczak

Abstract

The author discusses bilingual education and its implementation in the Polish education system. She presents the curriculum assumptions concerning foreign language education at the level of kindergarten and early education in school. She describes possible ways of implementing foreign language education in Poland, and major teaching methods. She also highlights the advantages and irregularities in the implementation of foreign language education in Polish kindergartens and desirable directions of change.

Keywords: bilingual education, preschool, child, education, foreign language.

¹ This article was created as part of the project "Dream Makers - Creativity, Multiple Intelligences and 3D printing in pre-school education for disadvantage children" funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.

Dwujęzyczna Edukacja – Polska Perspektywa

Agnieszka Olczak

Streszczenie

Autorka podejmuje problematykę dwujęzycznej edukacji i jej realizację w polskim systemie edukacji. Przedstawia założenia programowe dotyczące edukacji w zakresie języków obcych na poziomie przedszkola i wczesnej edukacji w szkole. Ukazuje możliwe drogi realizacji nauczania języka obcego w Polsce, główne metody nauczania. Przybliża również zalety i nieprawidłowości w realizacji nauczania języków obcych w polskich przedszkolach oraz pożądane kierunki zmian.

Słowa kluczowe: edukacja dwujęzyczna, przedszkole, dziecko, edukacja, język obcy

In many European countries early foreign language teaching has been included into the main teaching and learning objectives of pre-school education. However, since the child's earliest years, which is obviously understandable, priority is given to developing personal, emotional, social, and physical skills, health awareness as well as schooling skills - reading, counting, logical thinking – and foreign language teaching is marginalized, which especially applies to older children (Eurydice Policy Brief, 2014). In Poland from the school year 2010/2011 children start compulsory foreign language education at the age of 6, which in comparison with previous years is a significant progression and acceleration (in the school year 1993/1994 11-year-olds started compulsory foreign language education and in 2006 / 2007 10-year-olds) (Key Data on Teaching, 2012). However, it should be noted that the situation with early language education in Poland, just like the whole educational system, is very complex and dynamic at the moment. The next section will present the current legal status of pre-school language education in Poland. However, before that a brief analysis of the importance of early foreign language learning will be given. Then the paper will describe different approaches to teaching foreign languages in Poland, the way of implementing language education, including bilingual education in Polish kindergartens, selected methods, and sample programmes. Finally, the advantages and disadvantages of early foreign language education as well as desirable directions of change will be outlined. The study does not

probably exhaust the topic, however, it attempts to show the general situation of bilingual / linguistic education in Poland and its problems and challenges.

The importance of early foreign language education

We live in a time of globalization, which largely forces us to learn foreign languages, and the knowledge of at least two languages has become a necessity. For this reason, the concept of bilingual education of children in kindergartens have appeared in Europe, and many countries implement this concept and indirectly attempt to introduce children into the world of linguistic diversity through bilingual development at pre-school age (Szendzielorz, 2010).

Based on the research analysis, M. Falkiewicz-Szult points out that the younger the child the greater the effectiveness of language learning is. The author notes that the sooner the child is in contact with a foreign language, the more likely they are to use it similarly to their mother tongue (2011). It should also be noted that teaching a foreign language in kindergarten brings the child into a new language world. It is learning a new language code that brings knowledge about other, often very different cultural aspects. It is also an effort to overcome cultural and linguistic barriers between nations, to overcome stereotypes, prejudice (Falkiewicz-Szult, 2009), and it is therefore essential to recognize that it helps the child to acquire important contemporary intercultural competences such as discarding

ethnocentric attitudes, gaining elementary cultural knowledge, ability to cope with different situations, respect for otherness (Olczak, 2010).

Teaching foreign languages in early childhood has its justification, which is derived from the analysis of facts about human development. When a pre-school child opens up to people, it wants to make contact, naturally looking for ways to build understanding and cooperation, which is important for playing together, and is connected with the natural curiosity of people and the world presented by the child.

The pre-school child experiences a period of wide possibilities, intense growth, increased potential. The child's thinking, comparing, and reasoning develop, its memory capacity and ability to memorize consciously increase, perception skills improve, auditory perception and orientation in time and space develop, and the child learns the letters, learns to count and sometimes to write. The motor skills improve and the child's social and emotional competences widen - and this is followed by a clear message of enormous learning ability, the readiness to learn new things, to discover and explore what is new (Kotarba-Kańczugowska, 2015; Sowa-Bacia, 2016).

Guidelines of the Ministry of National Education concerning pre-school education in foreign language in Poland

In terms of foreign language teaching an important legal change took place in Poland in 2014 and, as M. Pamuła-Behrens says, "Poland joined the group of countries promoting a very early language start"

(2015, p. 8). On 30 May 2014 the Ministry of National Education published the regulation amending the *Regulation on the core curriculum for pre-school education and general education in particular types of schools* (2014). The change, which is significant for the topic of this paper, involves the introduction of the following new educational area: *Preparing children to use modern foreign languages*. M. Pamuła-Behrens notes that this change was also important because as a result of this reform free language teaching could begin at this stage. The reform was introduced gradually, and from 1 September 2017 it was to cover all pre-school children - starting with the youngest groups of 3-year-olds (Pamuła-Behrens, 2015). In the aforementioned regulation and in the regulation published in 2016 it was indicated that in the foreign language area "a child that finishes pre-school education:

- 1) participates in games, including musical, physical art, design, drama activities;
- 2) understands very simple commands and responds to them;
- 3) repeats rhymes, simple poems and sings songs in a group;
- 4) understands the general meaning of short stories narrated or read when they are supported eg by pictures, props, movements, mimicry, gestures" (Regulations, 2016).

The introduction of this area to the core curriculum was to be a guarantee that all children who are 3 and over would have access to the basics of a foreign language, and not only those whose parents would finance their participation in extra-curricular activities, as was

the case before. This was to equalize the educational opportunities of children in this regard. This also led to changes in the requirements imposed on kindergarten teachers, as apart from all other content they had to teach the contents related to foreign languages, and the Regulation of the Minister of National Education of 12 March 2009 says that in order to teach a foreign language at a pre-school level, a pre-school teacher must either hold a bachelor or master degree in a foreign language, or pass a state teacher examination in a foreign language or obtain a foreign language certificate confirming their knowledge of the language on level B2 or higher and additionally complete postgraduate studies or a qualification course in early language teaching (Regulations, 2009). (All) pre-school teachers were given time to complete their education and improve their foreign language skills by 2020. Until then, foreign language classes were to be run by additional teachers, or those who are not yet fully qualified, but after 2020 each teacher was expected to incorporate a foreign language into integrated activities for children.

In 2015, intensive work on a broad reform of education began in Poland and one of the first decisions taken by the new Minister of National Education was to ease the decision that forced all kindergarten teachers to obtain foreign language qualifications and improve their foreign language skills. In a letter sent to the heads of public kindergartens and primary schools on December 3, 2015, the Minister clarifies that not all teachers employed in pre-school institutions now

and after 2020 must be qualified to teach a foreign language, and the head teacher may delegate this task to selected teachers who have the qualifications or want to obtain them by 2020. This decision alters the possibilities of introducing children into the foreign language area on a broad scale, as it completely changes the concept of education for the youngest in this respect. The original change meant that the foreign language would become part of their daily routine. The teacher was to incorporate the elements of a foreign language into the contents concerning mother tongue, science, mathematics, etc in a coherent, logical way. If there is only one or two teachers in a kindergarten qualified to teach a foreign language, an old teaching model will be implemented when the teacher will be teaching a foreign language to a group of children 1-2 times a week. These will be separate activities (often with another teacher), and not combined with other daily activities carried out by one teacher with whom the child spends most of its time in kindergarten. In addition, in September 2017 the new curriculum will be introduced, since the regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 will come into force, It introduces a number of changes to the curriculum, and foreign language content is described in just one section. At the same time, it can be noted that the content of the curriculum in this regard has concurrent (in relation to the previous curriculum) expectations. The section says: "The cognitive area of the child's development. The child ready to start school (...) 21) understands very simple commands in a

foreign language and responds to them; participates in games, including music, physical, art, design, drama activities; uses words and expressions relevant to the game or other performed activities; repeats rhymes and simple poems, sings songs in a group; understands the general meaning of short stories narrated or read when supported by e.g. images, props, movement, mimicry, gestures" (Regulations, 2017). Moreover, kindergarten has to "create educational situations conducive to building the child's interest in modern foreign languages, and desire to learn other cultures" (Regulations, 2017). In addition, changes in the curriculum are connected with changing the decision to lower school age and start school education at the age of 6, and starting from the 2016/17 school year children start school at the age of seven, which will again delay the age at which children start systematic foreign language education at school. Educators find the changes alarming for many reasons. Firstly, for several years (until 2020) foreign languages can be taught in kindergartens by not fully qualified teachers (as there is no financial resources to hire foreign language teachers), besides usually the content described in the curriculum is implemented in the oldest group of kindergarten children and 3-4-year-olds and even 5-year-olds are offered foreign language education in the form of extracurricular activities run twice a week for 30 minutes each, for which parents have to pay.

Approaches to teaching foreign languages in Poland

In recent years, there has been a slow but gradual shift in the approach to teaching foreign languages in the Polish educational system. The fundamental change observed by H. Komorowska is "directing teaching activities to the pupil rather than the teacher" (Komorowska, 2000, p. 5). In addition, the purpose of teaching is no longer to master vocabulary and grammatical structures, but to be able to communicate effectively in a foreign language and to function effectively in natural communication situations, and the way to achieve that goal is to participate in active, interactive, communicatively oriented language activities – that is similar to natural, social situations (Komorowska, 2000).

Despite this new, current trend in the Polish education system, we can still observe the collision of two very different approaches, defined in the literature as a conventional and unconventional approach, and additionally a communication approach is distinguished. The conventional approach focuses on mastering grammatical rules and developing vocabulary. Moreover, it involves a set of teaching methods (described in more detail in another section), broadly defined as traditional ones. The unconventional approach is adapted more to the individual needs of the learner, and it applies varied, often active teaching methods. The most desirable seems to be the communicative approach that promotes using a foreign language in everyday, natural situations.

The problem, however, is the analysis of these approaches in relation to early foreign language education. J. Iluk notes that since early foreign language teaching in Poland is not yet a long tradition, and that original concepts of education have not yet been developed, teaching methodology that is appropriate for older learners is mistakenly adjusted to the needs and abilities of children (Iluk, 2002). The approach to teaching a foreign language to pre-school children must also depend on the conditions under which children can learn a language.

The child can learn the language:

- a) in natural conditions as the second language (L2), in the community that uses a given language as a natural language;
- b) in artificial conditions (eg kindergarten, school) - outside the community that uses it (Arabski, 1985).

In the first case it is language acquisition (rather than learning). Language acquisition is learning a language in a natural way and this naturalness is the most important element of the process. This means that the child acquires a foreign language without targeted pedagogical activities and without formal instruction, because language is learned in an environment in which a given language is a natural communication medium, and the child is unaware of being a participant in a didactic process (Arabski, 1985). In Poland children of national minorities learn Polish (as their foreign language) in this way (but it is a very narrow group) and partly children that attend bilingual

kindergartens nursery schools where the immersion method is used, and native speakers constantly work with the children in cooperation with the teacher as teacher assistants, and their main task is to speak to children in a foreign language (the teacher's native language) – following the one teacher - one language principle. Although this solution can be effective and it works perfectly well in Fröbel kindergartens in Germany, in Poland it is still rare (and it is mainly found in private and non-public institutions). The great advantage of this approach is undoubtedly the high intensity of contact with a foreign language, greater motivation for learning, because the child feels the need to master it to be able to communicate with other children and adults in the environment in which he or she stays.

The second case involves a formal, directed foreign language teaching in a formal educational environment. There is less intensity, less motivation to learn, and the teacher who teaches a language uses it as his or her foreign language. Teachers for whom the language they teach is their natural language rarely work in school (especially in lower stages) or in kindergarten. They tend to work in private schools, private kindergartens or language schools, where children attend extra lessons during the week.

J. Brzezinski notes that there is no way to provide in artificial conditions possibilities for learning a foreign language similar to those in natural language learning (L1) (Brzeziński, 1987). The author notes that it is possible to start learning a foreign language in early classes

of primary school or in kindergarten, but only if the conditions are close to those in which we acquire language in the natural linguistic environment (Brzeziński, 1987).

Implementation of bilingual education in Polish kindergartens

Before discussing ways of implementing bilingual education in Poland, it is necessary to clarify some terms that may have different meanings, which is reflected in the implementation stage. These are bilingual education and early language education.

The concept of bilingualism is defined as "the ability to be fluent in two languages, both spoken and written" (Kamińska, 2005, p. 245).

I. Kurcz describes the issue of bilingualism and distinguishes simultaneous and successive bilingualism. The former occurs when children begin to learn a second language before they are three, when they learn the world independently of the language they are learning (this happens in bilingual families, and the child naturally acquires two languages). Successive bilingualism occurs after the child's third birthday and may take place in institutional settings, such as in bilingual kindergarten where some employees speak in one language and some in another language - thus creating a situation similar to that in bilingual families (Kurcz, 1992; Falkiewicz-Szult, 2009).

