



GOVERNO DA FEDERAÇÃO RUSSA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ORÇAMENTO ESTATAL DO ENSINO SUPERIOR PROFISSIONAL

**«Universidade Estatal de São Petersburgo»
(UESP)**

Faculdade de Psicologia
Programa Educacional de Pós-graduação Profissional
«Psicologia»

**O desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças de idade escolar
participantes de projetos sociais**

BRUNA MARQUETTI DALLEPIANE

PROF^a DR^a VICTORIA DMITRIEVA
ORIENTADORA CIENTÍFICA

São Petersburgo, Rússia
2014 г.



GOVERNO DA FEDERAÇÃO RUSSA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ORÇAMENTO ESTATAL DO ENSINO SUPERIOR PROFISSIONAL

**«Universidade Estatal de São Petersburgo»
(UESP)**

Faculdade de Psicologia
Programa Educacional de Pós-graduação Profissional
«Psicologia»

**O desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças de idade escolar
participantes de projetos sociais**

BRUNA MARQUETTI DALLEPIANE

PROF^a DR^a VICTORIA DMITRIEVA
ORIENTADORA CIENTÍFICA

São Petersburgo, Rússia
2014 г.

“É ótimo que se comece a fazer no Brasil uma formação didática como introdução a música geral. Aquilo que se nota em toda a América Latina e em particular no Brasil, é uma séria carência de perfeição técnica, de sensibilidade experiencial à música. Alguém pode dizer “eu tenho minha música, me exprimo, e isso é belo e isso é vida”. Sim, mas se outros seres humanos devem escutar a sua música, essa deverá ter algo a mais, algo que faça evolução, que seja um interesse de valor. Valor também espiritual, transcendente. A música, a grande música é amada, é vivida, exatamente porque tem em si mesma, valores universais, ou seja, valores que são importantes para o melhor de todos, para um aprofundamento daquilo que é espírito, alma.

Se alguém nasce com uma tendência, uma sensibilidade para a música, inicialmente deve especificar-se: qual instrumento escolher? As expressões são muitas, poder-se-ia dizer, infinitas. Posteriormente, deve aprender a técnica, toda a técnica possível inerente aquele instrumento. Finalmente, deve fazer isso com disciplina, significa auto sacrifício. Dedicção total como um primado de prazer, de valor, de comunicação da própria música. Naturalmente, antes deve aprender a música dos outros, pois existiram grandes mestres que assinalaram uma grande estrada que agrada a toda a humanidade. Depois desta preparação que é contínua, é preciso exercício. Exercício contínuo, todos os dias. Quanto tempo? Aquele que serve; uma, duas, três horas. Porque caso se queira ser um grande na música não pode permanecer na espontaneidade que todos podem fazer.

Um sério artista que quer comunicar dimensões superiores aos outros através da música - porque verdadeiramente a vida é música, uma grande música - é preciso ser um competente com uma capacidade de primado. Para chegar aquela experiência onde um grande chegou.

Um verdadeiro grande é aquele que tem uma capacidade superior dos outros, de saber servir o espírito interior dos outros, mas também de saber exprimir os verdadeiros altos do mundo da vida. Pois a grande música é o respiro da grande vida”.

Acad. Prof. Antonio Meneghetti

Sumário

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	9
1. Projetos Sociais e organizações do Terceiro Setor	9
1.1 Avaliação de Projetos	12
1.1.2 Fundação e sua atuação social	21
1.2 Pedagogia e Formação na Atualidade	23
1.3 Pedagogia, Avaliação e Desempenho Escolar.....	26
1.4 Pedagogia Ontopsicológica	34
1.4.1 A Experiência Pedagógica.....	36
1.4.2 Experiência Contemporânea.....	38
CAPÍTULO 2 – PROGRAMA E MÉTODOS DE PESQUISA	40
2.1. Programa de Pesquisa	40
2.1.1. O problema da pesquisa	40
2.1.2. O campo problemáticos da pesquisa	40
2.2. Hipótese da pesquisa	41
2.3. O objetivo e a tarefa da pesquisa	41
2.4. O objeto da Pesquisa.....	42
2.5. Descrição da amostra	42
2.5.1. Procedimentos da Pesquisa.....	43
2.5.2 Os métodos da pesquisa.....	43
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA .	45
3.1 Análise das habilidades sociais das crianças participantes do projeto Orquestra Juvenil Recanto Maestro	45
3.2. Análise das habilidades das crianças não participantes do projeto	54
3.3. Análise feita pelos pais das crianças participantes do projeto	59
3.3.1 Avaliação feita pelos pais a respeito das habilidades sociais das crianças participantes do projeto.....	60
3.3.2. Avaliação dos pais a respeito dos Comportamentos Problemáticos das crianças participantes do projeto.....	65
3.4 Análise do Parecer Escolar das crianças participantes e não participantes do projeto ...	71
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	79

DALLEPIANE, Bruna Marquetti. O desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças de idade escolar participantes de projetos sociais. 2014. 87 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso. Curso de Especialização em Psicologia com abordagem em Ontopsicologia. Faculdade de Psicologia, Cátedra de Ontopsicologia, Programa Educacional de Pós-Graduação Profissional “Psicologia”. Universidade Estatal de São Petersburgo, Rússia.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os impactos da participação de crianças de 6 a 16 anos que atualmente estão frequentando o Projeto “Orquestra Juvenil Recanto Maestro” e que participam a quatro anos dos Projetos da Fundação Antonio Meneghetti os quais seguem os fundamentos da pedagogia Ontopsicológica. O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as repercussões do ponto de vista da aquisição das habilidades sociais que a sua participação proporcionou sob o ponto de vista da avaliação de si mesmos, dos pais e dos desempenhos que constam nos pareceres descritivos escolares. A pesquisa foi desenvolvida com três grupos G1 (37 alunos participantes do projeto), G2 (21 colegas de escola dos alunos participantes do projeto) e G3 (37 pais dos alunos participantes dos projetos). A coleta de dados foi por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, do questionário da autora e dos pareceres descritivos escolares. A pesquisa concluiu que existem diferenças tanto qualitativas quanto quantitativas no que se refere ao desenvolvimento das habilidades sociais das crianças participantes do projeto.

Palavras chave: Pedagogia Ontopsicológica. Habilidades Sociais. Terceiro Setor. Ontopsicologia.

DALLEPIANE, Bruna Marquetti. O desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças de idade escolar participantes de projetos sociais. 2014. 87 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso. Curso de Especialização em Psicologia com abordagem em Ontopsicologia. Faculdade de Psicologia, Cátedra de Ontopsicologia, Programa Educacional de Pós-Graduação Profissional “Psicologia”. Universidade Estatal de São Petersburgo, Rússia.

ABSTRACT

This research investigates the impact of the participation of children 6-16 years old who are currently attending the "Youth Orchestra Recanto Maestro" Project and participating projects over four years of the Foundation Antonio Meneghetti which follow the fundamentals of Pedagogy Ontopsychological. The overall objective of the research is to investigate what are the implications in terms of the acquisition of social skills that their participation provided under the point of the assessment of themselves, parents and school and performances contained in school descriptive advice. The research was conducted with three groups G1 (37 students participating in the project), G2 (21 classmates of the students participating in the project) e G3 (37 parents of students participating in the projects). Data collection was through of the Social Skills Rating System, the author's advice and school descriptive advice. The research concluded that there are both qualitative and quantitative differences in relation to the development of social skills of children participating in the project.

Key Words: Ontopsychological Pedagogy. Social Skills. Third Sector. Ontopsychology.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira carece de novos sistemas e alternativas promotoras de uma formação que responda as necessidades da sociedade contemporânea, sem a perda dos perenes fundamentos humanistas que sempre pautaram os principais modelos pedagógicos da humanidade

A Fundação Antonio Meneghetti, como instituição responsável pelo resguardo e promoção do pensamento Ontopsicológico, por possuir em seu DNA as bases da formação humanista Ontopsicológica, desde o início de suas atividades em 2010, tem investido cada vez mais nos projetos sociais que desenvolve com as crianças da região na qual está inserida, por acreditar na capacidade de transformação social baseado nas premissas da pedagogia Ontopsicológica.

Situada no Distrito Recanto Maestro, é uma instituição de educação e incentivo à cultura. Sua diretoria é composta por acadêmicos e empresários de grande respaldo social. Foi aprovada pela portaria nº 21/2010 da Procuradoria de Fundações do Estado do Rio Grande do Sul, em 29 de janeiro de 2010.

A Fundação Antonio Meneghetti, motivadora da promoção da cultura humanista, incentiva e promove o ensino da dança, do esporte, da qualificação, da música; e tomamos este último como exemplo: Ao aprender a tocar um instrumento, muito mais do que produzir sons, a interação com a música e com as atividades musicais desenvolve o lado criativo, ético, estético e cognitivo do ser humano, instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de crianças e jovens da sociedade atual. A Fundação é parceira das escolas da região onde está inserida no desenvolvimento de projetos que contribuem para a formação e qualificação de jovens e adultos mais comprometidos com o próprio crescimento, revertendo diretamente no desenvolvimento da sociedade.

Em uma sociedade globalizada, altamente competitiva e complexa como a que estamos vivenciando, é extremamente urgente repensar a formação de jovens como um meio eficaz para o desenvolvimento científico, social, econômico e humano, voltado para a superação da exclusão, do desemprego e da pobreza de grande parte da população.

O presente estudo se propõe e analisar os aspectos psicológicos e pedagógicos

relacionados à aprendizagem em projetos sociais desenvolvidos na Fundação Antonio Meneghetti. Estudar os impactos da Pedagogia Ontopsicológica na formação de jovens. Essa pesquisa é importante sobre o ponto de vista social, pois permitirá investigar os resultados e as relações de toda uma comunidade impactada pelos projetos sociais, ou seja, educadores, pais e crianças. Quanto ao aspecto acadêmico, a presente pesquisa tem sua relevância uma vez que irá incrementar os estudos relacionados à pedagogia Ontopsicológica aplicada. Finalmente, o presente trabalho contribui com o processo de formação e desenvolvimento intelectual do pesquisador.

CAPITULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. Projetos Sociais e Organizações do Terceiro Setor no Brasil

A origem da atuação do terceiro setor no Brasil é caracterizado pelo surgimento de casas filantrópicas de atendimento a pessoas carentes, inicialmente orientadas por caridade cristã.

Com o aumento da atuação do Estado na área social, na gestão e financiamento dessas organizações assistenciais e filantrópicas, essas instituições iniciam uma forte dependência econômica governamental. Esse panorama passa a ser alterado a partir da fase da urbanização e industrialização – em que há o crescimento de problemas sociais, que culminam no surgimento de organizações vinculadas ao setor privado.

Em meio ao período de ditadura militar no Brasil e na América Latina, surgem instituições que ressaltam uma postura de contradição às ações do governo, autodenominadas “não-governamentais”. Então, há o surgimento do termo ONG, hoje utilizado para designar qualquer tipo de organização sem fins lucrativos. Com o surgimento das ONGs, as agências e instituições financiadoras internacionais são vinculadas a questões administrativas e econômicas organizacionais. A diminuição desses recursos internacionais para o Brasil e o decréscimo dos recursos governamentais contribuem para uma consolidação alternativa do terceiro setor brasileiro.

O chamado Terceiro Setor pode ser definido como “*o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas*” (Fischer, 2002:45). Trata-se de um campo de estudos recente, ainda marcado pela grande heterogeneidade de abordagens, classificações e conceitos, que refletem tanto a diversidade de organizações que compõem o setor, quanto o olhar que se coloca sobre o fenômeno em estudo, conduzindo a diversas indagações e questionamentos acerca de sua caracterização e gestão, pois além de congregar representativas parcelas da sociedade civil organizada, apresenta números significativos enquanto recursos envolvidos e usuários atendidos.

O engajamento crescente do setor privado em projetos e questões sociais desencadeou o desenvolvimento das organizações da sociedade civil (OSCs) e possibilitou às empresas profissionalizarem mais rapidamente seus quadros de pessoal e atingir excelência administrativa. Ainda, destaca-se o conceito de sustentabilidade como contribuinte para essa expansão.

A busca pela sustentabilidade marca o fim da dependência governamental ou de instituições internacionais dessas organizações, pois implica na necessidade de diversificar as fontes de financiamentos, no desenvolvimento de projetos de geração de receita, profissionalização de recursos humanos e estruturação gerencial altamente eficiente e alternativa. A ligação entre o engajamento ao setor privado e busca sustentável aponta para a necessidade de profissionalização das organizações do terceiro setor. Para essa finalidade, é necessária a aplicação de ferramentas de planejamento e gestão adequados à necessidade de cada uma das fases de desenvolvimento dessas empresas.

Apesar da ampliação e o fortalecimento da atuação destas organizações, isto não tem resultado em uma identidade própria para o setor, pois conforme assevera Falconer (1999:91), “*as organizações que formam o terceiro setor brasileiro estão divididas em linhas que refletem suas origens em grupos sociais diversos, que espelham este abismo social encontrado na sociedade bem como a diversidade de interesses existentes. No contexto em que surgem há poucos elementos e incentivos para a criação ‘espontânea’ de uma identidade de setor*” que se caracteriza por um grande número de organizações com características, origens, finalidades, portes e recursos os mais diversos. A diversidade de organizações do Terceiro Setor existentes no Brasil dificulta a formação

de um perfil claramente delineado em relação a aspectos comuns entre si, como seu propósito, fontes de financiamento, origem, etc.

Dentre as fases dos empreendimentos sociais destaca-se, inicialmente, a de percepção de um problema social e busca por soluções. Em seguida, há o período de aprendizagem, em que o empreendedor enfrenta obstáculos para gerar resultados. Posteriormente, há a institucionalização, que engloba a consolidação do *modelo* que gera solução para o problema social e requer profissionalização e estrutura organizacional.

O ciclo de vida do empreendimento alcança a maturidade quando o modelo está estabelecido e pode ser multiplicado para outras áreas. Essa é uma fase em que são necessárias metodologias de planejamento estruturado e investimentos técnicos, humanos e financeiros, que garantam a sustentabilidade para assegurar seu crescimento.

Segundo McKinsey&Company (2001), sob o aspecto legal, o Código Civil brasileiro apresenta duas formas tradicionais de organizações civis sem fins lucrativos: fundações e associações civis. EM 1987 a figura jurídica das fundações públicas foi adicionada a esse grupo inicial e posteriormente a legislação ordinária veio enriquecer o ordenamento original, acrescentando outras figuras jurídicas de organizações sem fins lucrativos. Assim, dentre as várias espécies associativas previstas no ordenamento legal brasileiro, as entidades ou organizações não lucrativas podem constituir-se sob as seguintes formas:

- fundações públicas ou privadas;
- associações ou sociedades civis;
- cooperativas;
- cooperativas sociais.

Kother (2008), indica que as Organizações do Terceiro Setor ou Organizações de economia social não tem as mesmas características de uma instituição empresarial nem de uma organização política, por estarem sujeitas a uma realidade circunstancial que não lhes dá a segurança e a estabilidade necessárias como ponto de partida a outras formas de planejamento.

O Terceiro Setor ou Economia Social é, ainda, uma área de atuação que tem muito de incerto, porque a clientela a quem se dirige traz as mazelas da pobreza, das deficiências e das carências. Esse é um campo de atuação no qual todas as ações devem ter o efeito estimulador e compensador de faltas ou perdas e, por isso mesmo, tem

características diferentes do campo de atuação do Segundo Setor, considerando que ele está no mercado com pretensões econômicas de gerar recursos para o fim a que se destina. O Terceiro Setor inclui-se no mercado do “Capital Social” não como o fim primeiro de gerar receitas, mas, sim, para melhorar as condições de vida das comunidades.

1.1 Avaliação de Projetos

As atividades de Monitoramento e Avaliação são disciplinas relativamente novas no campo do desenvolvimento. Ainda que o Monitoramento seja tão antigo quanto a Administração, a avaliação de programas começa a emergir dentro das agências das Nações Unidas e em alguns países em desenvolvimento, a partir da década de 50. Desde então, tem havido uma evolução lenta e descontínua. Inicialmente, os esforços de avaliação no sistema das Nações Unidas eram limitados no conceito e escopo, restringindo-se mais à alocação e entrega de insumos e à obtenção de produtos do que com os possíveis efeitos e impactos dos projetos de desenvolvimento sobre a população beneficiada.

Buvinich (1999), afirma que, frequentemente, o conceito e as funções da *avaliação* são confundidas com as de *monitoramento* e não existe um consenso quanto ao uso e significado de uma série de termos, tais como, impacto, efeito, produtos, atividades, resultados, metas, sustentabilidade, entre outros. Ao mesmo tempo, os termos *monitoramento e avaliação* (M&A) são usados numa variedade de contextos, o que confunde e dificulta o desenho de sistemas de informação para M&A de programas e projetos sociais. Por exemplo, o monitoramento ou a avaliação pode considerar o nível mais amplo ou estratégico de uma macropolítica ou plano, ou o nível mais específico de um programa, projeto ou atividade. Nesses níveis, o M&A pode focalizar tanto os aspectos estratégicos como os institucionais relacionados com a estrutura organizacional e gerencial, ou ainda, com a eficiência no uso dos recursos, ou a efetividade no alcance dos objetivos e metas. O M&A ainda pode focalizar a contribuição que os recursos de uma instituição de apoio ao desenvolvimento está conseguindo no alcance dos objetivos de uma política. No caso particular do Brasil, a análise de indicadores para a definição de padrões de qualidade e parâmetros de custos, desempenho, coberturas e avaliação da qualidade de atendimento

de serviços, eficiência, eficácia e efetividade das políticas sociais são uma prática incipiente. A maior parte da experiência de avaliação tem sido dirigida para projetos de investimento nos setores produtivos, onde os benefícios, na maioria das vezes tangíveis, podem ser mais facilmente quantificados, e onde o mercado atua como mecanismo penalizador de ineficiência na alocação dos recursos e ineficácia na obtenção dos resultados. Via de regra, a grande gama de programas e projetos sociais desenhados para reduzir a mortalidade na infância e melhorar as condições de saúde da população, da qualidade da educação pré-escolar e fundamental, reduzir o trabalho infantil, gerar renda e oportunidades de emprego para mulheres, fortalecer a capacidade e o *empowerment* individual ou coletivo de 6 grupos vulneráveis, reduzir ou evitar a violência e abuso sexual de crianças, entre tantos outros, não têm tido um monitoramento sistemático e as avaliações realizadas raramente permitem traçar a causalidade dos resultados e tirar lições que sirvam para melhorar o gerenciamento e aprender para o desenho de novas intervenções.

Em termos gerais e, com raras exceções, pode-se assinalar que as políticas sociais e a maioria dos programas e projetos que fazem parte destas não recebem nenhuma avaliação. Para Buvnich (1999), quando, excepcionalmente, uma é realizada, trata-se, na sua maioria, de trabalhos descritivos com escassa análise avaliativa que permita julgar os méritos de uma determinada intervenção e tirar lições para ajustar e/ou reorientar os programas em andamento, ou melhorar o desenho de futuras iniciativas. Em outros casos, as avaliações são desenvolvidas com metodologias sofisticadas e um enfoque eminentemente acadêmico, fazendo com que, além da demora na obtenção dos resultados, os mesmos sejam de pouca utilidade para orientar propostas operacionalizáveis na definição de estratégias e tomadas de decisão. Geralmente, nas avaliações feitas em programas governamentais, não são enfatizados os aspectos relacionados com os efeitos (diretos e indiretos) e o impacto das intervenções sobre a população beneficiária, nem o grau de sustentabilidade das mesmas. Na maioria dos programas implementados pelo governo, não existe um mecanismo regulador que indique em que momento determinadas atividades, embora eficientes no uso de recursos, têm deixado de ser eficazes no alcance dos objetivos.

O mais comum é mostrar os recursos implementados e as coberturas alcançadas, com explicações *ad hoc* sobre as discrepâncias encontradas entre o programado (quando existe uma boa programação) e o realizado. O monitoramento efetuado é do tipo mais financeiro, tradicionalmente orientado para a prestações de contas e auditoria, e não

para gerenciamento. Os relatórios financeiros que mostram as despesas programadas e realizadas por rubrica de despesa pouco ajudam para o gerenciamento, já que esse tipo de classificação esconde os custos das atividades e dos produtos e serviços que os programas e projetos sociais entregam para os beneficiários. Dessa forma, o gerente não tem uma idéia clara do custo dos processos, despesas *per capita* por tipo de tratamento ou procedimento, serviço, etc. Ou seja, não possuem as estimativas de custos dos processos e dos produtos e subprodutos que esses geram.

No monitoramento tradicional também se encontra uma clara desvinculação do uso dos recursos com os objetivos maiores ou missão da instituição. Por exemplo, a prestação de contas e os procedimentos de licitação de um determinado programa social podem estar de acordo com as normas jurídico-legais exigidas em lei. Entretanto, os benefícios podem ter sido apropriados por grupos e/ou regiões não contempladas originalmente no programa.

