



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Semestral Journal of the Brazilian Association of Educational and School Psychology (ABRAPEE)

Revista Semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional (ABRAPEE)

Volume 17 Número 1 Janeiro/Junho 2013

Volume 17 Number 1 January/June 2013

ABRAPEE

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 17, Nº. 1, 2013

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

EDITORA

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá – PR

EDITORA ASSISTENTE

Silvia Maria Cintra da Silva

Universidade Federal de Uberlândia - MG

COMISSÃO EDITORIAL

José Fernando Bitencourt Lomônaco

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez

Universidade de Brasília, Brasília - DF

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Universidade São Francisco, Itatiba – SP

Alacir Villa Valles Cruces

Centro Universitário de Santo André, Santo André - SP

Alexandra Ayache Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS

Anita Cristina Azevedo Resende

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO

Célia Vettore

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG

Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ

Elenita de Rício Tanamachi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru - SP

Elvira Aparecida Simões de Araújo

Universidade de Taubaté, Taubaté - SP

Eulália Henriques Maimone

Universidade de Uberaba, Uberaba - MG

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF

Fátima Regina Pires de Assis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo –SP

Fraulein Vidigal de Paula

Universidade de São Paulo, São Paulo - SP

Geraldina Porto Witter

Universidade Camilo Castelo Branco, São Paulo – SP

Glória Fariñas León

Universidade de Havana, Havana - Cuba

Guilherme Arias Beaton

Universidade de Havana, Havana - Cuba

Herculano Ricardo Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN

Iolete Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM

Iracema Neno Cecílio Tada

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO

João Batista Martins

Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR

Jorge Castélla Sarriera

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS

Leandro Almeida

Universidade do Minho, Braga - Portugal

Lino de Macedo

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP

Lygia de Sousa Viégas

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA

Luciane Maria Schlindwein

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC

Marco Eduardo Murueta

Universidade Nacional Autónoma do México - México

Maria Cristina Azevedo Rodrigues Joly

Universidade São Francisco, Itatiba – SP

Maria Regina Maluf

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP

Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA

Marisa Lopes da Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ

Marta Ofélia Shuare

Universidade Lomosóf de Moscou - Rússia

Mercedes Villa Cupolillo

Centro Universitário da Zona Oeste, Campo Grande - Rio de Janeiro, RJ

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Universidade de Brasília, Brasília – DF

Rita Laura Avelino Cavalcante

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei - MG

Sônia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 17, Nº. 1, 2013

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

CONSULTORES Ad Hoc

Adinete Sousa da Costa	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP
Ana Carina Stelko-Pereira	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE
Ana Carolina Galvão	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES
Ana Maria Falcão de Aragão	Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP
Ana Maria Lima Souza	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO
Anabela Almeida dos Santos	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG
Ângela Magda Rodrigues Virgolim	Universidade de Brasília, Brasília - DF
Ângela Maria Dias Fernandes	Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB
Arlete Bertoldo Miranda	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG
Beatriz de Paula Souza	Universidade de São Paulo, São Paulo - SP
Carmem Sílvia Rotondano Taverna	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP
Cintia Copit Freller	Universidade de São Paulo, São Paulo - SP
Clarisse Olivieri Lima	
Débora de Hollanda Souza	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP
Deborah Christina Antunes	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE
Diana de Carvalho	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC
Elaine Terezinha Dal Mas Dias	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG
Evely Boruchovitch	Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP
Fabiano Fonseca da Silva	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo - SP
Flávia da Silva Ferreira Asbahr	Centro Universitário Anhanguera, Leme - SP
Helena de Ornellas Sivieri Pereira	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba - MG
Izabella Mendes Sant'Ana	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP
João dos Santos Carmo	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP
José Roberto Heloani	Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP
Juliana Pascoalini	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru - SP
Juliane Callegaro Borsa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Gávea - RJ
Laura Marisa Carnielo Calejon	Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo - SP
Laurinda Ramalho de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP
Lázara Cristina da Silva	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG
Leila Maria Ferreira Salles	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro - SP
Liana Fortunato Costa	Universidade de Brasília, Brasília - DF
Luciana Lobo Miranda	Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE
Maria de Fátima Cardoso Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG
Maria de Jesus Cano Miranda	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Maria Eliza Mattosinho Bernardes	Universidade de São Paulo, São Paulo - SP
Maria Hercília Rodrigues Junqueira	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO
Maria Júlia Lemes Ribeiro	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Maria Lucia Boarini	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO
Marta Chaves	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Mona Bittar	Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO
Nilma Renildes da Silva	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru - SP
Nilza Sanches Tessaro Leonardo	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Sandro Henrique Vieira de Almeida	Universidade de São Paulo, São Paulo - SP
Silvana Calvo Tuleski	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara - SP
Suely de Melo Santana	Universidade Católica de Pernambuco, Recife - PE
Tatiana Platzer do Amaral	Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes - SP
Vanessa Romera Leme	Universidade Salgado de Oliveira, Niterói - RJ
Vera Maria Nigro de Souza Placco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP
Vera Socci	Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes - SP
Viviane Preichardt Duek	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 17, Nº. 1, 2013

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

Secretária Executiva

Mariana Lins e Silva Costa

Colaboradores

Eliane da Costa Lima

Diego dos Santos

Elis Bertozzi Aita

Adriana Gonzaga Cantarelli

Tradução Espanhol

Sáshenka Meza Mosqueira

Tradução Inglês

Miguel Nenevé

Revisão de Português

Renata Asbahr

Revisão Normas APA

Camila da Silva Oliveira

Diagramação

Gerson Mercês

Impressão

Sthampa Gráfica e Editora

Versão eletrônica

Site da ABRAPÉE - www.abrapee.psc.br

SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.br

PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia: www.bvs-psi.org.br

REBAP - Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia:
www.bvs-psi.org.br

Indexadores

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

INDEX - Psi Periódicos (CFP)

LILACS (BIREME)

PSICODOC

REDALYC (Red de Revistas Científicas de America Latina y El Caribe, España y Portugal)

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SCOPUS / Elsevier

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Rua Aimberê, 2053

Vila Madalena, São Paulo.

CEP 01258-020

Telefone (11) 3862-5359.

Endereço eletrônico: abrapee@abrapee.psc.br

Endereço eletrônico da Revista: revistaabrapee@yahoo.com.br

Tiragem: 500 exemplares

Psicologia Escolar e Educacional./ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 1, n. 1. 1996-
Campinas: ABRAPÉE, 1996.

Quadrimestral: 1996-1999.

Semestral: 2000-

ISSN 1413-8557

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar.
3. Educação. 4. Brasil. I. Associação Brasileira de Psicologia
Escolar e Educacional.

Apoio:



ABRAPÉE



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Scientific Electronic Library Online



FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná



Seti
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação



CAPES



Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UEM



Casa do Psicólogo

Expediente

A revista *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Seu objetivo é constituir um espaço acadêmico para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas. Trabalhos originais que relatam estudos em áreas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional serão considerados para publicação, incluindo processos básicos, experimentais, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artigos teóricos, análises de políticas e sínteses sistemáticas de pesquisas, entre outros. Também, revisões críticas de livros, instrumentos diagnósticos e softwares. Com vistas a estabelecer um intercâmbio entre seus pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, conta com uma revisão às cegas por pares e é publicada semestralmente. Seu conteúdo não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Os direitos autorais das publicações da revista *Psicologia Escolar e Educacional* são da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, sendo permitida apenas ao autor a reprodução de seu próprio material, previamente autorizada pelo Conselho Editorial da Revista. São publicados textos em português, espanhol, francês e inglês.

Psicologia Escolar e Educacional is a journal, associated to the Brazilian Association of Educational and School Psychology (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE), for the communication and debate of the scientific production in its area of specificity. Its objective is to provide a medium for the presentation of the latest research in the field of Educational and School Psychology, for spreading knowledge, which is being produced in the area, as well as updated information to psychologists and other professionals in correlated areas. Original papers, which report studies related to Educational and School Psychology may be considered for publication, including, among others: basic processes, experimental or applied, naturalistic, ethnographic, historic, theoretical papers, analyses of policies, and systematic syntheses of research, and also critical reviews of books, diagnostic instruments and software. As a means of establishing an interchange among peers, as well as people who are interested in Educational and School Psychology, it employs a double blind review by peers and it is published semiannually. Its contents do not, in any way, reflect the positions, opinions or philosophy of the Brazilian Association of Educational and School Psychology. Copyrights on the publication of the Journal of Educational and School Psychology are property of the Brazilian Association of Educational and School Psychology, and each author will only be allowed to reproduce his or her own material, with prior permission from the Editorial Board. Texts in Portuguese, Spanish, French, and English are published.

La revista ***Psicología Escolar y Educacional*** es un medio de divulgación de debates de producción científica en su área específica y está vinculada a la Asociación Brasileira de Psicología escolar y Educacional (ABRAPEE). Su objetivo es constituir un espacio académico para la presentación de investigaciones actuales en el campo de la Psicología Escolar y Educacional y servir como un vehículo de divulgación del conocimiento producido en el área, además de informaciones actualizadas a profesionales psicólogos y de áreas relacionadas. Trabajos originales que relaten estudios en áreas relacionadas a la Psicología Escolar y Educacional serán considerados para publicación, incluyendo procesos básicos, experimentales, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artículos teóricos, análisis de políticas y síntesis sistemáticas de investigaciones, entre otros, además de revisiones críticas de libros, instrumentos de diagnóstico e software. Con el objetivo de establecer un intercambio entre pares y personas interesadas en Psicología, la revista tiene una revisión "a ciegas" hecha por pares y por consiguiente, los contenidos no reflejan la posición, opinión o filosofía de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional. Los derechos autorales de las publicaciones de la revista *Psicología Escolar y Educacional* son de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional, siendo permitido apenas al autor la reproducción de su propio material, mediante autorización previa del editor de la Revista. Son publicados textos en portugués, español, francés e inglés.

Psicologia Escolar e Educacional

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

Volume 17 Número 1 2013

ISSN 1413-8557

Editorial

Artigos
Papers
Publicaciones

- 15** **Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas**
School psychologist's performance from the perspective of legislative proposals
Actuación del psicólogo escolar bajo perspectiva de propuestas legislativas
Mariana Guimarães Pasqualini
Marilene Proença Rebello de Souza
Cárita Portilho de Lima
- 25** **Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural**
A study about play behavior of autistic children from the historical-cultural perspective
Un estudio sobre la actividad de jugar de niños autistas en perspectiva histórico-cultural
Alessandra Dilair Formagio Martins
Maria Cecília Rafael de Góes
- 35** **Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil**
School psychology and democratic management: working at children's education public schools
Psicología escolar y gestión democrática: actuación en escuelas públicas de educación infantil
Julia Chamusca Chagas
Regina Lúcia Sucupira Pedroza
- 45** **Educação a Distância - tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE**
Distance education: translating, adaptating and validating the motivation emitice scale
Educación a distancia: traducción, adaptación y validación de la escala de motivación emitice
Patricia Jantsch Fiuza
Jorge Castellá Sarriera
Lívia Maria Bedin

- 55** **Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos**
Comparative analysis of the relationship between teaching and learning from teachers' s and students' s view
Análisis comparativo de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje por profesores y alumnos
Andréia Osti
Rosely Palermo Brenelli
- 65** **Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd**
Affection, teaching and learning: a study at ANPEd's GT20
Afectividad, enseñanza y aprendizaje: un estudio en el GT20 de la ANPEd
Elvira Cristina Martins Tassoni
Angélica Niero Mendes dos Santos
- 77** **Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar**
Once upon a time there was a sixth grade class: studying teenagers's imagination in school context
Érase una vez un sexto año: estudiando la imaginação adolescente en contexto escolar
Aline Vilarinho Montezi
Vera Lúcia Trevisan de Souza
- 87** **A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional**
College student residence halls as a theme in the national scientific production
La vivienda estudiantil universitaria como tema en la producción científica nacional
Edleusa Nery Garrido
Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri
- 97** **Práticas docentes na saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers**
Teaching practices in health: contributions for reflexions from Carl Rogers
Prácticas docentes en la salud: contribuciones para una reflexión a partir de Carl Rogers
Vânia Maria de Oliveira Vieira
Eliana Silva Cassimiro de Araújo
- 105** **Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren no contexto escolar**
Stress in children and adolescents with williams-beuren syndrome in school age
Estrés en niños y adolescentes con síndrome de Williams-Beuren en edad escolar
Vera Alice Alcantara dos Santos Amaral
Michele Moreira Nunes
Rachel Sayuri Honjo
Roberta Lelis Dutra
Francisco Baptista Assumpção Jr.
Chong Ae Kim

- 113** **Projeto pedagógico de curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise**
Pedagogic project of an undergraduate psychology course: an analysis proposal
Projecto Pedagógico de Curso y formación del psicólogo: una propuesta de análisis
Pablo de Souza Seixas
Fellipe Coelho-Lima
Suzany Gadelha Silva
Oswaldo Hajime Yamamoto
- 123** **Indisciplina escolar: uma construção coletiva**
School indiscipline: a collective construction
La indisciplina escolar: una construcción colectiva
Maria Lucia Boarini
- 133** **Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar**
Social responsibility in higher education: contributions from the school psychology
Responsabilidad social en la educación superior: aportes de la psicología escolar
Juliana Eugênia Caixeta
Maria do Amparo de Sousa
- 141** **A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos**
Public school and the market : reality and myths
La escuela pública y las habilidades para el mercado: realidad y mitos escuela pública y mercado
Saulo Rodrigues de Carvalho
Lígia Márcia Martins
- 151** **Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa**
Adolescent's engagement in math homework: a person-centered approach
Envolvimiento de adolescentes en tareas escolares de casa: un abordaje centrado en la persona
Sueli Édi Rufini
Jucyla Guimarães Peres Megliato
José Aloyseo Bzuneck
- 163** **Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile**
Assessment of the effectiveness of an intervention called vínculos to prevent bullying in Santiago de Chile
Avaliação da eficácia do Programa Vínculos para prevenção e intervenção sobre o Bullying em Santiago do Chile
Felipe Lecannelier A.
Carola Pérez
Javiera Astudillo
Jorge Varela
-

Resenha
Review
Reseña

- 173** **Lev Vigotski – coleção de vídeos: à guisa de resenha**
Lev Vigotski – a video collection: by way of review
Lev Vygostky – colección de vídeos: a modo de reseña
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

História
History
Historia

- 177** **Entrevista com Regina Helena de Freitas Campos**
Interview with Regina Helena de Freitas Campos
Entrevista a Regina Helena de Freitas Campos
Érika Lourenço

Relato de Práticas Profissionais
Report on Educational Practices
Relato de Práctica Profesional

- 181** **O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na**
perspectiva histórico-cultural
The development of voluntary attention in ADHD: educational activities from
cultural-historical perspective
El desarrollo de la atención voluntaria en el TDAH: actividades educativas en la
perspectiva histórico-cultural
Anderson Jonas das Neves
Lúcia Pereira Leite

Informativo
Informative

- 185** **Notícias bibliográficas**
Bibliographic notes
Noticias bibliográficas

- 187** **Normas Editoriais**
Instructions to authors
Instrucciones a los autores

Editorial

Desde cedo, assumi meu interesse pela educação por acreditar no valor do conhecimento e do processo criativo do ensino-aprendizagem como alavanca para o desenvolvimento da sociedade e da cultura (Maria Helena Novaes, citado por Alencar, 2008)

A Psicologia está de luto, pois perdeu, nos últimos meses, três personagens importantes para a consolidação e avanço da Psicologia, especialmente na educação: Maria Helena Novaes, Samuel Pfromm Neto e Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri. Pesquisadores, professores, orientadores e atuantes na defesa da profissão, com certeza esses expoentes deixarão saudades. As palavras sábias de Novaes constituem um legado para a área e, como ela, também entendemos que o conhecimento científico é imprescindível para o desenvolvimento da sociedade.

Além da tristeza que está nos acometendo, também estamos, na área de Psicologia Escolar e Educacional, convivendo com discussões sobre a implantação do serviço de psicologia e serviço social na escola, conforme propõe o PL 3688/2000. No final do ano passado tivemos uma audiência pública na Câmara dos Deputados – Comissão de Educação – para argumentar sobre a importância deste PL; neste ano de 2013 já foram três sessões para votação que não foram concluídas, assim como ocorreu mais uma audiência pública em junho de 2013. Psicólogos, profissionais do Serviço Social e da educação de forma geral, dirigentes municipais, estaduais e federais estão convidados a fortalecer essa reivindicação da área, em busca de contribuir para a socialização do conhecimento. Entendemos que a atuação da Psicologia no âmbito da educação somará esforços para que tenhamos, além do acesso de todos os estudantes à escola, acesso também a uma educação de qualidade em prol da emancipação humana.

Neste primeiro semestre de 2013 também tivemos o lançamento das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*, pelo Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia. O documento foi elaborado pela comissão composta pelos seguintes psicólogos: Marilene Proença Rebello de Souza, Carmem Silvia Rotondano Taverna, Iracema Nemo Cecílio Tada, Marilda Gonçalves Dias Facci, Raquel Souza Lobo Guzzo, Marisa Lopes Rocha e da técnica regional do CREPOP Ana Gonzatto. Tal material certamente ficará na história, marcando uma concepção crítica de atuação da Psicologia na área de Educação.

Como podemos observar, o ano tem sido de efervescência, de grande luta em prol da Psicologia e da Educação. A todo instante são necessários debates, com a comunidade, acerca das especificidades da área escolar, que tem como norte auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Tem-se que fortalecer a importância da escola para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, desmistificar preconceitos sobre as crianças da classe trabalhadora que não têm acesso igualitário ao conhecimento e, principalmente, opor-se ao esvaziamento da teoria, que ocorre e teima em se fortalecer na sociedade. Autores como Pfromm Neto, Novaes e Yvone Khouri foram profissionais que se fundamentaram em teorias, que se apropriaram do legado da humanidade para produzir seus conhecimentos, e que, contrariamente à defesa atual do não conhecimento, defenderam o aprendizado daquilo que já foi produzido pelos homens.

Nessa linha de socializar os conhecimentos produzidos, neste número da revista os leitores encontrarão temáticas relacionadas à atuação dos psicólogos na escola, educação especial, relação ensino-aprendizagem, afetividade, moradia estudantil, indisciplina, tarefas escolares e demais assuntos pertinentes à área de Psicologia e Educação.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Marilda Gonçalves Dias Facci
Editora Responsável

Referência

Alencar, E. M. L. S. (2008). A trajetória de vida de três pioneiros brasileiros da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 265-278.

Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas

Mariana Guimarães Pasqualini
Marilene Proença Rebello de Souza
Cárita Portilho de Lima

Resumo

Esta pesquisa insere-se na discussão relativa à inserção de psicólogos na Educação Básica, visando contribuir para a construção de políticas públicas em uma perspectiva histórico-crítica. Considerou-se fundamental analisar proposições legislativas que versam sobre a inserção do psicólogo neste campo, buscando desvelar como a Psicologia se faz presente e quais demandas sociais reivindicam a presença desses profissionais na Educação. Realizou-se pesquisa documental nos sites do Congresso Nacional, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e Câmara Municipal de São Paulo que resultou na análise de 31 proposições legislativas. Nota-se que a expectativa que se tem sobre a atuação de psicólogos na Educação permanece predominantemente focada no indivíduo, com viés clínico e vinculada a uma concepção instrumental de Educação. Constatou-se, portanto, a necessidade de ampliarmos ações junto às representações legislativas e à sociedade, em geral, que possibilitem a elaboração de proposições condizentes com o compromisso ético-político firmado pela área da Psicologia Escolar e Educacional na Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Públicas, orientação vocacional, escolas.

School psychologist's performance from the perspective of legislative proposals

Abstract

This work is part of the discussion on inclusion of psychologists in Basic Education. We aim at contributing to the construction of public policies from with the historical-critical perspective. We consider essential to analyze legislative proposals that deal with the insertion of psychologists in this field. We propose to investigate how Psychology is present in the school and what are the social demands that claim psychologist's presence in education. We conducted a documental research in the following legislative houses - the National Congress, the Legislative Assembly of São Paulo and in the archives of São Paulo City Hall -which resulted in the analysis of 31 legislative propositions. The results reveal that psychologists are expected to work predominantly on the individual, with a clinical tendency and linked to an instrumental concept of education. We argue that it is necessary to enlarge the articulation with the legislative representatives and with society as a whole so that we can develop propositions which help construct ethical-political commitment, expected from School Psychology in Basic Education.

Keywords: Public policies, vocational guidance, schools.

Actuación del psicólogo escolar bajo perspectiva de propuestas legislativas

Resumen

Esta investigación forma parte de la discusión relativa a la inclusión de psicólogos en la Educación Básica y tiene el objetivo de contribuir para la construcción de políticas públicas en perspectiva histórico-crítica. Se consideró fundamental analizar propuestas legislativas que tratan sobre la inclusión del psicólogo en este campo con la intención de desvelar cómo la Psicología se presenta y cuáles son las demandas sociales que reivindicam la presencia de estos profesionales en la Educación. Se realizó investigación documental en los sitios *web* del Congreso Nacional, Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo y Câmara Municipal de São Paulo que resultó en el análisis de 31 propuestas legislativas. Es notoria que la expectativa que se tiene sobre la actuación de psicólogos en la Educación permanece predominantemente centrada en el individuo con sesgo clínico y vinculada a una concepción instrumental de Educación. Se constata por lo tanto la necesidad de ampliarse acciones junto a las representaciones legislativas y a la sociedad en general que permitan la elaboración de propuestas coherentes con el compromiso ético-político firmado por el área de Psicología Escolar y Educacional en la Educación Básica.

Palabras clave: Políticas publicas, orientación vocacional, escuelas.

Introdução

O presente estudo insere-se na interface entre a Psicologia Escolar e Educacional e as políticas públicas educacionais. A Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido, pelo menos nos últimos trinta anos, relevante discussão no que tange à formação/atuação do psicólogo no campo da educação. Nesse contexto surgiram questionamentos a respeito das bases epistemológicas que sustentam a intervenção do psicólogo escolar, bem como sobre qual seria o seu papel social, evidenciando que era necessário buscar perspectivas que superassem modelos subjetivistas e objetivistas de conceber o fenômeno educacional (Patto, 1990; Tanamachi, 2002). O desenrolar dessas críticas resultou no deslocamento do eixo de análise do fenômeno educacional do indivíduo para os determinantes históricos, sociais e políticos que atravessam e constituem a vida diária escolar.

A retomada do compromisso político da atuação do psicólogo na construção de uma escola pública democrática e de qualidade implica em conhecermos quais concepções e propósitos estão orientando a elaboração das políticas públicas educacionais. O discurso oficial expressa concepções a respeito da educação e da sociedade que norteiam a elaboração de propostas de ações no campo educacional, as quais se concretizam em práticas que determinam o cotidiano escolar (Souza, 2010). Desse modo, faz-se necessário conhecermos quais os compromissos políticos e pedagógicos trazidos pelas políticas públicas para que se compreenda o fenômeno educacional em toda a sua complexidade. A partir dessa perspectiva, é de fundamental importância conhecer e analisar quais políticas estão sendo propostas no campo da educação e desvelar como os conhecimentos produzidos pela academia em direção a uma Psicologia Escolar crítica estão sendo apropriados pelas pessoas, grupos e/ou entidades que participam da elaboração das propostas políticas que versam sobre a inserção do psicólogo no campo da educação. Isto é, compreender quais demandas sociais sustentam e reivindicam a presença de profissionais psicólogos na área da educação.

Diante disso, um dos espaços privilegiados para que sejam conhecidas as tendências e as propostas que estão sendo gestadas no âmbito da sociedade são as casas legislativas, onde os interesses são representados e as forças políticas em jogo expressam as tensões existentes entre os diversos segmentos sociais. Trabalhos recentes (Oliveira, 2009; Souza & Cunha, 2010) têm demonstrado a necessidade de darmos mais atenção a essa instância social, destacando a importância dos embates e dos textos legislativos que, quando aprovados, instauram mudanças substanciais nas diversas esferas do cotidiano e conduzem a ações no plano do Executivo, gerando políticas públicas. Certamente as políticas públicas não se restringem à construção de proposições legislativas, mas essas são uma forma de materialização das primeiras.

Desse modo, foram buscadas respostas a questões fundamentais como: a) que concepção de Psicologia no campo da Educação se faz presente nas propostas elabo-

radas pelo Poder Legislativo?; b) O que se espera do psicólogo no campo educacional?; c) Há espaço para a construção de práticas comprometidas com a transformação da realidade social? Compreender a concepção de Psicologia Escolar e Educacional que constitui os projetos de leis pode ser um norteador para os profissionais da área que lutam pela construção de ações políticas mais condizentes com o compromisso ético-político firmado com a educação pública.

Método

Inicialmente, realizou-se um mapeamento dos Projetos de Lei em âmbito federal que dispõem sobre a inserção do psicólogo na Educação Básica. Todavia, o contato com o processo de elaboração das leis nas duas Casas legislativas que compõem o Congresso Nacional – Senado Federal e Câmara dos Deputados – evidenciou que o processo legislativo abarca a tramitação de diversas espécies normativas. Diante da diversidade de proposições sujeitas à deliberação de ambas as Casas, considerou-se que a presente pesquisa deveria centrar-se no conhecimento das *Proposições Legislativas* (PL) sobre a inserção do psicólogo na Educação Básica. Tendo em vista que tal denominação abarca os Projetos de Lei, a utilização do termo Proposições Legislativas possibilita um maior alcance da pesquisa e condiz de forma mais precisa com a realidade do sistema legislativo brasileiro. Ademais, cabe ressaltar que as Proposições Legislativas constituem-se da seguinte forma: primeiro é exposto um texto em que consta o que parlamentar está propondo a respeito de determinado assunto. Em seguida, é apresentada a Justificativa, isto é, o texto que elenca os argumentos que motivam e sustentam o porquê da elaboração de tal proposição e os motivos pelos quais se acredita que esta deva ser aprovada.

O levantamento das Proposições Legislativas federais que tramitaram e ainda estão tramitando foi feito tendo como instrumento o acesso aos endereços eletrônicos <http://www.senado.gov.br> e <http://www.camara.gov.br>. Para o levantamento das proposições legislativas do Estado de São Paulo e do município de São Paulo, utilizaram-se como ferramenta de busca os seguintes endereços eletrônicos: <http://www.al.sp.gov.br> e <http://www.camara.sp.gov.br>. Nos endereços eletrônicos pesquisados, somente podem ser visualizados na íntegra (texto e justificativa/ justificativa) as Proposições Legislativas (PL) apresentadas a partir do ano de 2001. Assim sendo, optou-se por fazer a análise mais aprofundada das PL elaboradas após tal data. No caso das proposições municipais, não foi possível ter acesso aos textos de justificativa¹, porém a leitura dos textos dos projetos de lei nos permitiu a apreensão de alguns aspectos que serão analisados em conjunto com as demais proposições.

1 Na época em que a pesquisa foi desenvolvida não era possível acessar os textos de justificativa das proposições legislativas municipais, entretanto, atualmente é possível acessar as proposições na íntegra no site: <http://www.camara.sp.gov.br/>

O contato com a elaboração das proposições legislativas evidenciou que os textos parlamentares passam por diversas modificações ao longo do processo de tramitação no interior das casas legislativas, sendo a versão final promulgada em norma legislativa ou não conforme a decisão dos parlamentares. Dessa forma, a quantidade de textos encontrados implicou na necessidade de ser adotado um recorte para que fosse possível a realização de uma análise mais aprofundada. Optou-se por analisar a primeira versão das proposições legislativas, isto é, o texto inicial que introduz a temática da inserção do psicólogo no campo da educação.

A análise do corpus dos dados baseou-se no método de análise de prosa, como definida por André (1983). A autora propõe uma abordagem alternativa para a análise de dados qualitativos, que se afasta da conotação técnica comumente associada ao método de análise de conteúdo, permitindo um modo de aproximação mais adequado, que possibilita o trabalho com informações coletadas de diversas formas, entre elas, a análise de documentos. Sugere ainda que os tópicos e temas sejam gerados a partir do contato com os dados e de sua contextualização no estudo que está sendo feito, sendo de suma importância reconhecer o papel da intuição e da subjetividade do pesquisador na escolha das temáticas e assuntos desenvolvidos, assim como do referencial teórico do qual ele parte.

Ao longo da análise das proposições legislativas foram destacados temas e aspectos recorrentes nos textos parlamentares. Entretanto, não houve a preocupação em quantificar a ocorrência desses tendo em vista que a frequência de um item não determina necessariamente seu grau de relevância e uma única aparição de algum aspecto pode revelar dimensões importantes do fenômeno que está sendo estudado (André, 1983).

A leitura das proposições levou à construção de questões que foram utilizadas para nortear a análise, são elas: o que é dito a respeito do quadro educacional brasileiro? Qual concepção de Psicologia na Educação se faz presente? E qual proposta de atuação é defendida? Além disso, a partir dessas leituras reconheceu-se a possibilidade de se dividir em eixos o conjunto de proposições de acordo com a atuação proposta para o psicólogo. Dessa maneira, foram criados os seguintes eixos: *Atuação na Educação Básica*, *Atuação junto a crianças/adolescentes com supostos Transtornos de Aprendizagem*, *Orientação Profissional e Ensino de Psicologia*.

Resultados e discussão

O mapeamento das Proposições Legislativas² resultou no encontro de 73 proposições, sendo possível o acesso

2 Com intuito de facilitar a exposição, usaremos as seguintes siglas: PLC – proposição legislativa oriunda da Câmara dos Deputados; PLS – proposição legislativa oriunda do Senado; PLALESP – proposição legislativa oriunda da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo; PLM – proposição legislativa oriunda da Câmara Municipal de São Paulo.

ao texto na íntegra de 31 delas. O presente texto apresentará a análise das Proposições Legislativas pertencentes ao eixo *Atuação na Educação Básica*, as quais versam sobre a inserção do psicólogo como profissional do campo da Educação e abordam, portanto, de forma mais direta, questões ligadas à atuação do psicólogo escolar. Pertencem a esse eixo: nove proposições oriundas da Câmara Federal, uma do Senado Federal, cinco da ALESP e cinco da Câmara Municipal de São Paulo, totalizando 20 proposições (na próxima página consta o anexo com a relação das proposições analisadas). Dessa forma, tais proposições parlamentares foram encontradas em todas as casas legislativas pesquisadas.

A partir da década de 1940 até os dias de hoje, diversas proposições parlamentares foram localizadas na Câmara dos Deputados e, a partir dos anos 1980, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, evidenciando que a inserção do psicólogo na educação esteve e ainda está presente na pauta do sistema legislativo. Apesar da inegável importância de se contextualizar na história educacional brasileira o surgimento de cada uma dessas propostas, por questões metodológicas, nossa análise deter-se-á nas proposições legislativas federais e estaduais elaboradas após o ano de 2001.