Early language education is a broader term and it covers all forms of planned foreign language education for children in the first years of life.

The early introduction to foreign language learning (mostly English, less often German or another language) is quite varied in Polish kindergartens. And the very introduction of children into the process of foreign language learning largely depends on actions consciously undertaken by parents and the financial situation of families. Children can learn foreign languages in the following forms:

- 1) extracurricular activities - even for children under three, organized in language schools, in private educational institutions such as toddler clubs, cultural and educational institutions and in public and non-public kindergartens as optional extracurricular activities, attended by children whose parents agreed to pay a fee and signed a contract;
- 2) bilingual kindergartens (usually non-public, private institutions), which primarily provide education in two languages, with a broader presence of a foreign language in the everyday functioning of the child in natural situations. The staff is usually divided into two groups, they use two languages, and some of them speak in the children's native language and some in a foreign language. One person does not speak two languages in the presence of children, according to the aforementioned principle: one person - one language. Education can be considered bilingual and similar to the situation in bilingual families if at least 30% of all messages that the child has to deal with is in a foreign language. This is immersion, which is

described in more detail later in this article. If for the teacher using a foreign language in front of the child this language is a natural one, the child has a great possibility of learning the correct pronunciation;

- 3) language kindergartens - which offer more hours per week in a foreign language, usually foreign language classes are held every day. In Poland, the vast majority of language kindergartens are non-public institutions in which parents pay tuition fees higher than in public institutions.
- 4) public and non-public kindergartens, which are not specified as language kindergartens, which, pursuant to the curriculum, have to guarantee the children contact with a foreign language, as it was described earlier.

In Poland, the most common model of language education for children under six are pre-school classes (included in the core curriculum in a very limited way and often only available free of charge in groups of the oldest children - 5-6 year-olds) combined with additional paid classes organized in the same kindergarten by other, external teachers for an extra fee (which is convenient for the parents as they do not have to drive the children to language classes in the afternoon). In towns, often in addition to language classes in kindergarten children attend foreign language courses organized by different educational institutions which their parents select because

they have a good reputation, are "fashionable" and only occasionally because of their teaching approach or applied methods.

J. Rokita-Jaśkow points out that language schools, kindergartens compete in developing language courses, in finding innovative teaching methods; they offer a wider range of languages to be learnt and increase the frequency of lessons. But are these indeed new solutions? Do they really affect the effectiveness of teaching languages to children? Is there a perfect method to teach children languages (2015)?

J. Rokita-Jaśkow notes that, first of all, many language schools advertise their courses with the slogan: *We teach languages by Mr/Ms X method*, but often these are not new methods but rather well-known techniques, based on classical methods, given in a new form and often patented under the new owner's name. Secondly, the current approach to language teaching is characterized by broadly understood eclecticism, which naturally demonstrates that the teacher uses different teaching methods and adapts age-specific techniques that he/she considers effective (2015). Thus, the teachers refer both to conventional and unconventional methods, integrate to the play and engage the senses, which allows them to build their own style to work with children.

The selection of methods and techniques for the little ones must be based on understanding the developmental pattern of the child,

which affects the child's learning abilities – including learning a foreign language.

A very important task for the teacher is to let children listen to a foreign language, which can be done by speaking to them in a foreign language in understandable situations when they can guess the meaning from the context. In addition, children should be encouraged to work, study by praising them, showing them that learning is interesting and enjoyable (Komorowska, 1999) and useful – by showing them possibilities of using a foreign language in everyday situations.

When working with children in kindergarten different teaching methods can be applied, and the literature contains numerous suggestions. The methods include:

1) conventional methods

- direct method,
- grammar-translation method,
- audiolingual method,
- cognitive method

2) unconventional methods

- Total Physical Response – TPR
- The Silent Way,
- Counselling Language Learning,
- The Natural Approach

3) communicative approach (Komorowska, 1999; and also Olczak, 2011).

This list can be extended with their compilations, modifications, proprietary programmes. J. Rokita-Jaśkow notes that "all teaching methods were based on psycholinguistic theories and their main assumption was to imitate natural reality, ie, a foreign language should be taught in a similar way as the native language. To this day, techniques derived from well-known methods are generally practiced, and their collection is rather limited. For example, in teaching children common techniques include memorizing dialogues (eg in the form of drama), texts (eg poems and songs) (...). Also it is common to reward children at the end of lessons with stickers, sweets etc. It brings associations with positive reinforcements known from behaviorism" (Rokita-Jaśków, 2015, p. 32). Also the direct method, and suggestopedia, which involves the exclusive use of a foreign language are used in teaching children. In addition, it also emphasizes the role of peripheral learning, ie subconscious learning through exposure to language materials (such as cards, posters) (Rokita-Jaśków, 2015). Cuisenaire rods, mainly known in mathematical education, are also used to teach foreign languages. They are used in *The Silent Way*, where the language is limited to simple words and sentences that can be demonstrated (eg, red, blue, longer, it is here, behind, next to, I will take, etc.) and includes about 800 words (Komorowska, 1999). For children, however, *the Total Physical Response (TPR)* is a more

attractive method. It is "based on the assumption that learning and persistent memorization of new language material are facilitated by two types of the pupil's behaviour - silent listening and physical movement related to the content of the message. Teaching is based on simple instructions given by the teacher in a foreign language. These commands, which the teacher demonstrates at the beginning to help the understanding, are constructed in such a way that they can be executed without words. In any case, however, physical movement and working with the whole body are essential. The purpose here is to launch both the left hemisphere responsible for language and speech and the right hemisphere responsible for the physical movement. This stimulates the whole brain, increasing the efficiency of learning. The method does not use a course book but sets of props to create out-of-classroom situations such as a shop or beach" (Komorowska, 1999, p. 30). Also the communicative method has contributed to the methodology of teaching children in the form of sentences based on the so-called communication gap, ie, acquiring specific information from the interlocutor (eg in games, guessing games, *Guess who* games?) (Rokita-Jaśków, 2015).

An interesting method of teaching foreign languages in kindergarten was suggested by the developers of the project called *Teaching German by narrative method in kindergarten and in the first educational stage*, which was realized in Poland in 2015 by the University of Silesia in the framework of *Academic Centre for Creativity*

programme². The narrative method of learning foreign languages differs from traditional (mechanistic) teaching methods; it first creates favourable conditions for learning a foreign language in its communicative functions and - most importantly - in concrete and motivating contexts, rather than in isolated expressions without any communication link (Iluk, 2015). The method is eclectic, it refers to different trends of didactic thought. The narrative method is appealing to children because it is based on fairy tales and poems, it engages children cognitively. Moreover, it does not offer activities that children know and like but the ones that are an intellectual challenge - which is a sign of respect for children's learning abilities.

Some proprietary programmes constitute interesting methods of teaching English. They are the result of the search for optimal solutions which would combine children's needs and interests with foreign language education. One of them is *Kick in English*. This method is an attempt to combine learning to play football with learning a foreign language. As K. Stefański points out, "such teaching is natural and unobstructed (...). Physical activity is essential for young energetic children, especially today (...) when computers and TV are children's best friends" (Stefański, 2015, p. 118). The *Kick in English* classes are divided into three parts: 1) introduction of new vocabulary using poems, songs, flashcards, play, games; 2) play with elements of

² The project was co-financed by the EU under the Operational Program Innovative Economy 2007-2013.

football and use of new vocabulary; 3) material revision. Classes are for children aged 2 to 8 (Stefański, 2015). There are other innovative, alternative ways of combining foreign language learning with elements of creative, artistic, theatrical, musical, mathematical, etc. activities which are noteworthy provided they meet children's needs and interests and promote the internal motivation for learning.

The Programme of Common Bilingualism - at home, nursery, kindergarten and school titled Bilingual children based on the concept of Claire Selby is another interesting idea. It is a series of educational materials (including audio and video material on CDs and DVDs, picture cards, poster, stickers, teacher's book and cards, classroom scenarios, exercise books, home learning sets). The programme can be introduced to even one-year-old children and it is developed and adapted to children aged 8. It is divided into sections of material and topics adjusted to the child's age³.

However, given that language acquisition in a manner similar to native language acquisition is most effective, the immersion method is particularly recommended. It is the main method of bilingual education used in Fröbel kindergartens in Germany and partly (in very few) Polish bilingual kindergartens. Immersion is the method that is rooted in the psychological patterns of development and learning of a young child and is closely integrated with pedagogical assumptions (Falkiewicz-Szult, 2011). This method can be implemented in various forms. In

³ More about the programme on www.dwujezyczynedzieci.pl.

terms of children early total immersion occurs when children are 100% "immersed" in a second language - L2 (L2 means foreign second language in all communicational situations, foreign language is the only means of communication eg in kindergarten) (Kurcz, 2007; Falkiewicz-Szult, 2011). There is also bilingual immersion - early partial immersion, when a second language is used in about 50% of all communication in kindergarten⁴. Partial immersion was the basis for foreign language introduction in kindergartens that took part in the Polish-German project called *Language Garden* in 2009-2011⁵. There have been many other similar programmes in the Polish-German borderland, because this type of cooperation has a great potential. Also, one non-public kindergarten belonging the Fröbel Group kindergartens has been opened in Poland.

The analysis of bilingual kindergartens in Poland (there are not many of them, and they are mainly located in big cities) shows that their methods of teaching foreign languages vary greatly - from most commonly used immersion to natural language learning through daily

⁴ More about it in A. Olczak, *Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna* [in:] *Język obcy w przedszkolu...*, op. cit.

⁵ The project was implemented by Deutsche Angestellten Akademie from Frankfurt / Oder in Germany in cooperation with the University of Zielona Góra and Polish and German kindergartens. In some German Fröbel Group kindergartens Polish teachers were employed, who were obliged to speak to children only in Polish, while German teachers spoke only in German. Although initially some children were confused, after some time they all effectively separated both language codes and not only understood what the Polish teacher was talking to them, but also gradually began to respond verbally, used Polish words in German sentences, answered in single sentences, asked questions. In Polish kindergartens that participated in the project (these were public kindergartens), the presence of German teachers was sporadic and for financial reasons German teachers could not be hired. Therefore, this cooperation and its results were mainly treated as an interesting experience and variation at work.

activities, or special programmes such as *Bilingual children*. The diversity of methods is even greater in language kindergartens, where several methods are combined. A frequent practice is also the co-operation of kindergartens with language schools, and then teachers from language schools conduct, for example, daily language classes (lasting between 20 and 45 minutes - depending on children's age) based on materials developed by the language school. They often use coursebooks, work cards. One may sometimes get an impression that methods of teaching adults or teenagers are employed to work with children.

Advantages and disadvantages of foreign language teaching in Polish kindergartens

Early foreign language teaching in Poland constantly raises a discussion about its importance, its implementation, and who is supposed to conduct it. Its major disadvantages and threats include:

- the widespread opinion that language learning is very easy for children and that they learn it very quickly, which, as J. Iluk points out, is only a half-truth. Such thinking is dangerous because it replaces reliable knowledge on the mental processes of learning foreign languages, knowledge on anthropological and pedagogical factors that determine the effectiveness of learning. It is also necessary to follow current international studies, as

language education is an important area of modern research (Iluk, 2002);

- low teaching efficiency, which results from children's problems with concentration, arbitrary memory. However, it must be noted that this is a relatively easy problem to correct / avoid - teaching and learning requires selecting appropriate teaching methods, repetition, revision, fixation, which is achieved by, for example, the spiral arrangement of content in well-developed curricula;
- commonly believed fears that too early introduction of a foreign language can be harmful for mastering the mother tongue - although this was scientifically discredited many years ago⁶, it is often referred to;
- badly organized activities for the little ones. The observation of language classes leads to the question whether they aim at teaching a foreign language or discouraging children from learning it. In most kindergartens classes take place twice a week and last about half an hour, they are not very dynamic, mainly based on the teacher's photos, pictures or drawings. They involve naming these pictures, and having single motor activity plays (often the same ones all year long). Half of the time is devoted to colouring images related to the topic. In addition, there are frequent changes of teachers who do not even try to find out

⁶ The fallacy of the assumption is described, among others, by J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, WSiP, p. 19 and next, presenting European studies.

what children have already learned and start teaching a language from the very beginning - this raises concern because apart from wasting time, wasting an important period in the development of the child, boredom appears and the child begins to associate learning a foreign language with being bored - which may also have very negative developmental and educational consequences in the future (Olczak, 2011; Iluk, 2015). This shows that methodical actions are only for linear, mechanical fixation of linguistic material (Iluk, 2015).