Porém, nos últimos anos tem havido um renovado interesse, no Brasil e nos países da América Latina e Caribe, pelas técnicas de planejamento estratégico e de monitoramento e avaliação das políticas públicas. Esse crescente interesse obedece a uma combinação de fatores e circunstâncias que tem a ver com: (i) a aguda crise social vivida na região, que exerce uma intensa demanda por projetos e programas sociais para satisfação das necessidades dos grupos mais vulneráveis; (ii) a necessidade de conhecer e aprender sobre a complexidade e dinâmica dos programas e projetos de desenvolvimento social que, além de serem multidimensionais, são afetados por uma série de fatores fora do controle dos administradores e planejadores; (iii) o limitado sucesso ou o fracasso das estratégias de desenvolvimento social, muitas vezes gerando efeitos contrários aos esperados; (iv) a escassez de recursos disponíveis dos próprios governos, dos países doadores e das agências de ajuda externa, para satisfazer as necessidades urgentes do desenvolvimento social; (v) a necessidade de um planejamento e gerenciamento com maior e melhor informação em todos os níveis para superar o conhecimento incompleto que se possui dos efeitos e impacto das diferentes estratégias sobre os públicos-alvo; (vi) a necessidade de alocar os recursos disponíveis com maior eficiência e equidade, para assegurar um maior grau de efetividade e sustentabilidade no alcance dos objetivos das políticas sociais; (vii) a crescente cobrança, por parte da sociedade civil, tanto nos países doadores como nos próprios países em desenvolvimento, sobre o uso dos recursos e os resultados obtidos.

No caso do Brasil, esse último aspecto é particularmente importante devido ao crescimento e fortalecimento que grupos da sociedade civil organizada e ONGs vêm tendo nos processos de formulação e implementação de políticas públicas, especialmente pela capacidade de atender e representar aqueles grupos mais marginalizados. Obviamente, esta nova fase de participação de grupos organizados da sociedade civil e do setor privado (através de suas fundações) se dá dentro de um meio ambiente de caráter aberto e democrático que favorece a prática da avaliação participativa como mecanismo de controle social.

Planejamento, monitoramento e avaliação são momentos e dimensões do ciclo de vida de um projeto ou ação (Armani, 2001). Esta temática foi introduzida no Brasil e na América Latina a partir dos anos 80, no contexto das relações de cooperação de agências não-governamentais com organizações sociais e comunitárias.

Segundo Armani (2001), a partir da introdução dos “projetos” como instrumentos de mediação entre o ativismo social no continente e a disposição para a solidariedade das agências internacionais que a temática ganhou maior relevância no fazer social.

Historicamente, tanto em nível internacional como no Brasil, o que apareceu primeiro foi a problemática e o desafio da avaliação, devido às exigências das agências internacionais na segunda metade dos anos 80 e no início dos anos 90, com as questões de avaliações externas.

Este foi um movimento também vivido no Brasil com as mudanças da conjuntura internacional, a crise de uma série de movimentos sociais e a emergência das ONGs, começaram a se questionar sobre os mecanismos de avaliação de seu trabalho, enquanto organização.

A preocupação com o planejamento veio com mais força quando as organizações sociais construídas ao longo dos anos 80 sentiram-se desafiadas pelo novo contexto, e pelos aprendizados dos processos de avaliação, e decidiram avançar em termos de sofisticação de suas metodologias de planejamento.

É neste momento que ganham expressão e difusão ferramentas como: Planejamento Estratégico Situacional (PES), de Carlos Matus (Matus, 1997), Método Altadir de Planificação Popular (MAPP), e as várias versões do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) e o Planejamento Baseado em Objetivos (ZOPP), desenvolvido pela agência de cooperação técnica alemã GTZ). Em termos do

monitoramento e do uso de indicadores, são desenvolvimentos bem mais recentes e ainda em processo de difusão (Armani, 2001).

Planejamento, monitoramento e avaliação, que até os anos 90 possuíam uma vida quase própria e individual enquanto foco de preocupação no trabalho social, hoje estão integrados nos sistemas de Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PM&A).

A experiência prática e a reflexão teórica ensejaram uma integração crescente entre a sociologia, a antropologia, teorias da organização, teorias do campo da administração de empresas e do campo da psicologia organizacional, resultando em abordagens, metodologias e instrumentos de PM&A mais consistentes, complexos e integrados. Definido como o conjunto articulado de procedimentos e instrumentos voltados ao planejamento, acompanhamento e à avaliação de uma ação social.

Em termos mais substanciais, pode-se afirmar que sistemas de PM&A organizam a dinâmica de aprendizado institucional. Quanto mais adequado e funcional o sistema, mais a organização é capaz de aprender a partir de sua prática, de incorporar as lições aprendidas em uma prática renovada.

Planejamento - momento do exercício da imaginação e da projeção do desejável em determinadas circunstâncias.

Monitoramento - organiza o acompanhamento regular das atividades dentro de seus respectivos escopo, prazo e custo. “Como as atividades foram realizadas e com que resultados?” “Que ajustes são necessários?”

Avaliação - representa os momentos de valoração dos efeitos e dos sentidos mais gerais da ação. “Em que medida o que foi feito e alcançado realiza os objetivos pretendidos?” “como rever e calibrar a estratégia de ação?”, “Por quê determinadas coisas não saíram a contento?” “Como explicar efeitos inesperados?”.

PM&A integram o processo de gestão de um projeto e esta exige ações muito específicas, e segue algumas rotinas comuns para o gerenciamento, manutenção, controle de integração, tempo de início e fim, custos, qualidade, recursos humanos, comunicação, riscos e aquisições.

Para Martinic (1997), avaliação deve ser uma prática inerente e permanente das equipes dos projetos e devem focar não só a descrição de suas atividades, mas também seu resultado e impacto.

Segundo Carvalho,

“Avaliar é identificar processos e resultados, comparar dados de desempenho, julgar, informar e propor, tendo como objetivos maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos. É atribuir um valor, medir o grau de eficiência, eficácia e efetividade de políticas, programas e projetos sociais” (Carvalho, 2001, p.68).

Para avaliar, é necessário estabelecer, desde o início, um sistema de informação, operativo e gerencial que permita o acompanhamento processual. Devem ser usados indicadores de atividades, de processos e de resultados. Indicadores são evidências concretas, sinais, medidas, parâmetros que indiquem que os resultados do projeto foram alcançados. Através deles pode-se responder às perguntas avaliativas.

Observação, registro de fatos significativos, reuniões com a equipe de gestores, com usuários, com os parceiros são meios usuais de pesquisa avaliativa.

Roteiro de entrevistas e reuniões, diário de campo, mapas, quadros, são instrumentos básicos para a coleta de dados e o registro de informações.

Podemos definir alguns tipos de Indicadores

- quantitativos
- qualitativos
- de abrangência (determinação geográfica, escala temporal, diferentes componentes do sistema);
- de profundidade (múltiplos indicadores com seus critérios que descrevem a complexidade do sistema).

São evidências concretas, sinais, medidas, parâmetros que indicam que os resultados do projeto foram alcançados. Através deles pode-se responder às perguntas avaliativas. São instrumentos de controle de ações, projetos e outras práticas

Nosso estudo se ocupa de avaliação de projetos sociais, e para tanto, definimos indicadores sociais como um instrumento operacional para monitoramento da realidade social.

Fatores que contribuíram para a Difusão dos IS na sociedade brasileira

Político – institucionais (democratização, maior acesso a fontes de informação, surgimento de ONGs mais compromissadas, pressão popular por mais transparência e maior efetividade).

Econômico – sociais (persistência dos problemas sociais e históricos de pobreza e desigualdade, aumento do desemprego e da exclusão social).

Iniciativas de divulgação: jornais, TV, revistas, pesquisas realizadas pelas agências de estatísticas, pelos núcleos de pesquisa e por órgãos específicos.

Crítérios para a criação de Indicadores

- ★ Importância – principais características do que está sendo avaliado.
- ★ Simplicidade – de fácil compreensão e aplicação por todos os responsáveis.
- ★ Abrangência – devem ser representativos.
- ★ Acessibilidade – dados devem ser fáceis de levantar, registrar e armazenar.
- ★ Comparabilidade – fáceis de comparação interna ou com projetos similares.
- ★ Estabilidade – possibilitar a continuidade ao longo do tempo, procedimentos padronizados.
- ★ Baixo custo – utilização de formas acessíveis de levantamento e tratamento.

Indicadores podem ser Objetivos e Subjetivos

- ★ Idade
- ★ Renda
- ★ Escolaridade
- ★ Número de participantes
- ★ Saúde
- ★ Consciência social
- ★ Auto estima
- ★ Valores
- ★ Atitudes
- ★ Estilos de comportamento
- ★ Cidadania

Sistema de Indicadores Sociais

- ★ Refere-se ao conjunto de indicadores específicos a um determinado aspecto da realidade social ou a uma área de intervenção.
- ★ Ex: Sistema de Indicadores de Saúde, Políticas Urbanas, Mercado de Trabalho, Educacionais, Demográficos, Habitacionais, Segurança Pública e Justiça, Infra Estrutura Urbana, de Renda e Desigualdade

- ★ Classes temáticas mais agregadas como: os Indicadores Sócio Econômicos, de Condições de Vida, de Qualidade de Vida e Desenvolvimento Humano, Ambientais.
- ★ Podem ser classificados como
 - objetivos (quantitativos)
 - subjetivos (qualitativos),
 - descritivos (descrevem uma dada realidade empírica apontando suas características e aspectos relevantes)
 - normativos (relacionado ao fenômeno social pesquisado).

O grande poder da avaliação de projetos reside no seu uso como um instrumento de gestão, o que pode contribuir para diferentes atividades da organização.

Para Brandão (2006), avaliação é uma prática para verificar se os objetivos do projeto/ conselho foram alcançados. Segundo o autor, a perspectiva de que avaliação está relacionada a objetivos diz respeito a uma abordagem de avaliação chamada Avaliação centrada em objetivos. Esta perspectiva busca saber (basicamente) se o que foi planejado foi atingido. Mas este tipo de avaliação tem uma séria restrição: no campo social muitas vezes o alcance do trabalho realizado ultrapassa os limites dos seus objetivos. Surgem outros resultados (não esperados), ocorrem mudanças no projeto que levam a diferentes resultados, a lugares novos, não previstos inicialmente. E a abordagem centrada em objetivos não permite olhar para estes novos contornos, ela está presa no que foi formalizado no início do processo. Os objetivos se tornam uma camisa de força para esta avaliação. E com isso se perde uma possibilidade enorme e muito rica de explorar outros aspectos relevantes da realidade social.

Entretanto é pertinente contextualizar apenas uma outra abordagem, pois é com base nela que está estruturada a proposta de avaliação que vou apresentar: a avaliação centrada nos participantes ou avaliação participativa.

Esta abordagem é orientada pelo envolvimento e participação de todas aquelas que estão envolvidas em determinado projeto social na construção e desenvolvimento da avaliação. A participação é fundamental para determinar os valores, critérios, necessidades e dados da avaliação. Esta é uma avaliação que tem uma premissa democrática e como falamos aqui neste seminário sobre impacto na democracia, é absolutamente urgente e necessário adotar ferramentas em nosso trabalho que sejam também democráticas. Os Conselhos são espaços democráticos, são espaços de

participação da sociedade civil, espaços de exercer direitos. Uma avaliação participativa, que envolva as conselheiras, as entidades, bem como outros sujeitos do sistema de garantias de direitos das crianças e dos adolescentes é coerente com a própria proposta dos Conselhos.

Buvinich (1999), afirma que o limitado sucesso, a escassez de recursos e, na maioria das vezes, o desconhecimento dos efeitos e impacto produzidos pelos investimentos realizados em programas e projetos de desenvolvimento social nas últimas décadas, tem provocado um interesse crescente entre governos, organizações não governamentais (ONGs) e, principalmente, agências internacionais de cooperação e países doadores, pela inclusão de sistemas de Monitoramento e Avaliação (M&A) para apoiar o gerenciamento e a formulação das políticas sociais. Para Buvinich (1999), existe uma ampla gama de abordagens, métodos e modelos analíticos que, sem dúvida, podem confundir os que se iniciam no campo do Monitoramento e Avaliação de programas e projetos sociais. Neste documento são explicados esses conceitos de forma aplicada e são estabelecidas algumas diretrizes para facilitar o desenho e a operacionalização de sistemas de M&A. A abordagem conceitual utilizada representa o consenso alcançado na última década pelas instituições multilaterais de cooperação, particularmente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e as agências do sistema das Nações Unidas. A aplicação desses conceitos no desenho e operacionalização de sistemas de M&A recolhe as experiências e lições aprendidas pelo autor em diversos cursos de treinamento, consultorias de avaliação para instituições governamentais e agências de desenvolvimento e, principalmente, na coordenação e condução de um significativo número de avaliações de projetos e programas na América Latina e, particularmente, no Brasil.

Neste estudo, estamos tratando da temática pedagógica, via de regra, qualquer projeto pode ser planejado, monitorado e avaliado com as ferramentas e procedimentos citados anteriormente. O que se torna fundamental para avaliação de projetos pedagógicos são os indicadores dos mesmos, estes indicadores irão orientar a definição de métodos e instrumentos de coleta de dados e a escolha das pessoas mais adequadas para fornecer informações sobre esses indicadores. Segundo Marino (2003), os indicadores sugeridos para avaliar um projeto educacional podem ser:

“gosto pela leitura, gosto pela escrita, domínio da linguagem oral, capacidade de resolver problemas do cotidiano, capacidade de adotar regras de conduta, capacidade para ouvir o outro, capacidade para lidar com diferenças,

capacidade para participar de atividades em grupo, afetividade junto à família, sociabilidade, auto-estima, aprovação escolar, evasão escolar” (MARINO, 2006, p.49).

1.1.2 Fundação e sua atuação social

A educação brasileira carece de novos sistemas e alternativas promotoras de uma formação que responda as necessidades da sociedade contemporânea, sem a perda dos perenes fundamentos humanistas que sempre pautaram os principais modelos pedagógicos da humanidade. Nosso país, embora seja discurso consensual a importância dos investimentos em educação, amarga recorrentes decréscimos nos ranking globais de avaliação da qualidade de ensino, como se pode verificar na última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), bem como do OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e do EIU (Economist Intelligence Unit). Segundo Nobrega (2013) “nossos gastos em educação equivalem à média dos países ricos. Passamos os Estados Unidos (5,5% do PIB). Investimos mais do que o Japão, a China e a Coreia do Sul, três salientes casos de êxito na matéria (todos abaixo de 5% do PIB). Gianotti (2013), assevera que o problema é o modelo educacional brasileiro e os próprios educadores, “precisamos repensar, a começar pela reeducação dos educadores”¹. Ou seja, a questão da qualidade da educação não refere-se apenas ao aporte de investimento econômico. A verdadeira crise da educação brasileira é a ausência de um modelo de qualidade brasileiro para a educação e cultura dos brasileiros que seja fundante de uma mudança no atual sistema. A Fundação Antonio Meneghetti, como instituição responsável pelo resguardo e promoção do pensamento ontopsicológico, por possuir em seu DNA as bases da formação humanista ontopsicológica, desde o início de suas atividades em 2010, tem investido cada vez mais nos projetos sociais que desenvolve com as crianças da região na qual está inserida, por acreditar na capacidade de transformação social baseado nas premissas da pedagogia ontopsicológica.

Situada no Distrito Recanto Maestro, é uma instituição de educação e incentivo à cultura. Sua diretoria é composta por acadêmicos e empresários de grande respaldo social. Foi aprovada pela portaria nº 21/2010 da Procuradoria de Fundações do Estado do Rio Grande do Sul, em 29 de janeiro de 2010.

Entre as finalidades da Fundação Antonio Meneghetti estão:

- Promover a cultura humanista, seguindo os preceitos definidos pela Organização das Nações Unidas – ONU;
- Apoiar instituições que se dediquem à promoção humana, à qualificação profissional de jovens e adultos;
- Recomendar, apoiar e, na medida do possível, financiar ações, projetos e programas que tenham por objetivo fomentar a cultura humana brasileira;
- Atuar junto às autoridades, aos estabelecimentos de ensino, às empresas e aos órgãos formadores de opinião pública no intuito de criar uma cultura humanista em sentido integral.

A Fundação Antonio Meneghetti realiza seminários, cursos, congressos nacionais e internacionais com o intuito de ampliar o conhecimento humano e o desenvolvimento intelectual. Além disso, realiza eventos culturais e artísticos, principalmente os que difundem a cultura humanista.

No intuito de ampliar sua atuação no Brasil e no mundo, visando expandir atividades que promovam a cultura humanista, a Fundação Antonio Meneghetti estabelece convênios, acordos e parcerias com órgãos e instituições, públicas e privadas, nacionais e estrangeiras.

A Fundação Antonio Meneghetti, motivadora da promoção da cultura humanista, incentiva e promove o ensino da dança, do esporte, da qualificação, da música; e tomamos este último como exemplo: Ao aprender a tocar um instrumento, muito mais do que produzir sons, a interação com a música e com as atividades musicais desenvolve o lado criativo, ético, estético e cognitivo do ser humano, instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de crianças e jovens da sociedade atual. A Fundação é parceira das escolas da região onde está inserida no desenvolvimento de projetos que contribuem para a formação e qualificação de jovens e adultos mais comprometidos com o próprio crescimento, revertendo diretamente no desenvolvimento da sociedade.

1.2 Pedagogia e a formação na atualidade

Em uma sociedade globalizada, altamente competitiva e complexa como a que estamos vivenciando, é extremamente urgente repensar a formação de jovens como um meio eficaz para o desenvolvimento científico, social, econômico e humano, voltado para a superação da exclusão, do desemprego e da pobreza de grande parte da população. A América Latina tem um grande desafio: ou ela define efetivamente valorizar e democratizar o conhecimento, ou está fadada a ficar à margem do acelerado processo de transformação intelectual e tecnológica que é operante em escala mundial. E quando nos referimos a transformação intelectual e tecnológica, não se pode deixar de notar a grande importância da educação e formação de uma mentalidade funcional e reversível com a realidade, especialmente dos jovens, pois somente esta permitirá sua atuação responsável e eficaz em prol do humano e do social.

A formação de novas lideranças e, portanto, de jovens, é uma das principais preocupações da comunidade internacional. A UNESCO tem como um de seus principais objetivos a criação de mecanismos de cooperação para a educação técnica e profissional de jovens como instrumento do desenvolvimento sustentável.

O jovem, sem dúvida, é o elemento-chave na viabilização deste desenvolvimento.

Conforme o Ex Ministro da Educação e atual Senador Cristovam Buarque, “A crise da universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária. A humanidade encontra-se numa encruzilhada, preparando-se para escolher entre: a) a continuação de sua modernidade técnica, desenvolvida ao longo de duzentos anos, que culminou com a brutal divisão da humanidade em dois grupos dessemelhantes em termos de acesso à ciência e tecnologia. Essa divisão diferencia os seres humanos, não apenas em termos desse acesso, mas até mesmo de suas características biológicas; ou, b) a construção de uma modernidade ética alternativa, capaz de manter as similaridades da raça humana e de assegurar a todos o essencial do progresso científico e tecnológico. Esta escolha terá que ser feita também pela universidade”. (BUARQUE, C. *A Universidade na Encruzilhada*, p. 25 e 26). Acrescenta ainda: “No entanto, em vez de perceber a crise em toda sua profundidade, as universidades, em sua maioria, vêm se convertendo em prisioneiras de suas necessidades imediatas. Elas tratam da crise como quem conserta goteiras no telhado, sem perceber que o céu está desabando. A

universidade tem de transformar sua crise de recursos num recurso para entender a crise maior do conhecimento humano e de sua relação com o destino da humanidade.” (Idem, p. 28).

As universidades devem se atualizar com o restante da sociedade, convidar o setor privado para consolidar parcerias, divulgar profissionais realizados com suas carreiras, aliar-se com entidades e pessoas que trabalham na área de educação não formal e que contabilizam resultados vivos para o jovem atuar com vantagem competitiva no âmbito profissional. Tudo isso aliado ao escopo de educar os jovens à criatividade, aos valores humanos em conjunto com o estudo de toda a história da filosofia, da ciência, da evolução e crise do conhecimento humano.

Segundo Abelardo Lobato, Presidente da Pontifícia Academia de São Tomás de Aquino e da Sociedade Internacional Tomás de Aquino, “Os jovens de hoje, como sempre, correm atrás do verdadeiro mestre, e têm a possibilidade de trabalhar como nunca... Hoje, como sempre, os jovens amam a verdade e são capazes de lutar pela causa dos valores. Compreendem que as razões de viver são mais importantes que a própria vida. É um erro contentar-se com uma igualdade de todos no mínimo do saber. É mais importante suscitar a sede e a fome do ótimo nos valores, nos líderes, na vida.” (Revista Performance Líder, *‘Como a filosofia e a teologia podem contribuir para o avanço do homem na sociedade contemporânea’*).

Meneghetti, em conferência proferida na sede da UNESCO/Paris, em 30 de maio de 2006, intitulada “Uma nova pedagogia para a sociedade futura”, refere que “Uma sociedade é salvaguardada na medida em que o homem é verdadeiro a si mesmo; portanto, qualquer cultura, educação e socialização devem ser feitas sempre sob a medida do homem. De tal modo, além de preservar o humano, se salva também a lei, para garantir a multiplicidade existencial. Em tal sentido, é possível a conciliação entre lei e maturidade do homem. Uma lei está salva na medida em que possui um operador maduro, isto é, autêntico.” (p. 28).

Contemporaneamente, verifica-se uma crise da pedagógica e educacional que perpassa pela crise da identidade da natureza humana. Assim como afirma Carotenuto (2013), “se fosse necessário identificar um mínimo denominador comum na pedagogia e na educação contemporânea, certamente poderíamos identifica-lo na crise: de valores, de ideias, de certezas, (...) de identidade (...) da natureza do homem (p. 322).

Na tentativa de explicar e dar solução à crise, Tolstói afirma que a sociedade não tem o direito de educar o homem, pois sendo livre e naturalmente bom, tem o direito de fazer o que quiser. Nesse sentido, a escola é limitada ao papel de instrução. Tagore une o conceito de educação à intenção divina e defende que a escola não deveria somente dar informações, mas posicionar a vida em harmonia com os outros e com a criação. Para Capitini, o ato de educar é definido em relação a dois temas fundamentais da concepção geral da vida, definidos pelo *valor*, em que o bem é a justificação existencial, e *libertação* – em que as pessoas possam desenvolver, em algum momento, o seu melhor, mesmo que estejam agindo mal.