A primeira proposição encontrada a respeito de tal temática – PLC 312/1949 – traz o seguinte texto: “Autoriza o tribunal de contas a registrar o termo aditivo entre o Ministério da Educação e Saúde e Helena Antipoff, para desempenho das funções de técnico especializado em proteção social e psicologia educacional”. Não foi possível ter acesso ao texto desse projeto de lei na íntegra, mas cabe ressaltar a referência a Helena Antipoff, importante pesquisadora que contribuiu significativamente com a educação brasileira ao fazer críticas, já na década de 1930, ao uso e à interpretação de testes psicológicos que desconsideravam os determinantes sociais, econômicos e culturais do processo de escolarização (Antunes, 2003). Além disso, interessa-nos destacar nessa proposição legislativa o emprego do termo “psicologia educacional”.

Com relação à forma como foi nomeado o campo de atuação e pesquisa que se construiu na interface entre a Psicologia e a Educação, no cenário brasileiro, há o trabalho de Souza (2009), que retoma o fato de que a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional permaneceram historicamente como campos distintos, sendo a primeira tida como campo de prática profissional e a última como área de pesquisa em Psicologia. Recentemente tal dicotomia passou a ser questionada no sentido de ser, a partir de uma perspectiva crítica, impossível dissociar teoria e prática na constituição de uma área de conhecimento e atuação comprometida com a transformação da realidade social. Sendo assim, optamos por utilizar o termo Psicologia Escolar e Educacional para nos referirmos a esse campo.

Segundo Meira e Antunes (2003), a Psicologia da Educação configurou-se, no decorrer do século XX, como uma área de conhecimento voltada para questões da Educação e, em especial, da educação escolar. As autoras

Anexo: Segue abaixo a relação das proposições legislativas (elaboradas após o ano de 2001) listadas de acordo com a Casa Legislativa em que foram apresentadas:

CÂMARA DOS DEPUTADOS	
PLC 837 - 2003	Dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas.
PLC 1497 - 2003	Dispõe sobre a oferta de Serviços de Psicologia para acompanhamento dos alunos na escola e na comunidade.
PLC 1674 - 2003	Altera o art. 25 e acrescenta § único à Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), para possibilitar psicólogos e assistentes sociais escolares no âmbito educacional.
PLC 2513 - 2003	Dispõe que em toda escola, pública e privada, seja obrigatória a presença de profissional da área de Psicologia.
PLC 3154 - 2004	Dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas contratarem Assistentes Sociais e Psicólogos.
PLC 3613 - 2004	Dispõe sobre a obrigatoriedade da participação de Psicólogos nos quadros funcionais das escolas brasileiras.
PLC 1719 - 2006	Cria o Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social para atender as escolas da rede pública e privada de ensino fundamental de todo o território nacional, e dá outras providências.
PLC 7500 - 2006	Acrescenta o art. 86-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica.
PEC 13 – 2006	Acrescenta o inciso VIII ao art. 208 da Constituição Federal de 1988. Explicação da Ementa: Garante aos alunos de ensino fundamental e médio atendimento por equipe de avaliação formada por Psicólogos e Assistentes Sociais. Altera a Constituição Federal de 1988.
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO	
PLALESP 1040 - 2003	Institui o Serviço Psicológico Escolar nas escolas estaduais de 1.º e 2.º graus.
PLALESP 642 - 2004	Obriga a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica nos estabelecimentos educacionais da rede pública estadual
PLALESP 700 - 2005	Uma grande porcentagem de menores vivem em conflito com a sociedade e seu meio familiar, trazendo dificuldades no aprendizado. Dentro desta ideia, solicitamos a adequação das escolas com profissionais na área psicológica.
PLALESP 441 - 2007	Assegura atendimento por psicólogos e assistentes sociais aos alunos das escolas públicas de educação básica.
PLALESP 442 - 2007	Autoriza o Poder Executivo a implantar nos quadros funcionais das escolas estaduais um profissional na área de psicologia e um na área de assistência social.
INDICAÇÃO 2410 – 2008	Indica ao Senhor Governador providências voltadas à inclusão nas escolas públicas do Estado de um programa de atendimento por psicopedagogos, a alunos com problemas no aprendizado, acolhendo a iniciativa da jovem Dalily Zanchetta, da Escola Estadual João XXIII, de Americana, participante do Parlamento Jovem de 2008.
CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	
PLM 417 - 2007	Fixa em todas as unidades de ensino do município de São Paulo a lotação de psicólogo e dá outras providências.
PLM 462 – 2008	Dispõe sobre o atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas de ensino fundamental e médio do município de São Paulo.
PLM 280 – 2009	Dispõe sobre a instituição de programa de assistência social e psicológica nas instituições da rede municipal de ensino nos níveis infantil, fundamental e médio do município de São Paulo.
PLM 656 - 2009	Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas municipais de São Paulo.
PLM 669 – 2009	Institui o programa de assistência médica e psicológica aos professores da rede pública do município de São Paulo portadores da síndrome de burnout.

afirmam que a inserção de ideias psicológicas no processo educacional influenciou concepções e práticas pedagógicas, demarcando um lugar de importância para a Psicologia no campo educacional. Nesse contexto, a Psicologia da Educação adquiriu uma autonomia que possibilitou a constituição de uma área de atuação específica da qual emerge, entre outros modos de atuação, a figura do Psicólogo Escolar. Contudo, análises do que vem sendo produzido na área evidenciam que é preciso caminhar no sentido da apropriação efetiva de referenciais teórico-metodológicos que sustentem e consolidem práticas que considerem as múltiplas determinações da realidade educacional e que, a partir disso, a Psicologia possa de fato colaborar com a melhoria da qualidade de ensino oferecido à maioria da população brasileira, culminando em transformações concretas na Educação.

A respeito disso, Souza (2010) afirma que a retomada do lugar político da prática psicológica implica no compromisso primordial com a busca por caminhos para a consolidação de uma escola democrática e de qualidade, exige a ruptura epistemológica com concepções adaptacionistas e demanda da área a construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar. É nesse sentido, afirma a autora, que, ao assumirmos o compromisso político com uma escola democrática, faz-se necessário conhecer os meandros e os princípios que estão orientando a construção de políticas públicas em educação.

Partindo dessa perspectiva, as proposições legislativas analisadas caracterizam-se por abordar a inserção do psicólogo na Educação como profissional que atuará em diversas questões advindas do cotidiano escolar. Os textos parlamentares sugerem a inserção do psicólogo nos quadros funcionais das escolas, como profissional da educação, ou advogam pela criação de serviços/programas de Psicologia Escolar, como pode ser ilustrado pelos trechos da PLALESP 1040/2003 – “Institui o Serviço Psicológico Escolar nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus” – e da PLC 7500/2006 – “Acrescenta o art. 86-A à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para determinar a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica”. Desse modo, pode-se dizer que tais propostas legitimam um lugar no contexto escolar para que o psicólogo atue realizando ações e práticas concebidas a partir de referenciais teórico-metodológicos adotados e desenvolvidas por esse campo do conhecimento.

Tendo como pressuposto que a escola é uma instituição social que só pode ser compreendida no interior das relações sociais de produção e, portanto, da estrutura da sociedade que a inclui (Patto, 1990) e considerando como tarefa da Psicologia Escolar e Educacional debruçar-se sobre as inúmeras determinações que produzem e sustentam a queixa escolar (Tanamachi & Meira, 2003), faz-se necessário expor quais considerações são feitas a respeito da situação do sistema educacional público brasileiro. Nesse sentido, é importante identificar quais são os aspectos da realidade escolar e social elencados como justificativas para as ações propostas para o campo da Educação e, mais es-

pecificamente, para a inserção do psicólogo nesse contexto. Em suma, é fundamental reconhecer a partir de qual concepção de escola o psicólogo está sendo convocado a atuar.

Nota-se que as referências feitas ao contexto escolar, quando estas se fazem presentes, focam a questão da evasão, repetência e indisciplina escolar. Esta última apresenta-se predominantemente associada ao fenômeno da violência, como pode ser observado na PLC 2513/2003:

Hoje as taxas de reprovação, indisciplina escolar e abandono dos alunos são alarmantes, acarretando baixa produtividade do sistema educacional brasileiro. É inquestionável que existe uma relação direta entre o desempenho escolar insuficiente e o desajuste social. A violência urbana se reproduz na indisciplina dentro da escola.

Desse modo, a situação das escolas públicas brasileiras é trazida de forma dramática e marcada por elementos como grandes taxas de evasão e a presença de relações entre os diversos participantes do contexto escolar marcadas pela violência. A escola é, então, entendida como algo que sofre passivamente os reflexos da violência, sendo a indisciplina algo que tem suas origens fora do contexto escolar. A realidade escolar que produz cotidianamente frustração em seus participantes, que falha em sua tarefa de ensinar e oferece aos docentes e funcionários salários baixos, formação de má qualidade e os exclui de importantes decisões a respeito do processo pedagógico não é levada em consideração. Do mesmo modo, a indisciplina não é concebida como uma espécie de recurso de sobrevivência adotado pelos alunos enraivecidos diante da qualidade do ensino que recebem e da descrença na possibilidade de alcançar melhores condições de vida pela via da escolarização (Patto, 2010). A explicação para tais comportamentos indisciplinados baseia-se na concepção ideológica de que os alunos e suas famílias são inadequados.

Sendo assim, as explicações trazidas para embasar o que é dito a respeito das escolas da rede pública permanecem focadas em fatores externos ao contexto escolar, ao sistema de ensino e à política educacional. As explicações pautam-se na presença de problemas de origem psicológica e/ou familiar nos alunos que geram dificuldades no processo de escolarização, como pode ser observado na passagem a seguir da PLALESP 1040/2003:

Com efeito, a necessidade de serem equacionadas e atendidas as carências apresentadas por grande número de alunos da rede pública de educação, face aos inúmeros problemas de natureza sócio-econômico psicológico familiar, dependência química, que interferem em seu pleno desenvolvimento pessoal e social, levando-as à indisciplina, à repetência e à evasão escolar, com a conseqüente resposta em termos de marginalização (...).

Nota-se, portanto, a presença da ideia de que a escola precisa repensar suas estratégias pedagógicas e articular serviços, como o de Psicologia, para suprir as deficiências

individuais dos alunos e/ou as carências oriundas do ambiente familiar, tendo como um dos objetivos principais evitar o aumento da criminalidade. A esse respeito, Patto (2007) afirma que, na história do pensamento educacional brasileiro, a função da escola sempre esteve relacionada mais ou menos intensamente, conforme o período, com a prevenção da criminalidade. A autora afirma que concepções ideológicas sobre a menor capacidade dos alunos pobres para aprender e a ideia de que esses são mais propensos a manifestar comportamentos violentos, seja por questões individuais ou por problemas no ambiente familiar, sempre pautaram a elaboração das reformas e dos projetos educacionais e que a permanência, até os dias de hoje, de concepções preconceituosas a respeito da clientela da escola pública resulta na busca por caminhos e soluções sabidamente equivocados.

Nesse sentido, a ideia de que é preciso propor ações na Educação com vistas a reduzir os gastos com segurança pública ou “corrigir” indivíduos potencialmente delinquentes apresenta-se claramente em propostas parlamentares como a PLC 837/2003 e a PLALESP 441/2007 que compartilham o seguinte trecho:

Os benefícios da superação destas dificuldades de socialização são de várias ordens: primeiro, deve-se destacar o benefício para cada um dos estudantes atendidos que, além de melhorarem sua convivência familiar e escolar, poderão evitar a evasão e alcançar efetivo sucesso escolar e inserção social; (...) por fim, toda a sociedade será beneficiada pela inserção de um cidadão educado e produtivo, reduzindo a possibilidade de receber um indivíduo pouco escolarizado e com altas chances de se transformar em desajustado.

Tal concepção coloca a Psicologia a serviço de uma escola cujo propósito não é a formação intelectual de seus alunos, e sim evitar que esses se tornem “desajustados”. É preciso evitar o aumento da criminalidade e acredita-se que a Educação é o caminho para tal. A partir desse ponto de vista, a Educação é tida como autônoma em relação à sociedade, e as determinações sociais do fenômeno educacional são ignoradas (Saviani, 2001). Permanece a concepção ideológica de que uma boa educação para todos seria suficiente para sanar os problemas sociais que, na realidade, são inerentes e constitutivos do modo de produção capitalista.

Há também referências diretas a uma suposta influência negativa de certos arranjos familiares na aprendizagem dos alunos, o que exige as práticas escolares cotidianas e a política de ensino da responsabilidade pelo fracasso escolar da rede pública, como pode ser ilustrado pelo trecho a seguir da PLALESP 1040/2003:

Considerando que a sociedade brasileira, passa por grande crise social, e a desestruturação familiar é uma realidade, que cresce a cada dia, implicando assim em problemas sérios e desvios de personalidades nas crianças e jovens de nossas escolas, necessitando de forma imprescindível profissionais especializados para orientar e encaminhar os

alunos da rede de ensino.

Constata-se aparentemente a existência de um padrão abstrato do que seria uma família ideal, a qual seria suficientemente adequada para cumprir certas funções diretamente relacionadas e, acima de tudo, determinantes do processo de escolarização de seus filhos. Além disso, tal abstração de família ideal dialoga com uma generalização igualmente abstrata e preconceituosa da organização familiar dos alunos, tida como imprópria e geradora de distúrbios e de dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a culpabilização das famílias pelo desempenho escolar dos alunos coexiste com a proposta de que a escola precisa assumir tarefas supostamente familiares.

Souza (2010), analisando textos de políticas públicas em educação do Estado de São Paulo, constatou a presença de concepções depreciativas a respeito das classes populares, as quais vinham acompanhadas da ideia de que a escola precisa assumir o papel da família. Tal perspectiva acaba por transformar a instituição escolar em um espaço principalmente de socialização, tendo a sua capacidade de cumprir sua função social prejudicada. Concepções muito semelhantes a essas permeiam a elaboração de diversas propostas parlamentares.

Nota-se que a defesa da presença da Psicologia na Educação apóia-se aparentemente no argumento de que tais profissionais são formados para atuar auxiliando individualmente participantes do ambiente escolar cujos problemas de ordem individual, biológica e/ou familiar estejam dificultando o processo de aprendizagem, sejam esses participantes alunos ou professores, com predomínio do foco nos primeiros. Nesse sentido, é possível observar que o mote de algumas proposições é justamente a implantação de serviços de atendimento psicológico direcionados especificamente para os alunos, como pode ser ilustrado pelas passagens da PLC 13/2007 – “Acrescente-se ao art. 208, da Constituição Federal, o seguinte inciso VIII: ‘Art. 208 (...) VIII – atendimento ao educando, nos ensinos fundamental e médio, por meio de equipe de avaliação formada por psicólogos e assistente sociais, em parceria com os professores” – e da PLM 417/2007 – “Art. 4º III. Prestar atendimento a crianças e adolescentes com problemas emocionais, psico-motores e psico-pedagógicos”.

Embora apareçam nos textos acima referências a outros participantes do contexto escolar com os quais o psicólogo poderá articular seu trabalho, o foco da intervenção continua sendo o aluno e o objetivo principal parece ser produzir mudanças no comportamento dos educandos para que esses aprendam. As origens dos problemas enfrentados pelas escolas da rede pública acabam, então, por serem depositadas em apenas um protagonista do processo de escolarização – o aluno. Entre essas proposições legislativas cujo foco é a implantação de atendimento psicológico para os alunos, merece destaque a Indicação nº 2410/2008 oriunda da ALESP, que traz a proposta de oferecimento de atendimento psicopedagógico a alunos com “problemas no aprendizado”, baseada na solicitação de uma aluna de uma

escola estadual paulista. Destaca-se a seguinte passagem de autoria da estudante:

O objetivo desta lei é tornar o ambiente de aprendizagem das escolas públicas estaduais mais proveitoso, sem alunos com defasagem na aprendizagem devido a situações e problemas que trazem de suas famílias, ou ainda dificuldades no relacionamento com o ambiente coletivo.

Um primeiro aspecto presente na proposta é a solicitação de que os atendimentos sejam feitos por psicopedagogos. De acordo com Antunes (2003), o surgimento da psicopedagogia acontece quando a Psicologia Escolar e Educacional passa a conceber como insustentável atuar desconsiderando os fatores intraescolares produtores e reprodutores de dificuldades escolares e de estigmas no ambiente escolar. Em decorrência dessa autocrítica feita aos atendimentos tradicionalmente oferecidos pelos psicólogos, esses acabam por se retirar do espaço escolar e, nesse movimento, abre-se espaço para a introdução da psicopedagogia, a qual vem oferecer um trabalho que, em sua maioria, continua tendo como foco questões relacionadas ao alunado. Assim, a proposta da estudante vem ao encontro dessa psicopedagogia que desconsidera as inúmeras determinações do processo de escolarização ao conceber que é preciso prestar atendimento àqueles alunos cujos problemas oriundos de seu ambiente familiar dificultam a aprendizagem e implicam em prejuízo para os demais alunos com os quais convivem. Porém, não podemos deixar de destacar que esse pedido de ajuda é absolutamente legítimo, por se tratar de uma demanda histórica e socialmente construída por estas áreas de conhecimento, Psicologia e Psicopedagogia, tendo em vista as intervenções que tradicionalmente ofereceram para a nossa sociedade.

No entanto, ao vermos essa concepção materializada nas proposições legislativas, ao nos depararmos com a desconsideração dos mecanismos escolares que dificultam a aprendizagem e com a desresponsabilização das políticas educacionais, dos sistemas de ensino e, em suma, do sistema sociopolítico vigente, entramos em um engodo no qual uma das maiores vítimas desse processo, os alunos, passam a ser culpabilizados e incorporam tal papel (Moyés & Collares, 1994). Todavia, há proposições legislativas que advogam por uma atuação mais ampliada do psicólogo, abrangendo também professores e funcionários, como pode ser observado no trecho abaixo extraído da PLM 280/2009:

Art 2º O Programa de Assistência Social e Psicológica nas instituições da rede municipal de ensino nos níveis infantil, fundamental, e médio objeto desta lei destina-se a assegurar o atendimento e acompanhamento dos alunos, seus familiares, professores e trabalhadores das instituições de ensino por psicólogos e assistentes sociais.

As propostas que preveem que o psicólogo não atue apenas com os alunos permitem o acesso a outros participantes do processo escolar, o que é fundamental e

se configura como um primeiro passo para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma perspectiva crítica. Tendo em vista que a queixa escolar é um produto coletivo, resultante de inúmeras relações e práticas educativas que se engendram no ambiente escolar e sendo função do psicólogo escolar intervir nesse campo de forças com o intuito de romper a produção e manutenção da queixa escolar (Machado, 2003), faz-se necessário identificar nos textos das proposições o que se espera mais claramente como contribuição da Psicologia quando são envolvidos nas ações propostas outros participantes do ambiente escolar, para além dos educandos.

A partir da leitura das propostas parlamentares, é possível notar que o psicólogo é convocado a contribuir na elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, é também solicitado a orientar professores e/ou familiares sobre como lidar com os alunos. A palavra orientar sugere que o psicólogo tem um saber acima dessas pessoas e sabe de antemão a saída para a superação dos problemas que ocorrem no contexto escolar. Além disso, o foco ainda permanece nos alunos, como pode ser ilustrado pela passagem retirada da PLC 837/2003:

O atendimento de profissionais especializados, integrantes da equipe escolar, possibilita apoiar e orientar os alunos e suas famílias, em busca de melhores alternativas para o sucesso no processo de aprendizagem e de integração escolar e social. Da mesma forma, os professores e professoras poderão ser orientados sobre como agir, na sala de aula e em outras circunstâncias, em relação às situações que possam interferir negativamente nos processos individuais e coletivos de aprendizagem.

Além dessas propostas que consideram a participação na elaboração das práticas pedagógicas e sugerem um trabalho de orientação a respeito dos alunos, é importante destacar que algumas pontuam a importância das relações que são estabelecidas no ambiente escolar e a influência que o modo como os equipamentos de ensino estão organizados exerce no processo de escolarização, como pode ser visto abaixo na PLC 3154/2004:

O que justifica a proposta, é a compreensão de que as condições psicológicas dos sujeitos participantes do processo educativo (educadores e educandos) e o modo como estão organizadas as escolas são interferentes diretos no processo de aprendizagem. Desta forma, a presença do psicólogo na equipe de trabalho escolar, coloca-se como necessária no sentido de oferecer suporte, de um lado para os educadores em suas buscas de estratégias para efetivar as práticas pedagógicas e, de outro, para os educandos em seus propósitos de alcançar a autonomia e a inclusão social.

Essa diversidade de concepções encontradas a respeito de como a Psicologia pode contribuir no campo da Educação, em quais questões o profissional deve atuar e com quais atores do processo escolar seu trabalho precisa

ser desenvolvido também se reflete na variedade de formas de inserção do psicólogo no contexto escolar. Há aquelas que advogam pela criação do cargo de psicólogo nas Secretarias de Educação, outras dispõem sobre a obrigatoriedade de cada equipamento de ensino contar com um profissional da área e há inclusive aquelas que afirmam que o atendimento deve ser prestado por psicólogos vinculados ao Sistema Único de Saúde e, portanto, oriundos da área da saúde.

Importante pontuar que, como afirmam Tanamachi e Meira (2003), o que caracteriza o psicólogo escolar não é seu local de trabalho, mas sim seu compromisso teórico e prático com as questões da educação. Entretanto, o fato de psicólogos que atuam na área da saúde serem designados para atender alunos com queixas escolares parece implicar em um risco ainda maior de tais questões serem abordadas a partir de uma perspectiva individualizante, tendo em vista que o psicólogo não terá contato com o cotidiano escolar em que essa queixa se produz e possivelmente possui formação em outra área da Psicologia que não a Psicologia Escolar e Educacional, podendo, por conta disso, não ter se apropriado das discussões e críticas recentemente feitas pela/na área. Faz-se necessário, portanto, considerar o quanto as concepções a respeito da atuação do psicólogo na Educação, expressas nos textos legislativos, aproximam-se dessa perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional que vem se desenvolvendo como campo de pesquisa e atuação. É importante avaliar, ainda, se o papel atribuído ao psicólogo nessas proposições se relaciona ou não com a identidade que a área vem buscando construir para si nas últimas décadas.

Por fim, nota-se que o psicólogo é visto como aquele profissional que irá auxiliar na melhoria da qualidade do ensino oferecido pela rede pública, o que em linhas gerais coincide com o compromisso político com a transformação da realidade educacional e social assumido pela Psicologia Escolar e Educacional crítica. Porém, o foco das intervenções propostas continua sendo, em maior ou menor grau, os alunos. Isto é, os problemas de escolarização ainda são predominantemente vistos como resultado de questões individuais ou da utilização de práticas pedagógicas inadequadas para determinados alunos. Desse modo, as soluções propostas para a superação dos problemas enfrentados pela rede pública de ensino permanecem focadas em alterações de um ou outro aspecto do ambiente escolar, o que a experiência tem mostrado ser insuficiente.

Considerações finais

A análise de proposições legislativas configurou-se como um caminho interessante para a compreensão de como a Psicologia vem se mostrando presente nas propostas parlamentares para o campo educacional. Buscou-se identificar quais são as concepções de Psicologia e de Educação que sustentam tais propostas e, a partir disso, o que se espera que os psicólogos realizem na educação e em benefício de quem ou do quê. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa teve como um dos objetivos responder à

seguinte indagação: é possível afirmar que uma perspectiva crítica e comprometida de Psicologia encontra-se expressa nas políticas pensadas para o campo da Educação?

Pode-se perceber que há uma distância entre o que a área de Psicologia Escolar e Educacional vem defendendo a partir de uma Psicologia crítica e comprometida politicamente com a melhoria da educação pública e aquela que aparece nos textos parlamentares. A Psicologia que consta nas propostas analisadas é tida como um campo que irá contribuir de algum modo para a Educação e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo, porém, a atuação prevista nos textos permanece predominantemente focada no indivíduo e vinculada a uma concepção instrumental de Educação. Nota-se que a defesa da presença dos psicólogos nos equipamentos de ensino apoia-se, aparentemente, no argumento de que tais profissionais são formados para atuar auxiliando individualmente participantes do ambiente escolar cujos problemas de ordem individual, biológica e/ou familiar estejam dificultando o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso que os conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar e Educacional a respeito da forma como a estrutura do sistema de ensino produz e sustenta a queixa escolar sejam de fato apropriados pelos psicólogos, pelos professores e diretores da rede pública de ensino, pelos parlamentares e, em suma, pela sociedade como um todo, para que as demandas por melhorias na escola pública resultem em proposições legislativas de fato coerentes com tal propósito. De modo que essas propostas não sejam mais apoiadas em concepções preconceituosas a respeito dos alunos e comprometidas com outros interesses que não a promoção de uma educação de qualidade.

Por fim, destaca-se que a aproximação com o sistema legislativo e o contato com o conteúdo dos textos parlamentares possibilitaram conhecer o processo de elaboração de propostas políticas para o campo da educação e quais concepções orientam tais ações, evidenciando a importância de se desenvolverem pesquisas nesse campo. Além disso, essa primeira análise realizada revelou a necessidade de serem feitas pesquisas que tenham como propósito contextualizar historicamente o surgimento de cada proposição legislativa sobre a inserção do psicólogo na educação, tendo em vista quais questões e demandas sociais estão presentes no momento da elaboração das legislações. Aprofundar o conhecimento sobre o contexto histórico do surgimento das proposições legislativas, mapeando suas origens, será um caminho interessante para o desvelamento de quais interesses e propósitos estão guiando a construção de políticas para o campo da educação.

Referências

- André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45), 66-71.
- Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia e Educação no Brasil: um olhar*

- histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Indicação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo n. 2410 de 2008. (2008). Recuperado: 06 set 2010. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=9>
- Machado, A. M. (2003). O psicólogo trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? Em M.E.M. Meira & M. Antunes (Orgs.), *Psicologia e Educação: práticas críticas* (pp. 62-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). Em Alves e cols. (Orgs.), *Cultura e Saúde na Escola* (pp. 25-31). São Paulo: FDE.
- Oliveira, R. F. (2009). *Política Educacional no Brasil: qual o papel do Poder Legislativo*. Curitiba: Protex/FAPEMIG.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" - Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 243-266.
- Patto, M. H. S. (2010). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Projeto de Lei n. 2513, de 18 de Novembro de 2003*. (2003). Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, dispõe que em toda escola, pública e privada, seja obrigatória a presença de profissional da área de Psicologia. Recuperado: 28 ago 2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=143216>
- Projeto de Lei n. 280, de 05 de Maio de 2009*. (2009). Projeto apresentado na Câmara Municipal de São Paulo, dispõe sobre a instituição de programa de assistência social e psicológica nas instituições da rede municipal de ensino. Recuperado: 09 set 2010. Disponível: <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/projeto/PL0280-2009.pdf>
- Projeto de Lei n. 3154, de 17 de Março de 2004*. (2004). Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, dispõe sobre a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas contratarem Assistentes Sociais e Psicólogos. Recuperado: 28 ago 2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=156409>
- Projeto de Lei n. 417, de 13 de Junho de 2007*. (2007). Projeto apresentado na Câmara Municipal de São Paulo, fixa em todas as unidades de ensino do município de São Paulo a lotação de psicólogo e dá outras providências. Recuperado: 09 set 2010. Disponível: <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/projeto/PL0417-2007.pdf>
- Projeto de Lei n. 441, de 16 de Maio de 2007*. (2007). Projeto apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Assegura atendimento por psicólogos e assistentes sociais aos alunos das escolas públicas de educação básica. Recuperado: 06 set 2010. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=1>
- Projeto de Lei n. 7500, de 10 de Outubro de 2006*. (2006). Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, para determinar a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica. Recuperado: 28 ago 2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=334450>
- Projeto de Lei n.1040, de 08 de Outubro de 2003*. (2003). Projeto apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo que institui o Serviço Psicológico Escolar nas escolas estaduais de 1.º e 2.º graus. Recuperado: 06 set 2010. Disponível: <http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/ListaProjetos?vnextoid=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=1>
- Projeto de Lei n.13, de 05 de Fevereiro de 2007*. (2007). Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, garante aos alunos de ensino fundamental e médio atendimento por equipe de avaliação formada por Psicólogos e Assistentes Sociais. Altera a Constituição Federal de 1988. Recuperado: 28 ago 2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339971>
- Projeto de Lei n.837, de 24 de Abril de 2003*. (2003). Projeto apresentado na Câmara dos Deputados, dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas. Recuperado: 28 ago 2010. Disponível: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=112943>
- Saviani, D. (2001). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE)*, 13(1), 179-182.
- Souza, M.P.R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149.
- Souza, M. P. R., & Cunha, B. B. B. (2010). Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação?. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo

Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e de adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos* (pp. 215-228). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em M. P. R. Souza, E. R. Tanamachi & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em E. R. Tanamachi & M. E. M. Meira (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 16/08/11
Reformulado em: 17/01/12
Aprovado em: 27/02/12

Sobre as autoras

Mariana Guimarães Pasqualini (marianagp02@gmail.com)

Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2010).
Endereço: Rua Sórora Angélica, 555 apto 44L Santana – São Paulo – SP CEP: 02452-060

Marilene Proença Rebello de Souza (marileneproenca@hotmail.com)

Professora Livre Docente da Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa e Membro da diretoria da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional).
Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721. Bloco A. Sala 155, Cidade Universitária. São Paulo – SP CEP: 05508-030

Cárita Portilho de Lima (carita.portilho@yahoo.com.br)

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Psicóloga Escolar do Município de Taboão da Serra.
Endereço: Rua Monte Caseros, 126, apto 2A - Vila Gomes - São Paulo - SP CEP: 05590-130

Esta pesquisa foi desenvolvida com apoio financeiro do Programa de Iniciação Científica Santander/USP.

Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural

*Alessandra Dilair Formagio Martins
Maria Cecília Rafael de Góes*

Resumo

O brincar de crianças autistas é descrito como muito restrito e peculiar. Com a preocupação pela busca de práticas educativas promissoras, a presente pesquisa tomou como referência a teoria histórico-cultural e teve o objetivo de analisar os modos como crianças autistas se orientam para o outro e para o objeto durante a atividade lúdica. O estudo focalizou três sujeitos, com idade de seis a doze anos, durante sessões de brincadeira coordenadas pela primeira autora, que interagiu com as crianças atribuindo significado às suas ações e ao uso de brinquedos, e encorajava a emergência de jogos imaginativos. Os dados foram organizados sob dois temas: modos de brincar das crianças e modos de atuação do adulto. Os achados indicam que a mediação da pesquisadora propiciou a ocorrência de muitos momentos de orientação para o outro e de uso contextualizado de objetos, incluindo ações do jogo de papéis.

Palavras-chave: crianças autistas, brincadeiras, desenvolvimento do brincar.

A study about play behavior of autistic children from the historical-cultural perspective

Abstract

Play behavior of autistic children is described as very restricted and peculiar. Concerned with the search for promising educational practices, we use historical-cultural theory to analyze the ways through which autistic children orient themselves towards others and objects in situations of play. The study focuses on three subjects, aged between six and twelve years, during play sessions. These sessions were coordinated by the first author, who ascribed meaning to the children's actions and use of toys, and encouraged the emergence of imaginative play. Data were organized under two topics: children's modes of playing and adult's modes of participation. The findings suggest that the researcher's mediation allowed for the occurrence of many instances of orientation towards the other as well as moments of contextualized use of objects, including actions of role play.