However, the disadvantages and threats mentioned above are less important than the perceived benefits of bilingualism and the early introduction of children into the world of the second language. The key attributes include:

- special predisposition of children under 10 (Brzeziński, 1987; and also Olczak, 2011), and critical moments in the development of human language (described by W. Lenneberg and B. Bernstein);
- children treat learning with calm and confidence, without limiting beliefs or fears (Iluk, 2002);
- natural language learning takes place between birth and the time the child turns 5 (Brzeziński, 1987), at that time, two processes occur in foreign language learning: *imitation* and *creativity* - the latter being more important. What is imitated is mainly pronunciation. J. Brzeziński shows that pronunciation in the

child's language coincides with the adult language in 10%. The rest is the child's own language production (Brzeziński, 1987);

- children raised in a bilingual environment - family, kindergarten - are examples of mastering a second (foreign) language. Their speed of learning, progress in mastering vocabulary, grammatical forms, accent, intonation are clearly noticeable.

Foreign language teaching and learning is a complex process whose effectiveness is influenced by numerous factors - the level of the child's development, supportive environment, highly qualified teachers, well-thought and selected teaching methods, and educational programmes. In addition, there must be appropriate curriculum guidelines and support from the state. In Poland, after a period of revival and exposition of the importance of early language education, we are facing a period of underestimating early education, including foreign language education.

Desired directions of change

Observation of educational practice as well as international experience and research provide the basis for recognizing immersion as an effective teaching and learning method in kindergarten and primary school. Its success lies in the fact that children learn languages by assimilating their structure in their own way. "Therefore, contact with a language must be:

- provided for a long time, at least 6 to 7 years;

- sufficiently intensive, ie provided at school for at least 60 to 70% of the regular time and in the kindergarten throughout the day;
- as diverse as possible from a structural point of view, therefore it should not be confined to individual areas of competence but include the whole language" Wode, 2006: 4; cit.by Fischer, 2009, p. 222-223).

If for some reason the immersive model of education cannot be introduced, a concept or method that fits in the cognitive needs of children and their ability to learn must be searched. An "alliance of methods" seems to be a good solution - combining elements of different methods, choosing the most effective and cognitively attractive elements for building a teaching model that is adapted to the individual needs of children and appropriate for a particular learning group - such as the narrative method.

Conclusions

Probably this paper does not exhaust the topic, however it attempts to outline the legal and organizational situation of early language teaching in Polish kindergartens. A desirable trend to promote foreign language teaching to very young children is noticeable, still it is not enough. This is due to the fact that foreign language education is connected with additional fees for parents, so not all children have the opportunity to participate in foreign language activities to the same extent. In addition, lack of due care for the quality of these activities,

the selection of teachers and teaching methods are areas which still need improvement.

References

- Arabski J. (1985), *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa, WSiP.
- Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa, WSiP.
- Eurydice Policy Brief (2014), *Early Childhood Education and Care*, Brussels, Eurydice.
- Falkiewicz-Szult M. (2009), *Foreign language education in Kindergartens* [in:] *Education of a young child – reflections, problems, experiences*, eds. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra, Wyd. UZ.
- Falkiewicz-Szult M. (2011), *Immersja, czyli zanurzenie w języku obcym. Model organizacyjny dla adaptacji bilingualnego kształcenia w przedszkolu*, „Blżej Przedszkola”, 1, 34-37.
- Fischer S. (2009), *Learning neighbours' languages as part of education in German Kindergartens of the Neisse River Euroregion in the Polish – German – Czech triangle* [in:] *Education of a young child – reflections, problems, experiences*, eds. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.

- Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002, Wyd. Gnome.
- Iluk J. (2015), *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej* [in:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie*, eds. J. Iluk, Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kamińska K. (2005), *Edukacja dwujęzyczna a zasób leksykalny dzieci w wieku przedszkolnym* [in:] *Rozwój dziecka. Szanse i zagrożenia*, eds. S. Guz, Lublin, Wyd. UMCS.
- Key Data on Teaching Language at School in Europe*, 2012 Edition, Brussels 2012, Eurydice.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, WSiP.
- Komorowska H. (2000), *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych* [in:] *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, ed. H. Komorowska, Warszawa, IBE.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2015), *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 43-49.
- Kurcz Cf. I. (eds) (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, GWP.

- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa 1992, WSiP.
- Olczak A. (2010), *Dwujęzyczność w przedszkolu*, „Bliżej Przedszkola”, 12, 24-27.
- Olczak A. (2011), *Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna* [in:] *Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej*, eds. A. Olczak, Zielona Góra, Wyd. Sand-Media.
- Pamuła-Behrens M. (2015), *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 8-12.
- Regulation of 30 May 2014 on the core curriculum of pre-school education and general education in particular types of schools, O.J. 2014, item 803.
- Regulation of the Minister of National Education of 12 March 2009 on the detailed qualifications required of teachers and the identification of schools and cases in which teachers without higher education or completed teacher training can be employed. OJ No. 50, item 400 with amendments (consolidated text - OJ 2015, item 1264).
- Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum for pre-school education and the core curriculum for general education for primary school, including curriculum for students with moderate or severe intellectual disabilities, general education for first-cycle vocational school,

general education for special school training to work and general education for post-secondary school. OJ of February 24, 2017, item 356.

Regulation of the Minister of National Education of 17 June 2016 amending the ordinance on the core curriculum of pre-school education and general education in particular types of schools, O.J. of June 23, 2016, item 895.

Rokita-Jaśkow J. (2015), *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 31-35.

Sowa-Bacia K. (2016), *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu*, Warszawa, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.

Stefański K. (2015), *Kick in English – nietypowa metoda nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 118-120.

Szendzielorz A. (2010), *Aspekty dwujęzycznego wychowania*, „Bliżej Przedszkola”, 3, 56-59.

Wode H. (2006), *Mehrsprachigkeit durch immersive Kitas* [in:] *Zukunfts HB Kitas: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*, 48 AL. Regensburg – Berlin.

www.dwujezycznedzieci.pl.

About the Author

Agnieszka Olczak, Phd, she works at the Faculty of Education, Psychology and Sociology, University of Zielona Góra, Poland. She

specializes in pre-school and early school pedagogy. Scientific interests – social development and functioning of the child in peer group, child-adult social communication, educating the child for life in democratic society, agnieszka.olczak@interia.pl

CAPÍTULO/ CHAPTER 7

Selected Methods of Teaching- Learning Foreign Languages in Kindergarten⁷

Agnieszka Olczak

Abstract

In this paper, the author discusses some suggestions for methodological solutions designed for children. Presenting the developmental predispositions of children and their learning capabilities she argues for the use of carefully selected methods (e.g. Total Physical Response (TPR), narrative method) or the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach, which is based on the key rules of language education for children. The paper is an attempt to outline important issues related to methodical skills, and although it does not exhaust the problem, it shows the desirable directions of change.

Keywords: kindergarten, foreign language, foreign language teaching methods

⁷ This article was created as part of the project "Dream Makers - Creativity, Multiple Intelligences and 3D printing in pre-school education for disadvantage children" funded by the Erasmus+ Programme of the European Union.

Wybrane Metody Nauczania – Uczenia się języków

Obcych w Przedszkolu

Agnieszka Olczak

Streszczenie

W artykule dotyczącym wybranych metod nauczania – uczenia się języków obcych w przedszkolu autorka omawia kilka propozycji rozwiązań metodycznych opracowanych z myślą o dzieciach. Przybliżając predyspozycje rozwojowe dzieci i ich możliwości uczenia się argumentuje stosowanie starannie wybranych metod (takich jak immersja, Total Physical Response - TPR, metoda narracyjna), czy podejście określone nazwą Content and Language Integrated Learning – CLIL, które osadza na kluczowych zasadach kształcenia językowego dzieci. Artykuł jest próbą nakreślenia ważnych kwestii dotyczących warsztatu metodycznego i choć nie wyczerpuje zagadnienia to ukazuje pożądane współcześnie kierunki zmian.

Słowa kluczowe: przedszkole, język obcy, metody nauczania języków obcych

The analysis in this study should begin with the key thesis that the earlier one begins to learn foreign languages the better effects can be achieved. Childhood is an optimal time for learning a second language because of the ease of assimilation, the memory capacity, and the natural openness to what is new.

Children learn foreign languages much easier than adults, which results from differences in brain structure. "In children there are more nerve cells that are capable of analysing sounds and creating rules for constructing linguistic structures. Thanks to that they quickly memorize newly heard words and sentences" (Romanowska, 2010, p. 87). Moreover,

the speech organ of the child is still very plastic, capable of error-free reproduction of foreign-language sounds and words. In addition, at this age children learn mainly through play, so the mind is naturally stimulated. What in a few years will become a school subject often requiring tedious work, can be assimilated by the kindergarten child "painlessly" in the form of play (Suchecka, 2011, p. 40).

Starting language education in early childhood is justified by important facts on human development. At the moment of opening to people, the child naturally seeks ways to build understanding with curiosity of people and the world. According to M. Falkiewicz-Szult "a child can master one or more foreign languages before the age of

three, though the process of language assimilation is complex" (2009, p. 210). Referring to the studies of R. DeKeyser and J. Larson-Hall described in *Handbook of Bilingualism*, published in 2005 and edited by J. Kroll and A. De Groot, I. Kurcz pointed out that the younger age one starts learning the higher efficiency one can achieve, and late start in foreign language education reduces the chance of reaching proficiency (Kurcz, 2007). This is connected with rapidly developing intellectual, social, physical predispositions that promote learning, reproduction, and imitation (Kotarba-Kańczugowska, 2015).

Principles of foreign language teaching in kindergarten

Being aware of the potential developmental opportunities of pre-school children and their ways of learning makes teachers follow the key principles of how to organize foreign language teaching if the child's development is to be supported.

In my earlier publications on early linguistic education I suggest six key principles that facilitate the effectiveness of foreign language teaching-learning in pre-school children (see Olczak, 2010; Olczak, 2011). They refer to the following issues:

1. Teaching through play - children do not have to feel that they are being taught something, they learn unknowingly what is interesting, new, attractive to them;

2. Learning should take place in a good, joyful atmosphere, so that children have a sense of pleasure and fun. The quality of the relations and atmosphere in the class depends on the teacher;
3. Teaching and learning should engage the whole body, so in order to activate children movement must be part of teaching to trigger their desire to act;
4. Children explore the world with their senses; therefore, the learning process must engage all senses, allow children to experience tastes, smells, textures, and not only images and sounds;
5. Education needs dialogue - a bilateral relationship in which children can also give their ideas and suggestions, ask, answer, share their knowledge;
6. Use of new technologies, which can appear in the learning process in the form of multimedia programmes, games, cartoons, films, music, photos – in order to make learning more concrete and more attractive, to implement the principle of hands-on learning, and to respond to the child's natural curiosity with this type of measures, so the inner motivation of the child to ask, to know, to act can be liberated (Olczak, 2011)

A more detailed list of key methodological guidelines was formulated by J. Iluk, who pointed out several important aspects of the educational process in foreign language teaching. The author writes about teaching foreign languages in early primary school, however, his analysis can

also be referred to the pre-school stage because the aspects he describes can also be applied in the kindergarten. His list includes the following key points:

1. Multisensory presentation of educational content;
2. Development of the ability to perceive;
3. Learning a language through meaningful activities;
4. Providing frequent, intensive contact with a foreign language;
5. Creating a stimulating lesson climate;
6. Learning through play;
7. Necessity of repetition;
8. Necessity of reinforcements;
9. Raising awareness of progress in learning;
10. Frequent change in activity and forms of work;
11. Using a foreign language in practice;
12. Using a puppet in teaching;
13. Controlling the teaching process with questions (Iluk, 2002).

By giving this long list, the author shows how complex and difficult the process of teaching foreign languages to children is. These aspects prove that it is impossible to teach children with the same methods that are used in adult education. It is not enough simply to transpose actions or simplify them to make them effective and attractive for children. Children are at a different stage of development (according to J. Piaget it is the stage of pre-operative thinking) from adults who think logically, have acquired more concepts and more experience, and

are more efficient in controlling their learning process. Key developmental differences also require different teaching-learning methods that are adequate to the capabilities and needs of learners.

In the light of developmental regularities and special needs related to the way pre-school children learn, optimal working methods are searched for - also in the context of teaching a foreign language, which is the subject of the analysis presented in this paper.

Selected methods of teaching-learning foreign languages to young children

At present it is obvious that learning a foreign language is an investment in increasing one's chances in the educational, professional and private areas. Although it is commonly agreed that nowadays learning a foreign language is worth doing and although many people are highly motivated to learn the language of their choice, effects are different and relatively low learning efficiency is observed in relation to the number of years spent on learning a foreign language. There are probably many reasons for this, including:

- developmental capabilities,
- ability to learn,
- strength of motivation,
- systematic learning,
- teacher competence,
- selection of teaching methods, etc.

For children the preschool period is the time of first contacts with a foreign language, first language learning experience. It is the time to acquire fundamental, basic skills related to the improvement of articulation, listening and memorizing skills. Therefore, these experiences should open the child to learning a foreign language; they should make the child eager to explore and learn, and they should give a solid foundation for learning a foreign language at school. "There is a need for an individual approach to each student, and at the same time for developing a teaching model that would make it possible" (Suchecka, 2012, p. 10). It refers to the overall condition of education (not just language education) and is a problem widely discussed in pedagogy and psychology.