O desdobramento de Freire para o dilema da pedagogia contemporânea, define-se pela “pedagogia dos oprimidos”, em que a ação de educar está intrinsecamente ligada àquela de aprender, propondo-se a transformar a realidade. Objetiva tornar todos os homens autônomos, responsáveis e livres. Verifica-se também o posicionamento de Manjón, que funda a organização de uma educação popular ao ar livre, que forneça boa alimentação e trabalho mental mínimo para fomentar a religião e a moral, livre movimentação e canto. Milani considera a escola “um bem da classe operária” e atribui a ela os princípios de conhecimento da cultura popular, método solidário, tratamento diferenciado e funcionamento em tempo integral.

Giugni, Santinello e Capecci (1982) indicam as causas da crise da escola à falta de adequação escolar e de quem “faz” às novas exigências sociais, contraste entre instrução escolar institucionalizada e recursos de aprendizagem modernos e à crise da cultura (p. 330).

Em meio a esse problema, Ivan Illich defende a abolição da escola como instituição, por não servir e ser nociva, cabendo à própria sociedade fazer-se escola e organizar redes educativas. A cultura pedagógica é também constituída pela pedagogia institucional, que defende a autogestão didática, em que sejam eliminados a relação autoritária entre o professor e o aluno, para que este possa ter a possibilidade de se tornar autônomo.

Carotenuto (2013) traz alguns exemplos de experiências alternativas à escolarização, como o “Subúrbio de Livorno e M.C.E (Movimento de cooperação educativa)” (p.334). Observa-se que, em conformidade com a crítica apresentada por muitos teóricos da pedagogia e da educação, todas essas experiências concordam sobre

a importância da participação integrada da escola tradicional, cientes da pluralidade do processo de formação.

Além do fato da educação, o segundo aspecto é a pedagogia, que, segundo Carotenuto (2013) “afirma ter a competência de estudo sobre tal fato, mas que ainda não esclareceu para si mesma “como” ocupar-se dele. (p. 335). As teorias do desenvolvimento psicológico tiveram forte influência na pedagogia. A teoria de Piaget atrela a importância das ações motoras para o desenvolvimento cognitivo e a correlação entre o pensamento e a ação. Freud afirma que a personalidade forma-se através do enfrentamento da criança de conflitos determinados e une o desenvolvimento cognitivo à relação entre pensamento e emoções. Erik Erikson amplia a teoria freudiana, incluindo influências sociais para o desenvolvimento.

A abordagem sociocultural de Vigotsky considera o pensamento uma função social, enquanto Bandura, através da teoria da aprendizagem social, estuda os processos de base da aprendizagem social das crianças. Além desses, a teoria da elaboração da informação utiliza o computador como parâmetro para estudo humano, diferenciando-se das teorias etológica e outras evolucionistas, representadas pelo trabalho sobre o apego.

Eleanor Gibson, classifica a experiência como fator determinante para o desenvolvimento perceptivo. O pediatra e psicanalista Donald W. Winnicott ressaltou a importância da dimensão transacional – o espaço da vida mental entre o mundo interno e externo e Bruno Bettelheim ocupou-se à psicanálise aplicada à idade evolutiva. Benjamin McLane Spock atentou para uma maior atenção por parte dos genitores às crianças e suas exigências, levando-se em conta uma educação menos rígida.

1.3 Pedagogia, Avaliação e Desempenho Escolar

Neste capítulo apresentaremos a questão de projetos serem uma alternativa de ensino, falaremos sobre os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN´s) e também sobre interdisciplinaridade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de professores e técnicos brasileiros... Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas organizações regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional ... (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, P.13)

Com relação à execução de projetos na escola, Mello (2004) diz que estes são uma alternativa de ensino aprendizagem, como uma atividade privilegiada para se trabalhar de acordo com os princípios de interdisciplinaridade.

O que é importante considerar ao elaborar um planejamento, é que as atividades devem ter significado e sentido para o aluno. A aprendizagem deve ser significativa, ele tem de saber o que está fazendo e por quê. Assim, zelar pela aprendizagem do aluno significa planejar condições para que o aluno aprenda, seja por meio de projetos ou por meio de outras atividades.

Para realizar este projeto precisamos compreender a legislação que abrange a escola e os objetivos educacionais no Ensino Fundamental. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – pela nova Lei Federal nº 9394 de 1996- diz que o Ensino Fundamental, junto com a educação infantil e o ensino médio é nomeado como educação básica, e que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Ministério da Educação e do Desporto-Secretaria de Educação Fundamental,1998)

De acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A escola tem o papel de constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para as crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Segundo Pimenta (2002,p.23)

educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por leva-lo adiante. Enquanto prática

social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola.

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação e do Desporto-Secretaria de Educação Fundamental,1998), afirmam que a ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola.

A função da escola em proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

De acordo com os PCN's, é fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Sabendo que escola é :

[...] sem dúvida um elemento não só de continuidade mas também de ruptura, como local onde é possível lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade. Portanto, a decisão sobre o que saber e o que fazer está na dependência das necessidades sociais vividas, isto é, não mais permitir um saber abstrato desvinculado do vivido, nem uma prática que não esteja inserida na prática social global. (ARANHA,1989,p141).

Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e recontextualizá-los, para isso, há que os articular em

totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de *cidadania mundial*¹ (PIMENTA, 2002,p23).

Um dos problemas freqüentes que ocorre no ensino é a fragmentação do saber, ou seja, cada disciplina é elaborada em separado da outra. Para isso, aposta-se na superação da fragmentação dos saberes, ou seja, aposta-se na interdisciplinaridade. Segundo SANTOMÉ (1998), a **interdisciplinaridade** propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas e contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras.

Para aprendizagem das crianças no período de 7 a 11 anos, se apresenta tão importante a teoria para significar o ensino quanto as competências de um professor.

Rappaport fala sobre a idade da aprendizagem da criança e diz que :

As crianças de 7 a 9 anos seguem as regras aprendidas rigidamente, como se tivessem sido ditas por alguma autoridade inquestionável. Com o passar do tempo (10-11 anos), consentem modificar as regras se houver concordância dos companheiros, ou mesmo, em criar regras novas e originais. Percebe-se uma maior flexibilidade que em termos intelectuais, quer em termos sociais, neste aspecto. (RAPPAPORT,1982,p.48)

E segue dizendo:

Assim à medida que a criança se desenvolve há uma tendência para a atuação no real, para um distanciamento da fantasia, para um maior equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Neste sentido, explica Piaget a criança encontrará tantos estímulos para seu desenvolvimento intelectual na vida cotidiana, que não mais necessitará refugiar-se na fantasia, abandonando paulatinamente o jogo simbólico. (RAPPAPORT, 1982,p.48)

Percebemos essa situação quando conversamos com as professoras das turmas durante a elaboração do projeto, cuidamos para as atividades propostas terem um pouco de fantasia, e essa fantasia era o que segurava a atenção das crianças.

Ao se aproximar dos 7 anos de idade, Rappaport (1982), diz que podemos perceber as diferenças no comportamento da criança, nesse estágio ela deixa de perceber a realidade a partir de si próprio e passará a sentir uma necessidade de justificar logicamente suas idéias.

Em outro livro, a autora fala sobre a teoria de Piaget, e diz que Piaget preocupou-se com vários aspectos do conhecimento dando ênfase principal ao estudo da natureza do desenvolvimento de todo conhecimento, como também e principalmente no desenvolvimento intelectual da criança (RAPPAPORT,1981).

¹ Parafraseando expressão utilizada por Morin (1993) de que o “desafio do século 21 será gerar uma cidadania mundial”.

Piaget apresentou uma visão interacionista. Mostrou a criança e o homem num processo ativo de contínua interação, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. Para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento.

Ao longo de sua vida Piaget observou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias, segundo a autora de 7 a 11 anos é o que Piaget considera Período das Operações Concretas, este período que corresponde praticamente à idade em que se inicia a freqüência à escola elementar será marcado por grandes aquisições intelectuais de acordo com as proposições piagetianas.

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior (2-7 anos), quando o real e o fantástico se misturavam nas explicações fornecidas pelas crianças, será substituída por uma atitude crítica (RAPPAPORT, 1981,p72).

E conclui dizendo que a criança na faixa etária de 7 a 11 anos desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, ainda dependendo do mundo concreto para chegar a abstração. Possui pensamento lógico.

Sabendo disso, entendemos que para atingir o ponto de interesse da criança, o professor deverá dominar a teoria e ter suas competências desenvolvidas, bem como, propor estratégias didáticas significativas.

No livro de Grossi (2004), Sara Pain nos diz que os profissionais de educação constroem-se através de uma teoria, que lhes permite trabalhar autonomamente, cada um podendo refletir e eleger um método, e fazer uma crítica conveniente.

Os professores precisam ter instrumentos de crítica para eleger seu método, sua maneira de trabalhar.

Essa autora afirma que, tendo uma teoria pode-se organizar melhor os conhecimentos porque temos uma hierarquia, sabemos o que é ensinado em cada nível. Essa citação completa o que falamos a respeito do projeto, que para elaborá-lo fomos pesquisar os conteúdos de cada série e que propostas poderíamos fazer.

Apropriar-se de uma teoria permite saber que condições, que estruturas de pensamento precisa ter a criança para poder elaborar o conhecimento que nós transmitimos. Uma vez que o professor define as condições, já sabe como vai alcançá-lo.

Assim como todo comportamento inteligente é lógico, todo comportamento da criança tem um sentido, uma significação em função dos outros e em função de sua

própria biografia. Não podemos estar numa classe como se estivéssemos diante de cérebros em que devemos inserir conhecimento.

É importante que estejamos atentos à significação que esses conhecimentos podem ter para as crianças.

Nesta perspectiva, é importante saber o que significa, para aquele a quem estamos ensinando, o que estamos ensinando. Sara Pain diz que ao dizermos “Quando você crescer, você vai saber”, estamos apagando a ânsia de conhecimento. Quando ao invés de seguir falando com a criança sobre suas fantasias e, espontaneamente, relacioná-la com conhecimento novo, o professor opta por encerrar o assunto e falar de outro conteúdo que nada tem a ver com a curiosidade da criança, esse professor fechou um importante canal de comunicação com aluno.

Relacionado a isto, Freire faz uma análise a respeito da formação docente e diz que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.47), nos mostra que ensinar exige bom senso, exige apreensão da realidade, exige alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e ensinar também exige curiosidade.

Concordando com ele, Mello (2004) cita as quatro necessidades básicas de aprendizagem definidas pela Unesco:

Aprender a conhecer: saber os conteúdos a serem ensinados e os conteúdos que fundamentam o ensino.

Aprender a fazer: saber gerenciar o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Aprender a conviver: saber estabelecer relações de autonomia e respeito com o meio social, institucional e profissional em que vive e com os alunos.

Aprender a ser professor: construir a própria identidade.

E diz que,

Um ponto de partida relevante para ressignificar o papel dos professores é um fato óbvio que, por ser pouco explicitado, não é levado em conta nas iniciativas de formação docente: como todos os cidadãos, os professores tem necessidades básicas de aprendizagem; como todos os profissionais do mundo contemporâneo, eles precisam constituir competências para continuar aprendendo ao longo da sua vida produtiva. (MELLO,2004.p.)

O pilar aprender a aprender, um dos fundamentos da educação, é condição para que os educadores continuem ativos, atentos e atualizados no mercado de trabalho. As escolas tem autonomia para adequar sua história educacional, em consonância com o

que assegura a LDB, onde sugere a continuidade da valorização dos profissionais da educação, promovendo o aperfeiçoamento dos mesmos. (MELLO,2004).

Mello ainda diz que o processo progressista que ocorre na educação, exige que os profissionais atualizem-se, estudem, mudem conceitos e procedimentos e como artífices na construção do projeto pedagógico da escola, tenham as reais e concretas necessidades de seu meio, oportunizando um ensino-aprendizagem aos alunos como facilitadores do saber.

Um dos prováveis fatores que podem explicar a carência de pesquisas sobre as habilidades sociais de crianças no nosso país é a falta de instrumentos de avaliação válidos e fidedignos, adaptados para esta população.

De acordo com Caballo (2002), as medidas de auto-relato obtidas por meio de questionários, inventários e escalas constituem a estratégia de avaliação mais utilizadas nos Testes de Habilidades Sociais. Segundo esse autor, esse tipo de medida permite avaliar uma grande quantidade de sujeitos em breve espaço de tempo e obter informações sobre um amplo conjunto de comportamentos, muitos deles difíceis de serem acessados por meio de observação direta, tais como pensamentos e sentimentos. Mesmo reconhecendo os limites das medidas indiretas, Del Prette e Del Prette (1999) citam também suas vantagens em termos de uma avaliação padronizada, com redução dos vieses associados ao aplicador, e de serem úteis para estabelecer objetivos e avaliar resultados de intervenções.

Por outro lado, como toda e qualquer medida de avaliação comportamental, os inventários, escalas e questionários possuem também limitações, sendo as principais (Del Prette e Del Prette, 1999): (a) a tendência dos sujeitos se colocarem no ponto médio das escalas; (b) a influência da desejabilidade social (ou seja, responder ao que é socialmente esperado e não descrever adequadamente o próprio comportamento); (c) a escassez de critérios externos para validar os resultados dos instrumentos (ou seja, as medidas do instrumento devem se correlacionar com as medidas diretas do comportamento); (d) a característica situacional-cultural das habilidades sociais em contraposição à formulação genérica dos itens de alguns instrumentos. Sturmey (1996) salienta que esses instrumentos não trazem *todas* as informações necessárias para se realizar uma análise funcional dos comportamentos avaliados, apesar de fornecerem importantes indicadores para isso.

Conforme Pasqualini (2001), pode-se dizer que uma escala de medida possui validade e a fidedignidade quando, respectivamente, mede de fato o construto que se

propõe a medir e quando esse construto se mantém constante em ocasiões diferentes. Se uma escala apresenta essas duas características, podemos afirmar que suas medidas são legítimas e confiáveis, podendo ser utilizadas com uma grande margem de segurança (Pasquali, 2001). Ainda segundo esse autor, a normatização de um instrumento de avaliação diz respeito aos padrões com base nos quais os escores de um determinado sujeito devem ser interpretados. Em geral, o escore de um sujeito é interpretado com base no seu nível de desenvolvimento e nos escores obtidos pelo grupo para o qual o instrumento foi construído. Dessa forma, um escore só se torna interpretável quando pode ser comparado com os escores de todos os sujeitos de uma população (Pasquali, 2001).

A Psicometria dispõe de uma série de técnicas que viabilizam a demonstração da validade e da fidedignidade dos instrumentos de avaliação psicológica. De um modo geral, essas técnicas podem ser reduzidas a três grandes classes, tanto para a validade quanto para a fidedignidade (Pasquali, 2001). No caso da validade, as técnicas são utilizadas para demonstrar a validade de construto, a validade de conteúdo e a validade de critério do instrumento e, no caso da fidedignidade, as técnicas visam estabelecer a precisão por meio do teste-reteste, as formas paralelas e da consistência interna (Pasquali, 2001, 2003).

De acordo com Demaray e cols. (1995), o Sistema de Avaliação de Habilidade Sociais (SSRS) é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas de avaliação de habilidades sociais de crianças de diversos países, sendo considerado o mais abrangente em comparação a outros instrumentos, uma vez que permite comparar o julgamento de três informantes (pais, professores e a própria criança) e obter indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica. Soma-se a essas vantagens, o fato do SSRS se configurar como um instrumento relativamente fácil e prático de ser aplicado, apresentando um baixo custo de resposta para os respondentes.

O SSRS foi submetido a estudos psicométricos em diferentes países, como Estados Unidos, Irã, Portugal, Noruega, Holanda e Porto Rico. Nota-se também que esses estudos foram realizados com diferentes populações de crianças e adolescentes: com desenvolvimento típico, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência mental e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O conjunto desses estudos demonstrou que o instrumento, em suas três versões, possui as principais propriedades psicométricas de validade e fidedignidade requeridas a uma medida psicológica.

O presente trabalho se utilizará de tal instrumento, para medição de impacto no desenvolvimento das crianças participantes dos projetos sociais desenvolvidos pela Fundação Antonio Meneghetti.

1.4 Pedagogia Ontopsicológica

Pedagogia Ontopsicológica, cujo escopo prático é “educar o sujeito a fazer e saber a si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmos como pessoas líderes no mundo (...) com capacidades e condutas vencedoras” (MENEGHETTI, 2005, p.21). A pedagogia Ontopsicológica tem o objetivo de formar o homem pessoa na função social. Formar o homem cidadão, de forma integral (pessoal, econômico, social, político).

O conceito-chave que sustenta essa pedagogia é o da responsabilidade em relação à própria identidade, ou seja, agir as próprias potencialidades inatas. Responsabilidade (do latim, *res* = o que ponderar), significa equilibrar, ponderar a multiplicidade de atitudes das coisas. Ser responsável não é uma escolha, mas um fato que não pode ser eliminado a partir do momento que se existe onde um evento acontece (MENEGHETTI, 2005, p. 21). Para tanto, faz-se necessária uma pedagogia que leve o jovem a conhecer a si mesmo e a adquirir os instrumentos técnico-prático e racionais para sua liderança e ímpeto de desenvolvimento humanista no contexto social em que atua.

Segundo Giordani (2014), uma das grandes causas da inadequação pedagógica contemporânea é que o educador faz pedagogia por compensação. Meneghetti (2014) muitas vezes de modo simples faz analogia com as plantas, argumentando que, apenas uma planta saudável e gozando de seu pleno funcionamento pode gerar frutos que sejam saudáveis. O educador em relação ao educando é, antes de mais nada, uma vida que deveria estar funcionando em integridade com as leis universais da vida, a qual o põe e o mantém. Os educadores (pais ou professores) devem considerar que o educando é outro. Os genitores não possuem a capacidade de determinar quem é esse ser, mas podem se tornar instrumentos funcionais para auxiliar a vida a prover novos seres. O adulto de maior referência afetiva torna-se o categórico filtro de realidade programando o modo de percepção que a criança possui de si e do mundo.

Para Giordani e Mendes (2011), desenvolver um ser humano para que seja realizado existencialmente e que contribua para o avanço da sociedade é tarefa da pedagogia. Rousseau dizia que um homem quando coloca um ser humano no mundo

cumpriu um terço de sua função; à sociedade deve um cidadão e à humanidade deve um homem. É, portanto, função do adulto preparar a criança para o convívio social, suas leis, seus riscos e também ensinar que é neste terreno que ela construirá seus relacionamentos, sua profissão e, principalmente, desenvolverá seus talentos.

Observamos hoje o crescente aumento de problemas na educação de crianças e jovens. Os professores parecem estar cada vez menos preparados para lidar com situações como o déficit de atenção e hiperatividade, a falta de interesse pelos estudos e pelo esporte. A pedagogia, que pertence às ciências humanas, “sofre” toda esta problemática porque tem a tarefa de responder a sociedade pelo modo como se educa uma nova geração. Então, se somos nós, os adultos, que educamos, devemos nos perguntar: quais são os fundamentos que usamos quando educamos nossos filhos/alunos/cidadãos?

A finalidade da pedagogia ontopsicológica consiste em compreender o ser humano, criança, jovem, como ente metafísico em integridade existencial e constituir-se suporte ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Segundo Meneghetti (2007), a pedagogia, por meio da distinção da identidade e utilitarismo funcional de cada indivíduo, na relação com o contexto existencial e social onde encontra-se inserido, possui a tarefa de coadjuv-lo em seu crescimento global. “Pedagogia é capacidade de extrair o homem pessoa na função social(...), significa como contribuir ao processo de consciência do indivíduo em vantagem de si e do ecossistema (ambiente e sociedade) de referencia” (MENEGHETTI, 2007, p.207). O aprendiz, buscando inicialmente a resposta à sua vida, pode encontrar também a resposta das relações sociais nas quais está imerso.

Todo o discurso ontopsicológico é aquele de ensinar a recuperação de consciência da unidade de ação que o ser humano é. O famoso ‘conhece-te ti mesmo’ significa simplesmente> colher o interno da própria exatidão da natureza. Se quiseres conhecer o universo, a verdade, tudo o que é a vida, debes partir da exatidão do quanto existes. Na medida em que sabe o quanto existe, tanto mais tem poder de conhecimento. (MENEGHETTI, 2007, p.19)

É primordial ao desenvolvimento da criança que o adulto – aquele que a conduz ao seu autoconhecimento e da realidade mundana – se conheça inclusive em sua esfera inconsciente. E, se pedagogia é a “arte de como coadjuvar ou conduzir uma criança à realização” (MENEGETTI, 2007, p.20), o pedagogo, utilizando uma metáfora do teatro, é o coadjuvante, enquanto a criança é o ator principal. Assim, fazer pedagogia é

organizar o contexto, as situações de aprendizagens pelas quais a criança exerce seu protagonismo aprendiz.

O indivíduo homem, pela posição naturista, nasce no interior de um grupo, de outro indivíduo, colocado por uma relação homem-mulher. O pequeno nasce dessa correlação e adquire uma identidade própria – primeiro biológica, depois fisiológica e, sobretudo psicológica – segundo o estilo de identidade dos adultos, ou daquele único adulto ou daquele grupo de adultos que o iniciaram e sucessivamente o organizaram comportamentalmente e cognitivamente, a imagem e semelhança dos pais e, infelizmente, jamais segundo a exigência ôntica de identidade espiritual do próprio filho; portanto, conhecemos todas as problemáticas que derivam disso” (MENEGETTI, 2007, p.326).