Keywords: autistic children, tricks, childhood play development.

Un estudio sobre la actividad de jugar de niños autistas en perspectiva histórico-cultural

Resumen

La actividad de jugar de niños autistas se describe como muy restricta y peculiar. A partir de la preocupación con la busca de prácticas educativas promisoras la presente investigación tomó como referencia la teoría histórico-cultural y tuvo el objetivo de analizar los modos como niños autistas se orientan para el otro y para el objeto durante la actividad lúdica. El estudio se realizó con tres sujetos con edades entre seis a doce años, durante sesiones de juego coordinadas por la primera autora que interactuaba con los niños atribuyendo significado a sus acciones y al uso de juguetes, incentivando juegos imaginativos. Se organizaron los datos en dos temas: modos de jugar de los niños y modos de actuar del adulto. Los resultados indican que la mediación de la investigadora permitió acontecer muchos momentos de orientación para el otro y el uso contextualizado de objetos, incluyendo acciones del juego de roles.

Palabras Clave: niños autistas, jugar, desarrollo del juego.

Introdução

O autismo é classificado como um distúrbio global do desenvolvimento, no qual há um comprometimento em diversas áreas do comportamento e do psiquismo. Na descrição da Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 1993), essa patologia é definida como um transtorno invasivo do desenvolvimento, identificado pelo surgimento antes da idade de 3 anos e “pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo” (p. 247). Também na discussão atual dos diferentes quadros abrangidos pelos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) é salientada a sintomatologia básica da tríade autística, referente a problemas na interação social, comunicação e padrão comportamental (Schwartzman & Araújo, 2011).

Em relação ao brincar, foco do presente trabalho, a descrição da CID 10 indica que essa atividade encontra-se alterada pelas características gerais do transtorno:

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. (Organização Mundial da Saúde, 1993, p. 248)

Na mesma linha, o DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995) indica que, nos casos de autismo, em geral as brincadeiras imaginativas estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado. Além disso, as crianças tendem a não se envolver nos jogos de imitação e rotinas simples da infância, ou o fazem fora de contexto e de um modo mecânico.

Estudos com sujeitos autistas tendem a reiterar a indicação de que eles não conseguem brincar com seus pares e fazer amigos, carecem de criatividade e iniciativa, apresentam habilidades sociais muito limitadas e, particularmente, fracassam no desenvolvimento da empatia. Nessa linha, costuma-se afirmar que as crianças autistas demonstram uma preferência por objetos e não por pessoas. Como descreve Soifer (1992), “suas brincadeiras são solitárias e consistem geralmente em fazer rodar um carro com as mãos (meninos) ou ter nos braços uma boneca (as meninas)” (p. 231). São os objetos que provocam seu interesse e podem ser manipulados por longos períodos. Entretanto, o uso que fazem deles se mostra restrito, seja pela forma repetitiva da manipulação, seja pela preferência de objetos com determinadas características (Marcelli, 1998).

Tendo em vista as dificuldades de comunicação e interação dessa criança, as relações que os outros estabelecem com ela podem mostrar-se comprometidas muitas vezes desde o nascimento, ou assim que se evidencia o transtorno. Não se trata de culpabilizar pais e familiares, mas de considerar que os fracassos na interação se devem em boa parte ao modo como as pessoas próximas reagem à

falta de respostas e de contato do autista, o que certamente afeta seu desenvolvimento, muitas vezes cristalizando o quadro já instalado.

Bosa (2002) discute a dificuldade que os outros têm para compreender a forma como os autistas comunicam suas necessidades e desejos, e argumenta que um olhar mais atento permite observar o grande esforço que esses sujeitos despendem para encontrar recursos que propiciem a compreensão do que estão expressando. Numa análise minuciosa de registros de filmagem, a autora verificou que o olhar que dirigem para as pessoas, muitas vezes descrito como quase ausente, é na verdade mais frequente do que se imagina, particularmente nas situações em que a criança necessita do adulto. Entretanto, são olhares breves e quase imperceptíveis. Essa característica e a baixa frequência podem ser interpretadas pelo adulto como uma incapacidade de entender “a função comunicativa do olhar” para compartilhar experiências com as pessoas. Bosa (2002) enfatiza “que essa suposição parece trivial, mas faz uma diferença quando aplicada em um contexto de intervenção com os pais: não olhar porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar é diferente de *não querer olhar*” (p. 36, grifo da autora).

Algo semelhante ocorre na esfera da brincadeira, como mostra o estudo de Bagarollo (2005), referenciado na abordagem histórico-cultural. Assim como as ações da criança são percebidas como movimento e manipulação sem sentido, a mãe e as pessoas próximas vão deixando de significá-las. Como resultado, persiste um brincar limitado e empobrecido, já que possíveis transformações não são incentivadas. Então, salienta a autora, instala-se um círculo vicioso em que o diagnóstico leva à atuação guiada pela crença nos limites circunscritos pelo diagnóstico, o que, por sua vez, faz estagnar o nível de funcionamento psíquico, ao invés de elevá-lo, “confirmando” as características previstas.

Na criança normal, o processo do brincar ocorre de forma natural, em que adultos e parceiros interagem com ela, que logo aprende a agir com objetos de forma lúdica e a compartilhar a atividade. Já nas crianças autistas esse processo não é tão simples, pode ser longo e trazer grandes frustrações a pais, familiares e educadores, que acabam desacreditando da viabilidade e importância dessa área tão propícia ao desenvolvimento.

Além do baixo investimento da família nas possibilidades do brincar, o espaço destinado a essa atividade nas instituições voltadas a esse público é bastante limitado, quando não totalmente ausente (Martins, 2010). Em geral, no âmbito da clínica e principalmente no contexto educacional, os profissionais ainda põem o foco no treinamento, questão essa que tem sido objeto de alguns estudos fundamentados na teoria histórico-cultural. As proposições dessa teoria são exploradas na busca de alternativas de trabalho educacional que favoreçam a interação social e a elaboração de significados, o que não pode ser alcançado por uma visão que enfatiza o treino de habilidades, utiliza formas de comunicação pouco vinculadas à significação e tenta estabelecer o controle da atenção por meio de ativi-

dades individualizadas e com marcante redução do campo de estímulos (Bragin, 2011; Orrú, 2008, 2010). Há também estudos que abordam obstáculos e possibilidades no âmbito das propostas de inclusão de alunos com autismo, na etapa infantil (Mattos & Nuemberg, 2011) e na adolescência (Cruz, 2010). As pesquisas sob essa orientação teórica compõem um número ainda pequeno de trabalhos em comparação com os de outras vertentes que dirigem maior atenção aos impedimentos e às formas de atenuar os sintomas¹.

Essa crítica às práticas educativas e a proposição de uma visão alternativa apontam caminhos promissores e muito relevantes para a atuação e a busca de maior conhecimento do autismo. No intuito de contribuir para a discussão dessa problemática, o presente trabalho explora o referencial da teoria histórico-cultural, particularmente o pensamento de L. S. Vigotski, sobre o papel fundamental do brincar na infância. Concordando com Bagarollo (2005), julgamos que uma extensão das interpretações do autor para o caso do autismo infantil permite apontar para possibilidades de que a brincadeira atue como um aspecto propulsor do processo de desenvolvimento global dessas crianças.

Vigotski e outros teóricos da abordagem histórico-cultural (Elkonin, 1984; Leontiev, 1986) argumentam que o brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança e dão ênfase à brincadeira imaginativa ou jogo de papéis. Para aquele autor (Vigotski, 1984), essa forma de jogo surge num momento em que a criança pequena vivencia “tendências não realizáveis”, quando ela busca a satisfação de forma imediata, mas se depara com limites da realidade, e no brincar essa satisfação torna-se possível.

Nessa atividade, a criança não só reproduz, mas se emancipa das situações imediato-concretas e age de maneira imaginativa, assimilando suas vivências, ao mesmo tempo em que as retoma de forma criativa. A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, re-significando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância.

A característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações que das características dos objetos externos. Assim, o campo percebido perde sua força determinante e a criança passa a agir de maneira diversa frente àquilo que vê, operando com significados libertos das características dos objetos e das ações às quais estes estão habitualmente vinculados.

A imaginação, embora tenha um papel fundamental na infância, é uma atividade psíquica complexa necessária em qualquer fase da vida, pois implica um afastamento da

¹ A respeito dessa ênfase no comprometimento e na patologia, Vasques (2008) realizou uma análise de teses e dissertações da área educacional acerca dos transtornos de desenvolvimento e constatou que a maioria das pesquisas, com diferentes referenciais teóricos, apoiava-se em pressupostos organicistas.

realidade, “em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade” (Vigotski, 1999, p. 129). Também o afeto está presente no vínculo entre a função imaginativa e a realidade, pois todo sentimento e emoção manifestam-se nesse processo, ativando impressões, imagens, ideias, baseadas no estado de ânimo do indivíduo. O imaginar é condição para a atividade criadora e amplia o círculo da própria experiência, por participar da assimilação de experiências históricas e sociais alheias (Vigotski, 1987).

Dessa perspectiva, o componente imaginativo da brincadeira infantil tem natureza e origem social, pois a criança reelabora as formas humanas de agir com objetos e de interagir com outros a partir de suas condições concretas de vida, porém criando novas realidades. Ademais, ao brincar, ela se envolve em regras de comportamento e valores sociais, com os quais muitas vezes não conseguiria operar fora dessa atividade.

Nesse sentido, a brincadeira é uma instância fundamental de desenvolvimento na infância, pois, como diz Vigotski (1984):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (p.117)

Como todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele. Como afirma Rocha (2005), num estudo sobre o brincar:

As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. Estas formas de mediação são utilizadas não só com objetivos de comunicação, de contato, como com objetivos de regular o comportamento, em sentido duplo, do outro em direção à criança e da criança em relação ao outro. As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início da vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura, com as pessoas e, gradativamente, suas operações num plano interpessoal. (p. 33)

A tese da mediação social é particularmente importante para a investigação do processo de relação de crianças autistas com o objeto e com o outro em situação de brincadeira. Nessa atividade afirma-se que: 1) geralmente elas se comportam como se o outro não existisse e 2) a relação que estabelecem com o objeto é destituída de significado, tendendo a utilizá-lo em movimentos estereotipados ou como mero alvo de fixação.

Assumindo uma postura de indagação diante dessas duas pressuposições, que sugerem um caráter imutável de aspectos do desenvolvimento infantil, este trabalho teve o objetivo de analisar os modos como crianças autistas se orientam para pessoas e objetos em situação de brincadeira em grupo, privilegiando indicadores da emergência de ações imaginativas, em especial aquelas vinculadas ao jogo de papéis².

Considerações metodológicas

Para compor a base do estudo foram realizadas sessões de brincadeira, que eram coordenadas pela primeira autora (doravante referida como pesquisadora), com um grupo de três crianças autistas. Trata-se, portanto, de um contexto em que a pesquisadora coloca-se como elemento que faz parte da situação pesquisada, sem assumir uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são, assim, materiais relevantes para as análises.

A construção dos dados foi feita a partir de transcrições de vídeo e anotações de campo, e baseada na abordagem microgenética (Wertsch, 1985). Nessa opção metodológica, busca-se examinar minúcias e encontrar indícios das relações interpessoais e das ações em ocorrência. Góes (2000) destaca que a análise microgenética consiste em uma forma de registro e construção de dados que demanda a atenção a detalhes e a seleção de episódios que permitem examinar as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, de maneira a gerar um relato minucioso dos acontecimentos, especialmente dos diálogos.

Participaram desse estudo dois meninos e uma menina. A instituição em que são atendidos recebe casos de distúrbio global do desenvolvimento, incluindo quadros de autismo, e se localiza numa cidade de pequeno porte do interior paulista. Na seleção dos participantes, optamos por aqueles mais novos, o que configurou um grupo de três sujeitos com idade entre 6 e 12 anos. Foram feitos contatos com as mães para obtenção de sua anuência e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir é apresentada uma breve caracterização dos três sujeitos, com base nos dados de prontuário e na entrevista com as mães, realizada pela pesquisadora.

- Luis: 6 anos de idade, com diagnóstico não estabelecido e classificação interrogada de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Autismo Leve e Deficiência Mental. Sua fala é bastante comprometida; emite alguns sons, muitas vezes em relação a um determinado objeto. Em geral não responde a comandos verbais. Apresenta frequentes movimentos estereotipados com as mãos, grande agitação

² O jogo de papéis, minuciosamente analisado por Elkonin (1984), tende a assumir formas complexas ao longo da infância, com incorporação de personagens, desdobramento das situações encenadas, concatenação de papéis entre participantes etc. Esclarecemos que essa denominação é aqui empregada para abranger também formas incipientes ou breves desse tipo de brincadeira.

motora e dificuldade para permanecer na mesma atividade, mesmo por um tempo curto. Embora de forma não frequente, chega a olhar para o outro e a aceitar a aproximação ou o toque.

- Ana: 11 anos de idade, com diagnóstico de Autismo Atípico e Distúrbio Neuropsicomotor. Não fala, apenas emite alguns sons repetitivos, e não atende a comandos verbais. Apresenta ranger de dentes intenso e constante, agitação e dificuldade na coordenação motora. Fixa a atenção em objetos e resiste a se afastar deles, reagindo com autoagressividade. Interessa-se por objetos duros. Em raros momentos dirige o olhar ao outro, mas desvia quase que no mesmo instante.

- Paulo: 12 anos de idade, com diagnóstico de Autismo e Epilepsia. Não fala nem responde a comandos verbais; por vezes grita ou emite sons repetitivos. Apresenta frequentes movimentos estereotipados com as mãos e a cabeça. Não olha para o outro e age como se ninguém estivesse presente. Tende a manter o olhar fixo em alguma direção ou em algum objeto.

Ana e Paulo frequentam a instituição no período vespertino de segunda a sexta-feira, participando de atividades de vida diária e algumas consideradas pedagógicas, como recortes, colagem, pintura, encaixes etc. (a rotina da instituição não prevê horários de brincadeira e foi observado que, mesmo nos momentos de parque, essa atividade é solitária e ocasional). Uma vez por semana eles são atendidos por profissionais da equipe terapêutica, nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, musicoterapia e fisioterapia. Em horários agendados, passam também com a pedagoga. Luís frequenta a instituição uma vez por semana, somente para o serviço de fonoaudiologia. Está incluído em classe de Educação Infantil de uma escola particular, no período matutino.

A fase preliminar do estudo de campo (contato com profissionais, crianças e mães) durou dois meses e a realização das sessões de brincadeira estendeu-se por sete meses; as atividades foram realizadas a intervalos irregulares, em geral quinzenais, devido à ocorrência de feriados, à falta dos alunos e à alteração de agenda pela instituição (transferência ou suspensão de atividades).

Nas sessões, a pesquisadora buscou envolver as crianças em brincadeiras, incentivando o contato interpessoal e construindo sentidos para as situações em ocorrência. Também criava condições para a emergência de ações imaginativas e, com esse propósito, apontava características e possibilidades de uso dos objetos. Para a atividade, foram escolhidos materiais que permitissem vários tipos de brincadeira (bolas coloridas, blocos de montar, massa de modelar, giz de cera etc.) e principalmente brinquedos que potencialmente favorecem jogos de faz de conta (boneca, utensílios de cozinha, kit de médico, kit de ferramentas, kit de beleza, carrinhos etc.).

Os encontros eram realizados por volta das 15h30, após o lanche, horário em que as crianças eram liberadas e levadas ao parque, onde aguardavam para ir embora. As sessões tinham duração aproximada de trinta minutos e, sempre que possível, foram filmadas por auxiliares: um

monitor dos alunos ou uma colaboradora, que era psicóloga e não pertencia à instituição. O material registrado corresponde ao total de treze sessões. Nas duas sessões iniciais, optamos por não ter a filmagem e privilegiamos facilitar a familiarização das crianças com a pesquisadora e a situação de grupo.

Quando não foi possível contar com um dos auxiliares de filmagem, os encontros tiveram um registro feito pela pesquisadora em diário de campo logo após seu término. Além de ser utilizado nessas circunstâncias, o diário também serviu para registro da observação dos sujeitos em outros momentos e espaços da instituição, como no horário do lanche, das atividades pedagógicas e da ida ao parque.

Resultados e Discussão

As análises do material registrado consistiram de exame detido do entrelaçamento do uso de brinquedos com as interações sociais durante as sessões, buscando indicadores da dinâmica de orientação para objetos e para pessoas que as crianças manifestavam. Interessava também relacionar essas manifestações à forma como a pesquisadora participava das situações de brincadeira. Por isso, os dados são apresentados sob dois temas: modos de brincar das crianças e modos de atuação do adulto.

Modos de brincar das crianças

Os registros indicam que os sujeitos mantêm a atenção nos brinquedos, mas também se dirigem à pesquisadora em muitos momentos das sessões e algumas vezes a outra criança, seja por um olhar rápido ou um sorriso, seja pelo envolvimento em alguma atividade. Para explorar este tema, organizamos as situações analisadas em três unidades: a) sorrindo e tocando; b) buscando provocar ações do outro; c) engajando em brincadeiras. Essas unidades não são mutuamente exclusivas, mas se distinguem em termos da ênfase que demos a determinadas ocorrências, relevantes para o objetivo. A seguir são apresentados episódios que ilustram a análise realizada (na referência à pesquisadora é usada a abreviação *pesq.*).

a) Sorrindo e tocando

Episódio 1: O sorriso de Paulo e a aproximação de Ana

A *pesq.* está sentada no chão com Ana, perto de brinquedos. Paulo está sentado na cadeira junto à mesa (como ocorreu com frequência em sessões anteriores). Ele segura uma panela de brinquedo e depois a solta no chão.

Pesq.: Como é que faz comida na panela, tem que mexer assim, não é?

A *pesq.* pega uma colher e mexe na panela. Ele permanece parado e manuseia a panela. Então afasta-se da *pesq.* encolhendo o corpo e virando o rosto para outra dire-

ção, parecendo acanhado. Fica girando a panela no chão como se fosse um pião.

Pesq.: Você está com vergonha, Paulo?

Embora continue olhando em outra direção, ele sorri.

Ana está com uma boneca e começa a rodá-la de um lado para o outro. Então passa a mexer na cesta de utensílios de cozinha, parecendo procurar alguma coisa. Olha para a *pesq.* virando o corpo em sua direção e continua a mexer na cesta. Aparenta estar ansiosa, olhando fixamente para a *pesq.*

Pesq.: O que você está querendo, parece estar querendo me contar alguma coisa? O que você quer me contar?

Ana aproxima-se ainda mais da *pesq.*, que, ao perceber esse comportamento, volta-se em sua direção, favorecendo a aproximação e mostrando-se contente com o gesto.

Pesq.: Quer ficar pertinho de mim?

Ana se aquieta e permanece ali sentada junto à *pesq.* remexendo os brinquedos.

Paulo começa a vocalizar alguns sons.

Pesq.: O Paulo está cantando?

Paulo desvia o olhar. Ana continua junto à *pesq.*, mexendo nos brinquedos que estão próximos.

Nessa situação, o sorriso de Paulo indica uma receptividade aos dizeres da pesquisadora, o que até então era incomum. Geralmente ele não mostra comportamentos de correspondência às tentativas de contato; costuma desviar o olhar, permanecendo sério. Quanto a Ana, ao aproximar-se da pesquisadora, parece buscar um contato para fazer um pedido ou dizer algo, sugerido pelo olhar insistente e comportamento ansioso. A pesquisadora significa essa conduta com a pergunta: “O que você quer me contar?”. Ana reage aproximando-se ainda mais e permanecendo junto a ela. O sentido atribuído às suas ações parece fazer um grande diferencial nessa relação e resultar na procura pelo outro. Entretanto, muitas vezes seus movimentos são simples e rápidos, como ocorre com Paulo, demandando uma observação constante para uma resposta do adulto que acolha e encoraje a continuidade de interação.

b) Buscando provocar ações do outro

Episódio 2: A disputa por brinquedos

Luis segura um secador de cabelos e mexe num balde com blocos de montar. Ana levanta-se tentando pegar o secador. Luis recusa-se a dar e provoca Ana, mostrando o brinquedo e se afastando. A pesquisadora procura acalmar os dois e tenta oferecer outros brinquedos para Ana. A menina insiste, irritada, e a disputa se intensifica.

Pesq.: Você está fugindo com o secador, hein, Luis!

Ele pega um carrinho e afasta-se. Coloca o carro sobre a mesa e afasta-se novamente, segurando o secador no alto.

Pesq.: Você está escondendo o secador?

Luis abaixa-se, pega um espelho e, sorrindo, faz movimentos afastando-o e aproximando-o dos olhos.

Pesquisadora: *Você está brava com o Luis, Ana, porque você quer o mesmo brinquedo que ele? E você aí está provocando ela, não é Luis?*

Na continuação Luis oferece outros brinquedos à menina, que os pega e joga no chão. Luis então fica de frente para ela e começa a pular de um lado para o outro, rindo muito. A pesquisadora intervém para que aceitem outros objetos e conversa com os dois para atenuar o conflito. Luis passa a tomar outros brinquedos de Ana, mesmo os que ele que tinha oferecido (pente, escova, espelho). A certa altura, ainda com o secador, ele olha para Ana, ri muito e solta gritinhos. A pesq. encoraja Ana a brincar com o espelho. Em seguida a sessão é terminada.

Embora, à primeira vista, a situação não pareça ser de brincadeira e sim de conflito entre crianças que estão orientadas para um objeto, nossa interpretação é de que Luis brinca com Ana, num jogo semelhante ao “esconde-esconde”. A pesquisadora tenta o tempo todo apaziguar o embate entre as duas crianças, e, pela fala, vai atribuindo sentido às suas ações, procurando significar a disputa em ocorrência. Apesar de envolver um desentendimento por vezes tenso, a situação mostra uma relação entre as duas crianças que não é de mera orientação para o objeto – de fato, Ana faz uma busca incessante pelo secador, mas o desdobramento sugere que a relação com o parceiro, e não o secador propriamente, é o que mobiliza a interação, em especial para Luis, que parece mais interessado em provocar a menina do que em ter a posse do secador, tanto assim que ele oferece e toma outros objetos (pente, escova, espelho) para manter o jogo de embate. Ou seja, a disputa (relação entre sujeitos) parece predominar sobre a orientação para os objetos.

c) Engajando em brincadeiras

Episódio 3: “Dando banho no bebê”

Sentada no chão junto à pesq., Ana pega uma boneca, segurando-a pela cabeça, tira o boné da boneca e começa a girá-la.

Pesq.: *Vamos dar banho na boneca?*

A menina lhe entrega a boneca.

Pesq.: *Isso! Como a gente faz para dar banho na boneca? Tiramos a fraldinha da bonequinha...*

Ana sorri, pega a boneca da mão da pesquisadora e fica olhando para o brinquedo. A pesq. pega a banheira, Ana continua segurando e olhando para a boneca.

Pesq.: *Vamos dar banho na boneca? Vamos colocar o bebezinho aqui dentro da banheira para dar banho nela?*

Sorrindo, Ana solta a boneca no chão.

Pesq.: *Vamos cuidar do bebê? Como a gente faz? Vamos colocar ela aqui dentro, para dar banho no bebê? (a pesq. mostrando a banheira)*

Ana segura a boneca, com semblante sério.

Pesq.: *Quer colocar? Quer dar banho na bonequinha?*

Ana segura a boneca pelo braço, levantando-a até a altura de seus olhos, olhando-a.

Pesq.: *Você está vendo aí o bumbum do bebê. Vamos dar banho nela?*

Ela olha para a banheira sorrindo, levanta a boneca com uma mão e com a outra mão cobre o rosto. Segura os pés da boneca, observando-os.

Pesq.: *Esse é o pezinho do bebê.*

Ela solta a boneca no chão, a pesq. aponta para seu pé.

Pesq.: *Olha o tamanho do seu pé e olha o tamanho de pezinho do bebê.*

A atividade segue com Ana segurando, olhando e soltando a boneca e outros brinquedos, como o pente, o secador de cabelo e o espelho. Algum tempo depois, Ana volta a pegar a banheira e a brincadeira com o bebê é retomada. Ana sorri enquanto a pesq. conversa sobre a enxugar o bebê com a toalha e colocar a fralda.

Mesmo que não brinque com a boneca de forma autônoma, Ana mostra-se atenta e envolvida nas ações desse faz de conta. As falas da pesquisadora acompanham o manuseio dos brinquedos, compondo o significado de “dar banho no bebê” e incentivando a participação da menina, que se mantém atenta e faz movimentos de pegar e entregar a boneca ou a banheira. Esse jogo parece inclusive agradá-la, pois reage sorrindo em diversos momentos.

Episódio 4: “Brincando de telefonar”

Luis aproxima-se da pesq. e fica abraçado a ela por algum tempo, remexendo os brinquedos que estavam próximos. Ele pega uma cuba, um capacete e os coloca numa maleta. Vai até uma cesta com brinquedos e tira vários objetos de dentro dela. Pega uma chave de fenda e olha para o objeto fixamente.

Pesq.: *É uma chave de fenda, é para gente consertar as coisas.*

Luis guarda os objetos na maleta, pega um estetoscópio e o devolve na maleta. Em seguida pega a máscara de médico, cheira-a e guarda. Ele olha para a filmadora e afasta-se ficando de costas, parecendo esconder-se da câmera, enquanto realiza movimentos estereotipados de girar as mãos em frente do rosto. Depois anda pela sala, vai à mesa do computador, pega o mouse e o coloca no ouvido.

Pesq.: *Esse aí é um telefone, como a gente atende ao telefone? Como a gente fala?*

Ele põe o mouse sobre a mesa, mas pega novamente colocando-o no ouvido.

Luís: *Ô. (balbuciando)*

Pesq.: *Você está falando alô?*

Ele coloca novamente o mouse sobre a mesa, olha para o objeto, leva-o para o ouvido esquerdo, depois para o ouvido direito.

Luís: *Ô, ô.*

Pesq.: *Você está dizendo alô?*

Ele solta o objeto na mesa e com um dos dedos aperta o teclado do computador.

Pesq.: *Você está discando os números, vai telefonar para alguém?*

Luis continua a apertar o teclado; depois sai sorrindo e pulando para o centro da sala.

Nesse episódio, ao atribuir às ações de Luis o sentido de telefonar, a pesquisadora favorece um movimento na criança, que age e balbucia sons correspondentes à brincadeira, até imitando a palavra “alô”. A interação produz um momento de jogo imaginativo que, embora simples, já implica um desprendimento do campo perceptual imediato. Ou seja, por conta da relação entre sujeitos, o uso do objeto significado (telefone) impõe-se ao uso do objeto percebido, numa ação de caráter mais elaborado.

Considerando os três modos de brincar, os dados indicam que, em vários momentos, as crianças orientam-se para as pessoas presentes, buscando ou aceitando o contato com a pesquisadora e, ocasionalmente, com o parceiro. Quanto à orientação para objetos, elas os manipulam de diferentes formas (com movimentos repetitivos, por exemplo), mas por vezes conseguem usá-los como parte de ações imaginativas e o fazem, embora de maneira rudimentar, de acordo com o que observam sua vivência diária. Ainda que se envolvam mais com brinquedos que são reproduções em miniatura de coisas do cotidiano (fogão, secador, ferramenta etc.), chegam a atribuir novo significado a outros tipos de objetos (uso do mouse como “telefone”).

Essas indicações de possibilidades são indissociáveis da participação da pesquisadora e remetem à tese da gênese social do desenvolvimento: nas relações com o outro, e a depender da qualidade dessas relações, a criança se desenvolve e vai se apropriando de experiências pertinentes a diferentes esferas de atividade na cultura. Essa ideia ampla de mediação social, como concebida pela teoria histórico-cultural, confere ao outro um papel constitutivo na formação do sujeito (Vigotski, 1999). Nesse sentido, o “dar banho no bebê”, na brincadeira de Ana, não pode ter sua importância diminuída porque ela o faz com movimentos incipientes e somente sob o persistente incentivo do adulto. Essas são formas de imersão na vida social (Elkonin, 1984) essenciais para qualquer criança, especialmente a criança autista.

Modos de atuação do adulto

As ações dessas três crianças poderiam facilmente enquadrar-se nas descrições tradicionais do autismo no que concerne à forma como participam das brincadeiras e se relacionam com objetos e pessoas. Contudo, quando na atuação junto a elas, atentamos às minúcias e indícios de outros comportamentos e nos deslocamos da expectativa de uma preferência por objetos e de manipulação repetitiva ou comportamento bizarro no uso de brinquedos, vemos que elas extrapolam o esperado e mostram possibilidades diversas. Se, neste estudo, tivéssemos uma abordagem pautada somente nos comportamentos bastante característicos dos sujeitos, ficaria inviável pensar em qualquer possibilidade de desenvolver brincadeiras.

Nessa linha, cabe ressaltar a mediação da pesquisadora durante os encontros, nos quais permanecia bastante atenta aos movimentos dos sujeitos (uma condição indispensável para interagir com o autista, como salienta Bosa, 2002), desdobrando-se para atribuir sentidos a suas ações e ao uso de objetos, bem como às relações com os outros envolvidos na situação de brincadeira (como sugere Bagarollo, 2005). Devido à ausência da fala nas crianças, a pesquisadora falava com elas e por elas. Com isso, as relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto se ampliaram em muitos momentos das sessões em resultado da atuação de um adulto que se orienta para a construção de sentidos e ensina a brincar. Aqui, o termo ensinar está relacionado à concepção ampla de uma mediação deliberada para envolver o sujeito num tipo de atividade. Não se trata meramente de recorrer ao objeto, que teria a preferência do autista, para então conseguir que ele estabeleça alguma comunicação, alguma ação conjunta, como tem sido sugerido em “orientações práticas” para lidar com esse sujeito. Mais que isso, importa envolvê-lo no processo de significação (que abrange inclusive momentos em que nenhum objeto está em questão) e colocá-lo numa rede de relações com outros.

Esse era um propósito previamente pensado pela pesquisadora. Por outro lado, as situações não eram propriamente “planejadas”, pois não eram programadas nem tinham estruturação definida *a priori*. Por isso, é interessante examinar como se caracterizava a atuação do adulto na atividade com as crianças. Analisando o *corpus* da pesquisa, destacam-se três modos de atuação que parecem mais relevantes em termos do objetivo do trabalho.

1) *O encorajamento do início ou da manutenção de contato com outros.* Por meio da gestualidade e da fala, a pesquisadora incentivava a interação com a criança ao longo de todas as sessões, como pode ser visto nos episódios descritos. Também fazia esforços para que a criança se relacionasse com um parceiro presente, direcionando sua atenção para um colega ou interpretando para ela a ação de outro participante.

2) *A construção de sentidos sobre brincadeiras e uso de brinquedos.* Esse modo de atuação implicava dizeres a respeito da situação em ocorrência, sugerindo uma ação de faz de conta e muitas vezes abrangendo também características perceptuais e funcionais dos objetos envolvidos. Exemplos disso estão nos episódios 3 e 4, quando a pesquisadora encoraja Ana a dar banho no bebê (*Vamos dar banho na boneca? Vamos colocar o bebezinho aqui dentro da banheira para dar banho nela?*) e aponta para partes da boneca (*o bumbum, o pezinho*); ou quando tenta iniciar um jogo com Luis (*É uma chave de fenda, é para gente consertar as coisas*) e, depois, consegue envolvê-lo no brincar de telefonar.