As for foreign language education, the immersion method, which is the main method in bilingual education, is of great potential. It is defined as immersion in a foreign language, similar to the natural way children learn the mother tongue. It can be implemented in various forms. One is early total immersion when children are "immersed" in 100% in second language (L2) in all communication situations, so the foreign language is the only means of communication (see Kurcz, 2007; Falkiewicz-Szult, 2011). Another form is early partial immersion, in which the second language is used in about 50% of all communication situations in kindergarten - in songs, poems, stories, plays, games, daily social situations, and, as M. Falkiewicz-Szult points out, the second language acquisition can be additionally supported by

gestures, rich facial expressions, the teacher's sense of humour, illustrations, etc. (Falkiewicz-Szult, 2011).

This type of language education seems to be most suitable for children because it is closest to the natural assimilation of the mother tongue and therefore safe, spontaneous, involuntary, and the child naturally listens to the foreign language, gradually separates the two languages he/she hears and learns to use them to communicate with those who speak a given language. It is achievable as in the immerse method one of the most commonly used principles is "one person - one language" rule. With this method teachers try to develop a bilingual child in a daily environment. Children learn to separate two languages from each other, and during classes they may try to speak in both languages (see Szendzielorz, 2010; Olczak, 2011). And this happens naturally, in the natural context of the action, in which children activate themselves linguistically only when they feel that need.

In an ideal immersion class, a group of children is taught by two teachers at one time, one of whom speaks the children's mother tongue and the other speaks only a foreign language. It is important to realize, however, that introducing the immersion model to a kindergarten can be difficult for several reasons - mainly for economic reasons, involving the cost of employing additional staff. Therefore, the method is rarely used in Polish kindergartens and only in few institutions (mainly in big cities and in non-public private institutions). For this reason, other successful methods are sought. However, they cannot be sought

among conventional methods, such as direct, grammatical, grammar-translation, audiolingual, or cognitive methods (Komorowska, 1999), which are not adapted to the needs and developmental potential of children. They should be searched for among unconventional methods and those that represent the communicative approach (Komorowska, 1999).

Total Physical Response (TPR) is one of the methods. It was developed by James Asher and it involves responding to teacher instructions with physical actions (Nicholls, 2015). It works well with the youngest, because beside developing hearing perception it also satisfies the need for physical action and allows children to free their energy.

TPR classes can be realized in two phases:

1. The teacher gives an instruction in a foreign language and simultaneously illustrates it with the movement. Children listen and repeat the teacher's movement or gesture, e.g. *stand up, sit down, make a circle, touch your head*.
2. When the children have remembered the movement accompanying the individual command, the teacher gives commands, and the children react with an appropriate physical action without the teacher's presentation (Nicholls, 2015).

By observing the children, knowing their capabilities, learning pace, the teacher can expand the set of commands related to daily activities.

K. Nicholls points out that the TPR involves:

- commands that require a full body reaction, e.g. *clap your hands, jump three times, walk to Ania* etc;
- commands that require manipulation of objects, e.g. *open your book, draw a smiling face*, etc.;
- commands that refer to pictures, maps, places, sounds, e.g. *When the light is green cross the road; Go to the kitchen corner and make a cup of tea*. (Nicholls, 2015).

H. Komorowska notes that this method

activates both the left hemisphere that is responsible for language and speech and the right hemisphere that is responsible for physical movement. Thus, it stimulates the whole brain, increasing the efficiency of learning. The method does not use a course book. It uses sets of props to create non-class situations such as a shop or a beach (Komorowska, 1999, p. 30).

An experienced teacher will find many opportunities and situations in everyday practice where he/she can effectively use the TPR method – to consolidate phrases, words, sentences, and make classes more interesting with elements of movement and fun.

Another method that can be successfully used in kindergarten is the narrative method, which, according to J. Iluk (2015),

differs from traditional (mechanistic) teaching methods, as it first creates favourable conditions for learning a foreign language in its communicative functions and - most importantly - in concrete and motivating contexts and not as isolated words without any communicative relation".

The author lists the following principles that distinguish the narrative method from the traditional forms of teaching foreign languages to children:

1. It is important that the narrative method focuses on the natural (as in L1) processes of language acquisition, where intense listening and understanding precede repetition and dialogue. Before children are able to use a foreign language productively, priority should be given to developing their listening comprehension skills so that children can listen to the phonetic system of the new language, learn to recognize foreign words and sentence structures, and understand the content of the statement they hear – it is the period of language incubation in which basic skills such as word recognition, speech segmentation, meaning construction, following the message, memorization of its content, are developed (Iluk, 2015; Iluk, 2008). J. Iluk refers to the studies conducted by J. Asher (1982), V. Postrovsky (1974);

T. Lovik (1996) and H. Rück (2008), which reveal that foreign language acquisition can be difficult if pupils are forced to imitative use a foreign language too soon, and P. Mc Candless and H. Winitz (1986) proved in their studies that in classes with a long phase of language perception the mastery of phonetics was clearly better than the classes in which students had to talk right away (Iluk 2015).

2. "The priority of developing listening comprehension effectively compensates for individual differences in cognitive and emotional maturity, memory capacity, perceptiveness, motor skills, response, learning and memorizing abilities of children learning in one group" (Iluk, 2015, p. 29). Children develop these skills at a very different pace and with different effects, which is often overlooked by teachers.
3. "There is no natural grammar or lexical progression in the narrative method as its inclusion excludes the use of content-rich texts" (Iluk, 2015, p. 29). J. Iluk, referring to S. Krashen's (1985) input hypothesis, indicates that the size of the language offered in the narrative method must have a transparent structure, be phonetically simple, lexically and contentually clear, supported by gestures, facial expressions, and material means that would help to understand a text (Iluk, 2015).

4. The narrative method creates conditions for the independent discovery of linguistic structures in L1 and L2. To make it possible language classes must meet the following requirements:

- presented language material must be clear and in large quantities so that children have the opportunity to learn the language in different contexts;
- language production should be accompanied by transparent interactions and non-verbal actions that children observe and use to guess the meaning of the message. It is also worth remembering that children are most motivated by emotions so the input must be emotionally meaningful to them;
- language must be part of an authentic communication situation (visual contact, physical action, emotional involvement);
- exercises, assignments and tasks should relate to the content of the texts children have heard, combine learning with action, interaction and movement, which significantly helps to memorize new content, words;
- use of real objects and visual means enabling direct visual observation helps to guess meaning, explain words or phrases;

- foreign language is supposed to be the dominant means of communication in class;
- it is important to consolidate linguistic material with the verbal activity of children, combined with actions that are sensible and enjoyable for children (Iluk, 2015).

The practical implementation of the narrative method focuses on specific forms of the reproduction of the text content. This involves repeating a story that children know but with different characters, place of action, new episodes, and/or new/different endings (Iluk, 2015; Iluk, 2012). The important elements of the method include the creativity of children and teachers, play and games that facilitate learning and memorizing, and the elements of the sense of humour that may appear when poems and short stories are modified. Such activities have a great chance to be an interesting experience for children rather than a tedious duty that makes them bored and ready to avoid or reject.

These are only three selected methods for introducing a foreign language in kindergarten. However, one may conclude that the effectiveness of learning a foreign language will be higher when a foreign language appears in different areas of education, activates various actions and enriches the whole educational process, instead of being its occasional accent or unimportant (as being rare, poorly prepared and lasting for a short time) element. K. Nicholls claims that a foreign language should therefore be integrated into the overall

curriculum content taught in a given kindergarten (2015). The author points out that the concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become popular in many European Union countries in the last decade. This approach involves the natural incorporation of a foreign language into the general curriculum, thus giving the opportunity to increase time spent on foreign language learning without the limitations for other curriculum contents. The starting point in CLIL is the core curriculum content – maths, science, music, art or health contents into which a foreign language may naturally be incorporated (Nicholls, 2015). It is also connected with the human multilateral development, the development of human vast potential, or, as H. Gardner points out, various cognitive abilities and it takes into account different styles of cognition (Suchecka, 2012). Thus, foreign language may become a tool for promoting development, liberating the potential while respecting the individuality, differences in learning capabilities, and the teacher does not have to opt for one particular method but combine and bind them, depending on the goals set. Therefore, there is an "alliance" of methods that are designed to optimize work, use the potential of the child, and make the entire learning process more attractive.

Conclusions

Teaching foreign languages from the pre-school stage needs a change and a search for a modern way that takes into account the

changing needs and learning opportunities of learners. H. Komorowska has formulated the following key methodological recommendations that fit new trends in foreign language teaching:

- support innovative, creative and independent behaviour - even if it sometimes leads to error – as it is an important learning element;
- provide time pedagogy, that is give time to reflect, think before giving an answer, or speaking as it is necessary to trigger independent and creative behaviours;
- provide collaborative pedagogy, that is allocate enough time to effective pair or group work even if it is slow and produces inevitable noise;
- select educational materials (including course books and additional books in school) carefully;
- include multimedia in teaching foreign languages (Komorowska, 2000).

It should be noted that commonly used traditional teaching methods do not trigger independence in thinking, acting or unconventional task solving. They support reproduction, schematism, and haste in the unreflective assimilation of knowledge. The methods suggested in the article show another way in which a learner becomes a central figure in the education process, a subject who shows his or her interests, has his or her preferences and capabilities. This education is based on the

key features that are developed in effective foreign language learners including:

- initiative and active approach to tasks,
- guessing the meaning and not getting discouraged by difficulties,
- lack of routinized behaviour, innovation, ability to use various learning and problem-solving methods,
- belief in one's own abilities;
- high motivation to learn, etc. (Komorowska, 2000).

In conclusion, it must be emphasized that effective foreign language learning is not only a way to broaden one's educational or professional possibilities in future adult life but, above all, a way to stimulate human development, strengthen intellectual potential, and develop cognitive skills. For this reason, it is important to have foreign language education that from the very beginning at the pre-school stage is organised with great responsibility, in a thoughtful way that takes into account the needs and developmental capabilities of learners. For this reason, the above methods have been presented here as those that fit into these aspects.

References

- Asher, J. (1982), *Learning another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*, Los Gatos, Sky Oaks.
- Falkiewicz-Szult, M. (2009), *Foreign language education in kindergartens* [in:] *Education of a young child – reflections*,

problems, experiences, ed. A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, A. Soroka-Fedorczuk, Zielona Góra, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski.

Falkiewicz-Szult, M. (2011), *Immersja, czyli zanurzenie w języku obcym. Model organizacyjny dla adaptacji bilingualnego kształcenia w przedszkolu*, „*Blżej Przedszkola*”, no 1, 34-37.

Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice, Wyd. Gnome.

Iluk, J. (2008), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu*, „*Języki Obce w Szkole*”, no 4, 48-59.

Iluk, J. (2012), *Zasady nauczania dzieci języków obcych metodą narracyjną* [in:] *Kultura – Literatura – Język. Pogranicza komparatystyki. Praca ofiarowana Profesorowi Lechowi Kolago w 70. Rocznicę urodzin*, vol. 2, Warszawa, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Iluk, J. (2015), *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej* [in:] *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie*, ed. J. Iluk, Katowice, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, WSiP.

- Komorowska, H. (2000), *Nowe tendencje w nauczaniu języków obcych* [in:] *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, ed. H. Komorowska, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2015). *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 43-49.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issue and Implications*, New York, Longmann.
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk, GWP.
- Lovik, T. (1996). *Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, 5, 38-47.
- McCandless, P., & Winitz, H. (1986). *Test of pronunciation following one year of comprehension instruction in college German*, „The Modern Language Journal”, 4, 355-362.
- Nicholls, K. (2015). *Język angielski w przedszkolu – metody i formy pracy*, „Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora”, 8, 54-57.
- Olczak, A. (2010). *Dwujęzyczność w przedszkolu*, „Bliżej Przedszkola”, 12, 24-27.
- Olczak, A. (2011). *Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna* [in:] *Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej*, ed. A. Olczak, Zielona Góra 2011, Wyd. Sand-Media.

- Postrovsky, V. (1974). *Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning*, „The Modern Language Journal”, 58, 229-239.
- Romanowska, D. (2010). *Drugi język napędza mózg*, „Newsweek”, 45, 84-87.
- Rück, H. (2008). *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und English*, vol. 2, Auflage London, VEP.
- Suchecka, E. (2011). *Efektywna nauka języka obcego*, „Bliżej Przedszkola”, 6, 40-42.
- Suchecka, E. (2012). *Uczmy inaczej. Inteligencje wielorakie w nauczaniu języka angielskiego*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Szendzielorz, A. (2010). *Aspekty dwujęzycznego wychowania*, „Bliżej Przedszkola”, 3, 56-59.