Segundo Giordani e Mendes, aprender implica exercer o fundamento humano intelectual a fim de estabelecer processos de progressivo aumento de conhecimento acerca de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, e agir nestes contextos com criatividade. Segundo os fundamentos da pedagogia Ontopsicológica são “dois tipos de conhecimento que se deve fornecer à criança: a) conhecimento a respeito de si mesmo; b) conhecimento das regras, cultura, língua, história, psicologia, ciência e leis”. (MENEGETTI, 2007, p.12) Estes garantem o conhecimento da criança sobre sua específica forma de ser e de seu mundo.

Diante de toda a competência pedagógica e metodológica que a pedagogia até então nos possibilita podemos, com a pedagogia Ontopsicológica, começar a abrir novas estradas de investigação e práticas, trazendo outras contribuições aos processos educativos sociais, escolarizados ou não e, principalmente, aos processos de formação dos novos pedagogos.

1.4.1 A Experiência Pedagógica

A sociedade ensina as regras do jogo externo, diz Meneghetti, mas para conhecer o que é preciso fazer “dentro” é necessária a educação da alma natural do mundo da vida.

Portanto, “escopo da pedagogia é realizar um adulto em condições de ser verdadeiro para si mesmo e funcional para a sociedade (...) Um especialista no resolver problemas com racionalidade legal e prática sem ideogramas fideístas, infantis: razão e

leis na intrínseca honestidade das coisas, da situação, das pessoas” (MENEGETTI, 2007b, p.196).

Em 1981 é instituída a “Scuola College Antonio Meneghetti”, inicialmente em Roma, em uma vila localizada na Via Cassia e, pouco tempo depois deslocou-se para Lizori por um ano e sucessivamente na estrutura de Scandriglia nos anos seguintes. Hospedava crianças, da creche à escola de ensino médio, em uma estrutura situada em um ambiente particularmente saudável do ponto de vista ecológico (Carotenuto, 2013). Tanto as salas de aula, quanto os quartos das crianças e os espaços utilizados à atividades extra-escolares eram circundados por aproximadamente sete hectares de terra. As instalações esportivas dispunham de quadras de tênis, voleibol e basquete, campo de futebol e quadra de bocha.

Segundo Carotenuto (2013), havia a horta, os animais de quintal, os cavalos, oficinas artesanais para trabalhar a madeira e o ferro. Os jovens ficavam na escola de segunda a sexta, retornando para casa aos finais de semana. Durante a semana, fora das horas de aula nas turmas ou individuais, Carotenuto relata que as crianças eram muito livres para escolher e desenvolver atividades recreativas ou artesanais, com adultos que usavam realmente as oficinas para a manutenção da estrutura e que também atuavam como instrutores.

Em 2003, a faculdade de psicologia da universidade de São Petersburgo abriu, em colaboração com a Associação Eslava de Ontopsicologia e da Associação Internacional de Ontopsicologia, inaugura a cátedra de Ontopsicologia, cujos resultados levaram ao início do programa de atualização profissional com especialização em Ontopsicologia e depois o programa de mestrado em Ontopsicologia. Os programas de educação em Ontopsicologia tem um caráter universitário a partir do momento em que participam deles professores das diversas cátedras e faculdades da universidade de São Petersburgo. Neste ano de 2014, a Cátedra de Ontopsicologia completa 10 anos de história, sendo considerado um marco na consolidação e fortalecimento da Cátedra e dos cursos de Ontopsicologia.

Autorizada em dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação brasileiro, é inaugurada a Antonio Meneghetti Faculdade. Inaugura um novo modo de ensino universitário, que une o desenvolvimento humano ao progressivo crescimento econômico e social. A faculdade oferece cursos de graduação em Administração, Direito e Sistemas de Informação, além de MBA's. A faculdade objetiva garantir a preparação de homens capazes de resolver as dificuldades próprias de uma sociedade

em contínua evolução: conhecimento, método e cultura a serviço da humanidade (Carotenuto, 2013). A metodologia FOIL (Formação Ontopsicológica Interdisciplinar Liderística) aplicada em todos os cursos oferecidos pela faculdade, introduz uma interdisciplinaridade inédita complementar aos cursos de bacharelado existentes hoje no Brasil.

Para Carotenuto (2013), “a real novidade da Ontopsicologia aplicada à pedagogia é a afirmação que existe um critério-base de natureza ou Iso”. “Uma vez individuado o Em Si ôntico, se conseguirmos fazer uma pedagogia que consista no desenvolvimento do projeto de natureza, temos como resultado o indivíduo antes de tudo sadio e, depois, capaz de realizar a própria existência de modo criativo” (MENEGETTI, 2012, p.205).

Carotenuto ainda acrescenta que, por ser a natureza humana projetual, a estrutura-base da pedagogia ontopsicológica é teológica, isto é, tem um natural fim > a realização do “projeto homem” sobre este planeta. “A finalidade é ajudar a evolução da criança amplificando em modo funcional a pulsão do EM Si ôntico, portanto, consentir a autôctise histórica à encarnação do espírito” (MENEGETTI, 2012, p.205).

1.4.2 A Experiência Contemporânea

A Fundação Antonio Meneghetti desenvolve, desde 2010, diversos projetos sociais em parceria com municípios da Região da Quarta Colônia. Com o crescimento e expansão dos projetos, hoje a Fundação atende a todos os alunos da rede municipal e estadual dos municípios de São João do Polêsine, Faxinal do Soturno e Restinga Sêca.

Dentre os projetos realizados pela Fundação, podemos citar o ensino de música, aulas de ballet, futebol, educação ambiental para crianças, educação financeira para crianças e jovens e formação de professores. No presente trabalho, destacaremos e analisaremos o ensino da música.

Flautas, alunos e professores compõem um cenário onde a atividade musical favorece o desenvolvimento integral do ser humano. Este cenário é regido pelo Projeto Flauta oferecido para todas as escolas da rede pública de ensino fundamental de São João do Polêsine (RS), e também no município de Restinga Seca (RS), atendendo no total mais de 250 crianças. Por sua vez, o Projeto Amigos do Violão traz aos jovens do Ensino Médio a oportunidade de darem continuidade ao estudo da música por meio de aulas gratuitas de violão. Graças a estes dois projetos, os jovens do município contam

com aulas semanais inseridas nas disciplinas curriculares de suas escolas com conteúdos como flauta doce, violão, musicalização infantil e canto coral, visando promover o desenvolvimento das habilidades destes alunos, destes grupos por meio da educação musical. No repertório, estão composições de música erudita até música popular brasileira.

Da união destes dois projetos, em setembro de 2012 mais um projeto ganhou vida na Fundação Antonio Meneghetti, 40 jovens músicos saídos dos Projetos Flauta e Amigos do Violão, formam hoje, a Primeira **Orquestra de violões Recanto Maestro**, uma parceria entre a Associação OntoArte, Fundação Antonio Meneghetti e Impare Escola de Música.

Os projetos de música da Fundação Antonio Meneghetti enfatizam a música como atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, adolescente e jovens, pois considera que a música, com seus elementos, integram o sujeito em um mundo sonoro capaz de proporcionar, por meio do fazer musical, seu desenvolvimento global. Aspectos cognitivos, perceptivos, psicoemotivos, corporais, sociais e de criatividade são trabalhados em vivências musicais nas quais se pode aprender no fazer musical e descobri-se sujeito capaz de realizações. Pretende-se fazer sempre “escola viva” com as premissas da Fundação Antonio Meneghetti

Os projetos de Música estão Fundamentados nas premissas da **Pedagogia Ontopsicológica e na OntoArte**: “a arte de coadjuvar e desenvolver a criança à realização” e “O Belo é a última categoria do sucesso”.

Escopo prático do projeto: “educar o sujeito a fazer e saber a si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmos como pessoas líderes no mundo; educar um Eu lógico-histórico com capacidades e condutas vencedoras”. O Conceito chave ensinado no projeto é a responsabilidade, perpassando dois pontos:

- 1) Conhecimento e respeito por si mesmo;
- 2) Conhecimento das regras (deveres) que a sociedade local e similar escolheu e impõe”

A pedagogia Musical está fundamentada na Metodologia Impare:

I – Premissas:

- 1) O ser musical
- 2) A música como linguagem

- 3) O processo perceptivo-cognitivo

II – Perspectiva pedagógica

- 1) Pedagogia Ontopsicológica
- 2) OntoArte
- 3) Construtivismo

III – Método

- 1) Categorias de Percepção da Semiótica
- 2) Escolas Latinas e Européias (teoria e prática)

O objetivo do projeto é oferecer educação musical para todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Séries Iniciais) do Município de São João do Polêsine, visando o desenvolvimento das habilidades infantis através da educação musical, bem como incrementar, com essas atividades, a formação e a qualidade de vida dos alunos. Durante as aulas, além dos conteúdos técnicos, perceptivos e teóricos, os jovens têm ampliação da cultura musical popular e erudita, através da fruição e execução de obras das mais variadas épocas. São abordados assuntos do seu cotidiano, envolvendo música e cultura, música e mercado de trabalho, indústria cultural (mídia) e outros temas que venham contribuir para sua formação. O projeto visa também à formação de um jovem responsável, criativo e, sobretudo, com vontade de realizar a si mesmo, a fim de tornar-se protagonista, para gerir a sua vida com seriedade e dignidade e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da sociedade, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Ontopsicológica.

Capítulo 2 Programa e métodos da pesquisa

2.1. Programa da pesquisa

2.1.1. O campo problemático da pesquisa

O campo problemático da pesquisa será a área da pesquisa sobre aspectos psicológicos e pedagógicos relacionados à aprendizagem em projetos sociais

desenvolvidos na Fundação Antonio Meneghetti. Estudar os impactos da Pedagogia Ontopsicológica na formação de jovens. Essa pesquisa é importante sobre o ponto de vista social, pois permitirá investigar os resultados e as relações de toda uma comunidade impactada pelos projetos sociais, ou seja, educadores, pais e crianças. Quanto ao aspecto acadêmico, a presente pesquisa tem sua relevância uma vez que irá incrementar os estudos relacionados à pedagogia Ontopsicológica aplicada. Finalmente, o presente trabalho contribui com o processo de formação e desenvolvimento intelectual do pesquisador.

2.2 Hipóteses da pesquisa

Com base numa revisão da literatura apresentamos as hipóteses seguintes da investigação:

1. A pedagogia Ontopsicológica aplicada a projetos sociais contribui significativamente no desempenho escolar das crianças participantes.
2. Esse primeiro projeto permite estabelecer parâmetros para projetos futuros

2.3.O objetivo e a tarefa da pesquisa

O objetivo da pesquisa é investigar impactos da pedagogia ontopsicológica na formação de crianças através de projetos sociais.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Pesquisar os impactos dos projetos sociais no desempenho escolar das crianças participantes;
- Evidenciar os fundamentos de pedagogia ontopsicológica presentes nos projetos sociais;
- Investigar o perfil psicológico das crianças participantes dos projetos sociais;
- Estabelecer premissas pedagógicas e metodológicas para o desenvolvimento de projetos futuros.

As tarefas desta pesquisa serão as seguintes:

- Levantamento bibliográfico relativo às temáticas em estudo;
- Aplicação dos instrumentos de investigação empírica (pesquisa prática), na amostra: grupo pesquisado e grupo controle;
- Tabulação, processamento matemático e análise dos dados coletados;
- Escrita dos resultados e da conclusão do trabalho.

2.4.O objeto da pesquisa

O objeto da pesquisa são as habilidades, comportamentos e atitudes desenvolvidas nas crianças a partir da participação nos projetos sociais elaborados dentro da metodologia ontopsicológica.

É objeto também do presente trabalho, as relações entre os resultados evidenciados na formação das crianças e o processo formativo dos educadores que conduzem os projetos.

2.5 Descrição de amostra

A pesquisa se realizou composta por três grupos organizados da seguinte forma:

-Grupo 1: 37 crianças, com faixa etária entre 06 a 16 anos de idade, que frequentaram o projeto social Orquestra Juvenil Recanto Maestro por 4 ou mais anos;

Sexo Masculino	Sexo Feminino
17	20

- Grupo 2: grupo controle – 21 crianças, com faixa etária entre 08 a 13 anos de idade, com as mesmas condições sociais e oriundas das mesmas escolas das crianças do grupo 1, mas que não frequentaram os projetos sociais;

Sexo Masculino	Sexo Feminino
12	9

- Grupo 3: Pais das crianças que frequentaram os projetos sociais, com idade entre 22 e 59 anos.

Característica	Quantidade de respondentes em %
A distribuição da amostra quanto ao sexo	
Feminino	86,48%

Masculino	13,51%
O nível de educação	
Não Alfabetizado	2,7%
Primeiro Grau Incompleto	37,8%
Primeiro Grau Completo	8,1%
Segundo Grau Completo	16,2%
Segundo Grau Incompleto	5,4%
Terceiro Grau Completo	29,7%
Profissão	
Professora	10,8%
Dona de Casa	35,1%
Funcionário Público	8,1%
Agricultor	13,5%
Autônomo	21,6%
Doméstica	8,1%

2.5. Procedimento e métodos

2.5.1. Procedimento da pesquisa

Inicialmente foi aplicado os instrumentos de pesquisa aos grupos 1 e 2. Tal aplicação foi realizada na própria escola onde estudam. Posteriormente aplicamos o questionário aos pais (grupo 4).

Com o objetivo de obter dados qualitativos, realizamos uma reunião com os pais das crianças participantes (grupo 4), na qual através de perguntas previamente elaboradas, foi discutido o tema objeto da presente pesquisa.

Na sequência, foi aplicado questionário com o grupo 3, bem como realizado entrevista semi estruturada através da qual pesquisou-se os elementos objetos da presente investigação e análise biográfica.

2.5.2. Os métodos da pesquisa

No decorrer da pesquisa utilizou-se os métodos descritos a seguir.

Levantamento de informações de notórios profissionais com vasta experiência na metodologia Ontopsicológica.

Elaboração de questionário para pais e crianças com base na entrevista realizada

com os profissionais conhecedores da metodologia, assim como levantamento bibliográfico.

Para avaliação do repertório social e acadêmico das crianças foi utilizada a versão brasileira do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – SSRS-BR (Social Skills Rating System) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d). Este inventário avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças, por meio de três questionários, dirigidos aos pais, aos próprios estudantes e aos professores. O SSRS se encontra validade no Brasil para crianças com desenvolvimento típico e apresenta propriedades psicométricas adequadas de validade de construto, consistência interna e estabilidade temporal (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d). A análise fatorial do instrumento de autoavaliação da versão brasileira reteve 35 itens distribuídos em seis fatores: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, civilidade e expressão de sentimento positivo. Para o questionário de avaliação por professores, foram encontrados cinco fatores para a escala de habilidades sociais (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares), dois fatores para a escala de problemas de comportamento (problemas externalizantes e problemas internalizantes) e um único fator para escala de competência acadêmica. No questionário de avaliação por pais, foi constatada a presença de seis fatores para a escala de habilidades sociais (cooperação, asserção positiva, iniciativa/desenvoltura social, asserção de enfrentamento, civilidade e autocontrole) e três fatores para a escala de problemas de comportamento (hiperatividade, problemas externalizantes e problemas internalizantes) (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, s.d).

Descrição das Sub-Escalas:

1: Responsabilidade: Comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas, no ambiente escolar: prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre.

2: Empatia: Comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação a demais pessoas, por exemplo: entender os colegas quando estão zangados, aborrecidos ou tristes, ouvir os problemas dos amigos, ficar triste quando coisas ruins acontecem a outras pessoas, tentar resolver problema ou briga de colegas.

3: Assertividade: Comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional

ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões.

4: Auto controle: Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas dos outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado(a).

5: Civilidade: Comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais, tais como: ignorar colegas fazendo palhaçada e provocações, pedir e esperar que os colegas o(a) aceitem em brincadeira ou jogo, discordar de adultos sem briga ou discussão, resolver problemas ou brigas por meio de conversa.

6: Expressão de Sentimento Positivo: Comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos, por exemplo: elogiar e cumprimentar amigos, dizer que gosta dos amigos, dizer a um adulto que gosta do que ele fez.

Foi utilizado também a análise de um instrumento qualitativo denominado Parecer Descritivo, feito pelos docentes, instrumento este utilizado pela educação brasileira em seu processo avaliativo. Este é um instrumento técnico elaborado sistematicamente pelos docentes e tem por objetivo fazer o acompanhamento estruturado do desempenho de aprendizagem dos alunos. Este instrumento contempla:

- Abordar questões COGNITIVAS que revelam a observação ou compreensão do aluno em seus estágios de desenvolvimento;
- Analisar as possibilidades do aluno se desenvolver, de ir além naquela habilidade ainda não adquirida;
- Descrever o desenvolvimento próprio de cada criança destacando seus avanços e conquistas;
- Expor as necessidades e intervenções a serem feitas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 3. Análise e interpretação dos dados

3.1 Análise das habilidades sociais das crianças participantes do Projeto Orquestra

Juvenil Recanto Maestro

Participaram da pesquisa, 37 crianças participantes do projeto. As crianças responderam a dois tipos de questionários, o Sistema de Avaliação de Habilidade Sociais (SSRS) (Anexo I) e um questionário de autoria do pesquisador (Anexo II). A escala original de auto-avaliação das habilidades sociais –SSRS- é composta por 34 questões, que são respondidas pelas próprias crianças em termos da frequência da ocorrência de cada comportamento indicado. Existe, três alternativas de resposta para cada questão: nunca (0), algumas vezes (1) e muito frequente (2).

As questões são divididas em 6 sub escalas, conforme demonstrado logo abaixo, que medem 6 diferentes graus de habilidades sociais das crianças.

Os resultados do questionários serão apresentados em diagramas através de médias em uma escala de 00 a 2,50, sendo 00 considerado mínimo e 2,50 máximo.

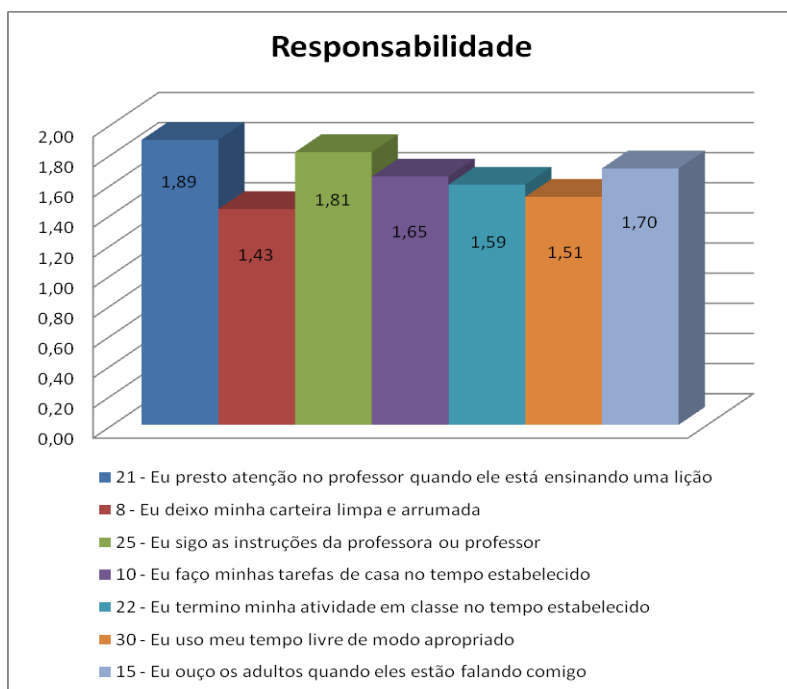


Diagrama 1: Nível de responsabilidade – alunos participantes do Projeto

O diagrama 1 analisa o nível de responsabilidade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas, no ambiente escolar. Este diagrama apresenta os resultados em forma de média

em uma escala de 00 a 2,00. Podemos perceber que todas as respostas mantiveram uma média acima de 1,40, apresentando média mais alta as questões número 21, que se refere a prestar atenção no professor quando ele está ensinando uma lição, e a questão 25 que se refere a seguir as instruções do professor. A média mais baixa deu-se na questão número 8, que se refere a organização e limpeza da carteira de sala de aula.

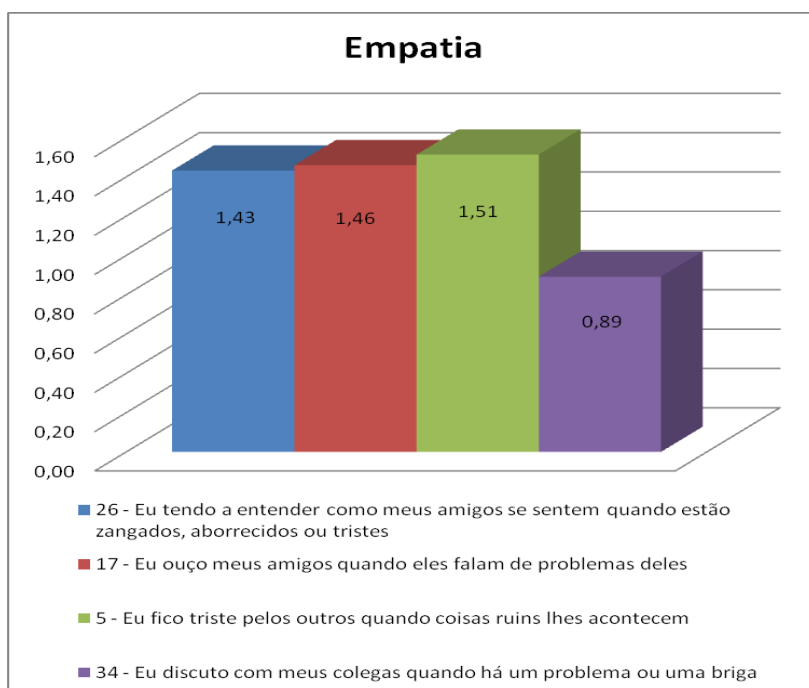


Diagrama 2: Nível de empatia – alunos participantes do Projeto

O diagrama 2 apresenta o nível de empatia das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação a demais pessoas. Neste diagrama as questões 26 – Eu tendo entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou triste; 17 – Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles e a questão 5 – Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem, apresentaram médias muito próximas, sendo 1,43, 1,46 e 1,51 respectivamente. A questão número 34 – Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou briga, apresentou média mais baixa, 0,89, este fato pode estar correlacionado ao entendimento da palavra “discutir” para as crianças, a palavra representou para eles o sentido de briga, sendo que deveria ser entendida como conversa.