3) *A referência a estados subjetivos atribuídos à criança.* Quanto a essa atuação, os dados indicam que, durante as sessões, a pesquisadora frequentemente tecia comentários sobre intenções, emoções e pensamentos que eram inferidos das ações da criança e os relacionava à situação em curso. Por exemplo, no episódio 1, ela infere uma intenção de Ana (*O que você está querendo, parece*

estar querendo me contar alguma coisa? O que você quer me contar?); também sugere a condição emocional de Paulo (Você está com vergonha, Paulo?). No episódio 2, reporta-se tanto à raiva de Ana como à intenção e à alegria de Luis (Você está brava com o Luis, Ana, porque você quer o mesmo brinquedo que ele? E você aí está provocando ela, não é Luis?).

Entendemos que esse tipo de diálogo pode gerar a atenção da criança sobre si ou o reconhecimento de seu mundo interior e não apenas a atenção a pessoas e coisas do meio social, implicadas nos outros modos de atuação apontados. Naturalmente a significação do “mundo exterior” pode também levar a uma atenção sobre si, mas aqui há uma canalização de sentidos específica nessa direção, que nos parece um importante componente do papel do outro no desenvolvimento de crianças autistas.

Retomando os modos de atuação da pesquisadora, os achados levam a reiterar a importância da mediação social e a ressaltar os efeitos da participação do outro sobre os processos da criança com desenvolvimento comprometido. Quando guiada pelas possibilidades e não pela incapacidade – nesse caso, de interagir e de agir imaginativamente –, essa participação propicia a elevação dos níveis de funcionamento da criança, como é argumentado por Vigotski (1997) nos textos de *Defectologia*. Nessa visão, não se nega a existência do comprometimento, mas se enfatiza a plasticidade do funcionamento humano, que permite a superação dos obstáculos decorrentes do déficit se o grupo social criar condições para iniciativas que tomem como ponto de partida quaisquer capacidades existentes na criança e propiciem novas capacidades, apostando assim no núcleo sadio do desenvolvimento.

Em termos de mediação da atividade dos sujeitos, constatamos que o encorajamento da pesquisadora esteve vinculado a todas as ocorrências de um brincar imaginativo quando o manuseio repetitivo ou dispersivo de brinquedos era transformado em uso contextualizado, envolvido em rudimentos do jogo de papéis. Os dados sobre modos de atuar da pesquisadora (o encorajamento de contato social, a construção de sentidos sobre brincadeiras e a referência a estados subjetivos da criança) mostram que, durante as brincadeiras, ela promoveu diferentes formas de orientação para pessoas. Suas iniciativas incentivavam a relação das crianças com os participantes presentes. Também ao se referir a estados subjetivos, ela efetuava um direcionamento da atenção da criança para si mesma.

Vale salientar, ainda, que a mudança na forma de manusear brinquedos e outros materiais na direção de um uso significativo e contextualizado não se ajusta à ideia de “orientação para o objeto” no sentido estrito das descrições dessa característica do autista. Isso porque a colocação do objeto numa cena de faz de conta já implica ocupar o lugar da pessoa que o usa e realizar uma ação atinente a certa esfera da cultura (por exemplo, brincar com a ferramenta para consertar o carro, ou com o fogão para fazer comidinha). Nesse caso está implicada uma forma distinta de envolvimento com outros, que não estão em presença, mas que

representam membros do grupo social em atividade. Isso, do ponto de vista histórico-cultural, refere-se a um ganho fundamental dos processos envolvidos no brincar, por constituir um caminho essencial de apropriação da cultura.

Considerações finais

Com a mediação da pesquisadora durante a brincadeira, as crianças autistas chegaram a apresentar ações imaginativas, o que implica efetuar um desprendimento da situação imediato-concreta, pela qual a significação passa a subordinar a percepção (Vigotski, 1984). Essa subordinação é típica do brincar e se faz presente particularmente no jogo de papéis, em que há recriação de situações do cotidiano, envolvendo ações sobre objetos e relações entre pessoas (Elkonin, 1984). Trata-se de um processo de retomada da realidade vivida que usualmente se transforma na linha de uma crescente criatividade.

Como indicado, as sessões foram realizadas sem uma programação de materiais e instruções específicas, diferentemente do que ocorre sob a diretriz de algumas vertentes de trabalho com autistas. Por outro lado, a participação da pesquisadora teve o claro intuito de encorajar a relação interpessoal e explorar indícios de possibilidades do uso significativo de objetos. Com base numa visão ampla dos “outros” envolvidos na situação de brincadeira, as análises indicam que o incentivo à orientação para pessoas abrangeu os outros presentes (pesquisadora e parceiros) e a própria criança (nas referências feitas a seu estado subjetivo), bem como as personagens envolvidas na ação imaginativa (representativas de figuras do grupo social).

Com isso, em vários momentos, os sujeitos chegaram a se envolver no jogo de papéis. Embora essas ações imaginativas tivessem um caráter incipiente e pouco frequente ao longo das sessões, o seu valor não deve ser subestimado, visto que o mais importante está no fato de os sujeitos se mostrarem responsivos ao encorajamento do adulto na direção de refinar capacidades que constituem avanços numa área essencial ao desenvolvimento na infância.

Os achados sugerem que, se nos afastarmos da crença na dicotomia de preferência por “objetos *versus* pessoas”, afirmada na maioria dos estudos da área, e da pressuposição de que o outro é evitado ou apenas “usado” pelo autista, talvez possamos enxergar diferentes nuances de qualidade em suas manifestações.

Em suma, este estudo permite questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, questionar as práticas sociais voltadas ao cuidado e atendimento a esse sujeito. Essa perspectiva de interpretação remete à necessidade de superar a atuação guiada pelo transtorno, isto é, principalmente pelas impossibilidades e pela busca de eliminação de sintomas indesejáveis, e a instauração de uma atuação dirigida à identificação de condições de funcionamento intersubjetivo que propiciem a significação das vivências do autista e, de modo geral, sua inserção na cultura.

Referências

- American Psychiatric Association. (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bagarollo, M. F. (2005). *A Ressignificação do Brincar das Crianças Autistas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, São Paulo.
- Bosa, C. (2002). Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações. Em C. R. Baptista & C. Bosa (Orgs.), *Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Bragin, J. M. B. (2011). *Práticas Pedagógicas com alunos autistas na Escola Especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Piracicaba, São Paulo.
- Cruz, T. S. U. R. (2009). *Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Piracicaba, São Paulo.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psicología del juego*. Havana: Pueblo y Educación.
- Góes, M. C. R. (2000). A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade. *Cadernos Cedes* 20 (50), 9-25.
- Leontiev, A. N. (1986). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em L. S. Vygotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.119-142). São Paulo: Ícone/Edusp.
- Marcelli, D. (1998). *Manual de Psicopatologia da Infância e da Adolescência de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP, Piracicaba, São Paulo.
- Mattos, L. K., & Nuemberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142.
- Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Orrú, S. E. (2008). Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. *Revista Iberoamericana de Educação*, 45(3), 1-12.
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*, 10(3), 1-18.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2005). *Não Brinco mais: a (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional*. Ijuí, RS: Editora Unijuí.
- Soifer, R. (1992). *Psiquiatria Infantil Operativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schwartzman, J. S., & Araújo, C. A. (Orgs.). (2011). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon.
- Vasques, C. K. (2008). Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção Científico-Acadêmica. *Trabalho apresentado na 33ª Reunião da ANPED*. Recuperado: 15 dez. 2008. Disponível: <http://www.anped.org.br/33encontro/>
- Vygotski, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1987). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Cidade do México: Hispánicas.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectologia*. Obras Escogidas, Tomo V. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Recebido em: 03/11/11
Reformulado em: 29/10/12
Aprovado em: 31/01/13

Sobre as autoras

Alessandra Dilair Formagio Martins (alessandra.formagio@bol.com.br)

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

Endereço: Rua Romário Capossoli, nº 19, Jardim Itamaracá, Indaiatuba-SP, CEP. 13335-600.

Maria Cecília Rafael de Góes (ceciliargoes@hotmail.com)

Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas, Orientadora-colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

Endereço: Rua Fernando Febeliano da Costa, no. 1419 apto. 102, Piracicaba-SP, CEP 13416-253.

Apoio PROESP/ CAPES

Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil

*Julia Chamusca Chagas
Regina Lúcia Sucupira Pedroza*

Resumo

Este trabalho parte da experiência de uma das autoras como psicóloga escolar de uma Associação Pró-Educação do Plano Piloto do DF. Com base na Constituição Federal, que estabelece a gestão democrática como princípio para o ensino público, objetivamos construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática em escolas públicas de Educação Infantil. A pesquisa consistiu de dois momentos: (1) entrevistas com 3 ex-psicólogas da Associação e produção de relato de vivência profissional da pesquisadora; (2) entrevistas com 17 gestores e 2 psicólogas das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF e com uma coordenadora regional do serviço de psicologia. Defende-se uma atuação cotidiana do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes ações, tais como: construção do projeto político pedagógico, mediação das relações interpessoais, escuta dos não ditos nos diálogos, olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e compreensão da diversidade do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Psicologia escolar, educação infantil, gestão democrática.

School psychology and democratic management: working at children's education public schools

Abstract

This study comes from one of the author's professional experience as school psychologist at a Pro-education Association in Plano Piloto (Brasília). Considering that the Federal Constitution establishes the democratic management as a principle for public education, our goal was to create a proposal for the school psychologist's work towards the democratic management of public Infant Education schools. The research was conducted in two phases: (1) interviews with three of the Association's former school psychologists and a report of professional experience produced by the researcher; (2) interviews with seventeen managers and two psychologists from public Infant Education schools and with a regional coordinator of the psychology service. We argue that the school psychologist's role must be to work alongside the school members participating in their routine with different actions, such as: constructing the political and pedagogical project, mediating interpersonal relations, listening to the unspoken in the school's communication, offering a different view to individuals' uniqueness and understanding the diversity of human development.

Keywords: School psychology, early childhood education, democratic management.

Psicología escolar y gestión democrática: actuación en escuelas públicas de educación infantil

Resumen

Este trabajo parte de la experiencia de una de las autoras como psicóloga escolar de una Asociación Pro-Educación del Plan Piloto del Distrito Federal (DF). Basados en la Constitución Federal que establece la gestión democrática como principio de la enseñanza pública se tiene el objetivo de construir una propuesta de actuación del psicólogo escolar para la gestión democrática en escuelas públicas de Educación Infantil. La investigación se constituye de dos momentos: (1) entrevistas con 3 ex-psicólogas de la Asociación y producción de relato de vivencia profesional de la investigadora; (2) entrevistas con 17 gestores y 2 psicólogas de las escuelas públicas de Educación Infantil del Plano Piloto del DF y con una coordinadora regional del servicio de psicología. Se defiende una actuación cotidiana del psicólogo junto a los miembros de la escuela en diferentes acciones tales como: construcción del Proyecto Político Pedagógico, mediación de las relaciones interpersonales, escuchar "lo no dicho" en los diálogos, mirada diferenciada para la singularidad de los sujetos y comprensión de la diversidad del desarrollo humano.

Palabras Clave: Psicología Escolar, Educación Infantil, gestión democrática.

Introdução

A relação entre Educação e Psicologia se constituiu ao longo da história de maneira delicada e muitas vezes problemática. Segundo Wallon (1937/1979), essa relação foi frequentemente assimétrica ao colocar a Psicologia no lugar de normatizadora da prática pedagógica. Entretanto, o autor, ao definir o objeto da psicologia como o ser humano concreto, em constante desenvolvimento, enquanto produto e produtor da sua história, concebe essa relação como mais simétrica. Para ele, psicologia e educação são inseparáveis e contribuem mutuamente entre si.

A psicologia escolar, constituída no bojo dessas complexas relações entre as duas áreas, surge com o objetivo de ressaltar a importância de o psicólogo atuar mais próximo da escola e de se referir a esse contexto específico. Entretanto, a entrada dessa ciência na escola serviu, em um primeiro momento, à seleção e à adaptação dos educandos a um modelo social, reproduzindo na escola a formação de uma sociedade de classes, em um claro compromisso ideológico com a manutenção do *status quo*. A psicologia escolar se constituiu, portanto, nesse contexto, com intenção de fornecer justificativas legitimadoras de uma escola excludente (Patto, 1987).

Vários são os trabalhos de psicologia escolar que se iniciam com uma crítica ao chamado modelo clínico de atuação. Essas críticas baseiam-se no entendimento de que essa atuação foca-se nos problemas escolares como resultado de patologias presentes nos alunos, diagnosticadas por testes e tratadas por psicoterapia. É uma concepção de atuação reducionista que localiza nas diferenças entre os indivíduos as razões do seu insucesso. Estudos feitos na década de 80, como o de Andaló (1984), mostram que essa atuação fundamenta-se na lógica saúde *versus* doença para avaliar os problemas psíquicos, escondendo as possíveis influências dos aspectos pedagógicos ou das relações constituídas no contexto escolar que influenciam esse processo. Dessa forma, baseia-se na culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional, que envolve fatores múltiplos que vão além dos psicológicos.

Para Patto (1987), quando o psicólogo localiza as causas de um problema da escola apenas no psiquismo ou em aspectos cognitivos dos alunos, ele auxilia a manutenção de uma escola sabidamente excludente e coloca-se a serviço dela. Esse tipo de atuação reflete uma concepção de educação para a uniformidade, o adaptacionismo e o silenciamento dos conflitos no ambiente escolar.

Essas críticas ao modelo clínico e à produção do fracasso escolar abriram espaço para a construção de novas possibilidades para a área. Essa construção demanda novos modelos teórico-metodológicos que permitam um estudo dos fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no contexto escolar, superando a concepção de que apenas a criança tem que se adaptar à escola (Souza, 2009). Ressalta-se a necessidade de se conceber o cotidiano e os conflitos escolares sob um novo paradigma, que compreenda o processo educativo e o desenvolvimento humano em sua totalidade, sem reducionismos e sem uma

causalidade linear, superando, assim, a visão médica do modelo clínico.

Souza (2009) aponta o crescimento da corrente crítica de psicologia escolar nos últimos anos, por meio de trabalhos que buscam: superar a responsabilização dos alunos e suas famílias pelos problemas da escola; formular novos instrumentos e práticas de avaliação psicológica e de entendimento da queixa escolar; e promover ações de formação de professores e profissionais de saúde. Cada vez mais se enxerga a escola como espaço de constituição de sujeitos, cumprindo políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Ampliam-se os espaços de atuação para além da escola formal: em projetos sociais para diversos grupos etários, ações de promoção de saúde, organizações governamentais e não governamentais. Esses novos espaços de atuação relacionam-se com o aumento da participação do psicólogo em políticas públicas e com a importância que o trabalho pelos direitos humanos tem conquistado na área. Nesse sentido, a psicologia escolar volta-se para a construção de uma educação de qualidade e de uma escola mais democrática.

A partir dessa reflexão, propõem-se novos modelos de atuação do psicólogo na escola. O compromisso do psicólogo passa a ser o da transformação da realidade escolar e social e não o ajustamento à escola de crianças ditas desviantes (Patto, 1987). Para Meira (2003), é necessário realizar um trabalho mais responsável e comprometido com a sociedade, contribuindo para o fenômeno de a educação constituir-se em objeto possível da ação humana transformadora. Essa autora afirma, também, que é papel do psicólogo escolar auxiliar a construção de uma gestão escolar democrática e ampliar a participação da comunidade na escola.

Nesse sentido, a proposta pedagógica precisa ser pensada como articulada à estrutura administrativa e política da escola e à visão crítica da sociedade em que se insere. Construir e manter uma escola democrática, autônoma e de qualidade é o ideal para a formação de cidadãos críticos, participativos e aptos a problematizar o mundo à sua volta. Esse tipo de educação demanda a participação de todos os atores do contexto escolar no sentido de discutir os seus objetivos em relação ao projeto educativo e interferir no processo de gestão escolar de uma maneira mais ampla e impactante.

Dessa forma, estudos sobre a importância da gestão democrática das escolas públicas e a maneira como esse tipo de gestão tem se efetivado atualmente ganham relevância no contexto de uma psicologia escolar comprometida com uma escola democrática. Torna-se essencial enfatizar a autonomia das escolas e da construção coletiva do processo educativo como transformação social. Por meio da gestão democrática, cada comunidade politicamente organizada participa ativamente da construção do projeto político pedagógico para servir às necessidades da sua própria comunidade e refletir criticamente sobre a sua história e realidade (Freire, 2000).

A gestão democrática está estabelecida na Constituição Federal (1988) como princípio para o ensino nas escolas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) também aborda essa questão ao definir como normas a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, assim como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A partir desses fundamentos legais, são dadas as bases para a construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP) das escolas com a participação de todos os seus membros.

Entretanto, o conceito de gestão democrática é parte de um todo condicionado por fatores políticos, econômicos e socioculturais que marcam a sua definição. Apesar de seus fundamentos legais terem partido de lutas de educadores e setores populares da sociedade, esse tipo de gestão assume características diversas no jogo político de interesses de diferentes setores da população (Peixoto, 2009). A apropriação neoliberal, com sua perspectiva de diminuição da responsabilidade do Estado pela educação pública, define esse princípio como descentralização, mas limita a autonomia das escolas por meio da regulação, do controle e da avaliação. Já a concepção progressista, principalmente baseada na produção de Paulo Freire, busca a participação ativa da comunidade a fim de promover uma escola autônoma e uma educação emancipadora, porém mantendo a responsabilidade do Estado (Barreto, 2007).

A fim de contribuir para esse cenário, este estudo partiu da experiência profissional de uma das autoras como psicóloga escolar de uma escola de Educação Infantil do DF que é uma Associação Pró-Educação. Isso nos remete a uma discussão sobre o conceito de infância, seu caráter histórico e social e a maneira como essa etapa educacional é planejada a partir desse conceito. Assim, encontramos nas teorias de Vigotski e Wallon as bases para estudar as especificidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, dentro de uma concepção calcada no materialismo dialético. A criança é vista por inteiro, em uma unidade que mantém contradições e movimentos constantes. Esses autores consideram o estudo do desenvolvimento da criança real, concreta, da forma como se apresenta, em uma unidade indissolúvel entre o indivíduo e a sociedade. O desenvolvimento, assim, não é uniforme. É dialético, feito de oposições e de identificações (Pedroza, 2003). Buscamos fundamento ainda em Larosa (2004) e em Castro (2001) em suas semelhantes críticas às questões ideológicas presentes na concepção de infância como algo natural e universal. Na reflexão desses autores, questiona-se a busca por previsibilidade sobre o desenvolvimento infantil com o fim de controlá-lo, o que legitima o poder dos adultos sobre as crianças e retira delas os seus direitos e a sua autonomia. As elaborações desses autores abrem possibilidades para uma educação que realmente esteja aberta a conhecer a criança como ela se apresenta, questionando o que supostamente já sabe sobre ela e tomando-a como um outro que pode se apresentar da maneira como for.

Essa escola é uma associação de pais, professores e funcionários, sem fins lucrativos, fundada nos anos 80 por pais insatisfeitos tanto com a educação pública quanto com a particular no DF. Esse grupo organizou-se de forma a garantir o acesso, a participação e a decisão igualitária e

democrática de todos os associados no cotidiano da escola (Pulino, 2001). Essa visão da comunidade escolar como uma comunidade educativa considera todos os indivíduos envolvidos como educandos e educadores. Cada membro pode apresentar a sua colaboração ao processo educativo e aprender a construir uma escola ao longo de assembleias, reuniões e debates. Isso implica que pais e funcionários não serão apenas clientes ou empregados, mas sim membros ativos da reflexão e prática educativas. Nesse contexto, o trabalho do psicólogo escolar também envolve uma reflexão constante sobre esse modelo de educação a fim de apreender a sua complexidade.

Para compreender os movimentos que os associados realizam para construir e reconstruir diariamente o seu PPP, torna-se necessário aliar o conhecimento amplo da instituição, dentro de seu contexto sócio-histórico, ao entendimento da dinâmica subjetiva dos indivíduos e das suas relações interpessoais. Assim, essa é uma experiência de atuação em psicologia escolar alinhada com as novas perspectivas da área e com a busca por um papel que assuma o compromisso ético-político com a transformação do sistema educacional. As peculiaridades desse contexto trazem à tona demandas específicas que podem produzir um arcabouço teórico que auxilie a elaboração da atuação do psicólogo na gestão democrática, que pode ser estendida a escolas públicas.

Os objetivos desta pesquisa foram: 1) analisar o papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação no processo de gestão democrática; 2) investigar o trabalho do psicólogo escolar na gestão democrática das escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF; e 3) construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil.

Método

A ciência como uma prática engajada com compromisso social ressalta que a produção de conhecimento não pode prescindir da reflexão política. O materialismo dialético fornece bases para desenvolver uma metodologia para a psicologia que busque respostas efetivas para os problemas sociais, a partir de uma concepção de ser humano concreto, produto e produtor de sua história (Vigotski, 1931/2000; Wallon, 1951/1975). Esse compromisso é contemplado neste estudo, que busca contribuições da psicologia para a efetivação do direito constitucional de todos os membros da escola participarem ativamente no seu processo de gestão.

A pesquisa consistiu de dois momentos: 1- investigação do papel do psicólogo escolar na Associação Pró-Educação e 2- levantamento da atuação desse profissional nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto (DF). No primeiro, foram entrevistadas as três ex-psicólogas escolares da associação que atuaram imediatamente antes da autora, a fim de investigar o papel do psicólogo escolar nessa escola em diferentes momentos da sua história e compreender que ações elas realizaram para constituir e

manter o processo de gestão democrática. Além disso, foi produzido um relato da vivência profissional dessa autora como psicóloga escolar dessa associação, a fim de evidenciar a importância do saber oriundo da experiência vivida no exercício profissional.

No segundo momento, foram entrevistados 17 gestores (dois vice-diretores, quatro coordenadores pedagógicos e 11 supervisores pedagógicos) de 15 escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF com objetivo de conhecer como tem sido pensada e implementada a gestão democrática nessas instituições; sobre o papel do psicólogo escolar. Foram entrevistadas, ainda, duas psicólogas que compõem Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) e trabalham em salas próprias que se localizam em duas escolas de Educação Infantil. A fim de compreender melhor como essas equipes são formadas e idealizadas, foi entrevistada também a Coordenadora Intermediária do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto (daqui em diante chamada de Coordenadora do SEAA), responsável pela coordenação das equipes na região. Foi consultada, ainda, a Orientação Pedagógica desse serviço, OP-SEAA (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010), que traz as diretrizes e a normatização do trabalho das EEAAs junto às escolas do DF.

Ao final, o material das entrevistas e do relato de vivência profissional foi transcrito e agrupado em blocos de acordo com o tema e a semelhança das respostas.

Resultados e Discussão

Primeiro Momento: Associação Pró-Educação

As entrevistas com as três ex-psicólogas da associação e o relato da vivência profissional da autora ofereceram uma compreensão mais ampla dessa escola, das mudanças pelas quais passou, da sua organização associativa, da maneira como participam seus vários membros e do papel do psicólogo frente a todos esses elementos no processo de gestão democrática. Enfatizaram, ainda, a relevância desse projeto associativo como uma oportunidade de exercício democrático diário e o seu impacto nos sujeitos que por ela passam.

Essas falas permitem realizar uma caracterização do trabalho do psicólogo escolar nesse contexto, refletir sobre as suas ações e perceber a importância do seu trabalho junto aos diversos membros da escola na construção de uma educação democrática. O papel do psicólogo escolar se construiu ao longo da história da associação de forma intrinsecamente ligada à sua constituição democrática. Percebemos, portanto, como elemento essencial dessa atuação a compreensão da necessidade de participação de todos na construção cotidiana do seu PPP. As informações obtidas ajudam a detalhar as ações que realizavam no cotidiano para o processo de gestão democrática.

1: Gestão democrática da associação e a atuação do psicólogo escolar

Nas três entrevistas e no relato, ficou evidenciada a visão da experiência associativa como a maior riqueza dessa escola. As participantes retomam em vários momentos das suas falas a importância da construção democrática coletiva, do impacto dessa experiência na vida das pessoas e da sua atuação nesse processo. Ela envolve um engajamento e compreensão do jogo democrático, fornecendo um olhar para o respeito à forma de cada pessoa participar; contempla, também, a busca por parcerias no cotidiano da escola, entendendo como importante a contribuição de todos para que o PPP permaneça dinâmico frente às novas realidades e necessidades; engloba, por fim, a mediação das relações interpessoais, reconhecendo a importância dos conflitos como promotores do desenvolvimento e contribuindo para a construção de espaços de diálogo e respeito à diversidade dos sujeitos em sua forma de ser no mundo. A atuação do psicólogo escolar, portanto, demanda ações dirigidas a cada membro da escola, contemplando todos os segmentos que a compõem: pais, professores, funcionários e alunos.

a) Atuação das psicólogas escolares junto aos pais

Em cada espaço de diálogo com os pais, desde os atendimentos individuais até as grandes reuniões, a ação das psicólogas se dava no sentido de criar novas possibilidades de participação para todos, contemplando a sua singularidade. Ao mesmo tempo em que é necessário desenvolver uma compreensão sobre essas possibilidades, sem condenar ou denegrir ninguém por escolher ausentar-se do processo, é também de fundamental importância buscar ações que estimulem a participação, criando espaços para que todos possam se colocar e se posicionar. Essas ações passam por contradições, aliando o acolhimento e a compreensão ao estímulo e à responsabilização de todos.

b) Atuação das psicólogas escolares junto aos professores

Percebe-se pelas entrevistas e pelo relato que o maior foco de atuação dos psicólogos escolares junto aos educadores da associação é a formação de professores. Essa formação denota a importância de a psicologia contribuir para a construção de um olhar para a criança no sentido de compreender o seu desenvolvimento, quais as questões que o professor precisa ter atenção e de como respeitar o ritmo de cada um ao mesmo tempo em que busca estimular esse desenvolvimento. Enfatiza-se o cuidado com cada criança e a tentativa de compreender o que ela diz com as suas ações.

Essa formação contempla, ainda, uma preocupação constante com a formação da pessoa do professor (Pedroza, 2003). Essa compreensão passa pelo reconhecimento das limitações pessoais com cada criança ou situação, o que demanda criar possibilidades para que esse professor

desenvolva a sua sensibilidade, humildade e amorosidade na sua prática. O papel do psicólogo escolar, portanto, não pode prescindir da escuta clínica, de uma forma diferenciada de acolher as pessoas e de respeito aos limites de cada um. Ele atua na compreensão de como cada professor percebe a sua prática juntamente com a participação democrática e que significados cria a partir dos conflitos cotidianos. A atenção à maneira como cada professor, dada a sua subjetividade, entende o seu papel no processo educativo democrático é fundamental nesse processo de formação.

c) Atuação das psicólogas escolares junto aos funcionários

As psicólogas ressaltaram a importância da atuação junto aos funcionários no sentido de valorizá-los como educadores, tentando construir um novo sentido social para a sua função. Essa é uma categoria cujo trabalho, em uma sociedade de classes, é desqualificado frente à importância que é dada à educação como forma de ascensão profissional e, conseqüentemente, social. Dessa forma, os funcionários pertencem a uma classe inferiorizada no imaginário social, cuja participação é considerada impossível em função da precariedade da educação recebida por essas pessoas. Assim, estabelece-se a lógica, criticada por Patto (2007), que institui a incompetência daqueles que não detêm o conhecimento científico – único saber valorizado na sociedade moderna. Essa lógica legitima a manutenção da sociedade dividida, uma vez que as únicas pessoas autorizadas a decidir são aquelas que tiveram acesso ao conhecimento científico por meio de sua escolarização formal e, portanto, decidem também em nome de quem não está autorizado.

As psicólogas demonstram o reconhecimento dessa lógica e entendem que o psicólogo tem que atuar junto com os funcionários no sentido de garantir a sua voz no processo associativo, porque esse é um grupo que precisa ter essa participação para que o processo realmente seja democrático. A gestão democrática, como processo em constante construção, necessita de uma atuação cotidiana junto aos funcionários no sentido de realizar sua formação e mediar as relações interpessoais, buscando garantir a sua participação.

d) Atuação das psicólogas escolares juntos às crianças

Um dos aspectos mais importantes do PPP dessa escola está na concepção de criança que foi construída ao longo dos anos. Essa concepção é fundamentada no respeito à criança, na visão de que ela é uma pessoa que tem desejos e opiniões que precisam ser ouvidos e acolhidos. Contrapõe-se, portanto, à visão de imposição da vontade do adulto, da autorização para que ele fale pela criança, julgando-se mais capaz.

Nas entrevistas e no relato, demonstrou-se, de forma semelhante às elaborações de Larosa (2004) e Castro (2001), uma crítica à escola como instituição de imposição de uma disciplina às crianças, sem a possibilidade de elas

falarem sobre o que esperam desse processo educativo. Existe uma busca por uma concepção de educação que parte da compreensão da criança como sujeito, prosseguindo para uma visão semelhante à de Wallon (1952/1987) de que a escola precisa se adaptar ao aluno. É nesse relacionar-se com a criança, conhecê-la, acreditar nela, conversar sobre as suas opiniões, desejos e interesses que um projeto educativo deve ser construído. Nas práticas pedagógicas cotidianas, o conhecimento é sempre trabalhado de forma dinâmica, viva, em constante relação com as questões que surgem dos debates, da experiência com o mundo. Em suma, é um projeto educativo que realiza a construção do PPP também dentro da sala de aula. Esse projeto não está alheio ao que acontece no cotidiano, é pensado e repensado nos vários espaços de debate da associação, nas reuniões de formação continuada dos professores, bem como junto com as crianças em sala de aula. Dessa forma, propicia às crianças a vivência dessa gestão democrática e a sua participação ativa nesse processo.

As falas das psicólogas da Associação demonstram que a sua atuação tem a totalidade do processo educativo como foco; as suas ações são direcionadas a todos os segmentos visando à melhoria da escola como um todo, conforme propunha Wallon (1952/1987). A finalidade da escola é o acesso ao conhecimento formal, de forma ativa, que envolve uma vivência social e um desenvolvimento nas e pelas relações com as pessoas e o conhecimento. O foco está no processo educativo, mas a maneira como ele se constrói também se torna central na atuação desse profissional, que deve valorizar esse processo de construção coletiva como uma forma de realização do ideal que permeia esse PPP, de uma sociedade mais democrática.