About the Author

Agnieszka Olczak, Phd, she works at the Faculty of Education, Psychology and Sociology, University of Zielona Góra, Poland. She specializes in pre-school and early school pedagogy. Scientific interests – social development and functioning of the child in peer group, child-adult social communication, educating the child for life in democratic society, agnieszka.olczak@interia.pl

CAPÍTULO/ CHAPTER 8

A Educação e Formação como Processo Evolutivo das

Sociedades

Paulo Jorge Gomes

Resumo

A educação e formação são decisivos na evolução dos países e factores importantes de coesão social. Daí que, face aos desafios colocados pela globalização da economia, pela emergência da sociedade da informação e pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico, a educação de todos e ao longo de toda a vida se imponha a cada indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento, à sua adaptação ao mercado de trabalho e, em última análise, à sobrevivência com qualidade num mundo em mudança. Nesta perspectiva, a problemática da educação de todos e ao longo de toda a vida não deve ser equacionada só como um desafio escolar, embora a existência de processos de exclusão, as desigualdades e injustiças frequentemente reproduzidas nos percursos escolares, constituam uma preocupação central, pois são em si mesmas um obstáculo ao desenvolvimento das pessoas e do país.

Palavras-chave: Educação, Formação, Adultos e Evolução.

Education and Training as an Evolutionary Process of Societies

Paulo Jorge Gomes

Abstract

Education and training are important factors to the evolution of countries and to social cohesion. In face of challenges imposed by the globalization of economy, the arrival of an information society and by the quick development of scientific and technological knowledge, education for all and lifelong learning is seen as necessary to individuals self-improvement, to a better adaptation to labor market and also to a survival with quality in a changing world. Therefore, the problem of an education for all and throughout life should not be seen only as a school challenge, despite the existence of social exclusion processes, inequalities and injustices often reproduced in school paths, are an important concern, because they are an obstacle to the development of the people and the country.

Keywords: Education, Training, Adults and Evolution.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952

Durante o Estado Novo surge o Decreto-Lei nº 38 968/1952. Este diploma legal propunha-se desenvolver o “Plano de Educação Popular” que visava um projecto de EA, que incluísse, não só um esforço significativo de alfabetização, mas abrangesse um conjunto mais alargado de acções educativas, até porque “uma política de educação popular não pode propor-se apenas divulgar os conhecimentos das primeiras letras, mas ainda, e na medida do possível, valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo (Preâmbulo do Decreto-Lei 38 968).

O Plano continha ambições elevadas, pois pensava particularmente no milhão de adolescentes, jovens e adultos, entre os catorze e os trinta e cinco anos, que eram analfabetos. O Plano previa uma reestruturação e revalorização dos cursos de EA já existentes (Carvalho, 1986), mas contemplava, sobretudo, uma campanha nacional contra o analfabetismo, designada “Campanha Nacional de EA” que visava “essencialmente a preparação para o exame do ensino primário elementar de analfabetos” (Ruas, 1978, p. 291). Neste seguimento teve início uma intensíssima campanha, que com o apoio de praticamente todo o país, desde o episcopado até à imprensa, desde as empresas até aos indivíduos, e que, apesar de muitas deficiências e improvisações, conseguiu resultados brilhantes (Ruas, 1978).

A campanha teve impactos positivos, pois, segundo dados oficiais, poderá ter envolvido cinquenta por cento da população-alvo. Todavia, refreemos os ânimos; por um lado a campanha desenvolveu-se no “quadro típico dos regimes que procedem à estatização intensiva e extensiva da sociedade civil” (Patrício, 1982, p.69), por outro lado, e talvez em consequência disso, acabou por assumir um entendimento muito redutor de alfabetização (Carvalho, 1986), adoptando, concomitantemente, conteúdos e metodologias completamente escolares e infantilizadas, cujo exemplo mais paradigmático era exactamente o tipo de exames a que eram submetidos os adultos (Alcoforado, 2008, p. 213).

Ainda durante o Estado Novo, a Lei de Bases do Sistema Educativo(LBSE) de 1973, sob a égide do então ministro Veiga Simão. Esta novidade legislativa, apresentada para ganhar a grande, urgente e decisiva batalha da educação (Carvalho, 1986), previa que o sistema educativo passasse a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a Educação Popular (EP), organizando-se de forma integral e global, no completo respeito pelo princípio da democratização do ensino (Alcoforado, 2008, p. 215). Elevada à importância de se ver integrada na Direcção-Geral da EP, da EA é esperado o contributo decisivo para “extirpar o analfabetismo que se situa principalmente no grupo etário superior a 40 anos e promover a elevação do nível cultural do povo português” (Decreto-Lei nº 489/73). Também pela primeira vez, se reconhece “uma verdade pedagógica consagrada: que a EA

exige programas e métodos pedagógicos diferentes dos utilizados para as crianças” (Patrício, 1982, p. 71). É defendida claramente a especialização docente para o trabalho no âmbito da EA.

Dado o fim do Estado Novo, as esperanças e virtualidades que a reforma desenvolvimentista, criada por Veiga Simão, enunciavam foram de pronto abandonadas. É bom lembrar que as taxas de analfabetismo continuavam assustadoramente elevadas e, continuamente, assistimos a descontínuas práticas e políticas públicas eficazes de EA.

Novamente, o analfabetismo e a educação do povo português tornavam-se arma de arremesso político contra o regime deposto, assumindo natural centralidade nos apaixonados debates dos tempos da revolução (Alcoforado, 2008, p. 216).

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos de 1979

Em meados da década de 1970, cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta (Lima, 2005).

Para o que aqui importa, na EA, a Lei nº 3/79 simboliza, de certa forma, a transição da mobilização sócio-educativa para a tentativa de

constituir um sistema e uma organização governamental de EA, procurando sem dúvida lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector, já de características mais “social-democratas” em termos de modelos de políticas sociais (cf. Griffin, 1999), isto é, atribuindo relevo ao conceito e ao papel de “Estado-Providência” na educação, designadamente através da provisão da EA, da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios, da elaboração de programas e de metas a atingir, em boa medida inspirados nas recomendações da UNESCO. Aquela lei, aprovada pelo parlamento, atribuiu ao governo a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), no qual se haveriam de propor metas para a erradicação do analfabetismo, através de diversos programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a acção governamental com as associações populares, conferindo especial relevo ao desenvolvimento de “projectos regionais integrados”, bem como à criação de um Instituto Nacional de EA (Portugal, 1979, citado em Lima, 2005).

O referido instituto nunca chegou a ser criado e o PNAEBA cedo ficou muito aquém das metas nele estabelecidas, ainda quando a sua concepção global contivesse elementos com elevado potencial sócio-educativo, buscando uma articulação entre lógicas estatais e lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático, insistindo

num sistema de EA descentralizado e autónomo, procurando capitalizar a experiência acumulada pela Direcção Geral de EP e por muitas associações de educação popular durante o período revolucionário. Porém, a vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direcção-Geral do Ministério da Educação, que em poucos anos haveria de ser sujeita a várias mudanças na sua designação e nas suas valências de intervenção, revelaram-se incompatíveis com as políticas e os objectivos do PNAEBA. Em meados da década de 1980, um importante relatório da Direcção-Geral de EA (Portugal, 1986) revelava dados que permitiam concluir que aquele plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes (Lima, 2005).

Do passado recente à actualidade

A história mais recente da EFA, em Portugal, é portadora de perspectivas aliantes e também de desilusões decepcionantes (Simões, 2007). Esta afirmação traduz na perfeição aquilo que tem sido a EA, nos últimos anos, em Portugal. Todavia, o passado, se analisado e debatido com seriedade, faz com que encontremos os “caminhos” que as conferências da UNESCO preconizavam.

Continuemos, pois, a descrever a evolução (e retrocessos) da EA em Portugal.

Em 1985, Portugal embarcou na grande aventura europeia expondo, com evidente crueza, os efeitos que todas estas causas tinham motivado. Contudo, se era gritante o nível excessivamente baixo das taxas de escolarização e das qualificações dos portugueses, para os nossos parceiros de bloco económico, a principal debilidade dos nossos indicadores estatísticos residia na baixa produtividade da população activa. Surpreendentemente, a nova LBSE (1986), expressão da mais ambiciosa reforma que a democracia promovia, no domínio da educação, remeteu a EA para a periferia das suas prioridades, limitando a oferta a duas valências pouco adequadas às características da procura: o ensino recorrente e a educação extra-escolar (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 14).

O ensino recorrente de adultos remete para uma escolarização de segunda oportunidade, predominantemente em escolas do ensino regular e através de cursos nocturnos, frequentados por um público em que preponderam os jovens insuportados no ensino regular diurno. Beneficiando de regras próprias e de uma importante rede pública já instalada e disseminada por todo o país, o ensino recorrente revelará complexos problemas de abandono, dificuldades de articulação com a educação extra-escolar e, especialmente, com a lógica da educação popular e do associativismo local e, como se compreende, acabará por subjugar aquela lógica ao paradigma centralizado da educação escolar,

a certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário (regulares e diurnos) e aos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes regulares (Lima, 2005). Já relativamente à educação extra-escolar, nomeadamente à formação profissional, apraz dizer que não só tende a ser assumida como uma via autónoma e paralela face à educação e à formação em geral, como revela incompatibilidades estruturais, políticas e pedagógicas, face à procura de articulações com a lógica da educação popular e da educação de base, que de resto tende a desvalorizar ou, mesmo, a considerar inoportuna (Lima, 2005).

Nestas circunstâncias, exceptuando alguns projectos inovadores de investigação-acção e de desenvolvimento local, as práticas educativas para adultos reorganizaram-se à volta da aposta impressionante na formação profissional, realizada no âmbito dos quadros comunitários de apoio. Se é verdade que o sistema português de formação profissional tinha sido criado na década de sessenta, limitava-se, até então, a disponibilizar respostas ultrapassadas pela realidade, quase completamente estatais, pouco eficazes, muito burocratizadas, onerosas e com resultados pouco conseguidos. Por isso, e com os objectivos enunciados de diminuir a diferença de produtividade dos trabalhadores portugueses, em relação aos seus congéneres dos restantes países da Comunidade Económica Europeia, e de contribuir para a transformação progressiva dos nossos modelos produtivos, assistiu-se ao aumento exponencial de acções de

formação, organizadas por centros estatais, privados e protocolares, empresas, associações empresariais e, entre outras entidades, associações sindicais, num total que, na vigência dos primeiros quinze anos de funcionamento, pode ter envolvido, segundo números das estruturas de gestão dos fundos comunitários, um número superior a quatro milhões de pessoas (Alcoforado, 2000).

Estando, ainda, por fazer uma avaliação circunstanciada deste investimento e das práticas que proporcionou e podendo nós aceitar, facilmente, os importantes impactos positivos que elas tiveram nas pessoas, não podemos deixar, contudo, de assinalar que o grande objectivo ficou, mais uma vez, muito distante: não só o contributo para uma mudança dos modelos produtivos foi pouco significativo, como também a diminuição da diferença negativa registada na produtividade dos trabalhadores portugueses não sofreu alterações dignas de uma avaliação positiva. Também mais uma vez, apesar de algumas experiências de formação de referência, as práticas estiveram muito afastadas do conhecimento específico produzido no âmbito deste domínio científico, desenvolvendo-se muito mais numa lógica baseada numa oferta do tipo “cardápio”, tendente a maximizar o aproveitamento dos recursos disponibilizados e a formalizar a emergência de um generalizado mercado de formação e aprendizagem (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 14).

Assume-se, pois, que o ensino recorrente, especialmente na sua modalidade escolar, e a formação profissional serão os elementos

emblemáticos das políticas de EA entre meados das décadas de 80 e 90 do século XX, significativamente fazendo evacuar o conceito de EA dos discursos e das medidas governamentais de política educativa (Lima, 2005).

A LBSE, aprovada em 1986, contribuiu, assim, para a formalização e escolarização do sector da EA. Porém, representada na Lei de forma fragmentada e insular, e a reforma educativa da década de 80 virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da EA (Lima, 2005).

No final do século XX, assistimos à tentativa de conjugar duas ideias, aparentemente inatacáveis: a conciliação da educação e da formação, até aí quase sempre de costas voltadas; a tentativa de acolher a agenda definida pelos países membros da UNESCO, na última cimeira do século, realizada em Hamburgo. Aproveitando a disponibilidade da União Europeia para apostar na competitividade da sua economia, baseando-a no conhecimento e na mobilidade dos trabalhadores, criou-se, mais uma vez, a esperança de que, finalmente, o nosso país poderia implementar uma política pública coerente e integrada de EFA. Esta confiança começou, desde logo, pela criação da tão, repetidamente, desejada e anunciada estrutura coordenadora e continuou com a formalização de um programa verdadeiramente inovador de desenvolvimento do campo de práticas, consagrando, pela primeira vez, uma metodologia bem estruturada de

reconhecimento, validação e certificação de adquiridos (Alcoforado & Ferreira, 2011, p. 15).