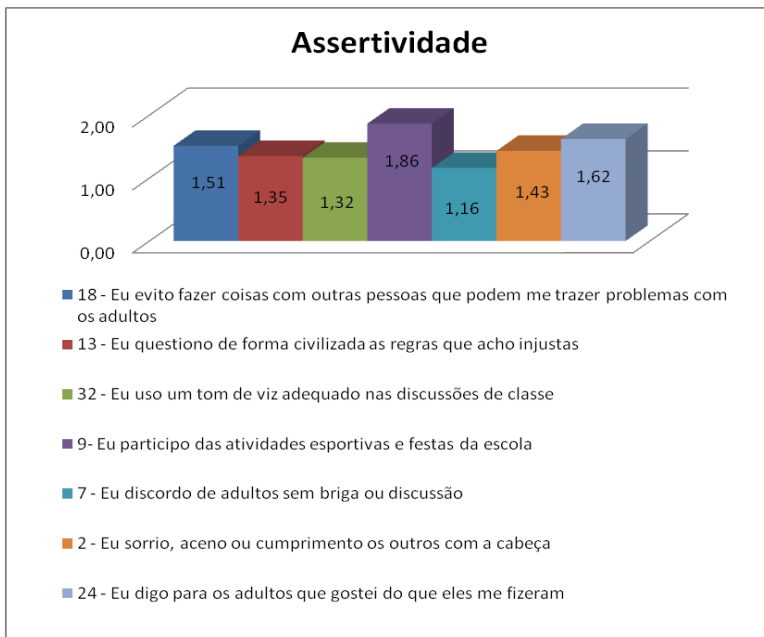


Diagrama 3: Nível de assertividade – alunos participantes do Projeto

O diagrama 3 apresenta o nível de assertividade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões. Neste diagrama, as questões 18 – Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos; 13 – Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas; 32 – Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe e a questão 2 – Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça, mantiveram médias próximas, sendo 1,51, 1,35, 1,32 e 1,43 respectivamente. Duas questões apresentaram médias mais altas, 9 – Eu participo das atividades esportivas e festas da escola, com média 1,86, e a questão 24 – Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram, com média 1,62. A questão que apresentou menor média foi a número 7 – Eu discordo de adultos sem briga ou discussão, com média 1,16.

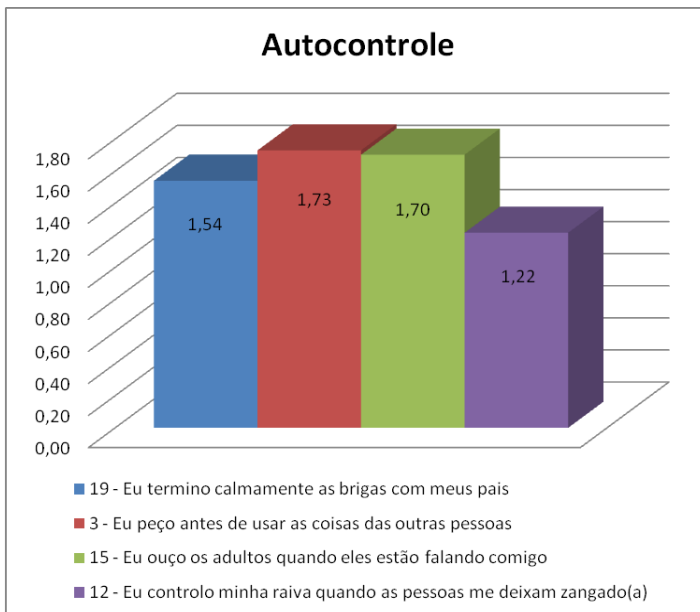


Diagrama 4: Nível de autocontrole – alunos participantes do Projeto

O diagrama 4 apresenta o nível de autocontrole dos alunos participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas dos outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado(a). Neste diagrama, as duas médias mais altas foram das questões 3 – Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas, 1,73 e a questão 15 – Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo. A questão número 19 – Eu termino calmamente as brigas com meus pais, apresentou média 1,54, e a questão 12 – Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a), apresentou média 1,22.

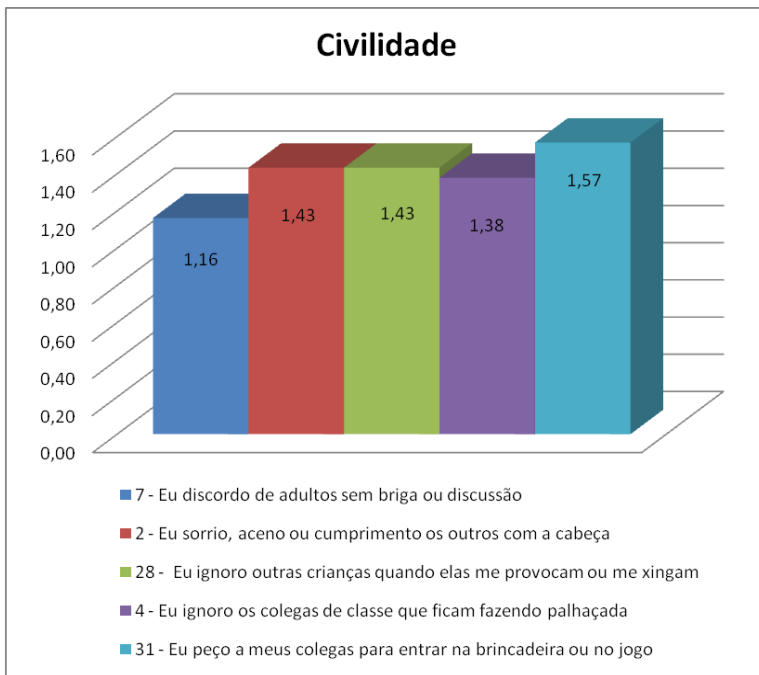


Diagrama 5: Nível de civildade – alunos participantes do Projeto

O diagrama 5 apresenta o nível de civildade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais. Duas questões apresentaram médias iguais, sendo estas as questões 2 – Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça, e a questão 28 – Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam, apresentando ambas média 1,43. Muito próxima das duas questões anteriores, ficou a questão número 4 – Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada, com média 1,38. A questão com média mais alta foi a de número 31 – Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo, com média de 1,57, e a questão com média mais baixa foi da de número 7 – Eu discordo de adultos sem briga ou discussão, com média 1,16.

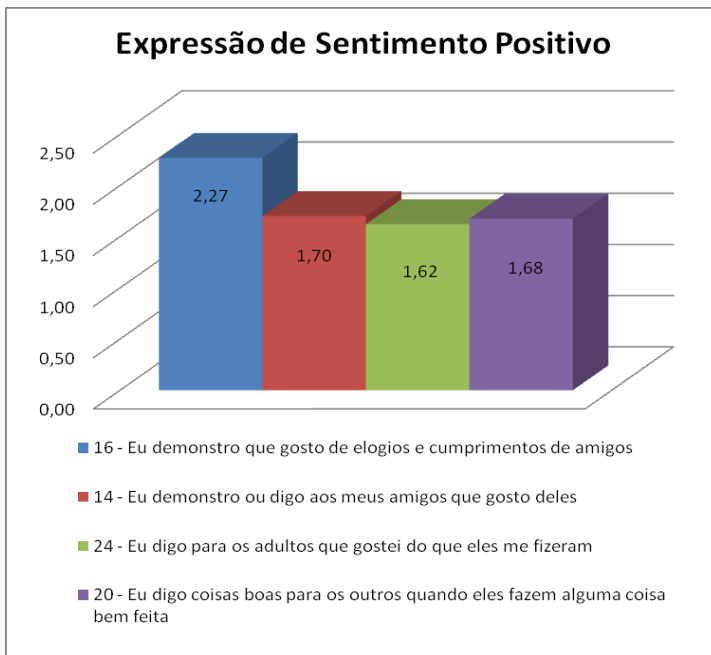


Diagrama 6: Nível de expressão de sentimento positivo – alunos participantes do Projeto

O diagrama 6 apresenta o nível de sentimento positivo das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos. A questão número 16 – Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos, foi a questão que apresentou média mais alta, 2,27. As questões 14 – Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles; 24 – Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram e a questão número 20 – Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita, apresentaram médias muito próximas, sendo 1,70, 1,62 e 1,68 respectivamente.

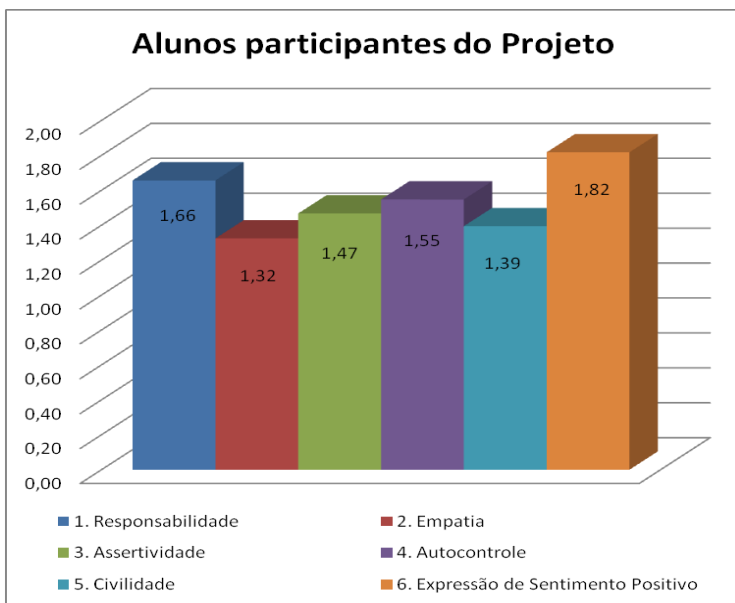


Diagrama 7: Análise geral das habilidades sociais do grupo de alunos participantes do Projeto

O diagrama 7 faz a análise geral de todas as 37 respostas dadas pelas crianças participantes do projeto, com base na separação de escalas de habilidades sociais. No que se refere a Responsabilidade, a média das respostas foi de 1,66. No que se refere a Empatia, a média de respostas foi de 1,32. No que se refere a Assertividade, a média de respostas foi de 1,47. No que se refere a Autocontrole, a média de respostas foi de 1,55. No que se refere a Civilidade, a média de respostas foi de 1,39. No que se refere a Expressão de Sentimento Positivo, a média de respostas foi de 1,82. No grupo de alunos participantes do projeto, podemos observar as médias mais altas para Responsabilidade e Expressão de Sentimento Positivo, e as mais baixas foram Empatia e Civilidade.

Foi apresentado também para as crianças participantes do projeto, um questionário elaborado pelo pesquisador. Neste questionário foram colocadas 3 questões para que eles pudessem expressar o que o projeto significava para elas.

A primeira questão pedia para que elas dissessem se gostam de participar do projeto, mais ou menos ou se não gostam, conforme apresentado abaixo:

Como resultado, obtivemos 100% das respostas positivas, todas as crianças assinalaram que gostam de participar do projeto.

Na segunda questão, elencamos algumas palavras para que elas pudessem assinalar 3 daquelas com as quais associavam a sua participação no projeto, conforme apresentamos abaixo:

As palavras assinaladas pelas crianças foram: responsabilidade, criatividade, amizade, professor, rotina, alegria e preguiça. Os percentuais para cada resposta, considerando que 37 crianças respondentes correspondem a 100% , foi de :

Responsabilidade - 94,5%

Criatividade – 59,45%

Amizade – 59,45%

Alegria – 62,16%

Rotina – 13,5%

Professor – 8,1%

Preguiça – 2,7%

Na terceira questão as crianças deveriam completar a frase, conforme apresentado abaixo:

Dentre as respostas, elencamos 10 para apresentar logo abaixo:

- 1) Aluno AB: “...um projeto legal que ensina crianças e adolescentes a tocar música de muitos tipos e de ter responsabilidade e atenção”.
- 2) Aluno BS: “...importante para eu aprender mais coisas que eu não sei”.
- 3) Aluno M: “...importante porque posso aprender um dia tudo e posso ser cantora ou trabalhar com violão”.
- 4) Aluno DB: “...muito bom eu aprendo a tocar música, os professores são legais e muito bons na música e eu vou para aprender”.
- 5) Aluno AR: “...uma rotina na qual não estava em meus planos mas que hoje cumpro com responsabilidade”.
- 6) Aluno LB: “...importante porque outras crianças não tem a mesma oportunidade”.
- 7) Aluno PC: “...importante que eu aprendi que a música faz bem e é arte para o meu desenvolvimento”.
- 8) Aluno RR: “...legal, importante porque tem várias pessoas que nem sabem o que é música, e é divertido”.
- 9) Aluno GA: “...muito bom, porque estar no projeto significa não estar na rua fazendo bagunça, estou aprendendo coisas boas no projeto”.
- 10) Aluno AB: “...muito importante e muito bom para mim aprender coisas novas”.

3.2 Análise das habilidades sociais das crianças não participantes do projeto

Participaram da pesquisa, 21 crianças não participantes do projeto. O grupo controle selecionado foi de crianças que estudam nas mesmas escolas que as crianças participantes do projeto, ou seja, crianças que são colegas de sala de aula na escola mas que não frequentam as aulas do Projeto Orquestra Juvenil Recanto Maestro (Idem Anexo I). Assim como apresentado na análise anterior das crianças que participam do projeto, este grupo controle respondeu ao mesmo questionário do Sistema de Avaliação de Habilidade Sociais (SSRS). A escala original de auto-avaliação das habilidades sociais –SSRS- é composta por 34 questões, que são respondidas pelas próprias crianças em termos da frequência da ocorrência de cada comportamento indicado. Existe, três alternativas de resposta para cada questão: nunca (0), algumas vezes (1) e muito frequente (2).

As questões são divididas em 6 sub escalas, que medem 6 diferentes graus de habilidades sociais das crianças.

Assim como na análise dos questionários das crianças participantes do projeto, apresentaremos aqui o mesmo formato de diagrama, o qual apresenta os resultados dos questionários através de médias em uma escala de 00 a 2,50, sendo 00 considerado mínimo e 2,50 máximo.

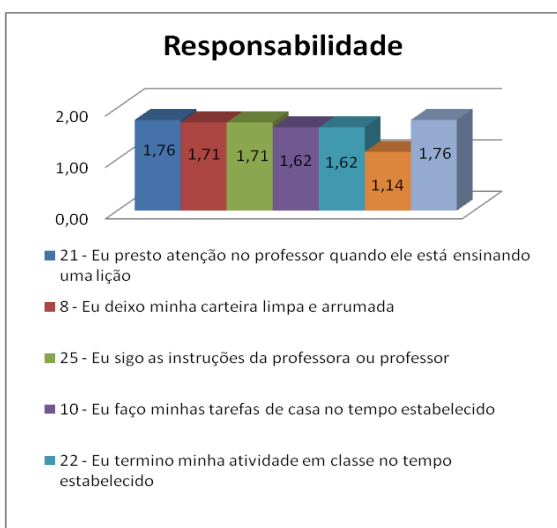


Diagrama 8: Nível de responsabilidade – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 8 apresenta o nível de responsabilidade das crianças não participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram compromisso com as

tarefas e com as pessoas, no ambiente escolar. Assim como na análise dos questionários das crianças participantes do projeto, apresentaremos aqui o mesmo formato de diagrama, o qual apresenta os resultados em forma de média em uma escala de 00 a 2,00. Podemos perceber que as questões 21 – EU presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição, e a questão 15 – Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo, apresentaram a mesma média, 1,76. As questões 8 – Eu deixo minha carteira limpa e arrumada, e a questão 25 – Eu sigo as instruções do professor, também apresentaram a mesma média, 1,71. Igualmente as questões 10 – Eu faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido e a questão 22 – Eu termino minha atividade em classe no tempo estabelecido, também apresentaram a mesma média , 1,62. A questão com média mais baixa foi a número 30 – Eu uso meu tempo livre de forma apropriada, com média 1,14.

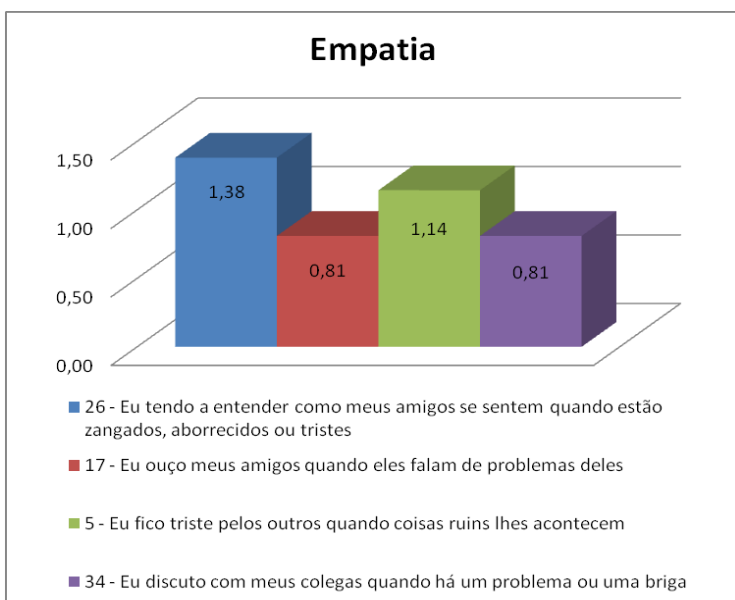


Diagrama 9: Nível de empatia – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 9 apresenta o nível de empatia das crianças não participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação a demais pessoas. A questão de média mais alta foi a número 26 – Eu tendo a entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes, com média 1,38. Logo após, destacou-se a questão número 5 – Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem, com média 1,14. Já as questões 17 – Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles, e a questão 34 – Eu discuto

com meus colegas quando há um problema ou uma briga, apresentaram ambas média 0,81.

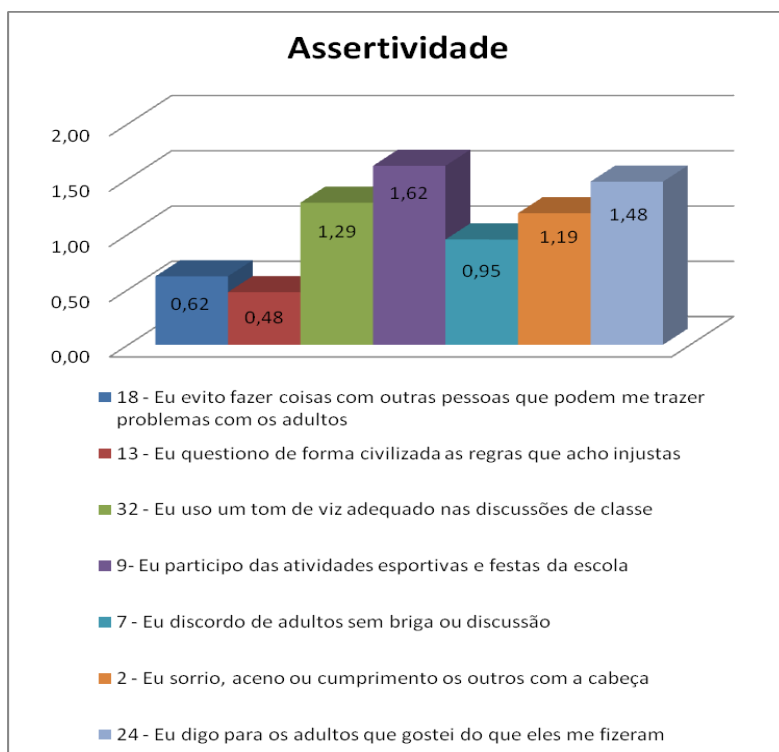


Diagrama 10: Nível de assertividade – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 10 apresenta o nível de assertividade das crianças não participantes do projeto, analisa comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões. As questões 18, 13 e 7 apresentaram média abaixo de 1,0, sendo a questão 18 – Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos, média 0,62. A questão 13 – Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas, média 0,48, sendo a média mais baixa do diagrama. A questão 7 – Eu discordo de adultos sem briga ou discussão, média 0,95. As questões 32, 9, 2 e 24 apresentaram média acima de 1,00, sendo a questão 32 – Eu uso um tom e voz adequado nas discussões de classe, média 1,29. Questão 9 – Eu participo das atividades esportivas e festas da escola, média 1,62. Questão 2 – Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça, média 1,19 e questão 24 – Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram, média 1,48.