Segundo Momento: Escolas Públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF

Entrevistas com os Gestores:

1: O processo de gestão democrática

À exceção de um, os entrevistados informaram que suas escolas apresentam gestão democrática. Entretanto, esse processo tem se desenvolvido de acordo com concepções bastante diferenciadas. Percebe-se que a ênfase das leis distritais e políticas do governo na efetivação dessa gestão por meio apenas de eleição de diretores e vice-diretores tem sido uma importante influência sobre esse processo nas escolas. Experiências mais democráticas acontecem principalmente independente das determinações do governo a esse respeito e são a minoria. Entretanto, o que se vê na maioria das escolas de Educação Infantil do Plano Piloto é uma centralização de poder nos diretores eleitos e uma redução da atuação dos Conselhos Escolares ao uso das verbas recebidas. Os gestores parecem não reconhecer como sua responsabilidade buscar maneiras diversas de envolver todos os membros da escola nessa construção.

Quanto à participação dos pais na construção do PPP, a maioria dos gestores afirma que os pais recebem semestralmente um questionário para avaliar o trabalho da escola, porém esses instrumentos não são devolvidos. Dada a falta de procura da comunidade, o corpo docente, juntamente com a direção e coordenação, elabora o PPP com base na avaliação do anterior. Já os funcionários não participam dessa construção. Quando o fazem, suas contribuições tangem a questões mais específicas da sua função. O que fica claro, por fim, é a necessidade de responsabilidade dos gestores, mas também a dos outros membros da escola, na mobilização para a participação efetiva de todos na gestão democrática dessas escolas.

2: Como os gestores percebem a atuação dos psicólogos das EEAs

As entrevistas apresentam uma compreensão quase unânime de que o trabalho das EEAs resume-se à avaliação e ao diagnóstico de alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento encaminhados pelos professores. A maioria dos entrevistados afirma que os diagnósticos servem para propor adaptações na escola ou em sala de aula, de acordo com as patologias identificadas nas crianças. Quando questionados sobre se julgavam relevante a contratação de um psicólogo por escola, a maioria respondeu que sim, que seria uma contribuição ao trabalho realizado. Entretanto, pareciam compreender que essa presença traria um acompanhamento mais próximo dos alunos que apresentavam dificuldades e não uma atuação no sentido de melhoria da escola como um todo.

A questão que se sobressai, mesmo numa dita gestão democrática, é o não reconhecimento da possibilidade de atuação do psicólogo nesse processo. Quando questionados se as atuais equipes participam da gestão democrática, a maioria respondeu que não. Ao final das entrevistas, percebe-se que o trabalho do psicólogo junto às escolas é limitado pela sua impossibilidade de participação no seu cotidiano. A quantidade de escolas atendidas impede que ele conheça as pessoas e faça mais intervenções no sentido de adaptar o trabalho pedagógico às necessidades das crianças. Além disso, a sua atuação parece resumir-se àquelas crianças que lhe são encaminhadas por algum tipo de queixa escolar.

Psicólogas das EEAs e Coordenadora do SEAA

1: História do trabalho do psicólogo junto às escolas do DF

Nas entrevistas e na OP-SEAA, foi possível recuperar a história da atuação do psicólogo nas escolas do DF e suas mudanças ao longo dos anos. Esse trabalho teve origem na década de 60 como uma resposta às demandas relacionadas a alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou que recebiam de médicos uma indicação de atendimento especial. Os psicólogos dividiam-se em

Equipes de Avaliação e Diagnóstico, nos Centros de Ensino Especial e em Equipes de Atendimento Psicopedagógico, junto aos alunos da rede regular de ensino. A atuação do psicólogo nessa época estava voltada para a solução de problemas de aprendizagem identificados nos alunos por meio de atendimento com a função de ajustamento para que pudessem voltar à sala de aula. Englobava orientações aos pais e encaminhamentos a médicos com base em uma visão de que os problemas eram dos alunos e a intervenção junto a eles encerraria esses problemas. Caso o atendimento psicopedagógico não surtisse efeito, ou houvesse suspeita de deficiência, eles eram encaminhados para as equipes do Ensino Especial. Em 2004, dado o processo de inclusão nas escolas do DF, houve a fusão dessas equipes, primeiramente denominadas Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem, tendo a partir de 2006 esse nome modificado para o atual, EEAA.

2: Diretrizes atuais sobre o trabalho das EEAs: a proposta institucional

As EEAs são compostas por um psicólogo e um pedagogo, porém eventualmente contam apenas com um pedagogo. Faltam concursos para psicólogos e, consequentemente, a maioria dos profissionais que ocupam esses cargos caracteriza-se por desvio de função, ou seja, são professores que, ao se formarem como psicólogos, passam a trabalhar nas EEAs. Na OP-SEAA percebe-se uma crítica à atuação restrita ao processo avaliativo e diagnóstico. Esse documento demonstra a ampliação das ações das equipes por meio da sua atuação preventiva e institucional, que envolve três grandes dimensões: o Mapeamento Institucional, a assessoria ao trabalho coletivo dos professores e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, percebe-se, na entrevista da Coordenadora do SEAA, que, ao mencionar essa ampliação, seu foco ainda está nos alunos e no entendimento de que suas dificuldades de aprendizagem lhes são inerentes. Ela faz referência a diagnósticos de problemas no desenvolvimento, como “discalculia” ou TDAH. Essa noção parece assemelhar-se àquela proposta por Novaes (1980) em que, a partir de um determinado diagnóstico sobre o problema do aluno, são desenhadas estratégias de ensino para superar esses problemas. Assim, demonstra a possibilidade de realizar mudanças no ensino de acordo com as necessidades da criança, porém essas mudanças são feitas para os casos considerados desviantes, demonstrando uma compreensão de normalidade no desenvolvimento humano, em detrimento de uma visão da diversidade como algo que traz o dinamismo para o fazer educativo. Dessa forma, as demandas dos alunos são vistas como patologias, ao invés de questões que podem ser aproveitadas para tornar o ensino mais plural e vivo.

Retomando a crítica, comum na produção em psicologia escolar, quanto ao modelo clínico de atuação, o trabalho das psicólogas entrevistadas parece ainda não superar os problemas apontados. Está, até certo ponto, ainda baseado

na lógica excludente de que os problemas são das crianças e não de um sistema escolar estático e voltado para a normalidade. Os conflitos não são vistos como contribuições ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, como aquele encontrado na associação, mas sim como situações que devem ser prevenidas, portanto evitadas por serem consideradas desajustes e exceções. A concepção das entrevistadas sobre a perspectiva institucional não parece se traduzir em intervenções na melhoria das escolas, mas sim do rendimento dos alunos.

3: O trabalho realizado pelas psicólogas nas EEAs

As entrevistas demonstram o excesso de trabalho das equipes que, ao atender várias escolas, não conseguem responder à demanda, muito menos conhecer a realidade de cada uma delas. A questão da chamada “estratégia de matrícula” é uma das principais queixas das psicólogas em relação ao excesso de trabalho. Essa “estratégia de matrícula” refere-se ao trabalho das equipes na configuração de rearranjos em sala de aula a partir dos casos de crianças com algum tipo de diagnóstico formalizado. Assim, uma função que toma muito tempo das equipes é avaliar os alunos encaminhados por alguma dificuldade, realizar o diagnóstico e a partir disso indicar adaptações para cada caso. Essas adaptações vão desde redução do número de alunos por turma até a solicitação de um monitor para o acompanhamento individual desse aluno em sala.

Percebe-se a falta de clareza sobre a chamada atuação institucional. Ora entende-se como a realização de atividades informativas, como oficinas e palestras, junto aos pais e aos professores sobre questões do desenvolvimento psicológico das crianças, ora como uma capacitação do professor para que resolva os seus problemas, com o suporte e orientação da equipe. Compreende-se que essa atuação não consiste em retirar o aluno de sala para fazer atendimento, porque isso seria atendimento clínico, o que não pode mais ser feito nas escolas. Todos esses entendimentos não contemplam uma atuação do psicólogo no cotidiano da escola no sentido de fazer intervenções para repensar o PPP.

A partir dessas entrevistas, nota-se que o excesso de demandas às EEAs impossibilita que suas intervenções tragam contribuições ao projeto educativo realizado. A busca por superar o chamado modelo clínico não tem rompido com o ideal de classificação e segregação dos alunos que fundamenta esse modelo. A tentativa de ampliar o leque de atuação das EEAs ainda mantém a lógica de patologização dos problemas escolares e a visão de que, se um aluno apresenta alguma dificuldade, então o problema está nele.

4: O trabalho do psicólogo nas EEAs em relação à gestão democrática

As entrevistadas não mencionam a possibilidade de um trabalho nas relações interpessoais da escola, nem na

contribuição do PPP. Parecem entender que ter um psicólogo por escola, ou uma equipe por escola, seria a possibilidade de realizar uma avaliação mais célere e tentar intervir melhor junto aos professores. A OP-SEAA tenta criar bases para uma atuação das equipes mais próxima às escolas, sem se resumir à avaliação de problemas. Porém, não compreendemos como essa proposta pode se materializar se as equipes são consideradas um apêndice às escolas, ao contrário de serem uma parte do seu quadro funcional. Se o psicólogo não está presente na escola, no seu cotidiano, não enxerga a possibilidade de transformação e construção permanente do PPP por meio do seu trabalho. Não tem como atuar de modo que a escola atenda às necessidades de cada criança e aos objetivos de seus profissionais e da comunidade quanto ao projeto educativo realizado. Percebemos que as mudanças realizadas no SEAA foram no sentido de alterar o nome e o foco de atuação dessas equipes, porém a configuração enquanto equipes isoladas permanece. Entendemos, entretanto, que a única forma de desenvolver um trabalho que rompa com modelos de atuação segregacionistas, voltados para o ajustamento e a adaptação dos alunos ao sistema escolar vigente, é fazer parte do cotidiano da escola, trabalhando em conjunto com todos os seus membros no processo de gestão democrática a fim de consolidar uma educação de qualidade, viva e plural. Quanto ao distanciamento do psicólogo em relação à equipe pedagógica, assim como foi possível observar nas entrevistas com os gestores, as entrevistadas ressaltam conflitos na atuação junto aos professores.

A partir das informações obtidas com este estudo, observa-se que a psicologia escolar vem desenvolvendo um trabalho avaliativo e diagnóstico, coerente com um sistema educacional segregacionista e voltado para uma suposta normalidade de desenvolvimento humano. Não é à toa, portanto, que ainda seja difícil construir junto às escolas uma nova forma de atuação, ainda mais considerando as incoerências e contradições presentes nas entrevistas dos membros das escolas públicas. Evidencia-se, portanto, o quanto o contexto democrático impacta o trabalho do psicólogo escolar. Esse fato demonstra a necessidade de repensar o sistema educativo como um todo e os pressupostos filosóficos e ideológicos que o fundamentam. O psicólogo escolar deve denunciar essa ideologia segregacionista e adaptacionista, buscando modificar, juntamente com os outros membros da escola, os objetivos de uma educação democrática.

Considerações Finais

Neste estudo, tivemos por objetivo construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática nas escolas públicas de Educação Infantil do Plano Piloto do DF (Chagas, 2010). Esse objetivo surgiu do nosso compromisso com uma educação pública de qualidade, entendendo que esta só pode se realizar com a participação de toda a comunidade escolar na construção dos projetos político pedagógicos das escolas. É importante ressaltar que

não pretendemos oferecer um modelo de atuação em psicologia escolar pronto, aplicável a qualquer contexto. Pelo contrário, entendemos que cada contexto escolar, dada a sua diversidade e complexidade, demanda ações que lhe são próprias, construídas junto com os seus participantes. Transformar este estudo em um manual descritivo de ações do psicólogo escolar seria sabotar a nossa intenção de criar uma atuação para a gestão democrática. Primeiro, porque um manual eliminaria a autonomia do psicólogo de construir uma atuação própria a partir da sua análise de cada escola e da sua relação com os seus membros. Segundo, porque a atuação para a gestão democrática demanda um olhar para a realidade da escola, para as necessidades de cada sujeito e do grupo.

Propomos que o psicólogo escolar, a partir de uma formação teórico-prática fundamentada na psicologia materialista dialética, contribua com a sua especificidade à gestão democrática ao oferecer um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais. A sua atuação se direciona, assim, para a melhoria da escola como um todo, não apenas focado em um aspecto ou um segmento desse contexto. Dessa forma, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos psíquicos no contexto escolar de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos.

Essa proposta, voltada para a Educação Infantil, fundamenta-se na ideia de que acolher a diversidade e a novidade infantil é trazer possibilidades tanto para uma educação mais autônoma e respeitosa dos direitos da criança, quanto para a transformação da sociedade pela novidade trazida. Nesse sentido, concebemos a Educação Infantil como um espaço de acesso ativo ao conhecimento formal produzido por uma sociedade, em que crianças e professores são parceiros na exploração do mundo a partir da sua curiosidade e de seus interesses. As crianças não são um receptáculo dos conteúdos que os adultos julgam necessários para a sua formação, mas sim participativas na construção do projeto de educação. O professor é um organizador do meio social, que não se impõe às crianças, mas tem a responsabilidade de proporcionar práticas educativas que tanto façam sentido para seus alunos, quanto despertem novos interesses pela construção de conhecimento.

Dessa forma, entendemos que a participação de todos os membros da escola na gestão democrática é essencial para a melhoria da sua qualidade. Vale ressaltar que essa forma de gestão não é concebida apenas como a eleição de diretores, vice-diretores e representantes de cada segmento no Conselho Escolar. Ela demanda a construção e a implementação do PPP da escola por todos os seus membros no seu cotidiano, desde a sala de aula até os espaços de reunião da comunidade escolar, passando pelas conversas de corredor e pelo bate-papo na hora do cafézinho. É o exercício democrático diário, a convivência em

comunidade e o diálogo plural e diverso em vários espaços da escola que constroem a gestão democrática da escola.

O objetivo da proposta apresentada foi demonstrar a nossa visão de que a atuação do psicólogo na gestão democrática tanto é contribuir para a efetivação de direitos estabelecidos na Constituição e na LDB, quanto uma possibilidade de a psicologia escolar superar modelos de atuação classificatórios e segregacionistas que legitimam uma educação ideologizada e mantenedora do *status quo*. Uma psicologia comprometida com a construção de uma sociedade democrática que garanta os direitos dos seus cidadãos – direitos esses construídos em lutas históricas por melhores condições sociais – precisa posicionar-se na luta por uma escola menos excludente e mais democrática. Esse posicionamento passa pela defesa da gestão democrática. Dessa forma, a nossa proposta baseia-se muito mais em princípios e compromissos com esses direitos do que em receitas de como agir em qualquer escola.

Referências

- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, 1, 43-47.
- Barreto, M. S. V. (2007). *A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. Em L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: NAU, São Paulo: FAPESP.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e Gestão Democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF.
- Freire, P. (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água.
- Larosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei n. 9.394*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Novaes, M. H. (1980). *Psicologia Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à

- Aprendizagem*. (2010). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2007). A psicologia em questão. Em M. H. S. Patto & J. A. F. Pereira (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Peixoto, E.M. (2009). *Políticas de educação profissional e tecnológica: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Gestão democrática da instituição de Educação Infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”. *Em Aberto*, 18(73), 131-135.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Vigotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas* (Volume III). Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931)
- Wallon, H. (1975). *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1951)
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1937)
- Wallon, H. (1987). Por que los psicólogos escolares? Em J. Palacios (Org.), *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil* (pp. 301-303). Madrid: Visor Libros. (Trabalho original publicado em 1952)

Recebido em: 11/11/11
Reformulado em: 13/02/12
Aprovado em: 03/09/12

Sobre as autoras

Julia Chamusca Chagas (juliachagas@gmail.com)

Universidade de Brasília – Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Endereço: Av. Parque Águas Claras, 2675 Bloco-A apto-806 Ed. Morada do Parque, Águas Claras – Brasília (DF) – 71.906-500

Regina Lúcia Sucupira Pedroza (rpedroza@unb.br)

Universidade de Brasília – Doutora em Psicologia.

Endereço: Colina Bloco-H apto-302, Asa Norte – Brasília (DF) – 70.910-900

Este artigo foi produzido a partir da Dissertação de Mestrado intitulada “Psicologia Escolar e Gestão Democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil” apresentada por Julia Chamusca Chagas, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação. Esse trabalho contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Educação a Distância - tradução, adaptação e validação da escala de motivação EMITICE

*Patricia Jantsch Fiuza
Jorge Castellá Sarriera
Livia Maria Bedin*

Resumo

A motivação interfere na forma das pessoas interagirem e nas relações com outros, destaca-se neste estudo a motivação no uso de TIC na educação. Este artigo relata a tradução, adaptação e validação da Escala EMITICE, baseada na Teoria da Autodeterminação (TAD). Realizaram-se duas fases: (1) tradução, adaptação e teste piloto (N=91), (2) teste de campo e validação (N=466) em alunos brasileiros de cursos a distância, idades entre 18 a 61 anos (M=34,48; DP=9,56), 171 homens (36,7%) e 295 mulheres (63,3%). Utilizaram-se juizes bilíngues, síntese das traduções, comitê de especialistas e *backtranslation*. Correlação de *Pearson*, análise fatorial confirmatória e consistência interna demonstram que a EMITICE é válida e fidedigna. A AFC apresentou adequação ao modelo e boa consistência interna na amostra ($\alpha = 0,84$). Os resultados reforçam as qualidades psicométricas, indicando aplicabilidade em estudos sobre motivação em relação às TIC, constituindo-se num instrumento teórico e empiricamente embasado, útil à pesquisa científica.

Palavras-chave: Avaliação, motivação, comunicação e tecnologia.

Distance education:

translating, adapting and validating the motivation emitice scale

Abstract

Motivation interferes in the way people interact and relate with others. In this study we focus on the motivation in the use of ICT in education. We explore translation, adaptation and validation of EMITICE Scale based on Self-Determination Theory (SDT). The study has been made in two phases: (1) translation, adaptation and pilot testing (N = 91), (2) field test and validation (N = 466) with distance learning Brazilian students, aged 18 to 61 (M = 34.48, SD = 9.56), 171 men (36.7%). This study used bilingual referees, translations synthesis, expert committee and backtranslation. Pearson correlation, confirmatory factor analysis and internal consistency show that EMITICE is valid and reliable. The CFA shows adequacy model and good internal consistency ($\alpha = 0.84$). The results reinforce psychometric qualities of scale indicating its applicability in studies of motivation in the use of ICT thus becoming an instrument theoretically and empirically grounded useful for scientific research.

Keywords: Evaluation, motivation, communication and technology.

Educación a distancia:

traducción, adaptación y validación de la escala de motivación emitice

Resumen

La motivación interfiere en la forma como las personas interactúan y en las relaciones con los demás, se destaca en este estudio la motivación en el uso de TIC en la educación. Este artículo relata la traducción, adaptación y validación de la Escala EMITICE, basada en la Teoría de la Autodeterminación (TAD). Se realizaron dos fases: (1) traducción, adaptación y test piloto (N=91), (2) test de campo y validación (N=466) en alumnos brasileños de cursos a distancia, edades entre 18 a 61 años (M=34,48; DS=9,56), 171 hombres (36,7%) y 295 mujeres (63,3%). Se utilizaron jueces bilingües, síntesis de las traducciones, comité de especialistas y *backtranslation*. Correlación de *Pearson*, análisis factorial confirmatoria y consistencia interna demuestran que la EMITICE es válida y fidedigna. La AFC presentó adecuación al modelo y buena consistencia interna en la muestra ($\alpha = 0,84$). Los resultados refuerzan las cualidades psicométricas indicando aplicabilidad en estudios sobre motivación en relación a las TIC constituyéndose un instrumento teórico y empiricamente fundamentado, útil a la investigación científica.

Palabras clave: Evaluación, motivación, comunicación y tecnología.

Introdução

A área da avaliação psicológica vem se modificando nas últimas décadas. Atualmente, no Brasil, encontram-se vários estudos na área de avaliação, porém insuficientes para atender as necessidades da psicologia brasileira, indicando a necessidade de mais pesquisas em relação aos instrumentos psicológicos (Noronha, Freitas, Sartori, & Otati, 2002). A partir desse contexto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) vem promovendo debates e discussões acerca da Resolução 25/2001, que regulamentou normas para os manuais dos testes a serem atualizados, e da Resolução 002/2003, que propôs um sistema de avaliação dos testes psicológicos.

Dentre os procedimentos de diagnóstico e prognóstico na psicologia, os testes são uma das manifestações ou técnicas da área (Pasquali, 2001). De acordo com Anastasi e Urbina (2003), o valor diagnóstico ou preditivo de um teste depende do grau em que ele serve como indicador de uma área relativamente ampla e significativa de comportamento, e o fato desse comportamento poder servir como um índice efetivo de outros comportamentos é algo que só pode ser estabelecido por provas empíricas.

A utilização de instrumentos de avaliação psicológica permite, também, maior qualidade nas pesquisas do profissional da psicologia e conseqüentemente nas outras áreas científicas que precisem das contribuições dessa ciência. A avaliação psicológica deve ser um processo integrado, utilizando técnicas apropriadas para diagnosticar cada situação visando a alguma intervenção (Pasquali, 2001). Vale destacar a visão de Primi, Muniz e Nunes (2009) de que a avaliação envolve desde conhecimentos teóricos no entendimento do funcionamento psicológico até a compreensão e previsão do comportamento de pessoas e grupos, ou seja, é uma importante competência do profissional de psicologia.

A proposta deste artigo é expor parte da pesquisa referente à tradução, adaptação e validação da Escala EMITICE – Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino, com base na escala canadense originalmente aplicada na Universidade de Montreal (Karsenti, 2008) denominada *EMITICE – Echelle de motivation lor de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans l'enseignement* (Karsenti, 2008). A pesquisa surgiu a partir da relevância apresentada pela variável motivação e pelos recursos tecnológicos de informação e comunicação para as pessoas em várias situações, em especial no atual cenário da educação brasileira, onde a modalidade a distância tem crescido muito.

Os fatores motivacionais podem ser determinantes na forma das pessoas interagirem e se colocarem em suas relações com os outros e com aspectos da vida em si. A compreensão atual da motivação direciona para aspectos intrínsecos dos indivíduos. Segundo Ryan e Deci (2000), estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. A pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é, portanto, caracterizada como desmotivada, enquanto

alguém que está energizado ou ativado em direção a um fim é considerado motivado. As pessoas têm não só diferentes quantidades, mas também diferentes tipos de motivação. Dessa forma, variam não apenas em nível de motivação (ou seja, o quanto de motivação), mas também na orientação de qual motivação (ou seja, qual tipo de motivação).

Ryan e Deci (2000) desenvolveram estudos sobre a motivação e chegaram à Teoria da Autodeterminação (TAD), que é uma macroteoria da motivação composta de quatro subteorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria das necessidades básicas e a teoria das orientações de causalidade. Assim, a teoria da autodeterminação distingue entre diferentes tipos de motivação com base nas razões ou objetivos diferentes que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo, pois leva a um resultado esperado. Mais de três décadas de pesquisas mostraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando se está se comportando por razões intrínsecas ou extrínsecas (Ryan & Deci, 2000).

Ainda para esses autores, na literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido tipicamente caracterizada como uma pálida e empobrecida forma (mesmo que poderosa) de motivação, que contrasta com a motivação intrínseca. Na subteoria da integração organísmica, os autores propõem um continuum de autodeterminação que existiria a partir de diferentes tipos de motivação com início na desmotivação, seguidos pela regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, terminando com a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Na figura 1, é apresentada a síntese da taxonomia da motivação humana para a TAD.

Motivação intrínseca representa envolvimento em uma atividade por si mesma. Já a motivação extrínseca foi diferenciada nos tipos de regulação já citados, que variam em seu grau de autonomia relativa. Com essa extensão, o principal foco mudou para a motivação autônoma em relação à motivação controlada. Motivação autônoma envolve a experiência da vontade e escolha, enquanto que a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou coagido (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Comportamentos são autônomos na medida em que pessoas experimentam um verdadeiro sentido de vontade, escolha e ato por causa da importância pessoal do comportamento. Em contraste, comportamentos são controlados na medida em que as pessoas se sentem pressionados para realizá-los, tanto por forças externas ou intrapsíquicas (Williams, Gagné, Ryan, & Deci, 2002).

A subteoria das necessidades básicas na TAD se concentra principalmente em necessidades psicológicas, ou seja, as necessidades inatas de competência, autonomia e relacionamento e essas necessidades básicas devem ser atendidas pelos comportamentos intrinsecamente motivados (Ryan & Deci, 2000). A satisfação das três necessidades inatas é essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica dos indivíduos (Guimarães & Boruchovitch, 2004).



Figura 1. Taxonomia da Motivação Humana na Teoria da Autodeterminação

Nota. Adaptado de Ryan e Deci (2000)

A autonomia é vinculada ao desejo, a vontade do organismo de organizar as experiências e o próprio comportamento, é a vontade e a autorregulação integrada à autodireção, ou à autodeterminação. Já a competência é a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. Assim, a experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas denominadas sentimento de eficácia. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 146), “os eventos sócio-contextuais que fortalecem a percepção de competência no decorrer de uma ação, por exemplo, o *feedback* positivo em situações de desafio de nível ótimo, aumentam a ocorrência da motivação intrínseca”. E a terceira necessidade básica, relacionamento ou estabelecer vínculos, é considerada menos central na motivação intrínseca do indivíduo, vista apenas como “pano de fundo”, ou seja, como segurança para um desenvolvimento saudável (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A partir da relevância do tema exposto, a intenção deste estudo é contribuir para futuras pesquisas brasileiras nas áreas da Psicologia e da Educação, em especial à Educação a Distância. Busca-se fornecer uma medida objetiva dos comportamentos nos quais as pessoas são direcionadas pela motivação, principalmente em relação ao uso dos recursos tecnológicos.

Objetivo

Este estudo teve como objetivo traduzir, adaptar e validar a EMITICE - Escala de Avaliação de Fatores de Motivação com Relação à Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação ao Ensino – para a realidade brasileira.

Método

Fase 1: Tradução da escala EMITICE por especialistas e adaptação da escala à realidade cultural brasileira e teste piloto

Beaton, Bombardier, Guillemin e Ferraz (2000) apresentam um esquema com seis estágios que compõem o processo de tradução e adaptação transcultural, que são: 1) Tradução (dois tradutores independentes, um leigo e um *expert*); 2) Síntese (onde se soma mais um tradutor para resolver discrepâncias); 3) Tradução Reversa (dois tradutores); 4) Revisão por Comitê de Especialistas; 5) Estudo Piloto; e 6) Submissão da versão final aos criadores ou responsáveis pela adaptação do instrumento.

No caso da EMITICE, a tradução por especialistas (adaptação dos passos do método de Beaton e cols., 2000) compôs-se de cinco etapas: (1) tradução para o português (brasileiro) por três juízes bilíngues independentes; (2) síntese, por comparação, das três versões iniciais; (3) revisão da síntese por um comitê de especialistas, para resolver divergências, buscando, entre original e versão, equivalência semântica, idiomática, conceitual e vivencial de cada item do instrumento; (4) submissão dos itens da Escala ao procedimento de *backtranslation* (tradução reversa do instrumento para as línguas inglesa e francesa), o que foi realizado por outros três juízes; e, para finalizar, o (5) Estudo Piloto.

Procedimentos

Para o estudo piloto, foi realizada uma versão preliminar da escala traduzida, que foi testada com um pequeno grupo de sujeitos para possibilitar a verificação da fidedignidade dos constructos e a validade da escala com a amostra.

O piloto foi realizado em amostra de 91 universitários de duas instituições de ensino superior, uma particular e outra pública, da região sul do Brasil (SC e RS), que ofereciam cursos de graduação na modalidade de EaD para alunos de todo o Brasil.

Os dados foram coletados através de um formulário de pesquisa com as questões do instrumento, disponibilizadas em um site na internet. Todos participantes concordaram em participar, aceitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram consideradas todas as questões éticas de pesquisa com seres humanos neste estudo, que foi submetido e aprovado pelo comitê de ética. Os resultados encontrados no teste piloto indicaram pequenas alterações de redação com adaptações a termos mais compreensíveis em alguns itens da escala para melhor adequação cultural da mesma.

FASE 2: Teste de campo e validação da Escala EMITICE

Participantes

A amostra final deste estudo foi constituída por 466 sujeitos, com idade média de 34,48 (SD = 9,56), de várias instituições de ensino superior da região sul do Brasil (SC, RS e PR) que ofertam cursos de graduação na modalidade a distância para alunos de todo o Brasil. Como pode se observar na Tabela 1, a maior parte está cursando graduação.

Tabela 1. Frequências e percentuais da amostra por gênero e escolaridade

		N total (%)
Gênero	Masculino	171 (36,7)
	Feminino	295 (63,3)
Escolaridade*	1	10 (2,1)
	2	268 (57,5)
	3	62 (13,3)
	4	41 (8,8)
	5	73 (15,7)
	6	10 (2,1)
	7	1 (0,2)
	8	1 (0,2)
Total		446 (100)

*1 = Ensino Médio, 2 = Cursando Graduação, 3 = Graduado, 4 = Cursando Pós-graduação, 5 = Especialização, 6 = Mestrado, 7 = Doutorado, 8 = Outros

Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram utilizados o Questionário Sociodemográfico (dados demográficos, socioeconômicos e de estudo) e a Escala EMITICE. O questionário sócio-demográfico serviu para caracterizar a amostra em termos de perfil por gênero, idade, escolaridade e tipo de instituição que frequentava. A EMITICE passou por um processo que envolveu a tradução, adaptação e validação por meio de análises entre juizes e estatísticas. O instrumento foi gentilmente disponibilizado pela equipe de pesquisadores da Universidade de Montreal. Trata-se de uma escala desenvolvida originariamente por Vallerand, Blais, Brière e Pelletier em 1989 e que se baseia na teoria motivacional de Deci e Ryan. Pesquisadores da Universidade de Montreal utilizaram a escala em estudos que revelaram bons níveis de fidelidade, com consistência interna relativamente elevada (0,74 a 0,91) e validade também adequada, constatada por meio de uma análise fatorial efetuada sobre o conjunto dos dados recolhidos (Karsenti, 2008). A escala contém 21 itens que correspondem a cinco dimensões: desmotivação, controle externo, controle interno, controle por identificação e motivação intrínseca, sendo respondida por uma medida de 7 pontos tipo Likert, variando de "1 - Não corresponde absolutamente" até "7 - Corresponde absolutamente".

Resultados

Para verificar as propriedades psicométricas da EMITICE, foi realizada a correlação entre os itens da escala. Posteriormente, realizou-se análise fatorial confirmatória, com método de estimação por máxima verossimilhança e análise de consistência interna para avaliar a fidedignidade e a validade da escala.

Correlações entre os itens

Foi realizada análise para verificar as correlações entre os 21 itens da EMITICE, conforme pode ser visto na Tabela 2. As correlações de *Pearson* mostram que existem correlações positivas e significativas entre a maior parte dos itens. Os itens 2, 4, 7 e 20 apresentaram as correlações mais baixas com os demais itens, sendo algumas correlações não significativas. Os itens 5, 9, 10, 14, 15 e 19 apresentaram correlações moderadas entre os demais itens, com poucas correlações não significativas. Os itens 1, 3, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 18 e 21 foram os que apresentaram maiores correlações com o maior número de itens. O objetivo de realizar a correlação entre os itens e não a correlação item-total busca verificar as relações entre os itens de um mesmo fator latente, assim como a ausência de correlação ou baixa correlação entre os itens de um mesmo fator com os demais fatores, assumindo que são interdependentes.