É neste contexto que surge a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), pelo Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro. Um novo caminho começa a ser traçado, com a criação desta agência. Como refere Simões (2007), "Hoje, respira-se outro ar. Novos clarões de esperança assomam no horizonte. A EA reanima-se e vive. Foi, em parte, a criação da Agência Nacional de Educação de Adultos que a fez reanimar". Com a criação da ANEFA, abriu-se um caminho para a EA em Portugal, considerando a educação e formação como parte do mesmo sistema. Foi a ANEFA, baseada nas orientações do Plano Nacional de Emprego, que criou variados projectos, de entre os quais se salientam a EFA e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Em 2002, a ANEFA é extinta. Sucedeu-lhe a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), criada pelo Decreto-Lei nº 208/2002. Os principais objectivos da DGFV foram organizados em torno de eixos que contemplavam o sistema de RVCC, formação e qualificação de jovens, informação e orientação vocacional entre outros. Embora fosse apresentada como a continuadora das tarefas da ANEFA, a própria designação poucas dúvidas deixava, sobre o seu real alcance – o de reduzir a EA à qualificação dos recursos humanos. Por outro lado, tratava-se de uma mera Direcção-Geral do Ministério da Educação. Incumbida, tanto da formação de adultos como de públicos jovens

(art.º 16, nº 2 do Decreto-Lei nº 208/2002), voltando-se, de alguma forma, à diluição e descaracterização da EA, a que se aludiu, precedentemente (Simões, 2007).

A DGFV também teve uma “curta” existência, criando-se, no seu lugar (Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro), a Agência Nacional de Qualificação (ANQ).

Mais concretamente em Setembro de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi apresentada na Assembleia da República, enquadrada no Plano Tecnológico que o governo tinha criado na sequência de uma proposta referendada no período eleitoral meses antes. A convicção política subjacente era a de que o futuro da economia do país carecia de um processo profundo e abrangente de modernização tecnológica, incluindo uma componente de qualificação dos recursos humanos.

Qualificar a população com vista a este objectivo foi a missão atribuída à INO. Estabeleceu-se o nível secundário como referencial, o que implicou agir sobre o fluxo, por via do combate ao abandono escolar precoce e da promoção em larga escala da educação profissional (trata-se do eixo 1 da Iniciativa). Enquanto o abandono escolar se situasse nos níveis que continuamente apresentava em torno dos 40 %, não nos poderíamos aproximar dos padrões europeus, por muito que se trabalhasse sobre o *stock*, oferecendo novas oportunidades de qualificação escolar e profissional a todos os adultos com um nível de escolaridade inferior ao secundário (eixo 2 da INO).

O “eixo adultos” visou “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, elevar a “formação de base da população activa”, gerar as “competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos” e ainda disponibilizar “ofertas de qualificação flexíveis, em particular estruturadas a partir de competências adquiridas (...) por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras”. Estes objectivos foram traduzidos em metas específicas: entre 2006 e 2010 proponha-se qualificar um milhão de pessoas, principalmente através dos cursos de Educação e Formação de Adultos (205.000 de nível secundário e 145.000 de nível básico), e de processos RVCC (255.000 de nível básico e 345.000 de nível secundário).

A estes valores acresciam 8.000 certificados em cursos EFA e 50.000 em RVCC no período entre 2000 e 2005. Os anos de 2006 e 2007 foram de arranque e de preparação das condições normativas, organizacionais e institucionais, o que atrasou a concretização das metas. Por exemplo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário, a utilizar nos EFA, nas Formações Modulares Certificadas (FMC) e nos processos RVCC, foi aprovado em 2006, mas a brochura de divulgação data de Setembro, altura em que também se publicou o respectivo “Guia de Operacionalização”, pelo que apenas em 2008 os promotores se encontravam em plenas condições de o utilizarem.

É de realçar que a INO foi alvo de uma adesão assinalável; entre 2006 e Julho de 2011 inscreveram-se na INO 1.568.490 adultos, com claro predomínio para os CNO. Lembremo-nos que em Portugal a população activa rondava, nesses anos, 5.500.000 habitantes. Apesar das oscilações, desde 2008 – ano de conclusão da rede dos 457 CNO, até Julho de 2011, o número de inscrições mensais foi sempre superior a 20.000 e a tendência era de crescimento. Dos inscritos, 424.739 obtiveram uma certificação total e 291.361 uma certificação parcial, no primeiro caso com predomínio para os processos RVCC (84,5 %) e no segundo para as FMC (89,2 %).

Verificou-se, portanto, uma adesão que se multiplicou a partir de 2007 e se manteve sempre em níveis muito elevados (no ano 2011 só contam os meses até Julho). A partir desse ano o número de certificações foi sempre muito superior, em cada ano, ao que se tinha registado em todo o período entre 2000 e 2005 (cerca de 50.000 certificados), que por sua vez já tinha representado um enorme progresso em relação a toda a história da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Registe-se ainda que, face à presença de ofertas flexíveis e pedagogicamente adequadas às populações adultas, o ensino recorrente ficou praticamente extinto, como aliás era intenção inicial (ele deveria ser substituído, progressivamente, pelos EFA e pelas FMC, segundo as declarações programáticas da INO). Em 2006/07 ainda representou 1.143 certificados de nível básico e 14.518 de nível secundário, mas caiu até valores perto da centena e meia no básico e

5.000 no secundário em 2009/10, para depois quase desaparecer (Capucha, 2013).

Já sob a vigência do XIX Governo Constitucional, em 2011, a INO foi considerada uma mega produção, que mais não fez do que estar a atribuir um crédito e uma credenciação à ignorância e isso não serve a ninguém." É neste contexto, tal como em 2002, que é extinta a ANQ, sucedendo-lhe a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP, I.P.).

O Decreto-Lei n.º 36/2012 define o que no âmbito do compromisso eficiência, o XIX Governo Constitucional determinou as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), afirmando que o primeiro e mais importante impulso do Plano deveria, desde logo, ser dado no processo de preparação das leis orgânicas dos ministérios e dos respectivos serviços. Trata-se de algo absolutamente estruturante, por um lado, para o início de uma nova fase da reforma da Administração Pública, no sentido de a tornar eficiente e racional na utilização dos recursos públicos e, por outro, para o cumprimento dos objectivos de redução da despesa pública a que o país está vinculado. Com efeito, mais do que nunca, a concretização simultânea dos objectivos de racionalização das estruturas do Estado e de melhor utilização dos seus recursos humanos é crucial no processo de modernização e de optimização do funcionamento da Administração Pública. Importava decididamente repensar e reorganizar a estrutura do Estado, no sentido de lhe dar

uma maior coerência e capacidade de resposta no desempenho das funções que deverá assegurar, eliminando redundâncias e reduzindo substancialmente os seus custos de funcionamento. É nesta conjuntura que o presente decreto-lei cria e aprova a orgânica da ANQEP, I. P., organismo sob a tutela conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em conformidade com a missão e atribuições que lhe são cometidas pela Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. A ANQEP, I. P. tem a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC. Tal missão tem como principal objectivo melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade. A ANQEP, I. P., tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de RVCC.

São atribuições da ANQEP, I. P. a) Desenvolver e gerir o sistema de RVCC, de âmbito escolar e profissional, assegurando a coordenação da correspondente rede de estruturas, bem como o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação do sistema, em estreita colaboração com as demais entidades que integram o Sistema Nacional de Qualificações; b) coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e

adultos, bem como a rede de entidades responsáveis pela aplicação dos correspondentes dispositivos de informação e orientação, assegurando a complementaridade dos sistemas de educação e formação profissional e a qualidade das referidas ofertas; c) garantir o acompanhamento, a monitorização, a avaliação e a regulação da oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos; d) coordenar e promover a concepção de percursos, o desenvolvimento curricular e as metodologias e materiais específicos para a educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos; e) estabelecer, no âmbito das suas atribuições e sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros, relações de cooperação ou associação com outros actores e entidades, públicos e privados, nacionais ou estrangeiros, designadamente com vista a fomentar o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida; f) contribuir para o desenvolvimento, a nível europeu, de intercâmbios e mecanismos de cooperação, assim como da mobilidade entre sistemas de ensino e formação profissional de jovens e adultos; g) promover, por meio dos dispositivos e estruturas correspondentes, em particular através da concepção e actualização em permanência do Catálogo Nacional de Qualificações, a identificação, a produção e a comparabilidade nacional e internacional das qualificações essenciais para a competitividade e modernização da economia, mobilizando, para o efeito, a comunidade científica, o mundo empresarial e outras

instituições, estruturas e serviços de educação e formação profissional de jovens e adultos; h) promover a avaliação integrada das modalidades de qualificação que coordena; i) contribuir, no quadro das suas atribuições, para o desenvolvimento e o aprofundamento do Sistema de Regulação do Acesso a Profissões; j) participar no desenvolvimento de referenciais de formação inicial e contínua de professores, formadores e outros profissionais envolvidos na oferta de educação e formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos, assim como na operacionalização do sistema de RVCC, em estreita colaboração com organizações de formação de professores e formadores, nomeadamente instituições do ensino superior.

Já com a ANQEP em pleno funcionamento, ficou ainda mais claro que novas mudanças de paradigma na EFA se adivinhavam em Portugal. Xufre (2012) menciona que a “INO” correspondeu a um ‘esforço’ muito grande do país e salientou a sua enorme capacidade de atracção de diferentes públicos para diferentes modalidades de EFA. Para ilustrar essa ideia referiu alguns dos números ‘oficiais’: 1 761 764 inscrições no sistema (salvaguardando que esse número de inscrições não corresponderia necessariamente a adultos, já que, em alguns casos, se observa duplicação; 498 494 (certificações totais) o que corresponderia a 28,4% das pessoas que entraram no sistema. Esta percentagem, segundo Xufre (2012), poderia corresponder, por um lado, a uma certa ‘diminuição’ do processo de RVCC ou, por outro lado,

contradiria a corrida às certificações que muitas vezes é referida pela comunicação social e pelos diferentes detractores da INO. Xufre (2012) referiu, ainda, que, “no actual contexto, será necessário corresponder às ‘necessidades’ das pessoas. Será necessário proceder à convergência dos campos da educação, da economia e da criação de emprego”. De facto, salientou diversas vezes que a prioridade do actual governo em termos de EFA será a criação de emprego e o aumento da empregabilidade. O referido autor sustentou que, na sua opinião, “o processo de certificação de competências não tem de ter um efeito directo na empregabilidade e o objectivo também não pode ser “reduzir a EA à empregabilidade”. Porém, voltando a salientar o contexto e o “futuro imediato” refere que a aposta governamental passará por associar os processos de reconhecimento a acções de formação e também centrar o investimento na formação e certificação de cariz profissional. Relativamente à mudança de nome dos CNO, Xufre (2012) justifica-a da seguinte forma: “pretende-se que os diversos intervenientes se assumam como “agentes da agência” (referindo-se à ANQEP) e, desta forma, os novos Centros designar-se-ão por “Centros para a Qualificação e Ensino Profissional”. Gonçalo Xufre finalizou a sua intervenção sugerindo que se estariam a adaptar os diferentes instrumentos legislativos e que em breve sairiam os novos normativos que enquadrariam as diferentes medidas, fundamentalmente nas áreas de intervenção prioritária que já se vão conhecendo: no alargamento da intervenção ao público jovem; na valorização do papel da orientação

e aconselhamento; na articulação das várias ofertas existentes; na dinamização de redes locais (dando relevância ao papel das autarquias); na referida articulação de dois mundos, a Educação e a Sociedade.

Pese embora as declarações do presidente da ANQEP proferidas em Maio de 2012, o certo é que em Janeiro de 2013, os instrumentos legislativos mencionados por Xufre ainda não eram uma realidade, o que originou, pela elevada demora, uma enorme ansiedade e preocupação em todos os agentes educativos que operam na EFA em geral, e nos CNO em particular.

Assistimos, durante o ano de 2012, por falta de financiamento, ao encerramento de cerca de 90 CNO, o que originou uma onda de manifestações por parte dos sindicatos e por parte dos profissionais que durante esta última década trabalharam em prol da EFA no nosso país.

Em síntese, podemos afirmar que a EFA em Portugal volta a estar envolta numa “neblina de incertezas”. Como prova a história da EFA em Portugal, acima relatada, os permanentes avanços e recuos a que esteve sujeita, revela que pouco aprendemos com a história e que urge, para bem da nossa população activa em geral, e do nosso país em particular, que se encontre uma linha de actuação que se revele suprapartidária e duradoura no tempo.

Como defende Alcoforado e Ferreira (2011), “nunca, como hoje, a Educação e a Formação para pessoas adultas foi tão necessária,

porque nunca, como hoje, foi tão obrigatório provocar as mudanças essenciais”.

Tona-se, todavia, fundamental repensar a especificidade das experiências que a EFA pode proporcionar e a coerência do seu *corpus* teórico, como veículo mediador de verdadeiras transformações individuais e sociais. A aposta séria no aumento das qualificações da população activa portuguesa não pode, pois, continuar a ser posticipada e, muito menos, ilidida da agenda dos decisores políticos. Outrossim, dever-se-á procurar consensos ardorosos que façam apelo a um reforço da dimensão crítica como forma de progressiva libertação de condicionalismos que limitam o exercício pleno de uma cidadania planetária total, activa e informada, por parte de todas as pessoas, no sentido de uma garantia plena de igualdade de direitos, deveres e oportunidades.