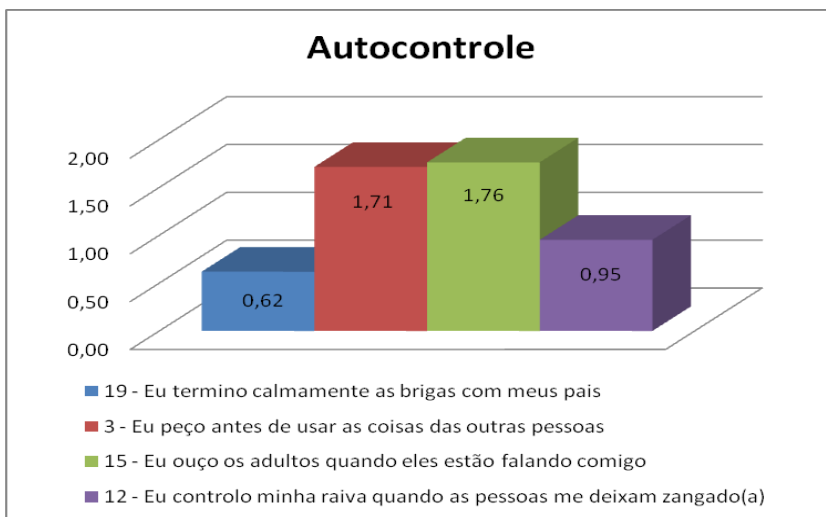


Diagrama 11: Nível de autocontrole – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 11 apresenta o nível de autocontrole dos alunos não participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas dos outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado(a). As questões com média mais elevada foram as questões 3 e 15, sendo a número 3 – Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas, média 1,71 e questão 15 – Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo, média 1,76. As questões 19 e 12 apresentaram média mais baixa, sendo a questão 19 – Eu termino calmamente as brigas com meus pais, média 0,62 e a questão 12 – Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a), média 0,95.

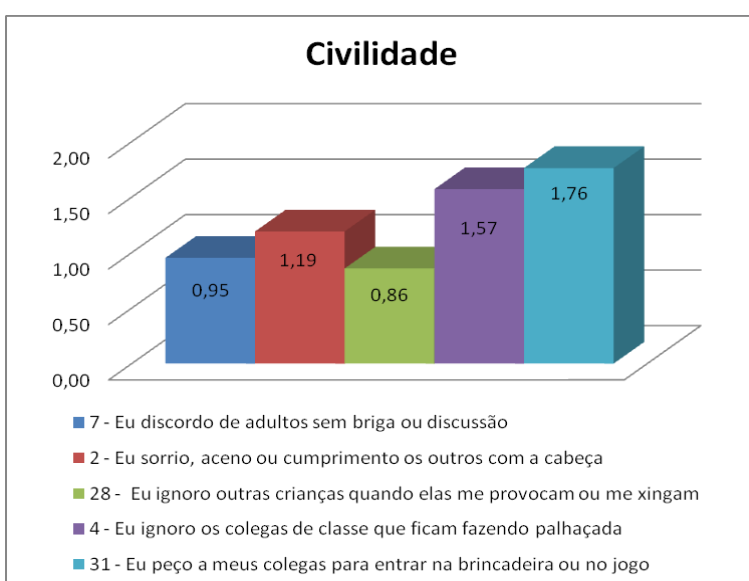


Diagrama 12: Nível de civildade – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 12 apresenta o nível de civilidade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais. As questões com maior média foram a número 2, 4 e 31, sendo a questão número 2 – Eu sorrio, aceno ou cumprimento os outros com a cabeça, média 1,19. A questão 4 – Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada, média, 1,57 e questão 31 – Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo, média 1,76, sendo esta a questão com média mais elevada. As questões 7 e 28 apresentaram média mais baixa, sendo a questão 7 – Eu discordo de adultos sem briga ou discussão, média 0,95 e a questão 28 – Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam, média 0,86, sendo esta a questão que apresentou média mais baixa.

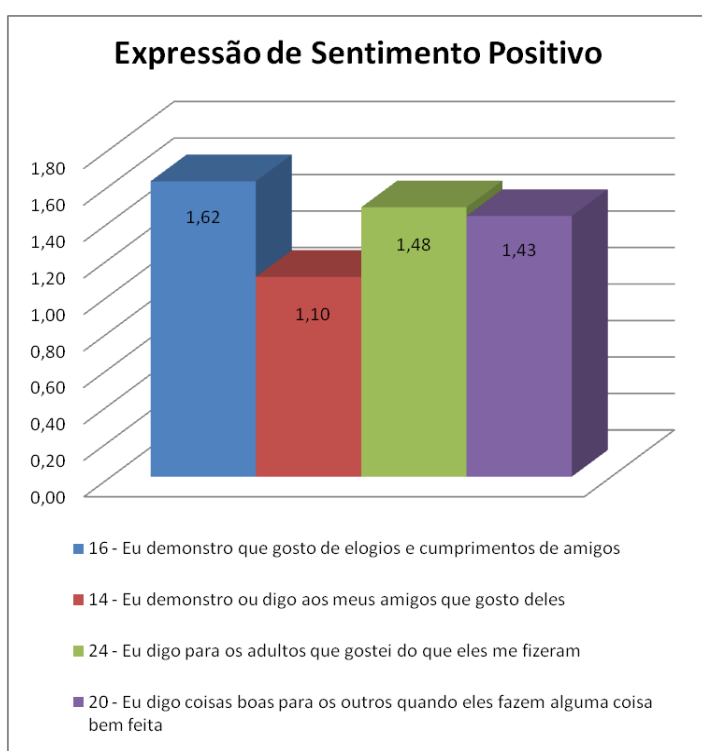


Diagrama 13: Nível de Expressão de Sentimento Positivo – alunos não participantes do Projeto

O diagrama 13 apresenta o nível de sentimento positivo das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos. Todas as questões apresentaram média acima de 1,00, sendo que a que mais se destacou foi a questão número 16 – Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos, média 1,62, seguida das questões 24 – Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram, média 1,48, questão 20 – Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita,

média 1,43, e por fim, a questão número 14 – Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles, sendo esta a questão com média mais baixa.

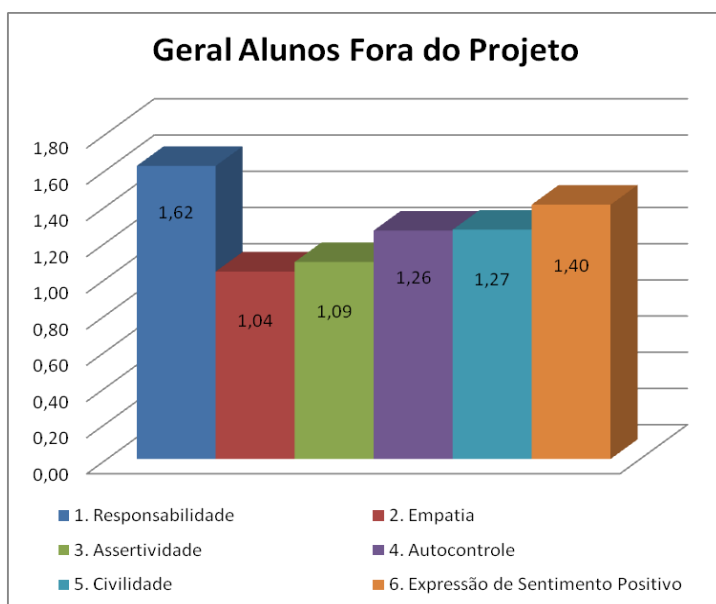


Diagrama 14: Análise geral das habilidades sociais do grupo de alunos não participantes do Projeto

O diagrama 14 faz a análise geral de todas as 21 respostas dadas pelas crianças não participantes do projeto, com base na separação de escalas de habilidades sociais. No que se refere a Responsabilidade, a média das respostas foi de 1,62. No que se refere a Empatia, a média de respostas foi de 1,04. No que se refere a Assertividade, a média de respostas foi de 1,09. No que se refere a Autocontrole, a média de respostas foi de 1,26. No que se refere a Civilidade, a média de respostas foi de 1,27. No que se refere a Expressão de Sentimento Positivo, a média de respostas foi de 1,40. No grupo de alunos não participantes do projeto, podemos observar as médias mais altas para Responsabilidade e Expressão de Sentimento Positivo e as mais baixas para Empatia e Assertividade.

3.3 Análise feita pelos pais das crianças participantes do projeto

Para a avaliação feita pelos pais das crianças participantes do projeto, foram utilizados dois tipos de questionários, um elaborado pelo pesquisador (Anexo IV) e outro utilizando o mesmo método avaliativo das crianças, o questionário Sistema de Avaliação de Habilidade Sociais (SSRS) para pais (Anexo III). Ele inclui 2 escalas que

avaliam a frequência e a importância das habilidades sociais das crianças e a frequência dos comportamentos problemáticos das crianças.

A primeira escala avalia as habilidades sociais das crianças e contém 38 questões. As questões desta escala possuem três alternativas de resposta em relação à frequência de ocorrência (“nunca”=0, “algumas vezes”=1 e “muito frequente”=2).

A segunda escala avalia os comportamentos problemáticos das crianças e contém 17 questões. As questões desta escala são respondidas apenas em relação à frequência de ocorrência, com três alternativas de resposta (“nunca”=0, “algumas vezes”=1 e “muito frequente”=2).

Esta escala possui uma estrutura com 17 itens, distribuídos em três sub-escalas.

Iniciaremos as análises apresentando os diagramas do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - para pais.

3.3.1 Avaliação feita pelos pais a respeito das habilidades sociais das crianças participantes do projeto.

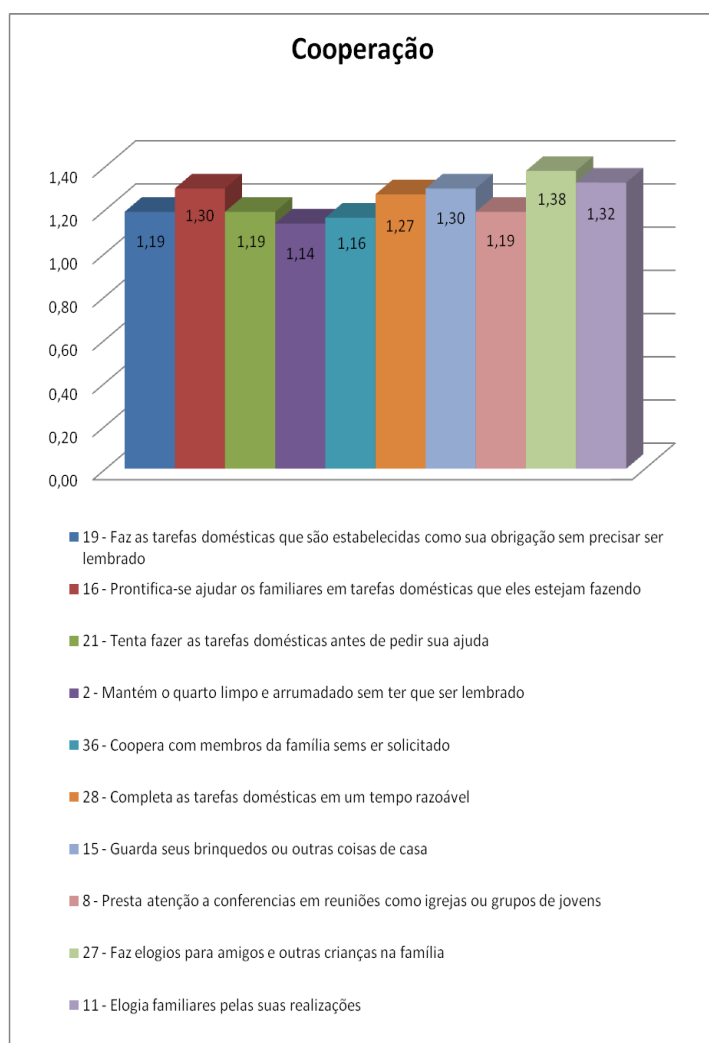


Diagrama 15: Análise dos pais sobre a cooperação das crianças participantes do projeto

O diagrama 15 apresenta a análise dos pais sobre a cooperação das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos da criança de colaborar, sem ser solicitado, em tarefas domésticas, manter o próprio quarto arrumado, guardar os brinquedos, etc. As questões com maior destaque foram: número 27 – Faz elogios para amigos e outras crianças na família, com média 1,38, questão número 11 – Elogia familiares pelas suas realizações, média 1,32, as questões 15 e 16 apresentaram médias iguais, sendo a questão 15 – Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa, média 1,30 e questão 16 – Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo, média 1,30.

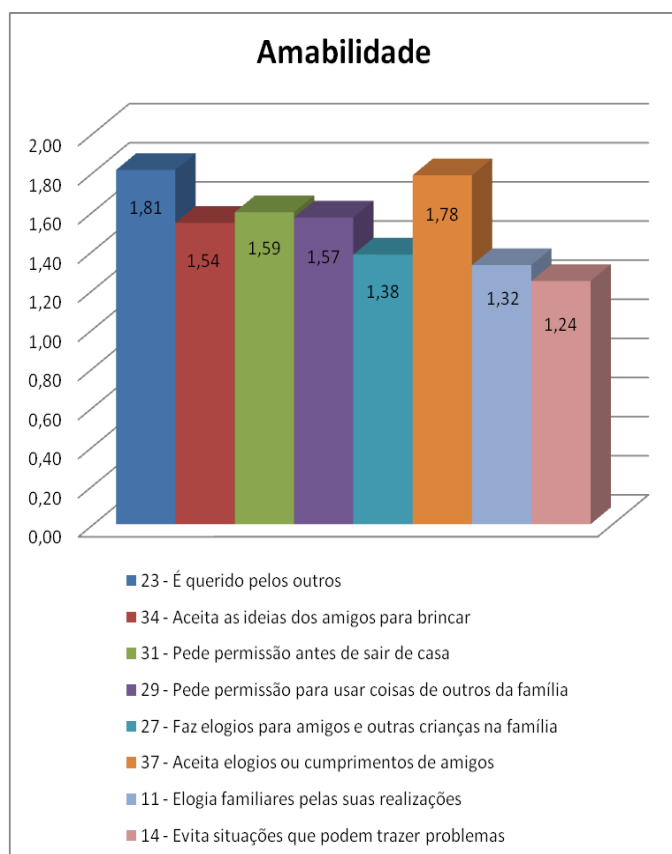


Diagrama 16: Análise dos pais sobre a amabilidade das crianças participantes do projeto

O diagrama 16 apresenta a análise dos pais sobre a amabilidade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos das crianças que geram a estima dos demais, como aceitar ideias, pedir permissão, fazer e aceitar elogios. As questões 23 e 37 apresentaram as médias mais altas, sendo a questão 23 – É querido pelos outros, apresentando média 1,81 e questão 37 – Aceita elogios ou cumprimentos de amigos,

apresentando média 1,78. As questões 34, 31 e 29 mantiveram médias muito próximas, sendo a questão 34 – Aceita as ideias dos amigos para brincar, média 1,54, questão 31 – Pede permissão antes de sair de casa, média 1,59 e questão 29 – Pede permissão para usar coisas de outros da família, média 1,57. As questões 27, 11 e 14 apresentaram média pouco abaixo das anteriores, sendo a questão 27 – Faz elogios para amigos e outras crianças na família, média 1,38, questão 11 – Elogia familiares pelas suas realizações, média 1,32 e questão 14 – Evita situações que podem trazer problemas, média 1,24.

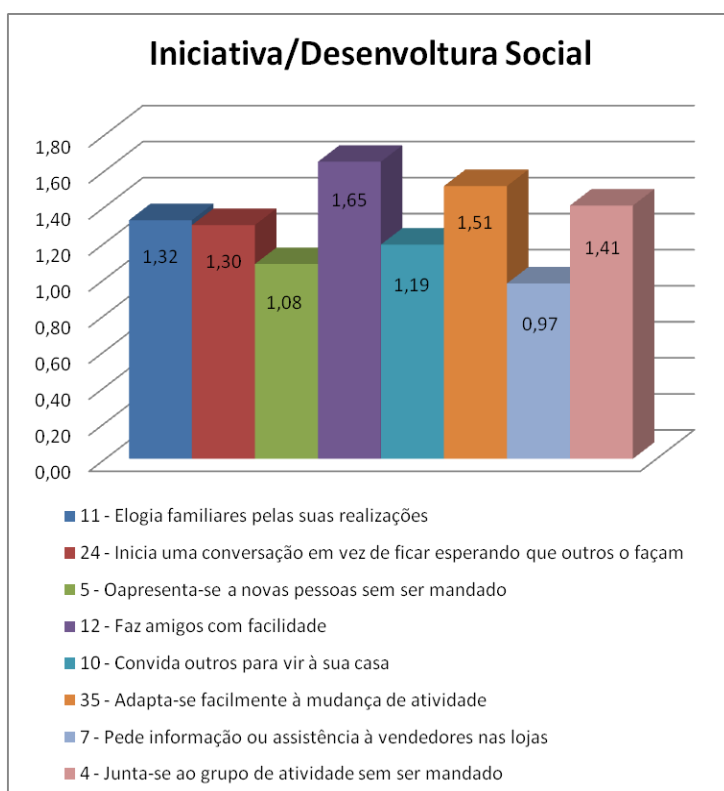


Diagrama 17: Análise dos pais sobre a iniciativa/desenvoltura social das crianças participantes do projeto.

O diagrama 17 apresenta a análise dos pais sobre a iniciativa/desenvoltura das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, fazer amigos, convites, pedir informações, juntar-se a grupos, etc. Todas as questões obtiveram médias que demonstram a existência de iniciativa nas crianças, dentre todas as questões três destacaram-se por médias mais altas nesse diagrama, 12, 35 e 4, sendo a questão 12 – Faz amigos com facilidade, média 1,65, questão 35 – Adapta-se facilmente à mudança de atividade, média 1,51 e questão 4 – Junta-se ao grupo de atividade sem ser mandado,

média 1,41. Estas questões apresentam um destaque no que diz respeito a desenvoltura em crianças que já fazem parte de um grupo que pratica atividade em conjunto.

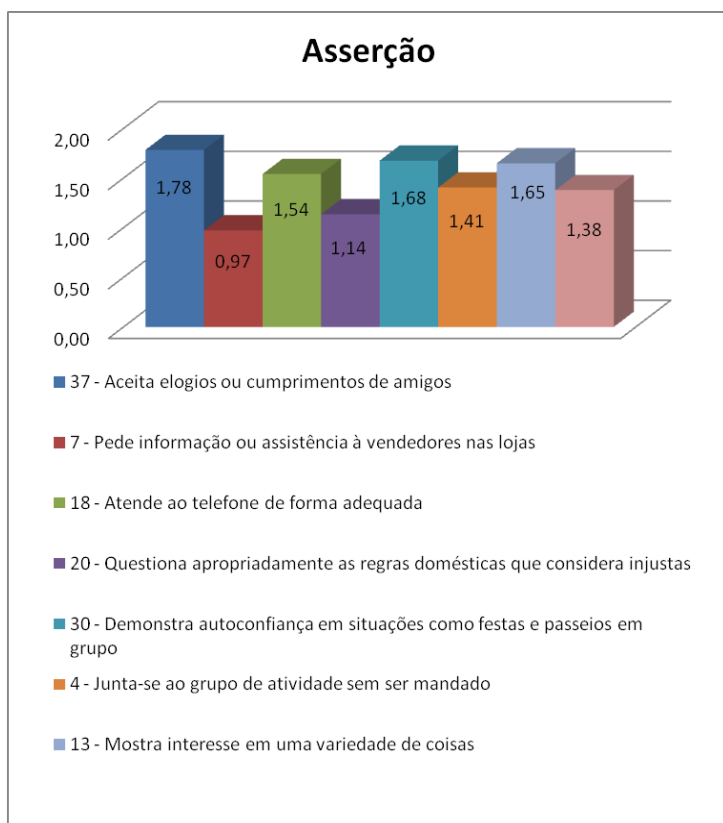


Diagrama 18: Análise dos pais sobre a asserção das crianças participantes do projeto.

O diagrama 18 apresenta a análise dos pais sobre a asserção das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas, questionar regras consideradas injustas, relatar acidentes, pedir ajuda etc. Este diagrama apresenta médias que confirmam a desenvoltura das crianças participantes do projeto, sendo as questões que mais se destacam: 37 – Aceita elogios ou cumprimentos de amigos, média 1,78, a média mais alta do diagrama. Questão 30 – Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo, média 1,68. Questão 13 – Mostra interesse em uma variedade de coisas, média 1,65. Questão 18 – Atende ao telefone de forma adequada, média 1,54.

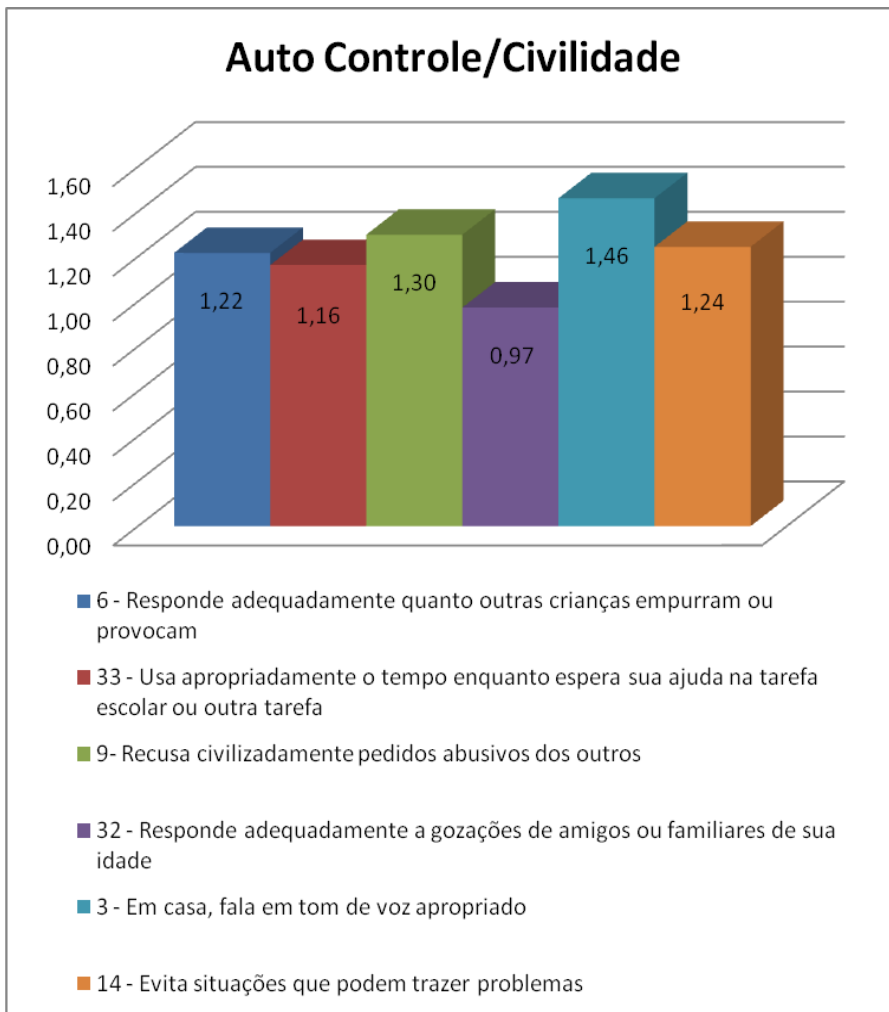


Diagrama 19: Análise dos pais sobre o autocontrole/ civilidade das crianças participantes do projeto.