Tabela 2. Correlações dos itens da EMITICE

1. Porque tenho prazer em fazê-lo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
2. Porque sou obrigado(a)	1																				
3. Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a minha futura profissão	,44"	1																			
4. Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC	-,28"	,22"	-,27"	1																	
5. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC	,07	,02	,19"	,05	1																
6. Porque eu gosto muito de utilizar as TIC	,60"	-,27"	,50"	-,34"	,11"	1															
7. Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade	-,04	,18"	,01	,03	,20"	-,02	1														
8. Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação	,38"	-,14"	,59"	-,29"	,16"	,53"	,13"	1													
9. Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias	-,23"	,15"	-,21"	,39"	,08	-,24"	,09	-,31"	1												
10. Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente	,13"	,02	,21"	-,06	,41"	,23"	,21"	,32"	-,02	1											
11. Porque aprender com as TIC é estimulante	,52"	-,25"	,48"	-,31"	,17"	,66"	,01	,53"	-,23"	,37"	1										
12. Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos meus estudos	,18"	-,01	,45"	-,13"	,26"	,28"	,22"	,43"	-,07	,44"	,40"	1									
13. Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira que escolhi	,32"	-,19"	,53"	-,19"	,18"	,43"	,03	,53"	-,15"	,25"	,48"	,49"	1								
14. Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos	-,22"	,23"	-,14"	,34"	,09"	-,20"	,08	-,23"	,55"	-,05	-,23"	-,08	-,15"	1							
15. Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC	,09	,12"	,18"	,03	,62"	,14"	,22"	,21"	,06	,55"	,22"	,37"	,27"	,07	1						
16. Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC	,43"	-,21"	,38"	-,25"	,18"	,61"	-,01	,44"	-,17"	,28"	,60"	,32"	,44"	-,13"	,27"	1					
17. Porque isso tornará a minha atividade profissional mais interessante	,40"	-,17"	,51"	-,26"	,24"	,50"	,08	,54"	-,21"	,34"	,60"	,50"	,59"	-,18"	,30"	,66"	1				
18. Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência profissional	,26"	-,13"	,45"	-,19"	,20"	,34"	,11"	,46"	-,10"	,33"	,36"	,42"	,58"	-,09"	,30"	,36"	,45"	1			
19. Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade	-,19"	,21"	-,11"	,34"	,05	-,12"	,11"	-,19"	,47"	-,02	-,16"	-,06	-,14"	,54"	,10"	-,12"	-,20"	-,08	1		
20. Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação	,21"	,04	,19"	-,13"	,17"	,21"	,15"	,27"	-,04	,23"	,22"	,23"	,24"	-,05	,24"	,25"	,28"	,30"	-,02	1	
21. Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante	,44"	-,21"	,43"	-,31"	,14"	,55"	,09	,51"	-,18"	,23"	,61"	,32"	,45"	-,16"	,16"	,60"	,61"	,38"	-,18"	-,42"	1

* p < 0,005, ** p < 0,001

Análise Fatorial Confirmatória

Foi realizada análise fatorial confirmatória (AFC) com os 21 itens da EMITICE, considerando-se cinco fatores. Os pressupostos para realização da análise foram atendidos, sendo verificados os pressupostos de normalidade e homoscedasticidade das variáveis. A análise fatorial confirmatória se destina a verificar o comportamento de variáveis observadas e latentes a partir de um modelo teórico estabelecido *a priori* a partir da literatura (Batista-Foguet & Coenders, 2000; Byrne, 2010; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005).

Para o modelo ser considerado satisfatório, foram consideradas as indicações de Batista-Foguet e Coenders (2000), que, além do Qui-quadrado, apontam o uso do Índice de Comparação do Ajuste (*Comparative Fit Index de Bentler*

– CFI) e a análise dos resíduos através do Erro Quadrático Médio de Aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation – RMSEA*) e seus intervalos de confiança. A AFC apresentou bons índices de ajuste, com $\chi^2(152) = 381,5$, $p < 0,001$, e índices de comparação do ajuste do modelo empírico da amostra com o modelo teórico de $NFI = 0,908$, $TLI = 0,927$ e $CFI = 0,942$. Os resíduos também foram considerados aceitáveis, apresentando $RMSEA$ de 0,057, com intervalo de confiança de 0,050 a 0,064.

A Figura 2 mostra a representação gráfica do modelo de AFC da EMITICE, considerando seus cinco fatores latentes determinados pela teoria. Também são apresentadas as covariâncias entre os erros apontadas pelos índices de modificação, referindo principalmente correlações entre erros de controle interno e motivação intrínseca.

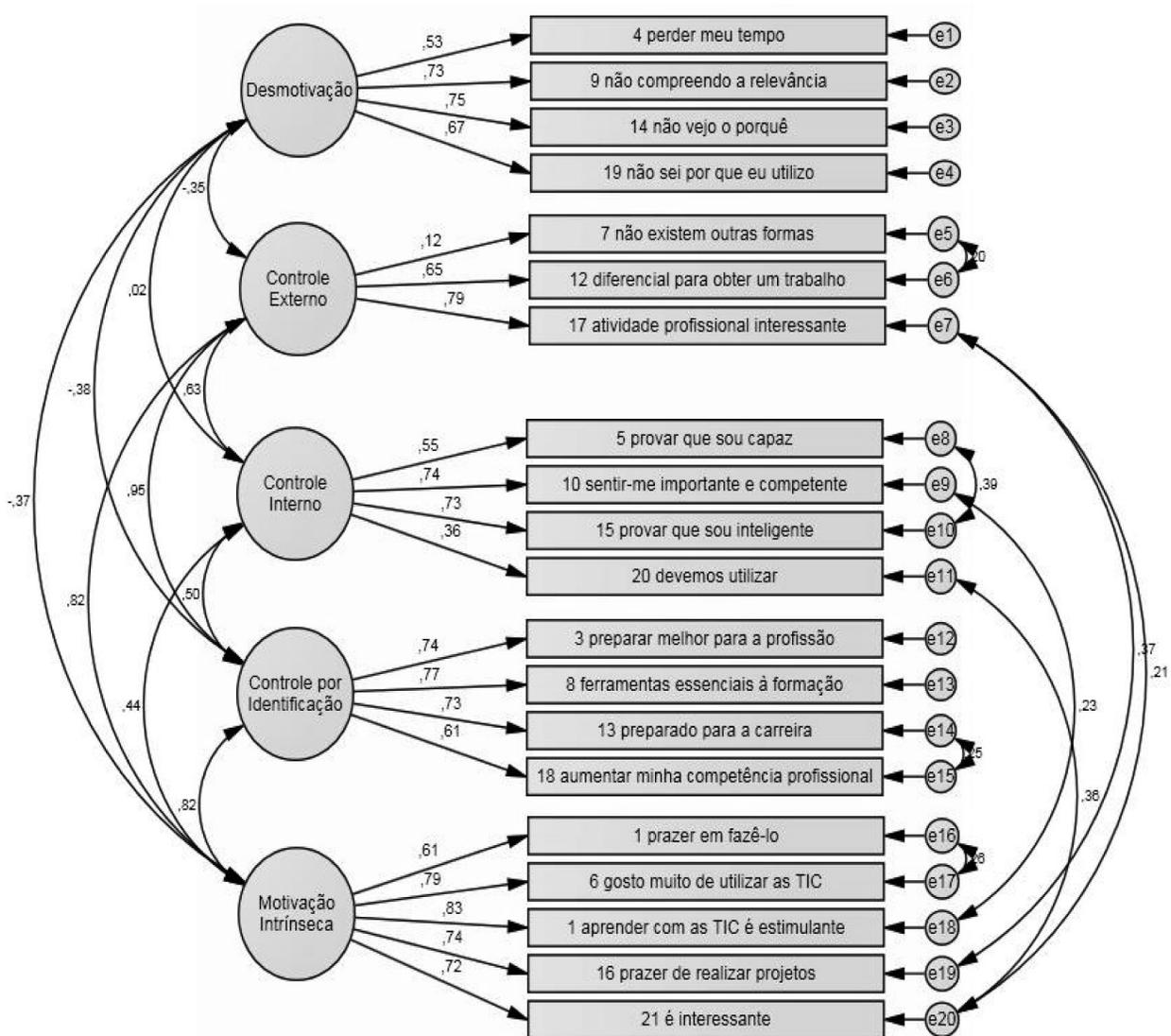


Figura 2. Análise Fatorial Confirmatória da EMITICE com cargas padronizadas

Foram considerados apenas os itens que apresentaram cargas fatoriais positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,001$). Optou-se por retirar o item 2 “*Porque sou obrigado(a)*” pois apresentou carga fatorial negativa, o que é apontado por Byrne (2010) como uma violação dos critérios de viabilidade de estimativas de parâmetros de uma AFC. Além disso, esse item também não apresentou carga fatorial significativa ao fator latente Controle Externo ($p > 0,05$). A Tabela 3 apresenta as cargas fatoriais dos itens da EMITICE com seus respectivos fatores latentes.

A consistência interna da EMITICE para a amostra deste estudo foi de *Alpha de Cronbach* de 0,84. Com relação aos cinco fatores, o primeiro fator, denominado Desmotivação, apresentou $\alpha = 0,76$, o segundo, denominado Controle Externo, obteve uma consistência interna de *alpha* de 0,51. O terceiro, denominado Controle Interno, apresentou *alpha* de 0,71, o quarto fator, denominado Controle por Identificação, apresentou *alpha* de 0,81, e o quinto fator, denominado Motivação Intrínseca, obteve *alpha* de 0,87.

Tabela 3. Cargas fatoriais padronizadas da escala EMITICE para amostra

			Cargas Fatoriais
Tenho a impressão de perder meu tempo utilizando as TIC	<---	Desmotivação	,525
Eu não compreendo a relevância de aprender com as tecnologias	<---	Desmotivação	,730
Eu não vejo o porquê somos solicitados a utilizar as TIC nos trabalhos	<---	Desmotivação	,748
Eu não sei por que eu utilizo as TIC nas minhas aulas na universidade	<---	Desmotivação	,674
Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade	<---	Controle Externo	,118
Porque é um diferencial para obter um trabalho estável ao final dos meus estudos	<---	Controle Externo	,645
Porque isso tornará a minha atividade profissional mais interessante	<---	Controle Externo	,794
Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de aprender com as TIC	<---	Controle Interno	,554
Porque, a meu ver, o fato de dominar as TIC me permitirá sentir-me importante e competente	<---	Controle Interno	,737
Para provar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente, capaz de aprender por meio das TIC	<---	Controle Interno	,728
Porque, na nossa época, devemos utilizar as TIC na educação	<---	Controle Interno	,360
Porque, a meu ver, o conhecimento das TIC ajudará a me preparar melhor para a minha futura profissão	<---	Controle por Identificação	,737
Porque, para mim, as TIC são ferramentas essenciais à minha formação	<---	Controle por Identificação	,768
Porque isso vai me ajudar a estar melhor preparado(a) e instrumentalizado(a) para a carreira que escolhi	<---	Controle por Identificação	,731
Porque eu acredito que um melhor domínio das TIC vai aumentar minha competência profissional	<---	Controle por Identificação	,607
Porque tenho prazer em fazê-lo	<---	Motivação Intrínseca	,606
Porque eu gosto muito de utilizar as TIC	<---	Motivação Intrínseca	,788
Porque aprender com as TIC é estimulante	<---	Motivação Intrínseca	,829
Pelo prazer de realizar trabalhos ou projetos com a ajuda das TIC	<---	Motivação Intrínseca	,743
Porque aprender com a ajuda das TIC é interessante	<---	Motivação Intrínseca	,721

Discussão

O processo de tradução e adaptação do instrumento EMITICE seguiu os passos descritos na literatura e permitiu a análise psicométrica da escala em sua versão para o português brasileiro (Geisinger, 1998; Beaton e cols., 2000). Assim, para o processo de validação, optou-se pela análise fatorial, que, segundo Pasquali (2001, p. 117), “é, ainda, o melhor método para verificar a hipótese da representação comportamental dos traços latentes em um teste psicológico”.

A EMITICE se mostrou um instrumento coeso, enxuto e de fácil compreensão, que mensura o constructo a que se propõe. A escala é fácil de ser aplicada e seus 20 itens podem ser respondidos em poucos minutos. As análises realizadas neste estudo indicaram que a escala possui qualidades psicométricas adequadas, confirmando os cinco fatores que também foram encontrados na literatura.

A desmotivação, descrita na literatura como falta de motivação ou vontade, é o estado de falta de uma intenção de agir. Quando desmotivado, o comportamento da pessoa carece de intencionalidade (Ryan & Deci, 2000). Esse fator está bem caracterizado na escala proposta, considerando que obteve $\alpha = 0,76$. Já a regulação externa, que é o comportamento regulado por meios externos como recompensas, não ficou bem definida na escala, visto ser o fator que apresentou fragilidades, com um item excluído e outro com baixa carga fatorial. O controle interno ou regulação interiorizada é caracterizado quando uma fonte de motivação externa é internalizada e pode ser exemplificada por comportamentos de culpa e vergonha ou pela necessidade de ser aceito ou ainda pela busca de autoestima (Vansteenkiste e cols., 2006). Esse fator obteve $\alpha = 0,71$. O fator controle por identificação, ou regulação identificada, segundo a teoria, ocorre quando se decide tomar determinadas ações devido a situações contingenciais, ou seja, quando não é disponível a escolha. É a forma mais autodeterminada de regulação externa e ocorre quando o indivíduo internalizou os regulamentos externos integrando-os completamente com seus valores pessoais, gerando motivação e comportamentos autodeterminados. Esse fator está bem caracterizado e apresentou $\alpha = 0,81$. Por fim, a motivação intrínseca, que se refere a tudo que já foi internalizado e integrado com os demais valores da pessoa, gerando um comportamento intencional a partir das próprias necessidades e vontades do indivíduo, obteve uma boa consistência interna com α de 0,87. Assim, caracterizando comportamentos aos quais já não são necessários reguladores externos para o desenvolvimento da ação (Ryan & Deci, 2000).

A fidedignidade é um conceito importante e pode ser conhecida como precisão, confiabilidade, consistência interna e estabilidade do instrumento. Como foi visto, o instrumento estudado apresentou alta consistência interna para a escala como um todo e em específico para os fatores de Desmotivação, Controle Interno, Controle por Identificação e Motivação Intrínseca.

Considerando a proposta teórica inicial da Escala (Karsenti, 2008), os resultados deste estudo mostram que a escala pode ser utilizada, embora estudos futuros devam verificar o que pode ter levado à baixa consistência interna do fator de Controle Externo. Além de ter sido necessário retirar o item 2, o item 7 “*Porque não existem outras formas de sair-se bem em certos cursos na Universidade*” foi o que apresentou menor carga fatorial, levando-se a questionar o fator Controle Externo, que apresenta apenas dois itens com cargas fatoriais altas e positivas.

Apesar das limitações apresentadas, como a baixa consistência interna do fator Controle Externo e a falta de mais informações detalhadas sobre a validação da escala na língua francesa, os resultados demonstram que a Escala EMITICE vem ao encontro da necessidade brasileira de dispor de instrumentos mais compreensivos e abrangentes, que possam ser válidos e úteis em pesquisas e na prática. Destaca-se também por ser um instrumento embasado na Teoria da Autodeterminação, que foi elaborado para avaliar os tipos de motivação intrínseca e extrínseca e que pode colaborar para o melhor entendimento desse conceito na realidade brasileira. As diversas técnicas empregadas demonstraram e reafirmaram a validade e fidedignidade da Escala EMITICE e a viabilidade de sua utilização a partir dos parâmetros psicométricos definidos e investigados.

Considerações finais

Embora a amostra tenha sido ampla, o desvio padrão não é alto em relação à idade, mostrando uma amostra homogênea e representativa do público estudado, já que todos os pesquisados eram estudantes universitários de cursos na modalidade a distância, no entanto, os dados desta pesquisa não nos permitem universalizar os resultados e conclusões para a população brasileira. Dessa forma, sugere-se que a EMITICE seja aplicada em outras amostras que englobem outras variáveis sociodemográficas, tais como escolaridade, sexo, faixa etária, nível socioeconômico, entre outras, para que se possa identificar de forma mais clara como se manifesta a motivação para as TIC em diferentes grupos e para se obter parâmetros comparativos e se chegar a uma padronização para a população brasileira. Assim, novos estudos podem contribuir nessa direção.

Referências

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2003). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista-Foguet, J. M., & Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *SPINE*, 25(24), 3186–3191.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS Basic concepts, Applications and Programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Geisinger, K. F. (1998). Psychometric issues in test interpretation. Em J. H. Sandoval e cols., *Test interpretation and diversity: achieving equity in assessment*. Washington: APA.
- Guimarães, S. E., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise Multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Karsenti, T. (2008). Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. Em Maurice Tardif & Claude Lessard (Orgs.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 181-199). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Noronha, A. P. P., Freitas, F. A., Sartori, F. A., & Ottati, F. (2002). Informações contidas nos manuais de testes de personalidade. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 1-15. Recuperado: 02 Apr. 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a15.pdf>
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de Exame Psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Primi, R., Muniz, M., & Nunes, C. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. In: Claudio Simon Hutz (Org), *Avanços e polémicas em avaliação psicológica* (pp.71-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Resolução nº 02/2003*. (2003). Resolução para regulamentação dos testes psicológicos. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Resolução nº 25/2001*. (2001). Define teste psicológico como método de avaliação privativo do psicólogo e regulamenta sua elaboração, comercialização e uso. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vansteenkiste, M.; Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Williams G. C, Gagné M., Ryan R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychol*, 21(1), 40-50. Recuperado: 03 Apr. 2012. Disponível: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11846344>

Recebido em: 11/11/2011
 Reformulado em: 16/04/2012
 Aprovado em: 03/05/2012

Sobre os autores

Patricia Jantsch Fiuza (pjfiuza@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil - Doutoranda

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2006 - Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122 - Bairro Santa Cecília CEP 90035-003 - Porto Alegre - RS – Brasil

Jorge Castellá Sarriera (jorgesarriera@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil - Doutor

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2006 - Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122 - Bairro Santa Cecília CEP 90035-003 - Porto Alegre - RS – Brasil

Lívia Maria Bedin (liviabedin@uol.com.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil- Doutoranda

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2006 - Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 122 - Bairro Santa Cecília CEP 90035-003 - Porto Alegre - RS – Brasil

Relato de pesquisa derivado de tese de doutorado da primeira autora com orientação do segundo autor e colaboração da terceira autora por meio do edital UFRGS EAD 11.

Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos

*Andréia Osti
Rosely Palermo Brenelli*

Resumo

Esta pesquisa identificou e comparou as representações de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Objetivou-se verificar em quais aspectos as representações desses sujeitos se correspondem e se elas se diferenciam entre alunos com alto e baixo desempenho acadêmico. A coleta de dados foi organizada por meio de uma entrevista semiestruturada. Participaram deste estudo vinte professores e quarenta alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal da região metropolitana de Campinas. As respostas das entrevistas foram categorizadas e analisadas através do teste exato de Fisher, Qui-Quadrado e Proporções. Os resultados demonstraram que professores e alunos apresentam uma visão parcial dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem é compreendida como um processo individual e não social. Professores e alunos com alto desempenho representam positivamente o ambiente da sala de aula, diferentemente dos alunos com baixo desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Representação, aprendizagem, rendimento escolar.

Comparative analysis of the relationship between teaching and learning from teachers' and students' view

Abstract

In this research we identified and compared the representations of teachers and students on teaching and learning. The objective was to determine which aspects of these representations correspond to subjects and if they differ between students with high and low academic performance. Data collection was organized through a semi-structured interview. The study included twenty teachers and forty students in the 5th year of elementary school municipal public metropolitan region of Campinas. The responses from the interviews were categorized and analyzed by using the Fisher exact test, chi-square and Proportions. The results show that teachers and students present a partial view of the factors involved in teaching and learning. The learning process is understood as an individual and social factor. Teachers and students with high performance positively represent the environment of the classroom, unlike the students with lower academic performance.

Keywords: Representation, learning, academic achievement.

Análisis comparativo de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje por profesores y alumnos

Resumen

Esta investigación identificó y comparó las representaciones de profesores y alumnos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio tuvo el objetivo de verificar en cuáles aspectos las representaciones de estos sujetos se corresponden y si ellas son diferentes entre alumnos con alto y bajo rendimiento académico. La recolección de datos se realizó por medio de una entrevista semi-estructurada. Participaron de este estudio veinte profesores y cuarenta alumnos del 5º año de la Enseñanza Fundamental de la red pública municipal de la región metropolitana de Campinas. Las respuestas de las entrevistas fueron categorizadas y analizadas a través del test exacto de Fisher, Chi-Cuadrado y Proporciones. Los resultados demostraron que profesores y alumnos presentan una visión parcial de los factores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es comprendido como un proceso individual y no social. Profesores y alumnos con alto rendimiento representan positivamente el ambiente de la clase, diferente de los alumnos con bajo rendimiento académico.

Palabras clave: Representación, aprendizaje, rendimiento escolar.

Introdução

Todas as formas de interação entre alunos e professores formam uma história constituinte de sua relação com o saber. No decorrer do processo educativo as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas num meio permeado tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo. A escola além de ser um ambiente dinâmico e diversificado, promotor de conhecimento, também é repleto de interações, constituindo-se um local de socialização entre os indivíduos. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de se analisar as representações de professores e alunos construídas e transformadas nesse contexto.

Considerando a sala de aula como um espaço de interações simultâneas entre professores e alunos, podemos dizer que a cada momento e em cada ação desencadeada por esses sujeitos são mobilizados conhecimentos e afetos. Esses afetos podem ser percebidos por alunos e professores como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas em sala.

A representação do professor sobre seu aluno funciona não só como um filtro, direcionando o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de lidar com as aprendizagens e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades. Coll e Miras (2001) também acreditam que a percepção dos alunos sobre seu professor condiciona em grande parte a interpretação deles de tudo aquilo que o docente diz e faz, podendo em alguns casos, modificar o comportamento do professor na direção das expectativas associadas a essa percepção. O reverso também é verdadeiro, pois alunos podem modificar seu comportamento na direção da expectativa do professor.

Nesse sentido, segundo Gilly (2001), o estudo das representações é um instrumento de grande utilidade para a Educação, pois contribui para a compreensão do que ocorre em sala de aula, permitindo investigar a interação educativa e os mecanismos de aprendizagem. Estudando o imaginário dentro da relação pedagógica, Postic (1989) ressalta que a criança aprende a se comportar em função das expectativas do professor em relação às respostas cognitivas e aos tipos de conduta por ele aceitas, segundo sua tolerância ou severidade.

Posto essas considerações, é possível perceber como as representações podem vir a interferir na prática educativa. Segundo Arruda (2004) ao nos comunicarmos com outra pessoa ou grupo revelamos nossas representações e essas podem (ou não) ser misturadas às representações do outro, contribuindo para uma organização mental mais elaborada. Pensando na dinâmica da sala de aula, acreditamos que esse movimento de formação de representações é sem dúvida importante ao processo de ensino e aprendizagem, pois as informações, os valores e as crenças provindas do senso comum e do ambiente escolar participam da mediação social. “Cada vez que um saber é gerado e comunicado – torna-se parte da vida coletiva” (Rangel, 2004, p. 14).

Mediante o exposto, ao tentar descrever uma sala de aula, podemos afirmar que esta é composta por carteiras,

cadeiras, a mesa do professor, lousa, giz, cesto de lixo, armários, cartazes, quadros. Mas é tão somente um ambiente vazio se não houver nem alunos nem professores. O que faz uma sala de aula existir não é apenas seu espaço físico, mas a existência e a convivência de pessoas. São esses indivíduos que dão vida à ela e é pensando neles e nas relações construídas neste espaço, que construímos a temática desse trabalho. Buscou-se verificar em quais aspectos as representações de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem se correspondem e se elas se diferenciam entre alunos com alto e baixo desempenho acadêmico.

A teoria das representações sociais fornece subsídios para melhor compreender as concepções acerca do ambiente de ensino e aprendizagem. Um de seus pressupostos é que a imagem construída pelos professores e alunos sobre o ambiente da sala de aula, acaba sendo vinculada à sua própria experiência de aprendizagem. De acordo com Moscovici (2005) e Dotta (2006) o universo do indivíduo é formado por uma série de relacionamentos e interações impregnadas de representações, portanto elas constituem uma das vias de apreensão do mundo concreto.

O comportamento do professor é em grande parte resultado de seu próprio pensamento (Sadalla, 1997). Desta forma, todos os professores possuem alguma teoria pessoal sobre seus alunos, a qual é freqüentemente expressa como princípio de prática, acabando por influenciar suas escolhas pedagógicas. Em relação ao estudante, Guimarães (2004) verificou em alunos com vinculação com as pessoas do ambiente escolar e com sentimentos de pertencer, maior sucesso nas atividades e aprendizagem. Em consonância, Ladd, Buhs e Troop (2002) afirma que com o avanço da escolaridade os alunos podem experimentar relações positivas ou negativas com colegas e professores no ambiente escolar.

Ao vivenciar relações positivas os estudantes tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional. Isso nos leva a refletir o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar.

Alguns autores como Almeida e Placco (2004), Santos, Rhueda e Bartholomeu (2006), consideram os professores significantes para o desenvolvimento social das crianças, pois podem criar um ambiente tanto acolhedor quanto tenso. Isso pode suscitar a emergência de sentimentos e / ou ações condenáveis por parte dos alunos. Segundo Rey (1995), compreender os problemas vividos em sala de aula requer cautela uma vez que a relação professor x aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo, pois há também a dimensão afetiva nessa interação.

Consideramos que a aprendizagem pressupõe uma relação entre duas ou mais pessoas, ou entre uma pessoa e um objeto. Nesse campo também se estabelecem relações afetivas que fortalecem (ou não) vínculos entre pro-

Método

fessores e alunos. É essencial reconhecer a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável e indissociável da inteligência, promotora do desenvolvimento. Nesse sentido é necessário ao professor ter clareza e consciência de sua própria afetividade enquanto educador.

Na opinião de Moscovici (2010) as representações circulam, modificam e se cristalizam incessantemente. Por isso as relações cotidianas são importantes para a compreensão de como os indivíduos, no nosso caso, alunos e professores, representam suas relações e o ambiente de convívio. É importante conhecer como alunos e professores pensam a situação de aprendizagem e de ensino, pois segundo Rubinstein (2003) nossas ações são pautadas pelas significações que lhes atribuímos, ou seja, os julgamentos que fazemos sobre as coisas de certa forma determinam nossa relação com elas.

Pensamos que tanto professores quanto alunos têm suas representações articuladas a uma visão de si, do outro e das relações entre seus pares. Essas, por sua vez, espelham os valores, desejos, sentimentos, frustrações, aspirações, marcando esses indivíduos ao mesmo tempo em que lhes asseguram um espaço nos grupos com os quais interagem.

As representações sociais articulam “elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação” (Jodelet, 1995, p. 121). Acreditamos que seu estudo deve incluir seu contexto de formação, no caso particular desta pesquisa, o contexto a ser considerado é a sala de aula. De acordo com André (1991), o estudo do cotidiano escolar é importante seja através de como a escola desempenha seu papel na forma da transmissão dos conteúdos ou na veiculação de crenças, valores e das interações.

A relevância do estudo das representações sociais no âmbito escolar se justifica pelo fato da representação se formar na prática social, refletindo os pensamentos e sentimentos despertados, formados e consolidados na experiência diária daqueles que trabalham e são servidos pela escola. Consideramos importante pesquisar alunos e professores pois como relata Gilly (2001), as situações de julgamento sobre o outro são interessantes por serem particularmente reveladoras dos aspectos mais funcionais da representação.

Seguindo essa mesma perspectiva teórica, Schiele e Boucher (2001) afirmam que as representações norteiam todas as atividades humanas, sendo elaboradas ao mesmo tempo coletiva e individualmente. Queremos com isso destacar a importância dessa teoria, pois a consideramos fundamental para a compreensão de diversos temas e áreas, sobretudo na educação, em que as interações e o contato com o outro, são inevitáveis e essenciais ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Refletindo sobre o exposto, consideramos extremamente importante analisar as representações no ambiente escolar, lembrando que as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, podem contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e discriminações, seja de raça, classe social ou gênero.

Participantes

Os participantes desse estudo foram 20 professores e 40 alunos (sendo 20 com baixo desempenho acadêmico e 20 com adequado desempenho acadêmico) do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Campinas, indicados por seus professores.

Todos os professores participantes (100%) pertencem ao gênero feminino, apresentam idades variando entre 25 e 46 anos. Em relação à formação acadêmica, 60% possuem graduação em Pedagogia enquanto os demais ainda estão em curso. O tempo mínimo de docência nesse grupo é de cinco anos sendo todos concursados efetivos.

Em relação aos alunos podemos destacar certos aspectos predominantes: 35% do grupo com adequado desempenho acadêmico são meninos e 65% meninas. Quanto à repetência, esse grupo apresentou maior proporção de alunos sem reprovação (80%). Dos alunos considerados com insatisfatório desempenho acadêmico 85% são meninos e 15% meninas. Observa-se assim uma predominância nessa pesquisa quanto ao gênero. Todos os alunos com desempenho insatisfatório (100%) apresentam histórico de repetência escolar. Desses, 65% foram reprovados uma única vez enquanto 35% tiveram duas reprovadas. Em ambos os grupos a reprovação ocorreu no 3º ano ou 5º ano. Em relação à composição familiar, a maioria dos alunos com bom desempenho (85%) mora com os pais, enquanto 65% dos alunos com desempenho insatisfatório mora apenas com a mãe ou avós.

Instrumentos

Foram utilizadas duas entrevistas semi-estruturadas com quinze questões abertas aplicadas aos professores e alunos visando analisar em quais aspectos as representações desses sujeitos se aproximam em relação ao ensino e aprendizagem.

Procedimento de coleta

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp tendo sido aprovada a Secretaria de Educação do Município foi contatada e solicitada permissão para a realização da pesquisa nas escolas da rede. Devidamente autorizada, a pesquisadora agendou dia e horário com as escolas para apresentar aos professores a pesquisa e os informou que ao participar da entrevista deveriam indicar cada um, dois de seus alunos (um com bom desempenho acadêmico e um com insatisfatório desempenho acadêmico). Após esse procedimento, os termos de consentimento livre e esclarecido foram entregues

Resultados e Discussão

aos professores e, mediante a aceitação em participar da pesquisa, organizou-se a agenda dos dias e os horários para a entrevista. Esta ocorreu individualmente, na própria escola, durante o horário de trabalho do professor, mais especificamente durante o HTP (hora de trabalho pedagógico), em espaço cedido pela direção.

A aplicação dos instrumentos com os alunos se iniciou pelo encaminhamento de uma carta aos pais explicando a pesquisa e pedindo a autorização dos mesmos para a coleta de dados. Após o recebimento das autorizações, foram agendados junto ao professor e coordenação os dias e horários para a aplicação dos instrumentos com os alunos. A entrevista foi realizada individualmente durante o horário de aula.