Tal como advoga Capucha (2013), “O tempo corre depressa e o futuro é já hoje”.

Uma sociedade que não se qualifica e que não faz da aprendizagem ao longo da vida uma regra pagará custos muito mais elevados do que o investimento a realizar agora. É uma sociedade que prescinde do objectivo de se modernizar, que opta por se especializar na produção de mão-de-obra barata, que descura e desiste de se tornar melhor para viver e trabalhar.

Conclusão

Vivemos actualmente um período onde os desafios são uma constante; para a superação desses mesmos desafios urge que as pessoas e, por consequência, as sociedades se diferenciem pela positiva de forma a responder às exigências actuais.

Por conseguinte, não podemos deixar de realçar a importância do trabalho que se tem realizado ao nível da EFA nos últimos anos em Portugal, bem como a necessidade de se manterem os dispositivos de qualificação no que à EFA em Portugal. Certamente com a necessidade de ser depurado de erros acumulados que resultaram – num passado muito recente - da ideia de transformar a INO em fábrica de diplomas. Mas a verdade é que um sistema de Educação e Formação de Adultos tem que ser bem mais do que isso e, necessariamente mais do que isso, e só não percebe a sua importância pessoal, social e económica quem tem uma visão mecânica e profundamente estéril da economia e do emprego. A base de um sistema de Educação e Formação de Adultos deverá assentar em dois pressupostos fundamentais: 1) a constatação de uma *décalage* entre aquilo que são as competências e os saberes exibidos pelos trabalhadores e aquilo que são as suas qualificações certificadas; 2) o reconhecimento de que as aprendizagens são feitas por processos formais, não-formais e informais. Isto é, a aprendizagem surge dos vários contextos e papéis – é longitudinal e latitudinal – e garante a aquisição de competências, conhecimentos e diferentes saberes. Pelo exposto, e para que sejam

mitigados os erros do passado, deve ser sempre dissociado aquilo que são as pretensões e funções dos sistemas de Educação e Formação de Adultos e o seu efeito na empregabilidade. Pois, quem acreditava ou acredita que os sistemas de EFA têm que ter um impacto directo e significativo na empregabilidade, equivoca-se. E este equívoco é simples de perceber: Os sistemas de EFA não têm que garantir directamente o aumento de empregabilidade, assim as licenciaturas e os mestrados, que não são garantia de empregabilidade. E porque motivo? Porque não é a formação que cria empregos; quem cria emprego é a dinamização económica. Acabámos de expor que o aumento das qualificações não é por si mesmo condição *sine qua non* para a obtenção de emprego, mas é com certeza o melhor caminho para o conseguir.

Tenhamos nós a sabedoria e a coragem de manter aquilo que de bom se tem feito e a capacidade de melhorar os aspectos menos positivos, sempre com um objectivo bem definido: procurar e encontrar sempre as melhores soluções para os adultos que vêm nos sistemas EFA uma resposta às suas pretensões formativas/qualificativas.

Referências

- Alcoforado, L. (2000). *Educação de Adultos e Trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2008). Competências, Cidadania e Profissionalidade: *Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. & Ferreira, S. (2011). *A Educação e Formação de Adultos em Portugal*. In Alcoforado, L. et al. (2011). *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 12-16).
- Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bhola, H.S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 35-1, 85-100.
- Capucha, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. *Aprender – Revista da*

Escola Superior de Educação de Portalegre. N.º 34 – Outubro de 2013.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa: FCG.

Candeias, A., Paz, A., Rocha, M., Lancha, F. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos Séculos XIX e XX – os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

Chilante, E. (2005). *A Educação de Jovens e Adultos Brasileira Pós-1990: Reparação, Equalização e Qualificação*. Retirado em 10 de Dezembro de 2012 em: http://www.ppe.nem.br/disertacoes/2005–Edineia_Chilante.pdf.

Decreto-Lei n.º 489/73, de 02 de Outubro. *Diário da República n.º 231/73 série I*. Ministério da Educação Nacional – Direcção-Geral da Educação Permanente. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro. *Diário da República n.º 227/99 série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro. *Diário da República n.º 240 série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 208*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Gomes, P. (2013). *A Desistência na Educação e Formação de Adultos: A Iniciativa Novas Oportunidades na Madeira*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, apresentada à Universidade da Madeira.
- Griffin, C. (1999). *"Lifelong learning and social welfare reform"*. *International journal of lifelong Education*, vol. 18, nº6, pp. 431-452.
- Jarvis, P. (2001d). Introduction: Adult Education – an ideal for modernity? In P. Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 1-11). Londres: KoganPage.
- Lima, L. (2005). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004)*. In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Ministério da Educação (Ed.) (1998). *Uma aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pain, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Paiva, J. (2006). *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, Set./Dez. de 2006.
- Paiva, J. (2009). *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, RJ. DP et Ali Editora. 2009.

- Patrício, M.F. (1982). *A Educação de adultos em Portugal*. In Universidade de Évora. *Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos* (pp. 33-79). Évora: Universidade de Évora.
- Ruas, H (1978). *Educação de adultos em Portugal, no passado e no presente*. IN: Gusmão, M.; Marques, A. (coord.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 269-300.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2^as Jornadas: Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Psicopedagogia*, 35, nº1, 2001, 7-11.
- Simões, A. (2007). Nota de abertura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 2007, 5-9.
- Soares, L. (2008). *Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil*. In: REVEJ@. Vol. 1, nº1, pp1-116. Abr. 2008.
- UNESCO (1976). *General Conference, Nairobi, 19th Session report*, UNESCO: Paris.
- UNESCO, V Conferência sobre a Educação de Adultos – Hamburgo, 1997.
- UNESCO (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos: Elsinore (1949), Montreal (1960) e Tóquio (1972)*, Madeira: Universidade da Madeira.

- UNESCO (1986). *Quarta Conferência. Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Recomendações*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Educação de Adulto
- UNESCO (2000). O marco de acção de Dakar. *Educação para todos: atingidos os nossos compromissos colectivos*. Lúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: 26, 28 Abril, 2000.
- UNESCO (2005). *Cuarta conferencia internacional sobre laeducación de adultos: Informe Final*. Paris, 19-29 de marzo de 1985, UNESCO.
- UNESCO (2009). CONFITEA VI: *aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y laeducación de adultos para un futuro viable*.Marco de acción de Belém. Brasil. Dez. 2009.
- Vergetti, N. & Santana, L. (2010). *A Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas*.

Sobre o Autor

Paulo Gomes, Doutorado na Área do conhecimento da Psicologia da Educação, Mestre em Ciências da Educação na Área da Gestão de Projectos, Licenciado em Ciências da Educação, membro do Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais (CIERL/UMa), paulo.gomes@ephtm.com

About the Author

Paulo Gomes, PhD in Educational Psychology, Master in Educational Sciences with expertise in Projects Management, Graduate in Educational Sciences, Member of the Research Centre for Regional and Local Studies of University of Madeira (CIERL/UMa), paulo.gomes@ephtm.com

CAPÍTULO/ CHAPTER 9

Facilitar a Entrada na Escolaridade Obrigatória

Inês Ferraz

Resumo

A entrada na escolaridade obrigatória é um momento muito importante na vida de uma criança e deve ser encarado como uma oportunidade para os adultos fazerem com esta veja a escola como algo benéfico para si. Este momento acarreta vários sentimentos que vão desde a alegria à ansiedade e cabe aos pais e aos profissionais da educação fazer com que os sentimentos que prevaleçam sejam os mais positivos. A aposta das escolas deve recair sobre a “continuidade educativa” na transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de modo a se criarem “pontes” entre estes dois níveis de ensino e facilitando a entrada na escolaridade obrigatória. É imperativo que se contribua para que a criança sinta segurança nesta transição e tanto os pais como os professores têm um papel muito importante. Os adultos devem fazer com que a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo se processe de forma harmoniosa facilitando, desta forma, a entrada na escolaridade obrigatória e permitindo o sucesso das crianças.

Palavras-chave: transição, pré-escolar, escolaridade obrigatória.

Facilitating Entry into Compulsory Education

Inês Ferraz

Abstract

Entry into compulsory education is an important moment in a child's life and should be seen as an opportunity for adults to let children see school as something beneficial to them. This moment brings many feelings from joy to anxiety and it's up to parents and educational professionals to let positive feelings be the ones that grow. Schools should use "educational continuity" in the transition from preschool to elementary school so "bridges" between these two teaching levels are built and therefore the entry into compulsory education is facilitated. It is imperative that all contribute to a secure transition for the children and both parents and teachers have an important role. Adults should make a harmonious passage from preschool to elementary school facilitating entry into compulsory education and promoting children school success.

Keywords: transition, preschool, compulsory education.

Em Portugal a idade de entrada na escolaridade obrigatória, correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, é de acordo com a legislação em vigor aos 6 anos. Na Europa, segundo os dados da Rede Eurydice (2011) a idade oficial de início do ensino obrigatório varia de país para país. Existem diferenças entre países quanto à data ou período em que a criança completa a idade oficial de admissão, sendo que em alguns países esta pode corresponder aos 4 anos e noutros aos 7 anos.

Ora, esta disparidade da idade mínima para ingressar na escolaridade obrigatória levanta várias questões que vão desde a “maturidade cognitiva” das crianças para ingressar nesta nova etapa até ao sucesso escolar das mesmas. Como é do conhecimento de todos, são vários os fatores que contribuem para o sucesso escolar das crianças, podendo estes ser de carácter etiológico, como a genética e a “maturidade”, ou de carácter ambiental, onde entra o papel da família e da escola. E é sobre este último fator, a escola, que se pretende refletir.

A entrada na escolaridade obrigatória constitui-se como um marco importante na vida de uma criança e, como tal, acarreta diversos sentimentos que vão desde a alegria por aprender coisas novas à ansiedade pelo desconhecido. Esta ansiedade pode verificar-se tanto nos pais por não saberem se os seus filhos vão ter uma boa adaptação nesta nova fase das suas vidas, como nas crianças porque vão conhecer uma nova sala de aula, um novo professor e vão ter de

realizar novas tarefas. Para além destes, também, os professores partilham este sentimento, pois vão receber um grupo de crianças que não conhecem, mas sabem que cada um possui especificidades que os caracterizam e pretendem responder da melhor forma às necessidades de cada educando.

Nesta fase, as crianças revelam algum receio pelo que é desconhecido (Sim-Sim, 2010), desde a escola, a sala de aula, o professor e até mesmo em relação aos colegas que integrarão a turma. As crianças sentem insegurança por ter perdido um espaço conhecido, um profissional de referência e, até mesmo, as rotinas a que já estavam habituadas.

Estando conscientes desta situação, a autora supracitada refere que os profissionais da educação devem aproveitar este momento para tornar agradável a aprendizagem para a criança, pois se perguntarmos a uma criança porque quer ir para a escola, a sua resposta será positiva e estará, certamente, repleta de expectativas positivas em relação à aprendizagem de coisas novas. Deste modo, cabe a todos os intervenientes na ação educativa, desde pais, professores, auxiliares da ação educativa, terapeutas, psicólogos e professores do ensino especial saber como agir nesta fase contribuindo para que a criança veja a escola como algo benéfico para o seu desenvolvimento.

Sabendo que a cada ano que passa aumenta a taxa de frequência do Pré-Escolar em Portugal é imperativo que a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico seja positiva e aposte numa

continuidade entre níveis de ensino para que, deste modo, se promova o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças. Para que tal aconteça é imprescindível a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, criando “pontes” que promovam o sucesso da aprendizagem.

O termo “continuidade educativa” na transição entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é cada vez mais utilizado e para que esta se concretize é essencial que os profissionais, de cada um destes níveis de ensino, conheçam o trabalho desenvolvido nos ciclos vizinhos. Já em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar emanados pelo Ministério da Educação referiam que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). Este documento realça, ainda, a importância de o educador proporcionar as condições necessárias para que cada criança possa ter uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte. Neste documento pode ler-se, ainda, que o educador deve facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória trabalhando em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta ideia de “continuidade educativa” voltou a ser reforçada pelo Ministério da Educação através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, emanadas em 2016, onde é referido que se deve apostar na articulação com docentes de outros níveis de ensino, neste

caso com os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e “transmitir a informação sobre o processo desenvolvido no jardim de infância e uma síntese das aprendizagens realizadas por cada criança, de modo a facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21).

Outros autores propõem esta articulação curricular onde todas as atividades promovidas pela escola devem “facilitar a transição entre a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico sejam elas atividades dentro do horário letivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos” (Serra, 2004, p.19). Neste sentido, a articulação é vista como algo que se pode realizar nos vários momentos e espaços que se operacionalizam na escola, ou seja, com as crianças e educadores dentro do horário letivo, entre os professores dos vários níveis de ensino fora da componente letiva, com os pais e encarregados de educação dentro ou fora da escola e nas parcerias com a comunidade envolvente.