O diagrama 19 apresenta a análise dos pais sobre o autocontrole/civilidade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas tais como: usar “apropriadamente” o tempo livre, responder “educadamente” a provocações e pedidos abusivos, usar “de modo aceitável” o tempo livre, falar “em tom de voz apropriado” etc. As questões que mais se destacaram foram: 3 – Em casa, fala em tom de voz apropriado, média 1,46, questão 9 – Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros, questão 14 – Evita situações que podem trazer problemas, média 1,24.

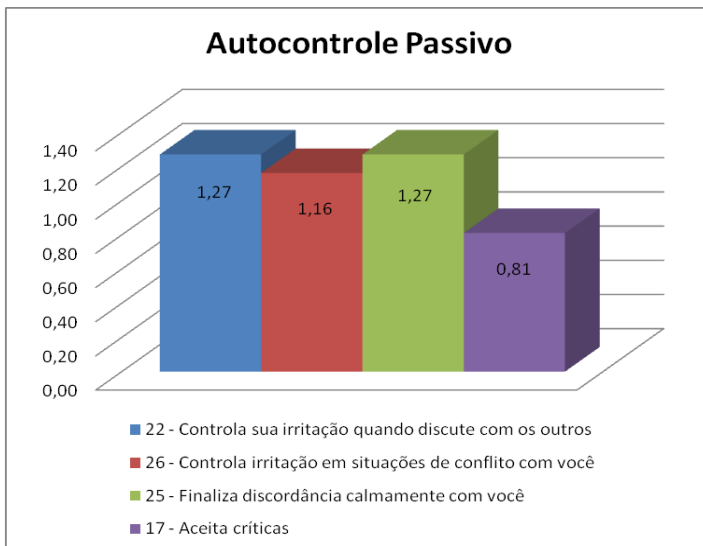


Diagrama 20: Análise dos pais sobre o autocontrole passivo das crianças participantes do projeto.

O diagrama 20 apresenta a análise dos pais sobre o autocontrole passivo das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que demonstra domínio sobre as próprias emoções, por meio principalmente de reações encobertas, tais como: autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão, conflito, críticas, discordâncias etc. As questões 22 – Controla sua irritação quando discute com os outros e a questão 25 – Finaliza discordância calmamente com você, obtiveram ambas média 1,27. A questão 26 – Controla irritação em situações de conflito com você, obteve média 1,16, e a questão 17 – Aceita críticas, obteve a menor média, 0,81.

3.3.2 Avaliação dos pais a respeito dos Comportamentos Problemáticos das crianças participantes do projeto.

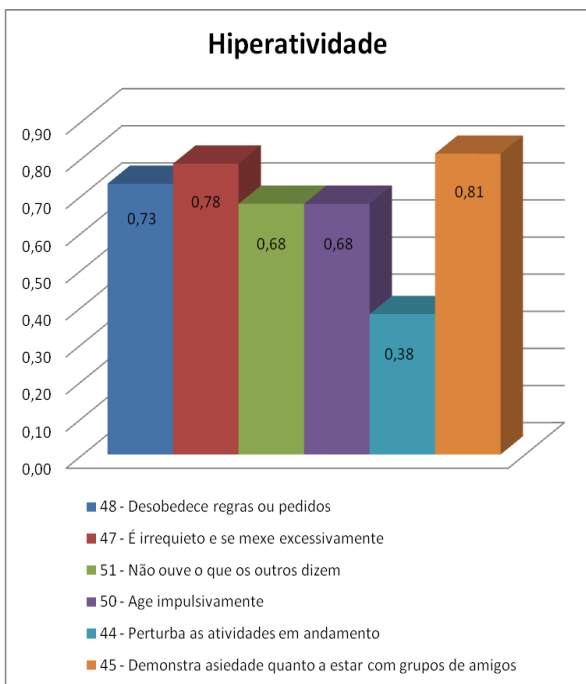


Diagrama 21: Análise dos pais sobre a hiperatividade das crianças participantes do projeto.

O diagrama 21 apresenta a análise dos pais sobre a hiperatividade das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que envolvem excesso de movimento, inquietação e reações impulsivas, por exemplo: desobedecer regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento. Todas as questões apresentaram médias abaixo de 1,0, as questões que apresentaram maiores médias foram: 45 – Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos, média 0,81, questão 47 – É irrequieto e se mexe excessivamente, média 0,78 e questão 48 – Desobedece regras ou pedidos, média 0,73.

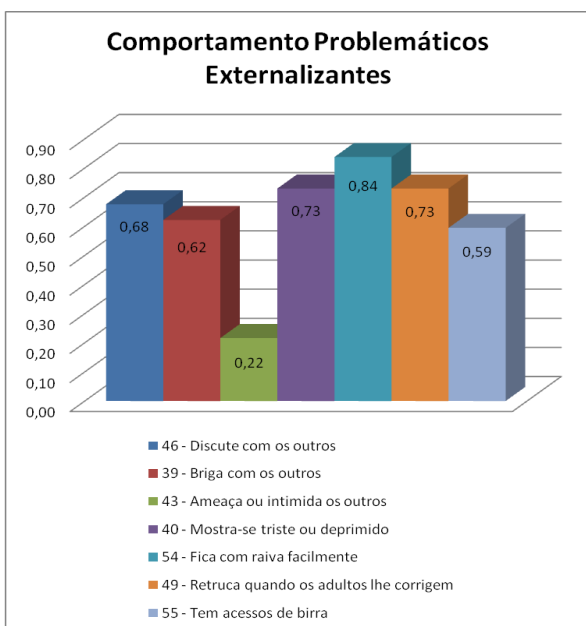


Diagrama 22: Análise dos pais sobre os comportamentos problemáticos externalizantes das crianças participantes do projeto.

O diagrama 22 apresenta a análise dos pais sobre os comportamentos problemáticos externalizantes das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle de raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra. Assim como o diagrama anterior, este também apresentou todas as questões com média inferior a 1,0, sendo as questões que apresentaram médias mais elevadas: 54 – Fica com raiva facilmente, média 0,84, questão 40 – Mostra-se triste ou deprimido, média 0,73, juntamente com a questão 49 – Retruca quando os adultos lhe corrigem, média 0,73.

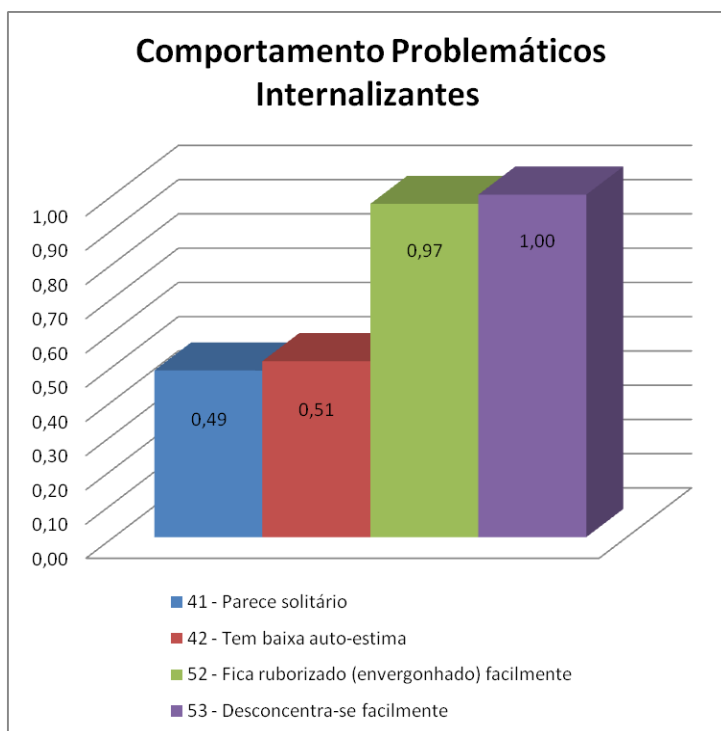


Diagrama 23: Análise dos pais sobre os comportamentos problemáticos internalizantes das crianças participantes do projeto.

O diagrama 23 apresenta a análise dos pais sobre os comportamentos problemáticos internalizantes das crianças participantes do projeto, analisa comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, por exemplo: parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido. Apesar de apresentarem médias baixas em todas as questões do diagrama, podemos destacar duas questões que apresentaram média um pouco mais alta que as demais.

Questão 52 – Fica ruborizado (envergonhado) facilmente, média 0,97 e questão 53 – Desconcentra-se facilmente, média 1,00.

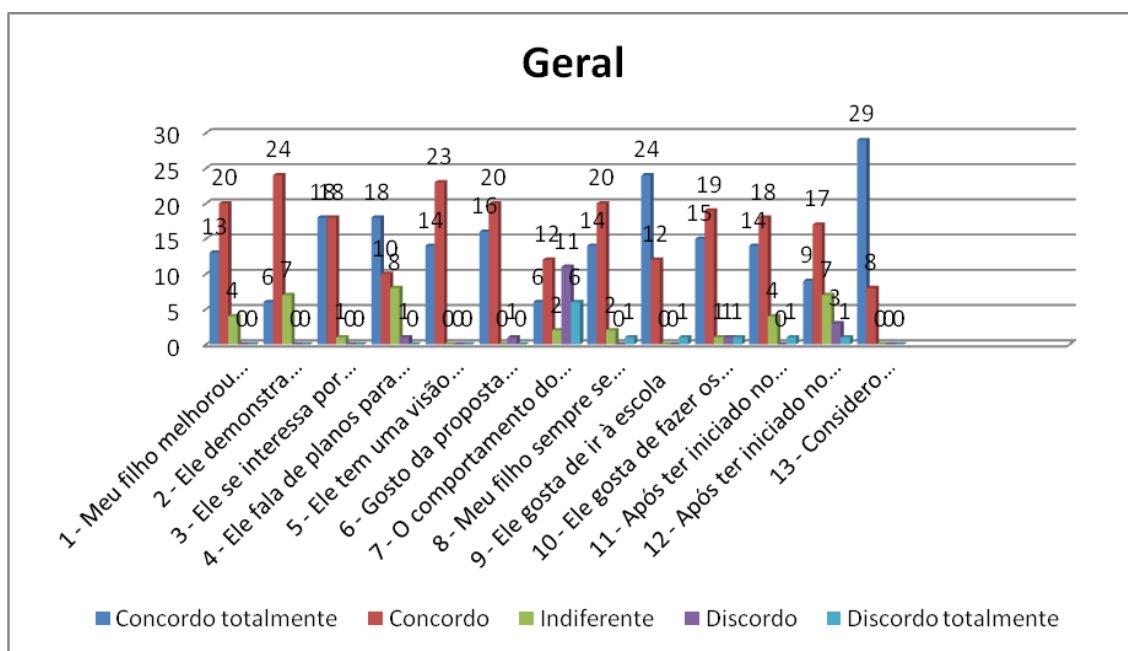


Diagrama 24. Comparativo do questionário Análise do Comportamento das crianças após terem iniciado no projeto.

O segundo questionário (anexo IV), de autoria do pesquisador, buscou saber dos pais a visão que estes estavam tendo do comportamento de seus filhos após terem iniciado suas atividades no projeto. O questionário contou com uma tabela composta por 13 afirmativas, nas quais os pais deveriam assinalar se concordavam totalmente, concordavam, eram indiferentes, discordavam ou discordavam totalmente, conforme exemplificado abaixo:

Nas questões 1 e 2, questão 1 – Meu filho melhorou suas atividades após ingressar no projeto, 13 pais responderam que concordam totalmente e 20 pais responderam que concordam com a afirmativa e 4 pais responderam indiferente. Questão 2 – Ele demonstra evolução nos assuntos falados em casa, 6 pais concordam totalmente, 24 pais concordam e 7 pais responderam indiferente.

Nas questões 3 e 4: Questão 3 – Ele se interessa por assuntos das aulas do projeto, 18 pais concordam totalmente, 18 pais concordam e 1 pai respondeu indiferente. Questão 4 – Ele fala de planos para o futuro relacionados ao projeto, 18 pais concordam totalmente, 10 pais concordam, 8 pais responderam indiferente e 1 pai discorda.

Nas questões 5 e 6: Questão 5 = Ele tem uma visão positiva sobre si mesmo, 14 pais concordam totalmente, 23 pais concordam. Questão 6 – Gosto da proposta pedagógica do projeto, 16 pais concordam totalmente, 20 pais concordam e 1 pai discorda.

Nas questões 7 e 8: Questão 7 – O comportamento do meu filho me preocupava mais antes de entrar no projeto, 6 pais concordam totalmente, 12 pais concordam, 2 pais responderam indiferente, 11 pais discordam e 6 pais discordam totalmente. Questão 8 – Meu filho sempre se relacionou bem com seus irmão e amigos, 14 pais concordam totalmente, 20 pais concordam, 2 pais responderam indiferente e 1 pai discorda totalmente.

Nas questões 9 e 10: Questão 9 – Ele gosta de ir à escola, 24 pais concordam totalmente, 12 pais concordam e 1 pai discorda totalmente. Questão 10 – Ele gosta de fazer os deveres de casa, 15 pais concordam totalmente, 19 pais concordam, 1 pai respondeu indiferente, 1 pai discorda e 1 pai discorda totalmente.

Nas questões 11 e 12 temos que: Questão 11 – Após ter iniciado no projeto, percebo alguma mudança positiva no comportamento de meu filho, 14 pais concordam totalmente, 18 pais concordam, 4 pais responderam indiferente e 1 pai discorda totalmente. Questão 12 – Após ter iniciado no projeto, notei mudança no tratamento conosco em casa, 9 pais concordam totalmente, 17 pais concordam, 7 pais responderam indiferente, 3 pais discordam e 1 pai discorda totalmente.

Na questão 13 temos a seguinte afirmativo: Considero importante o ensino de música na escola, 29 pais concordam totalmente e 8 pais concordam.

Conseguimos observar o índice de concordância dos pais em relação ao questionário de análise do comportamento de seus filhos após terem iniciado no projeto. Podemos observar que 46% dos pais concordaram totalmente com as afirmativas, 41% concordaram, 7% foram indiferentes, 4% discordaram e 2% discordaram totalmente.

O diagrama 24 nos permite visualizar em um mesmo plano todas as afirmativas do questionário de Análise do Comportamento das crianças após terem iniciado no

projeto. Podemos perceber que os maiores índices de respostas foram concordo totalmente e concordo.

Pedimos também aos pais, que respondessem discursivamente a 3 outras questões a respeito de mudança de atitude dos filhos após iniciarem no projeto, seus comentários sobre o futuro e qual sua visão sobre si mesmo conforme exemplificamos logo abaixo:

Dentre as respostas da questão 1 podemos destacar:

- 1) Pai MB: “ Quando consegui colocá-lo no projeto era para desenvolver mais a concentração e atenção, além de responsabilidade e respeito pelos outros”.
- 2) Pai GA: “ Sim, parou as brigas, as discussões e muito mais, agora é outra menina, inteligente, estudiosa, cuidadosa com seus materiais escolares, etc”.
- 3) Pai AC: “ Melhorou seu entrosamento com colegas, responsabilidade em cumprimento de horários.
- 4) Pai JN: “ Sim, tem mais interesse pela música, pega o violão com mais frequência e está sempre cantando.
- 5) Pai RB: “ Notei que nos últimos tempos ele se apresenta mais aberto para conversas”.
- 6) Pai CA: “ Percebo que ele começou a se interessar mais por músicas, ritmos, fala muito bem do projeto e tem uma vontade de ingressar em uma orquestra, as conversas dele amadureceram”.
- 7) Pai LR: “ Melhorou o interesse nos estudos”.
- 8) Pai SP: “ Ela se tornou uma menina mais alegre, gosta das amigas na orquestra, quando chega em casa me fala com entusiasmo o que aprendeu na aula”.
- 9) Pai JC: “ Passou a ser mais paciente, autoconfiança e vontade de descobrir algo”.

Dentre as respostas da questão 2 podemos destacar:

- 1) Pai MB: “ Hoje observo que ele está mais concentrado, com mais responsabilidade e respeito e se interessa por todas as coisas, questiona e busca respostas para várias destas curiosidades”.
- 2) Pai JM: “ Fala que talvez no futuro poderia continuar se interessando pelo violão ou por percussão”.
- 3) Pai GA: “ Ela diz que quer ser professora de música, ela ama cantar. Antes quando não estava no projeto não se interessava por violão, flauta, percussão, etc”.
- 4) Pai MS: “ Ele sempre gostou de música e pensava em ter uma banda com os amigos”.

- 5) Pai SP: “Ela não imaginava que fosse participar de uma orquestra de violões, e no entanto ela gosta muito, inclusive dos professores”.
- 6) Pai MF: “ Antes ele pensava em ser policial, mas agora que entrou no projeto pensa diferente”.
- 7) Pai JC: “ Antes não tinha essa noção da música, só de ouvir no som agora ele ouve e diz ‘se toca assim’”.

Dentre as respostas da questão 3 podemos destacar:

- 1) Pai MB: “Acho que ele pensa que é querido e educado com todos ou tenta ser. Se sente feliz em ajudar os outros. Ele sabe que tem responsabilidades a serem cumpridas e as mesmas devem ser realizadas, pois muitas delas envolvem outras pessoas.
- 2) Pai VL: “ Responsável, confiante”.
- 3) Pai VG “ Que ela pode conseguir o que ela quer”.
- 4) Pai JN: “ Quer crescer, estudar e ser cantora, quer ser um exemplo para os outros”.
- 5) Pai AC: “ Ele pensa em brincar, estudar, estar com os amigos e adora ir às aulas de música e fazer tarefas do colégio”.
- 6) Pai JG: “ Ela acredita muito mais em sua capacidade e se esforça para isso”.

3.4 Análise do Parecer Escolar das crianças participantes e não participantes do projeto

Conforme foi dito no capítulo 2, o Parecer Escolar é um instrumento utilizado na educação brasileira para a observação ou compreensão do aluno em seus estágios de desenvolvimento, relata o desempenho cognitivo comportamental dos alunos.

O desenvolvimento infantil acontece de forma singular entre as crianças, sendo assim, consideramos os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e progressivamente, garantimos a ampliação dos conhecimentos de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criatividade, responsabilidade e a formação do autoconceito positivo, que levam à formação da cidadania.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e de criarem hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Sendo assim, o Parecer Escolar perpassa por todas estas questões, buscando passar uma radiografia do desenvolvimento do aluno a cada fase escolar.

Analisando o *Parecer Escolar dos alunos participantes do projeto*, seria impossível transcrevê-los para este trabalho, citaremos então alguns trechos ou palavras que foram recorrentes nestes pareceres:

- Capacidade de interação
- Foram visíveis suas evoluções diariamente em relação a aprendizagem
- Dispersa-se facilmente
- Responsabilidade com os materiais escolares
- Lê com clareza e entonação
- É muito responsável pelo seu material
- Demonstra interesse e organização em sala de aula
- Interage adequadamente com os colegas e professoras
- Demonstra esperteza e forte personalidade
- Apresenta interesse e facilidade em aprender novos conhecimentos
- Socialmente é bastante independente, normalmente apresenta atitudes de liderança sob seus colegas, mas observa-se desorganização e também esquece de trazer materiais pra aula.
- Sugere-se que se dedique sempre a leitura para que possa melhorar ainda mais.
- A aluna X evoluiu em todos os aspectos, tanto na aprendizagem quanto no comportamento.
- Possui facilidade em fazer novos amigos, trabalhar em duplas ou em grupos.

Tabela 1: Parecer Escolas das crianças participantes do Projeto.

Da mesma forma com relação aos *Pareceres Escolares das crianças não participantes do projeto*, citaremos trechos e palavras mais recorrentes:

- Falta de concentração
- Ter mais atenção em sala de aula
- Possui facilidade de fazer novos amigos, trabalhar em duplas ou em grupos
- Desvia a atenção com muita facilidade
- Necessita ser um pouco mais responsável com relação aos temas de casa
- Sempre demonstrou muito capricho e rapidez no desenvolvimento das tarefas
- Apresenta dificuldade de aprendizagem
- Demonstra inteligência, esperteza e rapidez no raciocínio, é bastante criativo.
- Não apresenta bom entrosamento, constantemente briga com os colegas, erguendo seu tom de voz
- Chora quando contrariado, não aceita opiniões
- Não obedece normas e não possui limites resultando em brigas e confusões
- A aluna Y não apresenta dificuldade, lê, escreve e interpreta pequenos textos com muita facilidade. Necessita apenas ser um pouco mais rápida no desenvolvimento das tarefas.
- Demonstrou-se muito cooperativo e compreensivo nos jogos e atividades propostas pela professora executando-as com rapidez e segurança.