Procedimento de análise dos dados

Os resultados das entrevistas foram agrupados visando à comparação entre professores e alunos. As categorias construídas foram organizadas em cinco classes gerais: concepção sobre aprendizagem, percepção sobre o ambiente da sala de aula, experiências de aprendizagem e ambientes significativos, representação sobre alunos com dificuldades para aprender e percepção do outro.

Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo seguindo a perspectiva de Bardin (1979). Essa técnica permite explorar as avaliações, opiniões, julgamentos e a representação do indivíduo a partir dos seus enunciados. Tem por finalidade a descrição objetiva do conteúdo manifestado na comunicação, através da linguagem expressa no conteúdo da palavra, seu aspecto individual e atual.

A análise de conteúdo se organiza em três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira busca sistematizar as idéias iniciais e formular hipóteses. A exploração do material consiste na codificação, categorização e quantificação das informações coletadas, sendo a mais exaustiva de todo o processo de análise. Os dados brutos são transformados, através do recorte (escolha da unidade), da enumeração (escolha das regras de contagem) e pela agregação (escolha das categorias).

Em nossa pesquisa, no momento da codificação, extraímos das falas dos sujeitos as unidades de registro e essas foram agrupadas num tema ou palavra-chave. As palavras-chave foram classificadas num conjunto por diferenciação, e reagrupadas de acordo com os critérios definidos nos objetivos da pesquisa. Neste trabalho usamos a categoria léxica, pois as palavras-chave foram reunidas, enumeradas e classificadas segundo seu sentido. Para comparar as respostas de alunos e professores utilizou-se o teste Qui-Quadrado, teste de Proporções e teste exato de Fisher. O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95% e o software estatístico empregado foi o XLSTAT 2009.

Os resultados das entrevistas foram agrupados visando analisar as representações de professores e alunos. Cabe destacar que no decorrer do texto os alunos com adequado desempenho são descritos como *S* (satisfatório) e os alunos com desempenho insatisfatório como *NS* (não satisfatório), termos esses utilizados na própria rede municipal onde esta pesquisa foi realizada e que servem como um referencial aos professores e coordenadores para classificar os alunos. Também incluímos, a título de exemplos, alguns protocolos com as respostas dos participantes tais como foram expressas, a fim de manter a fidedignidade dos relatos.

Ao analisar qual a concepção sobre aprendizagem a proporção de respostas para a categoria desempenho (nota) foi significativamente superior para os professores comparada à proporção de resposta para a categoria conceito (nota) dos alunos com desempenho insatisfatório (teste de proporções; p -valor=0,008) e dos alunos com bom desempenho (teste de proporções; p -valor<0,001). Não foi encontrada associação significativa entre a verificação da aprendizagem entre os alunos (teste exato de Fisher; p -valor=0,111). Apesar da diferença não ter sido estatisticamente significativa, nota-se que a maioria dos alunos relacionam a verificação da aprendizagem com o saber solucionar o exercício (80% alunos *S*) e com a nota (70% alunos *NS*). Para esses últimos, o resultado atingido numa prova é fator que aponta para o sucesso ou não da aprendizagem. Em suas palavras: *“percebo que aprendo quando acerto o exercício”, “quando tiro nota boa e vou bem na prova”, “quando tem nota boa no boletim”*.

Para 80% dos alunos *“S”* o saber realizar as atividades individualmente sem contar com a ajuda da professora ou dos colegas é muito mais importante do que a nota em si: *“eu aprendi quando consigo fazer a tarefa”, “eu sei que aprendi depois que eu faço sozinha e não peço ajuda”, “quando pego a folha e faço a lição”*. É possível inferir que os alunos *“S”* demonstram maior autonomia intelectual ao valorizarem a realização das tarefas, não se centrando apenas na nota. Entretanto, os alunos *“NS”* pautam-se principalmente nos resultados de seu desempenho e não nos motivos que os poderiam levar a esses.

Ao relacionarmos esses dados com a teoria das Representações Sociais, podemos afirmar que a representação de aprendizagem foi convencionalizada no momento em que o desempenho acadêmico, traduz de certa maneira, quem é esse estudante. Ter boas notas e um boletim repleto de conceitos dentro da média ou acima dela correspondem à imagem do bom aluno, enquanto não atingir média ou estar em defasagem conferem um status de mau aluno. Ela também é prescritiva pois avaliar os alunos e conferir um conceito ao seu desempenho é uma prática educacional mantida desde os primórdios da história da educação. A avaliação é uma maneira de classificar e a nota ainda é a forma mais comum de representar o histórico acadêmico.

O hábito de classificar diz respeito ao processo designado por Moscovici (2010) de ancoragem. Ancorar impli-

ca estabelecer uma relação positiva ou negativa de acordo com a categoria estabelecida. Nesse caso, o conceito do desempenho do aluno. Por exemplo, na rede onde essa pesquisa foi realizada os conceitos “S” e “NS” correspondem respectivamente ao desempenho satisfatório e não satisfatório. Portanto, se um aluno tem “S” no boletim isso evidencia um desempenho adequado, por outro lado, ter “NS” significa não acompanhar os conteúdos e via de regra, estar em defasagem. Essa classificação – adequado ou insatisfatório desempenho acadêmico - configura a ancoragem.

As representações dos alunos acerca de como aprendem se interseccionam com as representações de seus professores. Observamos nas representações desses últimos que o indicador da aprendizagem de seus alunos se centra nos resultados obtidos nas avaliações e no rendimento alcançado evidenciado pela nota. Nesse sentido, o professor influencia nos alunos tanto suas idéias de aprendizagem quanto sua própria aprendizagem, pois “o ato de aprender sempre supõe uma relação com outra pessoa, a que ensina”. (Kupfer, 1992, p. 84). Acreditamos que essa influência também tenha repercussão sobre a não aprendizagem dos alunos, pois a partir dessas interações e de suas experiências, esses sujeitos constroem representações sobre o mundo e sobre si mesmos.

Articulando nossos resultados com algumas correntes pedagógicas, podemos dizer que professores e alunos com baixo desempenho manifestam uma representação de ensino correspondente a uma tendência pedagógica tradicional, priorizando a exposição e a assimilação dos conteúdos. Já os alunos com desempenho satisfatório apresentam uma perspectiva mais construtivista, voltada à aprendizagem, pois o foco está em aprender, em saber fazer, ou seja, centram-se no processo de aprendizagem e não no ensino.

Em relação à categoria referente ao ambiente da sala de aula, foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos “NS” (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). A maioria dos professores (85%) indicou que o ambiente da sala possibilita a aprendizagem, enquanto apenas 25% dos alunos “NS” indicaram o mesmo. Não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos “S” (teste exato de Fisher; p-valor=1,000).

Ao comparar os alunos encontramos significância em relação à percepção do ambiente da sala de aula (teste exato de Fisher; p-valor=0,002). A maior parte dos alunos “S” (90%) afirma que a sala de aula possibilita a aprendizagem, enquanto 75% dos “NS” apontam o contrário, não percebem a sala de aula como um ambiente favorável ao aprender.

Analisando mais especificamente as justificativas de professores e alunos no que concerne ao ambiente da sala de aula; 15% dos professores afirmam não terem um ambiente favorável à aprendizagem por conta do comportamento dos alunos, como a indisciplina e falta de respeito. Nos relatos dos alunos, esses apontam a “conversa” e a “bagunça” como aspectos que dificultam a aprendizagem. No entanto, também consideram a falta de atenção do professor e sua prontidão para ensinar como outra variável que implica na não aprendizagem.

Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem configura uma situação de comunicação na qual professores e alunos atuam como co-responsáveis. Pensando na sala de aula, podemos dizer que professores e alunos com desempenho satisfatório representam positivamente esse ambiente porque para esses a aprendizagem de certa forma se materializa, ou seja, o professor consegue ensinar. Esses alunos aprendem, portanto o ambiente sócio afetivo é favorável ao aprender. Em contrapartida, alunos com baixo desempenho não representam da mesma maneira porque não aprendem e por estarem em defasagem em relação aos conteúdos. Essas representações apontam para o valor afetivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

O ponto de partida dos problemas de aprendizagem está, segundo Placco (2004), nas relações estabelecidas no interior do cotidiano escolar, pois o vínculo entre professores e alunos configura elemento essencial para a aprendizagem. Queremos com isso dizer que, embora a análise comparativa dos grupos nos forneça dados interessantes não podemos esquecer o sujeito psicológico, individual. Cada aluno e cada professor participante desta pesquisa construíram suas representações a partir da interação com o meio o que implica considerar também sua história pessoal.

Em relação às experiências de aprendizagem e dificuldades vivenciadas não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos “S” (teste exato de Fisher; p-valor=0,091). No entanto, encontramos associação significativa entre os professores e alunos “NS” (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,007). Todos os alunos “NS” (100%) indicaram ter problemas com o conteúdo escolar, enquanto 30% dos professores não vivenciaram dificuldades e quando a vivenciaram, essas não se relacionaram com os conteúdos escolares.

Comparando os alunos encontramos associação significativa entre os grupos (teste exato de Fisher; p-valor<0,001). Todos os alunos “NS” (100%) indicaram ter dificuldades com o conteúdo escolar enquanto 60% dos alunos “S” afirmaram não ter vivenciado. Dos professores que vivenciaram dificuldades para aprender (60%), descreveram essa experiência relativa aos conteúdos escolares específicos: “não conseguia resolver frações”, “fui reprovada por causa da matemática”, “tive dificuldade com química no colegial, precisei de aula particular”, “não aprendia inglês, tive muita dificuldade”. Os demais (10%) relacionaram suas dificuldades com outros aspectos como: “aprender a cozinhar”, “lidar com a rotina do casamento”, “cuidar da casa e dos filhos”.

A conseqüência das próprias dificuldades poderia ser um elemento a favorecer a receptividade do professor, como forma positiva de acolhimento para com seu aluno que também enfrenta situações semelhantes. Para Furlani (2004) isso provocaria alterações no olhar sobre o ensino, a educação e sobre si mesmo. Nesse sentido, 60% de nossa amostra de professores seriam beneficiados por esse olhar.

Por outro lado, os alunos (100% dos “NS” e 40% dos “S”) afirmaram que os conteúdos e tarefas escolares são difíceis para aprender, destacando a necessidade de mais tempo ou de maiores explicações do professor. No entanto, 60%

dos estudantes “S” afirmaram não encontrar dificuldades, pois quando o professor ensina algo novo, no início pode parecer difícil, mas essa aparente dificuldade é superada, o que não acontece com os alunos “NS”. Nas palavras desses últimos: “eu me esforço, presto atenção”, “preciso de mais tempo para fazer a tarefa”, “às vezes a professora precisa explicar de novo”. Podemos dizer que os alunos com baixo desempenho acadêmico parecem estar tão mergulhados no esforço para atingir os objetivos dos conteúdos escolares, acabando por não perceber a dinâmica da aprendizagem. Esses alunos relacionam o valor das tarefas escolares com o valor que o professor lhe atribui.

Em relação aos locais apontados como sendo referência para a aprendizagem, temos uma representação bem diferente entre professores e alunos. Na análise estatística encontramos associação significativa entre os professores e alunos “NS” (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,001) e entre professores e alunos “S” (teste Qui-Quadrado; p-valor<0,001). Apenas 20% dos professores apontaram a escola como local de referência para a aprendizagem enquanto todos os alunos “S” (100%) e 65% dos “NS” a indicaram. Esse dado chama atenção, pois para os docentes a família é responsável pela aprendizagem e pela não aprendizagem dos alunos enquanto esses últimos consideram a escola como local de referência para se aprender. Encontramos associação significativa ao comparar alunos “NS” e “S” em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,008). Todos os alunos “S” (100%) indicaram a escola enquanto 35% dos “NS” apontaram outros ambientes como local de referência para a aprendizagem.

Analisando a representação do ambiente de aprendizagem e pessoas significativas, 45% dos professores apontam à família como responsável pela educação e transmissão de valores, 35% consideram que qualquer pessoa, como o grupo de amigos ou a igreja pode ser referencial para a aprendizagem dos alunos. Apenas 20% indicam a escola como principal lugar de acesso aos conteúdos específicos, para esses “a escola é responsável pelo conteúdo formal”, “ensina conteúdos necessários para que o indivíduo se torne apto ao trabalho”.

Acreditamos que para os alunos a escola seja o local designado para aprender porque socialmente ela é valorizada e legítima o conhecimento, possibilitando a oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Já os professores pensam apenas nos conteúdos formais, delegando à família o ensino e a manutenção de conteúdos comportamentais e valorativos. Há, portanto, uma representação difusa entre professores e alunos. Nessa perspectiva, a escola é garantia de acesso aos conteúdos formais, no entanto, os demais conhecimentos devem “vir de casa”.

Ao analisar a representação de professores e alunos sobre alunos com dificuldades para aprender, encontramos associação significativa entre professores e alunos “S” (teste exato de Fisher; p-valor=0,011). A maioria dos alunos “S” (90%) aponta como característica desse aluno o desinteresse e apenas 10% consideram a existência de uma doença. Para 50% dos professores os alunos com dificuldades para

aprender são desinteressados, outros 20% apontam uma doença ou problema orgânico e 30% indicam outras características, como a falta de apoio familiar.

Esses dados revelam que a dificuldade do aluno é compreendida como um problema da criança, de ordem afetiva - como seu desinteresse, a falta de apoio da família, ou orgânico. Torna-se evidente a falta de reflexão do professor sobre a sua prática e o seu trabalho em relação ao desempenho do aluno. Nesse sentido, uma leitura inadequada por parte do professor a respeito de como o aluno lida com o conhecimento pode, segundo Rubinstein (2003), contribuir para explicar em parte o aparecimento da dificuldade de aprendizagem. Isso mostra que os professores não estão conseguindo lidar com as diferenças dentro da sala de aula.

Em síntese, as representações dos professores acerca do desempenho acadêmico bem como sobre as dificuldades de aprendizagem se centram em problemas internos dos alunos, atribuindo às causas da dificuldade, com maior frequência, a fatores que não dizem respeito a sua atuação.

Comparando professores e alunos “NS” em relação à mesma categoria, não encontramos associação significativa (teste Qui-quadrado; p-valor=0,530) entretanto encontramos associação significativa entre alunos “NS” e “S” (teste Qui-Quadrado; p-valor=0,008). A maioria dos alunos “S” (90%) aponta para o desinteresse, enquanto 45% dos alunos “NS” consideram o mesmo. A característica doença foi apontada por 35% dos alunos “NS”, outros 20% afirmam ser a matéria difícil.

As representações dos alunos (“NS” e “S”) sobre crianças com dificuldades para aprender se aproximam. Ambos apontam o desinteresse como principal característica desse grupo, o que também foi descrito pelos professores. Nesse sentido, Castro (2004), destaca que o aluno com dificuldade para aprender, poderá sofrer por possuir auto estima abalada pelas representações de seus professores. Para 10% dos alunos “S” e 35% dos “NS” uma pessoa pode não aprender porque tem um problema, assim exposto: “tem problema na cabeça, tem doença” “é doente da cabeça”, “tem problema do cérebro”.

No entanto, comparando os argumentos dos dois grupos, os alunos “NS” (20%) apontaram outras causas para a não aprendizagem, tais como: não fazer a lição, ter dificuldade com a matéria. Talvez esse grupo consiga ter uma visão mais geral sobre essa problemática por serem integrantes dela.

Em relação à percepção positiva do outro, não foi encontrada associação significativa entre professores e alunos “NS” (teste exato de Fisher; p-valor=0,487) nem entre professores e alunos “S” (teste exato de Fisher; p-valor=1,000). Também não encontramos associação significativa entre os alunos “NS” e “S” em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p-valor=0,741).

Cabe esclarecer que tanto na categoria percepção positiva quanto negativa, a variável – relacionamento - diz respeito às interações vivenciadas em sala de aula. Enquanto a variável – desempenho – compreende, na visão do professor, o bom desempenho dos alunos e o cumprimento das

tarefas e, na visão do aluno, a disponibilidade do professor para ensinar com calma e respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes.

Encontramos associação significativa entre os professores e alunos “NS” em relação à percepção negativa do outro (teste exato de Fisher; p -valor=0,014). A maioria dos alunos com baixo desempenho acadêmico (80%) tiveram uma percepção negativa em relação ao relacionamento com seu professor, enquanto 64% dos professores apontam para o desempenho e a indisciplina do aluno. Essa categoria implica nas características apontadas pelo professor sobre o mau aluno e na concepção dos alunos sobre o mau professor. O item desempenho corresponde à maneira de o professor conduzir a aula e ao desinteresse do aluno.

Não foi encontrada associação significativa entre os professores e alunos “S” (teste exato de Fisher; p -valor=0,163) nem entre os alunos “NS” e “S” em relação à mesma categoria (teste exato de Fisher; p -valor=0,480).

Percebemos que as representações dos alunos sobre a percepção do outro, se relacionam diretamente ao aspecto afetivo, ou seja, à maneira como o aluno sente e percebe o tratamento e o comportamento do professor para com ele. Nesse aspecto há uma estreita relação entre as representações dos professores com a de seus alunos.

Os professores ao descreverem o bom aluno direcionam seu olhar para a aprendizagem, focando o desempenho. Entretanto, ao apontar o mau aluno, priorizam o fator afetivo quando destacam a indisciplina e o desinteresse. O mau aluno desperta no professor sentimentos negativos de rejeição, distanciamento e até mesmo raiva. Sentimentos esses também despertados no aluno em relação ao mau professor.

Conclusões

Nossos resultados revelaram que a aprendizagem é percebida, tanto por professores quanto alunos com baixo e adequado desempenho acadêmico como sinônimo de ausência de erros, ou seja, implica em garantir nota. Esse dado denota uma distorção do seu real objetivo, que seria, a nosso ver, estabelecer relações, experimentar diferentes formas de solucionar problemas, atribuir significado aos conteúdos, ao invés de memorizar respostas e gabaritar uma prova. Comparando as respostas de alunos com baixo desempenho acadêmico e professores, verificamos que ambos valorizam o desempenho frente aos resultados dos exercícios e atividades desenvolvidas e concebem a nota como resultado da aprendizagem. Essa representação é facilmente compreendida porque o conceito obtido pelo aluno define sua vida acadêmica. Se ao final do ano, o estudante consegue alcançar a média, ele é aprovado, caso contrário é reprovado.

Do ponto de vista das relações pedagógicas, podemos inferir nesse grupo de professores a compreensão de aprendizagem como transmissão dos conteúdos e das disciplinas em sentido único, do professor ao aluno. Em outras

palavras, alguém ensina e alguém aprende. Nesse sentido, a aprendizagem parece ser um processo individual e não social na medida em que professor e aluno associam o desempenho acadêmico diretamente com o resultado de uma prova, não considerando a evolução desse processo nem os progressos do estudante. Por outro lado, os alunos com bom desempenho acadêmico têm representação diferente de seus professores e colegas com baixo desempenho, pois valorizam o saber fazer as tarefas. A nota para esse grupo (desempenho satisfatório) é fator secundário, talvez isso aconteça porque esses conseguem obter um bom desempenho e não dependem tanto do resultado da prova.

Nossos dados evidenciam que apesar de todo o conhecimento existente na atualidade a respeito dos fatores que participam da aprendizagem, a nota é ainda o que supõe a aprendizagem, como um produto final do que foi trabalhado. O aluno precisa da nota para ser aprovado, independente de seu esforço e participação durante o processo de aprendizagem, e o professor precisa dela para justificar o que foi trabalhado. Nesse sentido, a avaliação continua sendo classificatória, reafirmando uma concepção de educação tradicional, havendo sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos.

Acreditamos que a aprendizagem ocorre além dos muros escolares, contudo, concordamos com a concepção de escola apresentada por Delval (2003); ela é uma instituição com função especializada e não pode ser substituída por outras instituições. Para tal os professores precisam ser capazes de promover situações em que essas capacidades (autonomia, pensamento crítico) sejam trabalhadas e construir um ambiente de aprendizagem adequado. Poucos professores valorizaram a escola enquanto ambiente significativo de aprendizagem, pois quando se reportam evidenciam sua função restrita aos conteúdos formais. Assim, os professores parecem não reconhecer a complexidade da prática educativa ao atribuir a escola apenas a responsabilidade pelos conteúdos específicos. Questões como a ética, a saúde e a disciplina ficaram a cargo da família: “o aluno aprende com a família”, “a família ensina os valores e as regras”.

Nosso trabalho foi fundamental para compreender as relações entre professores e alunos porque há certas variáveis (motivação, relacionamento, didática, conteúdos) que interferem tanto na aprendizagem quanto no ensino. No entanto, nossas limitações dizem respeito ao estudo da motivação dos alunos e professores, pois este foi um aspecto que não estudamos, e em relação à formação dos professores, não investigamos se estes tiveram acesso a disciplinas em que a afetividade, a moralidade e a ética fossem trabalhadas.

Esta pesquisa permitiu levantar três pontos que merecem ser estudados com maior profundidade, a saber: a formação dos professores, os procedimentos avaliativos nas escolas e políticas públicas de educação que visem o atendimento de alunos que apresentem baixo desempenho acadêmico. Futuras pesquisas nessas áreas certamente serão de grande contribuição para a comunidade científica e para a educação.

Referências

- Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2004). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.
- André, M. E. D. A. (1991). A pesquisa no cotidiano escolar. Em I. Fazenda, *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Arruda, A. (2004). Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. Em M. J. Spink, *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 234-265). São Paulo: Brasiliense.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Castro, M. L. G. (2004). O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. *Revista Psicopedagogia*, 21(65), 108- 116.
- Coll, C., & Miras, M. (2001). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (Vol. 2, pp. 265-275). Porto Alegre: Artmed.
- Delval, J. (2003). Propuestas para la escuela. *Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepr*. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp.
- Dotta, L. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. São Paulo: Alínea.
- Furlani, L. M. T. (2004). A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.), *As relações interpessoais na formação de professores* (pp. 51-64). São Paulo: Loyola.
- Gilly, M. (2001) As representações sociais no campo da educação. Em D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 321-342). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola* (pp.177-199). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jodelet, D. (1995). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kupfer, M. C. M. (1992). *A relação professor – aluno: uma leitura psicanalítica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Ladd G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. Em P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Children Social Development* (pp. 394-415). Massachusetts: Blackwell Publisher.
- Moscovici, S. (2005). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Placco, V. M. N. S. (2004). Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. Em L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola.
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: PUF.
- Rangel, M. (2004). *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas sócio educacionais*. São Paulo: Ideias e letras.
- Rey, F. G. (1985). *Comunicacion, personalidad y desarrollo*. Havana: Pueblo y Educacion.
- Rubinstein, E. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sadalla, A. M. F. A. (1997). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo.
- Santos, A. A. A., Rueda, F. J. M., & Bartolomeu, D. (2006). Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Eds.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp. 93-110). São Paulo: Vetor.
- Schiele, B., & Boucher, L. (2001). A exposição científica: uma maneira de representar a ciência. Em D. Jodelet. (Org.), *As representações sociais* (p. 363-378). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Recebido em: 24/11/11
Reformulado em: 12/07/12
17/09/12
Aprovado em: 08/10/12

Sobre as autoras

Andréia Osti (aosti@rc.unesp.br) e (andrea.osti@gmail.com)

Docente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Doutora em Educação pela Unicamp,

Endereço: Rua Rodrigues Alves, 559 apto. 61. Bairro Botafogo, Campinas, SP. CEP. 13020-400. e Avenida 24ª, nº 1.515 – Bela Vista, CEP. 13506-900, Rio Claro/SP.

Rosely Palermo Brenelli (roselypb@unicamp.br)

Docente na Faculdade de Educação da Unicamp, Doutora em Educação.

Endereço: Rua Elvino Silva, 30. Vila Brandina, Campinas, SP. CEP. 13092-559.

Trabalho derivado de tese.

Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd

*Elvira Cristina Martins Tassoni
Angélica Niero Mendes dos Santos*

Resumo

Este artigo traz um levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados no GT20 – Psicologia da Educação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2010. O objetivo foi rastrear as produções científicas mais recentes que discutem a afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Apresenta as perspectivas teóricas em que os estudos sobre a afetividade foram abordados e em que medida tais estudos discutem as influências entre os aspectos afetivos e os processos de ensino e aprendizagem. Os trabalhos foram selecionados segundo os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977). Os resultados permitiram a construção de um panorama a respeito dos estudos sobre afetividade, apontando tendências, períodos em que as discussões sobre o tema foram mais intensas e, sobretudo, demonstrando que tal temática vem marcando presença constante nas discussões das Reuniões Anuais da ANPEd.

Palavras-chave: Emoções, aprendizagem, psicologia educacional.

Affection, teaching and learning: a study at ANPEd's GT20

Abstract

In this paper we offer a bibliographical survey of the papers presented at GT20 – Educational Psychology of ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - National Association of Post-Graduation and Research in Education) from 2000 to 2010. The aim is to track the most recent scientific studies which discuss the affection and its relation to the teaching and learning processes. We present the theoretical perspectives in which the studies about affection were addressed and the extents to which such studies discuss the influences between the affective aspects and the teaching and learning processes. The papers were selected according to the methodological procedures of the content analysis based on Bardin (1977). The results allowed constructing an overview of affection studies, pointing tendencies out, periods in which the discussions on the theme were more intense and, above all, demonstrating that such an issue has been more and more raised in discussions of ANPEd's Annual Meetings.

Keywords: Emotions, learning, educational psychology.

Afectividad, enseñanza y aprendizaje: un estudio en el GT20 de la ANPEd

Resumen

Este artículo presenta una revisión bibliográfica de los trabajos presentados en el GT20 – Psicología de la Educación de la ANPEd (Asociación Nacional de Post-Grado e Pesquisa em Educação) en el período de 2000 a 2010. El objetivo fue rastrear las producciones científicas más recientes que discuten la afectividad y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Presenta las perspectivas teóricas de los estudios sobre la afectividad y en qué medida tales estudios discuten las influencias entre los aspectos afectivos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los trabajos fueron seleccionados según los procedimientos metodológicos del análisis de contenido fundamentado en Bardin (1977). Los resultados permitieron una visión general de los estudios sobre afectividad indicando tendencias, períodos en que las discusiones sobre el tema fueron más intensas y sobretudo demostrando que este tema está presente de forma constante en las discusiones de las Reuniones Anuales de la ANPEd.

Palabras clave: Emociones, aprendizaje, psicología educacional.

Introdução

Nos últimos anos tem se observado um crescimento de pesquisas sobre a afetividade. Identificar as abordagens teóricas nas quais esses estudos vêm se pautando contribui para a compreensão desse fenômeno. Além disso, pesquisar sobre a afetividade na escola, compreendendo que na dinâmica da sala de aula circulam conhecimentos e sentimentos, constitui-se aspecto essencial para a reflexão das práticas pedagógicas e para a formação do professor. Foi pensando em construir um panorama sobre esses estudos que este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo rastrear as produções científicas atuais que discutem a questão da afetividade e a sua relação com os processos de ensino e aprendizagem no GT20 – Psicologia da Educação – da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2010.

A opção pela ANPEd justifica-se por ser a associação científica mais antiga e de muito prestígio na área da Educação no Brasil. É um importante fórum de debates das questões científicas e políticas no âmbito educacional e se constitui num evento que reúne, anualmente, docentes dos Programas de Pós-Graduação de todo o país. Tem como principais objetivos desenvolver e consolidar o ensino de pós-graduação e a pesquisa na área da Educação. As Reuniões Anuais da ANPEd têm tornado-se referência para o acompanhamento da produção científica no campo educacional.

A ANPEd está dividida em áreas temáticas organizadas em diferentes Grupos de Trabalho (GTs). Atualmente existem 23 GTs que promovem a discussão de temas e de pesquisas de fundamental relevância à Educação¹. A pesquisa concentrou-se no GT20 – Psicologia da Educação, por sua aproximação com o objeto de estudo em questão – a afetividade.

O GT Psicologia da Educação surgiu no ano de 1999, após ter funcionado dois anos antes na condição de Grupo de Estudo (GE). Como GE de Psicologia da Educação, recebeu inúmeras inscrições de trabalhos e contou com a presença de uma expressiva parcela de pesquisadores do país, o que garantiu a constituição do GT20 na ANPEd, garantindo um espaço para “refletir sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, em particular quanto aos aspectos históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa educacional” (Silva & Peixoto, 2000, p.10).

O recorte temporal entre 2000 e 2010 ocorreu em razão de ter sido somente após o ano 2000 que os trabalhos apresentados tornaram-se disponíveis para acesso on-line no site da ANPEd. O limite 2010 aconteceu em função do período de realização da pesquisa.

Na ANPEd são apresentadas algumas modalidades de trabalhos. Os pôsteres referem-se às pesquisas que estão em andamento; os trabalhos são as apresentações realizadas no formato de comunicação oral e contemplam “os

1 Para mais informações sobre cada GT, acesse: <http://www.anped.org.br>

ensaios (distintos de revisão de literatura) e os estudos com conclusão parciais ou finais, abordando temáticas novas ou já estabelecidas na área da Educação, que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise” (<http://www.anped.org.br/>); os minicursos são propostas de atividades desenvolvidas para um trabalho de dois dias e têm estreita ligação com o tema do GT ao qual será submetido; os trabalhos encomendados são solicitações feitas aos pesquisadores, que enfatizam temáticas relevantes ao GT em que serão apresentados; as sessões especiais são solicitações que podem discutir tanto o tema central da Reunião Anual, como temas de interesse de um conjunto de GTs.

Segundo informações encontradas no site oficial da ANPEd, os pôsteres, trabalhos e minicursos são submetidos à Comissão Científica e sujeitos à aprovação. Já os trabalhos encomendados e sessões especiais são produções elaboradas a partir de solicitações feitas pelos coordenadores dos GTs e pela diretoria da ANPEd com a colaboração do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED).

A pesquisa realizada fundamenta-se numa abordagem qualitativa de investigação, cuja técnica de análise e interpretação dos dados adotada foi a análise de conteúdo qualitativa aplicada aos trabalhos completos de pesquisa científica apresentados no GT20 Psicologia da Educação.

A busca pelos dados para a constituição do estudo deu-se a partir de duas questões norteadoras: em que perspectivas teóricas os estudos sobre a afetividade têm sido abordados e discutidos? E em que medida tais estudos contemplam as influências dos aspectos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem?

A seguir, apresenta-se cada etapa dos procedimentos de busca realizados, explicitando os resultados encontrados em tabelas, seguidas de reflexões acerca do tema.

O caminho percorrido

Após uma exploração detalhada do site da ANPEd, iniciou-se o mapeamento dos dados que interessavam à pesquisa. A coleta e organização das informações fundamentaram-se em Bardin (1977). A autora sugere três etapas de trabalho para o estudo bibliográfico: a pré-análise; a exploração do material coletado; e o tratamento das informações obtidas, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* consistiu no momento inicial de organização de procedimentos de busca por meio de palavras-chave que possibilitaram rastrear as produções a serem submetidas à análise. Segundo Bardin (1977), é o momento de elaboração de indicadores e de regras para a realização dos recortes necessários, constituindo-se assim o *corpus* da pesquisa. É, portanto, o momento de preparação do material a ser explorado.