No ingresso na escolaridade obrigatória a aposta deve recair na articulação curricular, que se pretende que exista nesta fase de transição, podendo esta se processar de várias formas, mas valorizando, sobretudo, segundo Alarcão (2000) a reflexão, uma vez que é crucial que “se responsabilize por fomentar ou apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (p. 20). Assim, cabe à escola refletir sobre a melhor forma de facilitar a

transição ajudando as crianças a se sentirem mais seguras e confiantes na fase seguinte e, principalmente, visando o sucesso dos seus alunos, tanto a nível académico como pessoal.

No entanto, esta articulação não pode ser entendida como uma simples preparação para o ciclo seguinte, mas deve favorecer o trabalho conjunto de modo a minimizar o “choque” da transição entre ciclos. Por isso, o Ministério da Educação através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em 1997, referia que a “conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa - o ensino primário, em Portugal, o 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Este documento salientava, ainda, que o sucesso da educação Pré-Escolar dependia da forma como fosse continuada no nível seguinte. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, emanadas em 2016, vieram reforçar a ideia de que não se deve ver o Pré-Escolar como uma preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico mas como um espaço onde se desenvolvem saberes e disposições que permitirão a cada criança ter sucesso tanto na etapa seguinte como na aprendizagem ao longo da vida.

No entender de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2000), “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem

mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (p.12). Assim, a articulação curricular pressupõe que os professores conheçam os ciclos precedentes e subsequentes de modo a poderem realizar uma gestão curricular flexível que valorize as competências adquiridas e que prepare a criança para as competências a desenvolver no ciclo seguinte.

Neste sentido, o que se pretende é que se aproveitem os conhecimentos e competências que as crianças já possuem e que a partir destas se possa aprofundar e desenvolver as competências elencadas no currículo do ensino básico. Para tal, é essencial que os professores conheçam o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar e possam tirar o melhor partido dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

As diretrizes do Ministério de Educação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico vão, também, neste sentido já que o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) refere que o que se pretende é

“dar um passo significativo no sentido de uma efetiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico. Esta preocupação está de acordo, aliás, com a perspetiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida.” (p. 9).

Este documento vem reforçar a ideia de que os objetivos e competências que se pretendem desenvolver neste ciclo não devem ser entendidas como objetivos acabados e fechados em cada etapa, mas como oportunidades de o aluno poder usufruir de experiências educativas que vão permitir o seu desenvolvimento gradual ao longo de todo o ensino básico, que não se encerra no 1.º Ciclo.

Contudo, é importante salientar que o pré-escolar não tem que se submeter à lógica da escola, pois de acordo com Ribeiro (2002) “uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções corretas” (p. 12) e “outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (p. 12). Deste modo, pode-se concluir que a educação Pré-Escolar deve atender ao desenvolvimento global da criança, até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e não se submeter a uma “escolarização”.

As diretrizes do Ministério da Educação alertam para o facto de não se pretender que a educação Pré-Escolar seja organizada em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas como a primeira etapa da educação ao longo da vida. Neste nível de ensino o que se pretende é que as crianças ganhem competências que lhes permitirão abordar com sucesso a etapa seguinte. Neste sentido, a

educação Pré-Escolar deve criar condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem, permitindo o reconhecimento das suas possibilidades e dos seus progressos. Por essa razão, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar refere-se que “os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Apesar desta articulação estar contemplada tanto nas Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar como no Currículo Nacional do Ensino Básico, ainda se “denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Alarcão, Portugal, Sarmento, Afonso, Gaspar, Vasconcelos, & Roldão, 2008, p.118). Estes autores denunciam alguns fatores nas políticas de ensino, que contribuem para a “desarticulação” que se verifica entre os níveis de ensino, desde as políticas que influenciam a vida da criança; a falta de acompanhamento e uma excessiva institucionalização do seu tempo; as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e a legislação; os documentos enquadradores e a sua interpretação; o discurso e as práticas; o ideal da qualidade e a sua monitorização.

O importante é que a articulação entre os níveis de ensino seja vista como favorecedora das aprendizagens realizadas pelos alunos, pois só assim se obtém o sucesso pretendido. Acima de tudo é crucial

valorizar-se o trabalho colaborativo por parte das equipas pedagógicas com o intuito de se favorecer uma transição positiva entre ciclos.

Para que se verifique uma continuidade na transição é necessário apostar na formação dos profissionais que trabalham nesta fase. Desde fevereiro de 2007 que se realizaram alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores com o Decreto-Lei n.º 43/2007 do Diário da República, sugerindo-se uma licenciatura em educação básica com uma organização de tronco comum para educadores de infância e professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. No entender de Alarcão et al. (2008), esta alteração visava estabelecer uma unidade educativa para a faixa etária dos 0 aos 12 anos. No entanto, a formação inicial não é suficiente. Já Zabalza (1994) sugeria “uma ideia de formação contínua. Isso significará um desenvolvimento curricular capaz de integrar num processo unitário e continuado do processo formativo de cada sujeito” (p.39). É fundamental apostar-se na formação contínua de professores para que se possa fazer com que estes reflitam acerca da importância de se realizar esta articulação e que conheçam os benefícios que esta traz para as crianças.

No entanto, é preciso ter em conta que são os adultos que contribuem para a imagem que as crianças têm da escola. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar é referido que “Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição” (Ministério da Educação, 1997, p. 92)

destacando-se que “cabe aos educadores, mas também aos professores do 1º ciclo, facilitar a sua participação no processo” (Ministério da Educação, 1997, p. 92). Esta participação só é possível se as escolas permitirem a entrada dos pais e estes colaborarem com a escola no sentido de favorecer um entendimento entre ambas as partes. Sabe-se que o acompanhamento dos pais no processo educativo dos seus filhos contribui para o desenvolvimento de sentimentos positivos, como o aumento da autoestima e segurança dos alunos, fundamentais para que a criança se sinta motivada a continuar a aprender desenvolvendo expectativas positivas face à escola. Por isso, é imperativo que se envolva, cada vez mais, os pais neste processo de forma positiva.

Para além da visão que as famílias têm da escola é, também, importante a ideia que os profissionais da educação transmitem às crianças sobre a mesma. No entender de Grácio (1997), “a representação negativa da escola primária por parte dos Educadores de Infância pode dificultar o processo de transição das crianças para a escolaridade obrigatória” (p. 216). Os educadores de infância deverão ter o cuidado de não transmitir uma ideia negativa em relação à escola, uma vez que as crianças com quem lidam poderão interiorizá-la, assumindo expectativas negativas e dificultadoras da sua adaptação e até da aprendizagem neste novo contexto educativo. Assim sendo, a opinião dos educadores de infância pode contrariar a continuidade e dificultar a transição das crianças do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do

Ensino Básico. Outro aspeto que é preciso ter em consideração é que se verifica uma desvalorização das aprendizagens realizadas no Pré-Escolar e do papel do educador de infância por parte de alguns professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, a comunicação entre educadores e professores constitui-se uma mais valia para ambos os profissionais, uma vez que é através do conhecimento das práticas realizadas em cada nível de ensino que se permitirá o incremento de atitudes positivas nas crianças face à nova etapa das suas vidas.

O que se pretende é que a transição entre ciclos signifique uma continuidade do percurso educativo das crianças e não uma rutura, dado que todos os conhecimentos que as crianças adquirem devem ser valorizados no ciclo seguinte e potenciados de forma a existir uma harmonia no seu desenvolvimento. Para tal é necessário que os educadores de infância e professores conheçam a realidade de cada um dos níveis de ensino, pois só assim se verificará uma mudança de mentalidade e de postura perante o trabalho realizado por cada um dos profissionais.

É preciso ter em conta que o dever dos profissionais da área da educação, nomeadamente, dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, é proporcionar o desenvolvimento integral dos seus alunos e, acima de tudo, fazer com que a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo se processe de forma harmoniosa

facilitando, desta forma, a entrada na escolaridade obrigatória e permitindo o sucesso das crianças.

Referências

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Portugal, G., Sarmento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. (2008). *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto - Lei n.º43/2007 de 22 Fevereiro. *Diário da República* - 1ª série, N.º 38.
- Eurydice - A Rede de Informação sobre Educação na Europa (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. doi:10.2797/55130.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2000). *Estudos sobre a mobilidade docente: Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grácio, M. L. (1997). Representações de educadores de infância e do 1º ciclo do ensino básico sobre o papel do jardim-de-infância e da escola primária e sobre a criança enquanto aluno. In Martins M. A. (Eds.) *Atas X Colóquio de Psicologia Aplicada: Educação*

Pré-Escolar - Modelos, Investigação e Práticas Educativas.

Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 24- 25 de outubro.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra, 9, 111-118.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

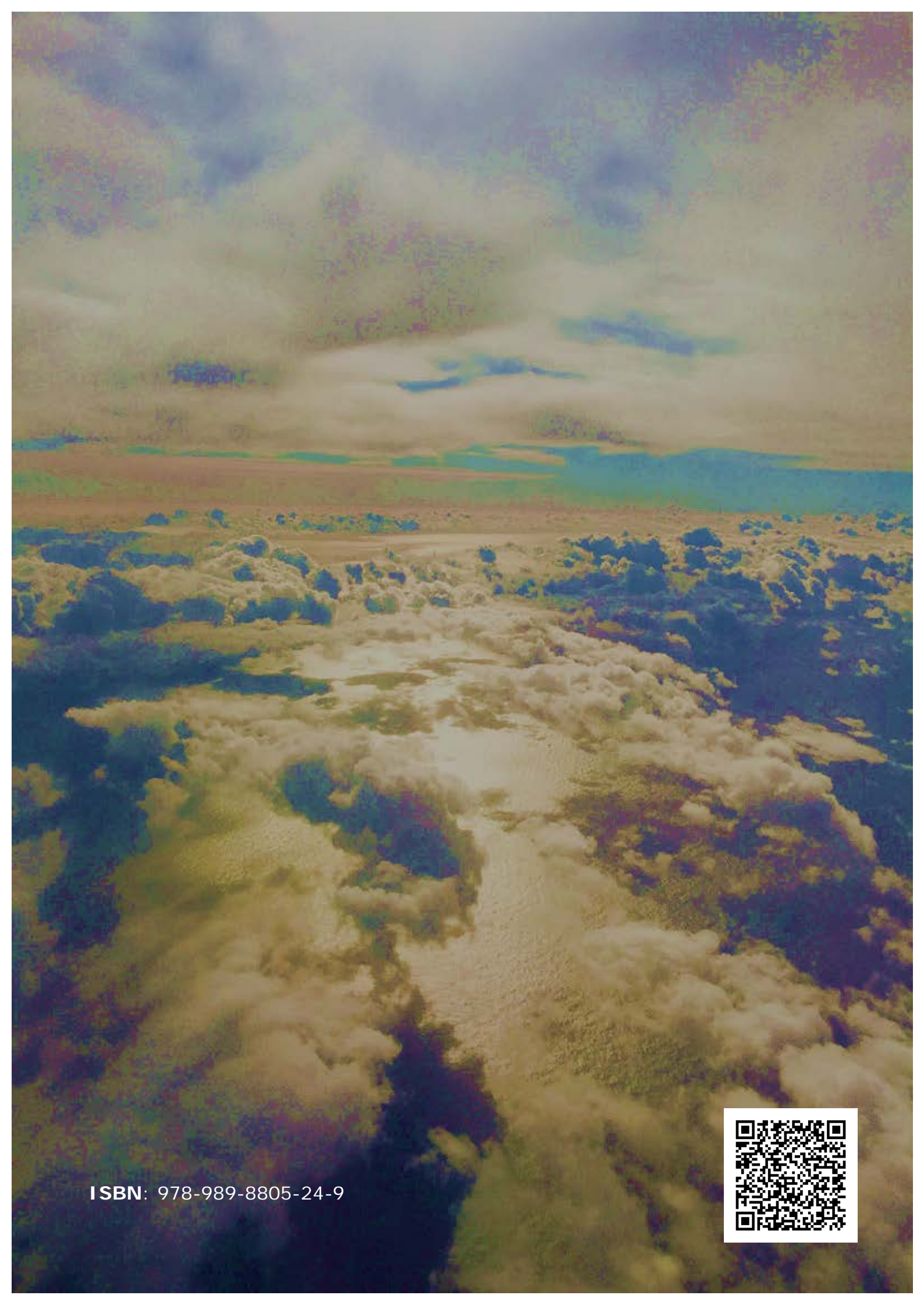
Sobre o Autor

Inês Ferraz, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Maria Eugénia de Canavial, Doutorada em Estudos da Criança, na

especialidade de Psicologia do Desenvolvimento e Educação pela Universidade do Minho, Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira, Membro do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, inesprferraz@gmail.com

About the Author

Inês Ferraz, *Teacher of the 1st Cycle of Basic Education at Escola Maria Eugénia de Canavial, PhD in Child Studies, expertise on Developmental and Educational Psychology by University of Minho, Master in Educational Psychology by University of Madeira, Member of CIEC – Child Studies Research Centre, inesprferraz@gmail.com*



ISBN: 978-989-8805-24-9