Tabela 2: Parecer Escolar das crianças não participantes do Projeto

O grupo das crianças participantes do projeto, apresentam alguma dificuldade de leitura, desorganização e dispersão em sala de aula. Apresentam facilidade de interação com colegas, responsabilidade com os materiais escolares, demonstram esperteza, facilidade para trabalhar em grupo.

Comparando com os pareceres das crianças não participantes do projeto, conseguimos perceber algumas problemáticas que se destacam, apesar de algumas crianças terem um bom aprendizado, raciocínio rápido, e demonstrarem cooperação em sala de aula, muitas delas apresentam dificuldade de concentração, tendência a desorganização e dificuldade de aprendizagem, fatores que são considerados normais e possíveis de serem superados pelas crianças. Mas o que mais chama a atenção no grupo das crianças não pertencentes ao projeto é o fator agressividade e irritabilidade. Estes fatores foram muito citados também pelas professoras de sala de aula.

CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado e nos resultados dos instrumentos aplicados na presente pesquisa, podemos afirmar que a pedagogia Ontopsicológica aplicada a projetos sociais contribui significativamente no desempenho escolar das crianças participantes.

As crianças participantes do projeto apresentaram maior nível de desenvoltura, responsabilidade, atenção e melhor desempenho escolar do que as crianças que não participam do projeto. Neste estudo, pesquisamos as habilidades, comportamentos e atitudes desenvolvidas nas crianças a partir da participação nos projetos sociais elaborados dentro da metodologia Ontopsicológica.

Ao analisarmos os diagramas do Sistema de Avaliação de Habilidade Sociais (SSRS), das crianças participantes e das crianças não participantes do projeto, podemos perceber diferença de valores entre os dois diagramas, em todas as subescalas apresentadas, sejam elas: Responsabilidade, Empatia, Assertividade, Autocontrole, Civilidade e Expressão de Sentimento Positivo. O grupo de crianças que participam do projeto, obteve média superior ao grupo de crianças que não participam do projeto, destacando-se as subcategorias de Responsabilidade e Expressão de Sentimento Positivo.

Responsabilidade foi também o termo mais associado pelas crianças com relação à sua participação no projeto, com 94,5% de indicações, seguido por Alegria 62,16%, Criatividade e Amizade, ambas com 59,45%. É interessante comentar que desde a sua criação até o presente momento, o Projeto causa grande interesse e engajamento por parte não só das crianças, mas também das professoras e das famílias envolvidas.

De acordo com a análise estatística realizada a partir dos questionários respondidos pelos pais dos alunos participantes do projeto, percebe-se que os pais consideram muito importante o ensino da música nas escolas e que também estão de acordo com a proposta Pedagógica do projeto no qual seus filhos frequentam. Outro aspecto importante é a contribuição do projeto para o aumento da autoestima das crianças e conseqüentemente da melhoria na qualidade de vida, onde muitos pais responderem que após seus filhos terem iniciado a participação no projeto, estão mais felizes, mais ativos, mais comprometidos com horários e estudo e mais responsáveis. A questão da música como profissão também teve destaque no questionário aberto das crianças, e também no questionário aberto dos pais onde se pedia para que o pai relatasse o que seu filho comenta sobre o futuro. Apesar das crianças serem muito jovens para decidir o que serão no futuro, muitos escreveram que os filhos percebem na música a possibilidade de ser alguém na vida. O projeto se propõe a promover o desenvolvimento integral da criança, através da educação musical, bem como favorecer a ampliação do seu universo cultural, possibilitando o acesso e a compreensão de um repertório musical amplo, trabalhando a música regional, a música popular e a música erudita, onde além de tocar um instrumento musical, as crianças são estimuladas a desenvolver a percepção musical, passam a conhecer e entender elementos da teoria musical, bem como aspectos da história da música.

Crianças participantes do projeto mostram o nível alto de facilidade social, responsabilidade, atenção, execução as tarefas, que crianças não participantes. Isso não só na música, porque a aula de música mostra o desenvolvimento das relações como respeito, saber ouvir, tomar a opinião de outro, coragem para mostrar-se, expressar a opinião própria. Com ajuda dos resultados se pode ver como o projeto permite educação integral, para desenvolver na formação musical o desejo de auto realização, ser autônomo, protagonistas responsáveis no dirigir a própria vida. Usando as concepções metodológicas e pedagógicas da Ontopsicologia podemos começar a abrir novas estradas práticas, contribuir para o processo da formação social, também no programa da escola e principalmente nos processos de preparação dos novos professores.

Não pretende-se esgotar a discussão a respeito dessa temática, devendo ser aprofundada em futuros estudos, há muito ainda para avançarmos, temos muito trabalho pela frente, mas este trabalho, em especial, contribuiu com o processo de formação e desenvolvimento intelectual do pesquisador, uma vez que faz parte da construção de sua trajetória profissional.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna. 1989.

ARMANI, Domingos. **Monitorando & avaliando mudanças**. Rev. Eletrônica Portas, v.2, n.2, p.10-17, jun.2001 .

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS & MCKINSEY & COMPANY. **Empreendimentos Sociais Sustentáveis – Como elaborar planos de negócio para organizações sociais**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2001.

BRANDÃO et al. (2005) **Da Construção de Capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: algumas reflexões**. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.. No. 48. Vol 13. Pg 361 – 374. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio

BUARQUE, Cristovam. **Universidade numa encruzilhada**. Unesco; Brasil/Ministério da Educação, 2003.

BUVINICH, Manuel Rojas. **Ferramentas para o monitoramento e avaliação de projetos**. Cadernos de Políticas Sociais (CSD), nº 10, Brasília: 1999, Unicef, Brasil.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Avaliação participativa: uma escolha metodológica**. In: RICO, Elizabeth M. et al. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAROTENUTO, Margherita. **A Paideia Ontica: dos Sumérios a Meneghetti**. São João do Polêsine: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

DEL PRETTE Z.A.P & DEL PRETE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

DEMARAY, M.K., Ruffalo S.L., Carlson, J., Bussue, R., Olson, A.E., McManus, S.M. & Leventhal, A. (1995). **Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales**. School Psychology Review. 1995.

FALCONER, Andrés Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor: um Estudo sobre a Construção do Papel das Organizações sem fins lucrativos e do seu Campo de Gestão**. São Paulo: Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, 1999

FISCHER, Rosa Maria. **O desafio da colaboração: práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor**. São Paulo: Gente, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação**. Um introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo. Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 26ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996

GIORDANI, E. M. & MENDES, A. M. M. **A pedagogia ontopsicológica e a formação do pedagogo.** In. GUIMARÃES, C. M., REIS, P. G. R. dos, AKKARI, A.; GOMES, A. A. (Orgs). Formação e profissão docente. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011. p. 206-222.

KOTHER, Maria Cecília Medeiros de Farias. **Planejamento Circunstancial: Economia Social – Terceiro Setor** . Porto Alegre: Ed. Edipucrs 2ª Ed, 2008.

GROSSI, Esther Pillar. **Por que ainda há quem não aprende?**. São Paulo. Paz e Terra. 2004.

MARINO, Eduardo. **Manual de Avaliação de projetos sociais.** 2ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MARTINIC, S., 1997. **Evaluación de Proyectos.** México, DF: Editorial Comexani-Cejuv

MATUS, Carlos. **Política, planejamento e governo.** Brasília: IPEA, 1 v. 1997.

MELLO, Guimar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século xx?**. Porto Alegre. Art Méd. 2004.

MENEGHETTI, Antonio. **Uma nova pedagogia para a sociedade futura.** Conferência realizada na UNESCO, Paris-França, 30 de maio de 2006.

MENEGHETTI, Antonio. **Manual de Ontopsicologia.** Recanto Maestro: Ontopsicologica, 2010.

MENEGHETTI, Antonio. **Pedagogia Ontopsicológica.** Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed, 2007.

MENEGHETTI, Fundação Antonio. **Uma nova pedagogia para a sociedade futura: princípios práticos –** Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

PASQUALI, L. **Padronização dos testes psicológicos: As normas.** Em Pasquali, (Org.), Técnicas de Exame Psicológico- TEP: Manual (PP.135-153). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 3ed. São Paulo. Cortez. 2002.

RAPPAPORT, C.R. et al. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.** V1. São Paulo. EPU. 1981

SANTOME, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade.** O currículo Integrado. Porto Alegre. Artmed. 1998.

STURMEY, P. *Functional analysis psychology*. London: John Wiley & Sons. 1996.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário elaborado pela autora, para crianças participantes do projeto.

Nome:

Data:

Responda as questões abaixo:

1 – Gosto de participar do projeto de música () não () mais ou menos () gosto

2 – Marque um X em 3 palavras que você associa com a participação no projeto:

() alegria () tristeza () responsabilidade

() bagunça () preguiça () criatividade

() rotina () amizade () brigas () professor

3 – Complete a frase:

Para mim o projeto de música é _____

ANEXO II –

Avaliação dos pais em relação ao comportamento de seus filhos que participam do projeto					
Legenda: CT=concordo totalmente; C=concordo; I=indiferente; D=discordo; DT=discordo totalmente					
	CT	C	I	D	DT
1-Meu filho melhorou suas atitudes após ingressar no projeto					
2-Ele demonstra evolução nos assuntos falados em casa					
3-Ele se interessa por assuntos das aulas do projeto					
4-Ele fala de planos para o futuro relacionados ao projeto					
5-Ele tem uma visão positiva sobre si mesmo					
6-Gosto da proposta pedagógica do projeto					
7-O comportamento do meu filho me preocupava mais antes de entrar no projeto					
8-Meu filho sempre se relacionou bem com seus irmão e amigos					
9-Ele gosta de ir à escola					
10-Ele gosta de fazer os deveres escolares					
11-Após ter iniciado no projeto, percebo alguma mudança positiva no comportamento de meu filho					
12-Após ter iniciado no projeto, notei mudança no tratamento conosco em casa					
13-Considero importante o ensino de música na escola					

Responda:

1 - Você percebeu alguma mudança nas atitudes de seu filho(a) depois de começar a participar do projeto? Cita algumas dessas atitudes:

2 - O que ele(a) fala sobre o futuro? O que ele(a) fala do futuro que é diferente do que pensava antes de participar do projeto? Dê um exemplo. _____

3 - O que você acha que ele(a) pensa sobre ele(a) mesmo(a)? _____

ANEXO III – Sistema de Avaliação – Habilidades Sociais para crianças

Instruções

Primeiro preencha as informações sobre você no quadro abaixo, e, depois, vá para a página 2.

Informações sobre o (a) estudante:

Identificação da criança _____

Data: ___/___/___

Nome do (a) aluno(a) _____ Serie _____

Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Escola: _____ Prof: _____

Este material lista uma porção de coisas que estudantes de sua idade fazem. Por favor, leia cada sentença e pense sobre você. Então decida **qual a frequência** com você faz cada comportamento da lista.

Se **nunca** apresenta esta conduta, circule o **0**.

Se **algumas vezes** apresenta esta conduta, circule o **1**.

Se **muito frequentemente** apresenta esta conduta, circule o **2**.

Aqui estão dois exemplos:

	Qual a frequência?		
	Nunca	Algumas Vezes	Muito frequente
Eu inicio conversa com os colegas de classe.	0	1	2
Eu deixo minha carteira limpa e arrumada.	0	1	2

*Este estudante **muito frequentemente** inicia conversa com colegas de classe. Este estudante **algumas vezes** deixa sua carteira limpa e arrumada.*

Se você mudar uma resposta, procure apagar completamente a anterior. Por favor, responda todas as questões. Quanto você terminar, espere novas instruções de seu professor.

Se você não souber o que fazer, pode perguntar. Não há respostas certas ou erradas, somente o que você acha da frequência com que faz essas coisas.

Comece a responder quando for indicado.

SO PARA O APLICADOR Quão frequente?	Habilidades Sociais				Qual a frequência?		
	C	A	E	A	Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente
					0	1	2
					0	1	2

				3. Eu peço antes de usar as coisas das outras pessoas.	0	1	2
				4. Eu ignoro os colegas de classe que ficam fazendo palhaçada.	0	1	2
				5. Eu fico triste pelos outros quando coisas ruins lhes acontecem.	0	1	2
				6. Eu digo para os outros quando estou chateado com eles.	0	1	2
				7. Eu discordo de adultos sem briga ou discussão.	0	1	2
				8. Eu deixo minha carteira limpa e arrumada.	0	1	2
				9. Eu participo das atividades esportivas e festas da escola.	0	1	2
				10. Eu faço minhas tarefas de casa no tempo estabelecido.	0	1	2
				11. Eu digo meu nome às pessoas sem esperar que me perguntem.	0	1	2
				12. Eu controlo minha raiva quando as pessoas me deixam zangado(a).	0	1	2
				13. Eu questiono de forma civilizada as regras que acho injustas.	0	1	2
				14. Eu demonstro ou digo aos meus amigos que gosto deles.	0	1	2
				15. Eu ouço os adultos quando eles estão falando comigo.	0	1	2
				16. Eu demonstro que gosto de elogios e cumprimentos de amigos.	0	1	2
C	A	E	A	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS			

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

2

SO PARA O APLICADOR Quão frequente?				Habilidades Sociais (cont.)	Qual a frequência?		
C	A	E	A		Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente
				17. Eu ouço meus amigos quando eles falam de problemas deles.	0	1	2
				18. Eu evito fazer coisas com outras pessoas que podem me trazer problemas com os adultos.	0	1	2
				19. Eu termino calmamente as brigas com meus pais.	0	1	2
				20. Eu digo coisas boas para os outros quando eles fazem alguma coisa bem feita.	0	1	2
				21. Eu presto atenção no professor quando ele está ensinando uma lição.	0	1	2
				22. Eu termino minha atividade em classe no tempo estabelecido.	0	1	2
				23. Consigo puxar conversa com os colegas de classe.	0	1	2
				24. Eu digo para os adultos que gostei do que eles me fizeram.	0	1	2
				25. Eu sigo as instruções da professora ou professor.	0	1	2
				26. Eu tento entender como meus amigos se sentem quando estão zangados, aborrecidos ou tristes.	0	1	2
				27. Eu peço a amigos para me ajudarem com meus problemas.	0	1	2
				28. Eu ignoro outras crianças quando elas me provocam ou me xingam.	0	1	2
				29. Eu aceito que as pessoas são diferentes de mim.	0	1	2
				30. Eu uso meu tempo livre de modo apropriado.	0	1	2

				31. Eu peço a meus colegas para entrar na brincadeira ou no jogo.	0	1	2
				32. Eu uso um tom de voz adequado nas discussões de classe.	0	1	2
				33. Eu peço a adultos para me ajudarem quando outras crianças tentam me bater ou me empurram.	0	1	2
				34. Eu discuto com meus colegas quando há um problema ou uma briga.	0	1	2
C	A	E	A	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS			

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram marcados.

ANEXO IV – Sistema de Avaliação – Questionário de Habilidades Sociais para Pais

Instruções

Este questionário está planejado para medir qual a **frequência** com que seu(sua) filho(a) apresenta certas habilidades sociais e qual a **importância** dessas habilidades para o desenvolvimento de seu (sua) filho(a). Também são solicitadas avaliações de comportamentos problemáticos.

Informações sobre o (a) estudante:

Identificação da criança

Data: ___/___/___

Nome do (a) aluno(a) _____ Serie _____

Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Escola: _____

Informações sobre pai, mãe ou responsável:

Nome

Fone: _____

Endereço:

Cidade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Qual sua relação com esta criança?

() Mãe () Responsável

() Pai () Outro

Formação:

() Não alfabetizado () Primeiro Grau Incompleto () Primeiro Grau Completo

() Segundo Grau Incompleto () Segundo Grau Completo

() Terceiro Grau Incompleto () Terceiro Grau Completo

Leia cada um dos itens da página 2 até 4 (1 a 55) e pense sobre a conduta real de seu(sua) filho(a). **Indique qual a frequência** com ele(ela) apresenta a conduta descrita.

Se seu(sua) filho(a) **nunca** apresenta esta conduta, circule o **0**.

Se seu(sua) filho(a) **algumas vezes** apresenta esta conduta, circule o **1**.

Se seu(sua) filho(a) **muito freqüentemente** apresenta esta conduta, circule o **2**.

Para os itens 1 a 38, você deve também avaliar **qual a importância** de cada um desses comportamentos para o desenvolvimento de seu(sua) filho(a).

Se **não é importante** para o desenvolvimento de seu(sua) filho(a), circule o **0**.

Se **é importante** para o desenvolvimento de seu(sua) filho(a), circule o **1**.

Se **é indispensável** para o desenvolvimento de seu(sua) filho(a), circule o **2**.

Veja aqui dois exemplos:

	Qual a frequência?			Qual a importância?		
	Nunca	Algumas Vezes	Muito Freqüente	Não Importante	Importante	Indispensá- vel
Mostra senso de humor.	0	1	2	0	1	2
Atende ao telefone de forma adequada.	0	1	2	0	1	2

*Este pai indicou que o menino **muito freqüentemente** mostra senso de humor e que apresentar senso de humor é **importante** para o desenvolvimento de seu filho. Este pai também indicou que o filho **nunca** fala ao telefone de modo adequado e que falar adequadamente ao telefone é **indispensável** para o desenvolvimento da criança.*

Não há respostas certas ou erradas. Você pode usar o tempo que quiser para responder.

Por favor, não deixe nenhum item sem responder.

SÓ PARA O APLICADOR				Habilidades Sociais	Qual a frequência?			Qual a importância?		
Frequência					Nunca	Algumas Vezes	Muito Freqüente	Não Importante	Importante	Indispensá- vel
C	A	R	A'							
				1. Usa o tempo livre em casa de maneira aceitável.	0	1	2	0	1	2
				2. Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado.	0	1	2	0	1	2
				3. Em casa, fala em tom de voz apropriado.	0	1	2	0	1	2
				4. Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado.	0	1	2	0	1	2
				5. Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado.	0	1	2	0	1	2
				6. Responde adequadamente quanto outras crianças empurram ou provocam.	0	1	2	0	1	2
				7. Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas.	0	1	2	0	1	2
				8. Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens.	0	1	2	0	1	2
				9. Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros.	0	1	2	0	1	2
				10. Convida outros para vir à sua casa.	0	1	2	0	1	2
				11. Elogia familiares pelas suas realizações.	0	1	2	0	1	2
				12. Faz amigos com facilidade.	0	1	2	0	1	2
C	A	R	A'	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS						

SÓ PARA O APLICADOR				Habilidades Sociais (cont.)	Qual a frequência?			Qual a importância?		
Frequência					Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente	Não Importante	Importante	Indispensável
C	A	R	A'							
				13. Mostra interesse em uma variedade de coisas.	0	1	2	0	1	2
				14. Evita situações que podem trazer problemas.	0	1	2	0	1	2
				15. Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa.	0	1	2	0	1	2
				16. Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo.	0	1	2	0	1	2
				17. Aceita críticas.	0	1	2	0	1	2
				18. Atende ao telefone de forma adequada.	0	1	2	0	1	2
				19. Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado.	0	1	2	0	1	2
				20. Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas.	0	1	2	0	1	2
				21. Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda.	0	1	2	0	1	2
				22. Controla sua irritação quando discute com os outros.	0	1	2	0	1	2
				23. É querido pelos outros.	0	1	2	0	1	2
				24. Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam.	0	1	2	0	1	2
				25. Finaliza discordância calmamente com você.	0	1	2	0	1	2
				26. Controla irritação em situações de conflito com você.	0	1	2	0	1	2
				27. Faz elogios para amigos e outras crianças na família.	0	1	2	0	1	2
				28. Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável.	0	1	2	0	1	2
				29. Pede permissão para usar coisas de outros da família.	0	1	2	0	1	2
				30. Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo.	0	1	2	0	1	2
				31. Pede permissão antes de sair de casa.	0	1	2	0	1	2
				32. Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade.	0	1	2	0	1	2
				33. Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa.	0	1	2	0	1	2
				34. Aceita as idéias dos amigos para brincar.	0	1	2	0	1	2
				35. Adapta-se facilmente à mudança de atividade.	0	1	2	0	1	2
				36. Cooperar com membros da família sem ser solicitado.	0	1	2	0	1	2
				37. Aceita elogios ou cumprimentos de amigos.	0	1	2	0	1	2
				38. Em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo.	0	1	2	0	1	2

Reproduzido com permissão do American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, E.U.A.

SÓ PARA O APLICADOR			Comportamentos problemáticos	Qual a frequência?		
Frequência				Nunca	Algumas Vezes	Muito Frequente
E	I	H				
			39. Briga com os outros.	0	1	2
			40. Mostra-se triste ou deprimido.	0	1	2
			41. Parece solitário.	0	1	2
			42. Tem baixa auto-estima.	0	1	2
			43. Ameaça ou intimida os outros.	0	1	2
			44. Perturba as atividades em andamento.	0	1	2
			45. Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos.	0	1	2
			46. Discute com os outros.	0	1	2
			47. É irrequieto e se mexe excessivamente.	0	1	2
			48. Desobedece regras ou pedidos.	0	1	2
			49. Retruca quando os adultos lhe corrigem.	0	1	2
			50. Age impulsivamente.	0	1	2
			51. Não ouve o que os outros dizem.	0	1	2
			52. Fica ruborizado (envergonhado) facilmente.	0	1	2
			53. Desconcentra-se facilmente.	0	1	2
			54. Fica com raiva facilmente.	0	1	2
			55. Tem acessos de birra.	0	1	2
E	I	H	SOMA DA FREQUÊNCIA DAS COLUNAS			

Não marque
importância
para os itens
39 a 55

Pare. Por favor, verifique se todos os itens foram marcados.