A identificação das produções foi feita a partir das seguintes palavras-chave presentes nos títulos: afetividade; subjetividade; processo ensino-aprendizagem; sentimentos e emoções; mediação pedagógica; psicologia e/da educa-

ção; sucesso/insucesso escolar; fracasso escolar; relação professor-aluno.

Algumas variações no uso das palavras-chave foram contempladas, como Psicologia Educacional ao invés de Psicologia da Educação e subjetivação como uma variação para o termo subjetividade. O mesmo aconteceu quando a palavra Psicologia vinha acompanhada por algum indicador que pudesse se relacionar com a temática em questão, como, por exemplo, a conjunção da palavra Psicologia com Vygotsky, Psicologia com Wallon, Psicologia e cognição.

Das 273 produções apresentadas no GT20 no período de 2000 a 2010, o levantamento inicial por palavras-chave nos títulos resultou em 77 produções, distribuídas entre todas as modalidades existentes na ANPEd.

Após essa seleção, Bardin (1977, p. 96) sugere uma leitura flutuante, para um contato maior com o material selecionado. A autora define essa fase como uma atividade que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-o invadir por impressões e orientações”. Dessa forma, as informações tornam-se mais precisas. A leitura dos resumos levou à busca de indicadores que revelassem detalhes sobre o conteúdo abordado na produção, para que se confirmasse ou não a

escolha feita – ou seja, o texto selecionado aborda de fato a questão da afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem?

Em alguns casos, foi necessária uma “leitura flutuante” do texto completo, pois as informações contidas no resumo não eram suficientes para determinar a utilização da produção em questão. Da mesma forma, tal leitura foi realizada nos casos em que não foi possível o acesso aos resumos. Essa etapa de seleção resultou em 37 produções, que foram lidas na íntegra.

A fase seguinte é denominada por Bardin (1977) de exploração do material e consistiu em um estudo aprofundado do conjunto coletado, lançando mão de procedimentos de categorização. A leitura completa das produções foi acompanhada de fichamento de cada uma. Após esse momento, foram excluídas 13 produções, pois apesar de indicarem no título e no resumo que tratariam da questão de interesse da pesquisa, não traziam contribuições efetivas, pois não abordavam a afetividade de forma direta. Portanto, o tratamento mais detalhado das informações aconteceu com 24 produções. A Tabela 1 mostra a quantidade de produções apresentadas no GT20 no período pesquisado e as selecionadas em cada etapa do processo de busca.

Tabela 1. Total de produções apresentadas no GT20 em relação ao total selecionado em cada etapa do trabalho: pelo título, pelo resumo e pela leitura do texto completo.

Reunião	Total de produções apresentadas no GT20	Total de produções selecionadas por título	Total de produções selecionadas por resumo	Total de produções selecionadas pela leitura do texto completo
23 ^a – 2000	19	6	2	1
24 ^a – 2001	29	11	6	4
25 ^a – 2002	23	4	3	2
26 ^a – 2003	35	6	4	3
27 ^a – 2004	20	5	4	2
28 ^a – 2005	33	11	4	2
29 ^a – 2006	17	7	1	1
30 ^a – 2007	17	6	2	1
31 ^a – 2008	35	10	6	5
32 ^a – 2009	33	5	3	1
33 ^a – 2010	12	6	2	2
TOTAL	273	77	37	24

Tabela 2. Quantidade de produções apresentadas, por modalidade, no GT20 – Psicologia da Educação, no período de 2000 a 2010, em relação à quantidade de produções selecionadas, por modalidade, na etapa final, em cada Reunião Anual.

Reunião	Total de produções apresentadas na reunião do GT20					Total de produções selecionadas na etapa final no GT20				
	Pôster	Trabalho	Minicurso	Trabalho encomendado	Sessão Especial	Pôster	Trabalho	Minicurso	Trabalho encomendado	Sessão Especial
23ª – 2000	2	14	1	2	0	0	1	0	0	0
24ª – 2001	4	13	1	2	9	0	3	0	1	0
25ª – 2002	6	6	1	1	9	0	2	0	0	0
26ª – 2003	6	13	0	1	15	0	1	0	1	1
27ª – 2004	3	13	1	1	2	1	0	1	0	0
28ª – 2005	7	23	1	1	1	1	1	0	0	0
29ª – 2006	3	11	1	1	1	0	1	0	0	0
30ª – 2007	1	11	1	1	3	0	1	0	0	0
31ª – 2008	2	15	1	1	16	0	5	0	0	0
32ª – 2009	2	12	1	2	16	0	1	0	0	0
33ª – 2010	0	10	1	1	0	0	2	0	0	0
Total por modalidade	36	141	10	14	72	2	18	1	2	1
Total geral	273					24				

Como já exposto anteriormente, as produções apresentadas na ANPEd têm modalidades diferentes. Assim, a Tabela 2 mostra o total de produções apresentadas no GT20 – Psicologia da Educação, em cada Reunião Anual, por modalidade, seguida da quantidade final das produções selecionadas também por modalidade.

Antes de iniciar a análise das tabelas apresentadas, é importante destacar algumas particularidades do site da ANPEd. Embora a contagem das produções se refira ao GT Psicologia da Educação, em alguns anos, as Sessões Especiais apareceram como modalidade da Reunião Anual, sem a possibilidade de identificar a qual ou a quais GT(s) se relacionavam. Devido a isso, nos anos de 2001, 2002, 2003, 2008 e 2009, foram contabilizadas todas as produções des-

sas sessões, garantindo assim que não fosse excluído da pesquisa nenhum material que pudesse contribuir para o levantamento em questão.

Observando as Tabelas 1 e 2, é possível notar que, das 273 produções apresentadas no GT20 em um período de onze anos, 24 delas abordaram, de alguma maneira, o tema afetividade. Essas 24 produções representam 8,79% do total apresentado. Com isso, constata-se que a afetividade tem sido explorada por uma significativa parcela dos pesquisadores e, ainda, que a modalidade mais produtiva para a pesquisa foi a dos Trabalhos, na qual os pesquisadores submetem ao evento produções relativas a estudos em conclusão parcial ou final com significativa relevância para a área da Educação.

Tabela 3. Produções selecionadas por modalidade e total de produções selecionadas por Reunião Anual.

Reunião	Total de produções selecionadas por modalidade no GT20					Total de produções selecionadas por Reunião Anual do GT20
	Pôster	Trabalho	Minicurso	Trabalho encomendado	Sessão Especial	
23 ^a – 2000	0	1	0	0	0	1
24 ^a – 2001	0	3	0	1	0	4
25 ^a – 2002	0	2	0	0	0	2
26 ^a – 2003	0	1	0	1	1	3
27 ^a – 2004	1	0	1	0	0	2
28 ^a – 2005	1	1	0	0	0	2
29 ^a – 2006	0	1	0	0	0	1
30 ^a – 2007	0	1	0	0	0	1
31 ^a – 2008	0	5	0	0	0	5
32 ^a – 2009	0	1	0	0	0	1
33 ^a – 2010	0	2	0	0	0	2
Total por modalidade	2	18	1	2	1	
Total geral	24					24

É importante destacar que cada uma das modalidades requer uma estrutura diferente de texto e uma profundidade na abordagem do tema também diferenciada. Dessa forma, na Tabela 2 identificam-se as produções que resultam de pesquisas diversas revelando o interesse de pesquisadores pelo tema, como também se identificam as produções que foram solicitadas pela coordenação do GT20.

Os Pôsteres, Trabalhos e Minicursos que são inscritos pelos pesquisadores e ficam sujeitos à aprovação de cada GT da ANPEd representam 87,5% do total selecionado para a pesquisa. Destes, 75% representam as produções originárias da modalidade Trabalhos.

As Sessões Especiais e os Trabalhos Encomendados, que são produções solicitadas aos autores de credibilidade na área da Educação, representaram 12,5% do material utilizado em nosso estudo.

A partir da análise desses dados, observa-se que tem havido preocupação de diversos autores com o estudo da afetividade e também de temas adjacentes que acabam tratando-a de alguma maneira.

Observa-se, ainda, que os anos de 2001 e 2003 destacaram-se por apresentar produções encomendadas para promover a discussão sobre a questão da afetividade, evidenciando um interesse específico por parte da coordenação do GT20 e de outros GTs.

Em relação às modalidades que implicam em inscrições e aprovações, os anos de 2001 e 2008 foram os que mais contemplaram produções originárias de pesquisa explorando as questões afetivas.

É interessante ressaltar também que, no período em que foi feito o rastreamento das produções – 2000 a 2010 –, em todos os anos, pelo menos uma produção foi selecio-

nada para a pesquisa por tratar da afetividade de maneira significativa.

Na Tabela 3 apresentamos, além das modalidades das produções, o total de textos selecionados em cada Reunião Anual, o que permite perceber qual o ano mais produtivo em discussões sobre a afetividade.

No processo de leitura e fichamento das 24 produções selecionadas, a organização feita identificou o título, o nome do(s) autor(es), o objetivo, a metodologia, o referencial teórico em que se baseou, os resultados obtidos e, finalmente, uma apreciação pessoal acerca do conteúdo das mesmas.

Finalizado esse procedimento, iniciou-se a terceira e última etapa de análise, que, segundo Bardin (1977), corresponde ao tratamento dos resultados obtidos para que se realize a interpretação, envolvendo a reflexão e inferências. Nesse movimento de categorização do material coletado, a organização buscou o referencial teórico em que as produções foram fundamentadas, para que se tivesse uma visão geral de como a afetividade vem sendo discutida pelos pesquisadores em educação atualmente.

A afetividade e suas abordagens

Dentre as 24 produções selecionadas, sete foram discutidas a partir das contribuições de Wallon (Almeida, 2001; Dourado & Prandini, 2001; Groppo & Almeida, 2008; Mahoney & Almeida, 2004a, 2005; Silva, 2005; Sugahara & Sousa, 2010), assumindo a afetividade como um dos domínios que compõe o ser humano, sendo este formado pela relação indissociável existente entre os domínios afetivo, cognitivo e motor, constituindo o que Wallon denominou de *pessoa*. Os textos exploraram uma das maiores contribuições da teoria de Wallon para o estudo da afetividade: a ideia de que esta se refere a um conjunto que compreende emoções, sentimentos e paixão e que sofre transformações qualitativas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos.

Mahoney (2004, p. 17), a partir da perspectiva walloniana, nos ajuda a compreender a afetividade como responsável

pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo. Essa condição de ser afetado pelo mundo estimula tanto os movimentos do corpo como a atividade mental. São recursos de sociabilidade, de comunicação, exercendo atração sobre o outro com o apoio do ato motor.

Segundo Wallon, as emoções são de caráter fundamentalmente orgânico, seguidas de transformações físicas, como aumento de batimentos cardíacos, tremedeira e palidez. Já os sentimentos são resultados das transformações qualitativas sofridas pelas emoções e refletem o surgimento da capacidade de representação – a inserção no mundo simbólico. A paixão pressupõe a capacidade de autocontrole visando ao domínio de uma dada situação. Enquanto a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada, a emoção é visível, fugaz, também intensa, mas

sem controle. O sentimento, por sua vez, em função do desenvolvimento da capacidade simbólica, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso e mais controlado (Mahoney, 2004).

Dentre as sete produções que discutiram a afetividade sob a perspectiva de Wallon, uma delas tratava-se de um minicurso (Mahoney & Almeida, 2004a), apresentando uma estrutura diferente das demais.

Duas produções abordaram a afetividade segundo as contribuições de Wallon e Vygotsky (Tassoni, 2000; Tassoni & Leite, 2010). Segundo os autores desses dois trabalhos, Wallon e Vygotsky comungam de muitas ideias quando o tema é a afetividade. Dentre elas, destacaram o caráter fundamentalmente social da dimensão afetiva, a ideia de transformação da afetividade e também a sua indissociável relação com o domínio cognitivo. Exploraram a afetividade na relação professor-aluno como um aspecto que marca a relação deste com o objeto de conhecimento.

Das 24 produções, cinco basearam-se na Psicanálise (Archangelo, Peres, Cunha, & Amon, 2008; Farias, 2008; Oyama, 2008; Souza, 2002, 2003), de maneira especial, mas não exclusiva, nas contribuições de Freud. Nestas, a afetividade foi discutida segundo alguns mecanismos psicanalíticos, como, por exemplo, a identificação, a transferência, o luto, a frustração, entre outros. Os autores desses cinco trabalhos discutiram os aspectos afetivos com enfoques distintos, referindo-se, por exemplo: à transferência que o aluno faz para os professores das expectativas e do respeito que nutrem pelos pais; ao apelo emocional feito pelo professor para garantir sua autoridade, de modo a influenciar o comportamento dos alunos em diversas situações (quando o professor fala que ficou triste, que não gosta mais das crianças etc.); às discussões sobre o equilíbrio dos domínios da razão e da paixão, mostrando como a paixão mobiliza os sujeitos; aos sentimentos de angústia e ódio, mostrando como a dimensão afetiva afeta as relações em sala de aula, mais especificamente, na relação professor-aluno; aos mecanismos de identificação, transferência, projeção e luto para abordar a dimensão afetiva e sua presença na sala de aula; à repressão, frustração, transferência e sedução presentes na fala e na escuta dos professores em sala de aula.

As produções que se basearam na Teoria Psicanalítica abordaram os mecanismos que os homens utilizam para se defender do sofrimento, das situações que os afligem, sendo assim, a subjetividade foi o aspecto central de algumas dessas discussões. É a forma como as pessoas lidam com as diferentes situações (ingresso na escola, forma de controlar alunos pautada em apelos emocionais etc.) que possui, impreterivelmente, estreita relação com os sentimentos e as emoções que perpassam o ambiente escolar.

Segundo Souza (2003), Freud, assim como outros autores, defende que o homem não é unicamente constituído pela razão.

Freud está inscrito no grupo daqueles que relevam a paixão e propõe a sua escuta. Ele releva o humano como marcado pela pulsão entendida como expressão do *somato* e do

psíquico, do corpo e da representação. O corpo constitui-se na fonte das excitações, às quais as representações se agregam, permitindo-nos assim o acesso aos afetos e às emoções e explicitando o plano singular e o coletivo (Souza, 2003, p. 8).

Percebe-se nessa afirmação a presença de uma “concepção mais integradora” do homem, em que aspectos cognitivos estão intrinsecamente associados a outros aspectos que o constituem.

É relevante destacar que a Psicanálise surge como forma de romper com a concepção que se tinha de conhecimento científico no século XIX. Afinal, tem como foco de estudo a subjetividade.

Uma das produções baseada no enfoque psicanalítico refere-se a um trabalho encomendado, o que indica a sua relevância para a educação (Souza, 2003).

Houve ainda uma produção (Magiolino & Smolka, 2009) que fez uma discussão entre os pressupostos de Vygotsky e Freud no que diz respeito ao afeto e à emoção. As autoras afirmaram que o estudo dos sentimentos e emoções, segundo Vygotsky, e das pulsões, a partir de Freud, caracterizam-se como o capítulo mais obscuro da Psicologia. Destacaram que estudar o afeto e a emoção segundo a perspectiva desses dois autores é um desafio, pois esses aspectos, além de perpassarem toda a teoria de Vygotsky, são explorados a partir da interlocução entre muitos autores e fazem parte de um estudo apresentado em uma obra inacabada. Já em Freud, o afeto não é um conceito desse autor, no entanto, é possível perceber em suas teorias representações de afeto em diversas situações e em muitos sentidos, atrelado, por exemplo, às pulsões sexuais.

As autoras afirmaram ainda que, apesar das grandes diferenças teóricas entre Vygotsky e Freud, ambos comungam da ideia de uma concepção monista de ser humano – razão e emoção como interdependentes.

Das 24 produções, apenas uma abordou a questão da afetividade sob a perspectiva behaviorista (Moroz e cols., 2002), segundo as contribuições de Skinner, afirmando que tudo o que se passa sob a pele humana é uma construção social, incluindo os sentimentos, as percepções, os estados e o pensamento.

Moroz e cols. (2002) afirmam que, segundo Skinner, não temos acesso direto ao que se passa sob a pele do indivíduo. É através do comportamento – respostas colaterais públicas emitidas pelo indivíduo – que se pode compreender o que está encoberto. Para os autores, Skinner enfatiza que os sentimentos e as emoções são nomeados pelos indivíduos a partir da convivência social, pois são metáforas transferidas do público para o privado.

Ainda segundo os autores, Skinner faz uma diferenciação entre eventos públicos – que podem ser descritos por mais de uma pessoa – e eventos privados – que só podem ser relatados pelo sujeito individualmente, como, por exemplo, o pensamento. Assim, os eventos públicos são estudados por meio dos comportamentos observáveis; já

os eventos privados só são acessíveis mediante os relatos verbais do sujeito envolvido.

Apesar de o Behaviorismo ser visto como uma corrente de estudos reducionista, o Behaviorismo Radical, abordado na produção selecionada, defende o caráter social daquilo que está sob a pele dos indivíduos (Moroz e cols., 2002). A afetividade, então, pode ser vista nas discussões sobre os sentimentos que a produção em questão realiza. Sua manifestação é vista como uma resposta do indivíduo aos eventos (estímulos) públicos.

Ainda buscando identificar em que perspectivas teóricas os estudos sobre a afetividade têm sido abordados e discutidos, a coleta de dados apontou duas produções que abordaram a afetividade na perspectiva construtivista, pautada nas contribuições de Piaget (Silva, 2004; Uller & Rosso, 2006). Ambas as produções destacam que, segundo esse teórico, o conhecimento é uma construção que se dá a partir da relação que se estabelece entre sujeito e objeto. E é nessa discussão acerca do conhecimento e da inteligência que Piaget traz sua contribuição a respeito da afetividade. Os autores afirmam que, para Piaget, afetividade e inteligência se relacionam de forma indissociável, apesar de serem de naturezas diferentes, pois a afetividade sempre atua no funcionamento do pensamento, podendo interferir nos processos desenvolvimento da inteligência.

Nessas produções, a afetividade foi discutida sob o pressuposto de que, para a construção do conhecimento, o sujeito deve se envolver com o objeto de estudo, atribuindo significações a ele (objeto). É nesse momento que se percebe a articulação entre o domínio afetivo e o cognitivo. A afetividade é considerada como o combustível que leva o motor a funcionar; ou seja, traz a possibilidade de acelerar ou atrasar os processos de desenvolvimento da inteligência.

Em uma das produções houve grande destaque para a questão da motivação (Silva, 2004). Nela evidenciou-se a importância da criança envolver-se com o objeto de estudo, atribuir significado a ele, motivar-se, para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Encontramos uma discussão acerca da relação entre afetividade e aprendizagem. Nessa perspectiva também se defende uma visão integradora de ser humano, um todo composto por razão e emoção; um ser em que os domínios afetivo e cognitivo são interdependentes.

Das 24 produções selecionadas, apenas uma trouxe a afetividade discutida sob a perspectiva da *abordagem centrada na pessoa*, pautada nas ideias desenvolvidas por Carl Rogers (Duek, 2007). Tal produção abordou a afetividade no âmbito dos sentimentos dos profissionais de educação. Defendeu que os professores devem ter um espaço em que possam expor seus sentimentos de amor, raiva, angústia, a fim de refletirem sobre eles, identificarem que sentimentos têm em relação aos seus alunos e possam ressignificar suas experiências. Segundo Duek (2007), para Rogers, a aprendizagem passa pela afetividade. Portanto, é fundamental que se dê vazão aos sentimentos pessoais, pois estes interferem de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda trabalhando na categorização das produções selecionadas de acordo com os referenciais teóricos que discutem a afetividade, há uma que abordou a afetividade em uma perspectiva filosófica, fundamentada em Deleuze e Foucault (Farina, 2001).

Nessa produção, a afetividade é discutida em sua relação com a Arte. A autora explora a atribuição de sentido às obras de arte não só por saber sua importância, admirar seu ineditismo ou sua genialidade, mas afirma a importância de construir significados pelas sensações que a obra contém. Desse modo, Farina (2001) afirma que os afetos são a matéria-prima da obra que se transforma na peça produzida pelo artista. O texto traz, também, uma estreita relação entre pensar e sentir. Baseando-se em Foucault, tal relação se mostra na ideia de que pensar é sentir com a imaginação.

Ainda dentre as 24 produções, duas basearam-se nos estudos de Maturana (Dorneles, 2003; Lopes, 2008). Na realidade, os textos também fazem referência a outros autores como Mafessoli, Balandier, Morin e Latour, mas centram suas ideias nas contribuições do biólogo chileno Maturana.

Uma dessas duas produções foi uma Sessão Especial (Dorneles, 2003), indicando o interesse da coordenação do GT e da organização da ANPEd como um todo em promover/ampliar as discussões sobre a afetividade.

Ambas as produções afirmam que Maturana traz diversas contribuições para o estudo das emoções, classificando-as como o fundamento da razão. Busca romper com a dualidade entre razão e emoção, afirmando que “toda racionalidade seria, ela própria, o emergente de um emocionar” (Maturana citado por Lopes, 2008, p. 6). Para os autores, Maturana destaca o aspecto corpóreo da emoção e também afirma que as ações do homem decorrem da emoção, alertando que, para compreender as ações do ser humano, é preciso conhecer a emoção e, para conhecer a emoção, é preciso olhar para a ação.

Segundo Dorneles (2003) e Lopes (2008), Maturana também vem a contribuir para que se tenha uma visão monista do ser humano, na qual razão e emoção não são polos distintos, e sim dois fatores que inegavelmente se relacionam na constituição do homem.

Dentre as 24 produções estudadas, apenas uma se fundamentou nas ideias adaptadas² de Abric, o qual traz uma abordagem estrutural das representações. “Na perspectiva de Abric, a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois sub-sistemas: o núcleo central e o sistema periférico” (Mazzoti, 2003, p. 3).

Esse texto não abordou especificamente a afetividade, mas as representações dos professores a respeito do “fracasso escolar”. Dentre essas representações, os sentimentos de tristeza, fracasso, desmotivação estão presentes, mas não constituem o foco da autora.

Uma das produções encontradas foi um Trabalho Encomendado. O autor – Fernando Rey (2001) – abordou a questão da subjetividade, afirmando que não se encara a

2 É a própria autora do texto que afirma que fundamentou seu trabalho em uma “adaptação da abordagem estrutural das representações proposta por Abric” (Mazzoti, 2003, p. 3).

subjetividade individual como algo distinto da subjetividade social, pois nenhuma atividade humana pode ser isolada do conjunto de significações produzidas no mundo em que vivemos (mundo histórico e social).

Rey (2001) citou a instituição escolar considerando-a como parte da sociedade e não como uma instituição independente dos processos de produção de sentido que se desenvolvem na sociedade. Ainda pautado na ideia de encarar tanto a escola como a sociedade e o homem em um conjunto que está indissociavelmente relacionado, o autor defendeu a superação de dicotomias como subjetividade individual e subjetividade coletiva, afetividade e cognição, psicologia e educação. É a partir dessas ideias que seu trabalho se destacou como um estudo atual acerca da afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem.

A Tabela 4 permite que se tenha uma visão geral das perspectivas teóricas em que a afetividade foi abordada nas 24 produções selecionadas no período de 2000 a 2010 no GT20 – Psicologia da Educação.

Tabela 4. Perspectivas teóricas segundo as quais a afetividade foi abordada nas produções selecionadas.

Perspectiva teórica (autores)	Número de textos selecionados
Wallon	7
Wallon e Vygotsky	2
Freud	5
Freud e Vygotsky	1
Skinner	1
Piaget	2
Carl Rogers	1
Foucault	1
Maturana	2
Abric	1
Fernando Rey	1
Total	24

Observa-se que a maioria das produções foi discutida à luz do referencial walloniano. Elas representaram 29,19% do total. Freud vem em segundo lugar, sendo representado em 20,83% dos textos. Esses números demonstram os teóricos que mais apareceram nas discussões sobre a afetividade.

É interessante ressaltar que três produções promoveram o diálogo entre teóricos: Wallon e Vygotsky (Tassoni, 2000; Tassoni & Leite, 2010) e Freud e Vygotsky (Magiolino & Smolka, 2009). Esses trabalhos demonstraram um esforço dos autores em abordar a afetividade evidenciando aproximações e afastamentos entre teóricos diferentes.

Outro fator relevante observado diz respeito à quantidade de produções que tratam da afetividade – dos afetos, dos sentimentos e emoções – como tema central. Doze textos, o que representa 50% do material estudado, abordam as discussões sobre afetividade como tema central. As outras doze produções exploram outros conceitos como temas centrais – subjetividade, relação professor-aluno, fracasso escolar, motivação, constituição da pessoa – mas todas, de alguma forma, contribuem para as discussões sobre os fenômenos afetivos.

A partir da construção desse panorama geral dos referenciais teóricos em que a afetividade foi abordada, discute-se agora a segunda parte do problema que norteia a pesquisa: em que medida tais estudos contemplam as influências entre os aspectos afetivos e os processos de ensino e aprendizagem?

Depois de analisar e fichar todas as produções, foi possível constatar que 21 delas trataram da afetividade em uma relação indissociável com os processos de ensino e aprendizagem, o que representa 83,33% dos textos lidos³. Algumas produções abordaram essa relação de forma explícita e com discussões fundamentadas a respeito do tema. Outras apenas citaram essa interdependência ou permitiram que ela fosse inferida de acordo com o conteúdo de seu texto. Apenas em três produções não foram feitas considerações acerca da relação entre o domínio afetivo e os processos relacionados ao ensino e aprendizagem.

Trabalhando com o material selecionado, foi possível identificar, portanto, que muitas produções trataram a relação afetividade e os processos de ensino e aprendizagem, nos levando a pensar que tal discussão tem ganhado espaço no cenário acadêmico. Ainda assim, muitas vezes aparecendo apenas citada em poucas linhas, encontradas na introdução ou nas considerações finais do texto, constituindo-se mais como uma alusão do que propriamente um assunto a ser discutido. Observamos que as relações entre afetividade e aprendizagem têm sido tomadas como ponto de partida e/ou chegada para debater diferentes temáticas, como fracasso escolar, motivação, representação social, relação professor-aluno etc. Temos como hipótese que tal questão pode se relacionar às diferentes maneiras de se compreender e conceituar os fenômenos afetivos. Portanto, tomar a afetividade como objeto de investigação envolve uma significativa complexidade conceitual e de interpretação.

Nas produções selecionadas, a relação entre os domínios afetivo e cognitivo vem citada por meio de diversas denominações: afetividade-aprendizagem, afeto-cognição, razão-emoção, razão-paixão e concepção monista de ser

³ É necessário destacar que a maneira de se referir à afetividade e aos processos de ensino e aprendizagem variou de acordo com o referencial teórico utilizado pelos autores do texto.

humano. Essas variações acontecem devido à diferença de referencial teórico que fundamenta as produções. Isso não descaracteriza o debate que, em sua maioria, direciona sempre para a indissociabilidade desses aspectos.

Mahoney e Almeida (2000, 2004b, 2007) muito têm contribuído para a discussão entre afetividade e aprendizagem, realizando estudos, fundamentados em Wallon, que aprofundam a compreensão do papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas orientadas por elas avançam em elaborações teóricas acerca dos pressupostos wallonianos, bem como em relação à discussão da afetividade como porta de acesso ao conhecimento. Foram desenvolvidas tanto com professores como com alunos, de diferentes níveis de ensino e diferentes cenários de aprendizagem, identificando e explorando as situações indutoras de sentimentos diversos, possibilitando “extrair direções para tornar mais proveitoso e satisfatório o processo de ensino-aprendizagem” (Mahoney & Almeida, 2007, p. 19).

Na mesma direção, Leite e cols. (2006), Leite e Tassoni (2002), Leite e Higa (2011) vêm desenvolvendo estudos que buscam identificar o papel da dimensão afetiva “no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, envolvendo objetivos de ensino, organização dos conteúdos, respeito ao repertório de entrada dos alunos, atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula, além das práticas de avaliação” (Leite e cols., 2006, p.8). As pesquisas exploram, em linhas gerais, a relação entre a afetividade e a mediação pedagógica do professor, bem como a afetividade como constitutiva dos movimentos de aproximação e de afastamento dos alunos como os diferentes objetos de conhecimento.

Lendo nas entrelinhas

Ao longo de toda a pesquisa, fomos percebendo, além do conteúdo manifesto, algumas situações que nos trouxeram elementos para reflexão.

Desde a primeira etapa de coleta de dados, notamos que a palavra-chave mais produtiva na busca foi a subjetividade. Muitas produções a trazem como tema principal. Isso reforça o espaço que a subjetividade vem ganhando nas discussões a respeito da educação e também nas discussões que tratam da constituição do homem. A subjetividade refere-se aos sentidos atribuídos, tanto individual como socialmente, aos diversos contextos, às situações e às experiências vividas. Nesse sentido, envolve vários aspectos, inclusive as emoções.

Apesar do número significativo de produções que continham a palavra-chave subjetividade, a maioria delas não atendia aos problemas de nossa pesquisa, enveredando-se para outros campos de estudo. Por essa razão, foram descartadas conforme as justificativas já apresentadas anteriormente.

Analisando ainda a produtividade das palavras-chave usadas na pesquisa, constatamos que a menos produtiva foi

a expressão mediação pedagógica; nenhum trabalho foi encontrado especificamente com essa combinação de palavras.

Consideramos oportuno ressaltar que o conceito de mediação cunhado por Vygotsky corresponde à ideia de um elo intermediário na relação sujeito-objeto. Nesse sentido, tal conceito explora o papel do outro como central para os processos de aprendizagem. Embora Vygotsky não tenha sido um autor muito explorado nas discussões sobre a afetividade no GT-20 Psicologia da Educação, trata-se de um teórico que contribuiu de forma fundamental para os estudos sobre o desenvolvimento das emoções humanas e para romper com a visão dualista da época que separava razão e emoção. Nessa direção, o conceito de mediação é um dos conceitos vigotskianos que envolve aspectos cognitivos e afetivos, pois, ao evidenciar o papel das relações entre as pessoas como central para a aprendizagem, abre possibilidades para se discutir a natureza dessas relações. Oliveira, aprofundando os pressupostos vigotskianos, afirma que as relações interpessoais são interações “densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (Oliveira, 1992, p. 80).

Apoiados em Vygotsky, Tassoni e Leite (2011, p. 83) destacam que

considerando o professor um dos mediadores na sala de aula, suas ações têm por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva.

As pesquisas desenvolvidas por Leite e cols. (2006) vêm apontando que a qualidade da mediação vivenciada em sala de aula influencia a qualidade da relação estabelecida entre os alunos e os diversos objetos de conhecimento.

Certamente, os dados da pesquisa apontaram que o tema da afetividade tem conquistado seu espaço nas discussões educacionais. Tanto que, em 2001 e em 2003, foram encomendados pelos coordenadores do GT20 da ANPEd produções que discutiram essa temática. Destacamos ainda que, em 2003, além do Trabalho Encomendado, a Sessão Especial também abordou a questão da afetividade, evidenciando um avanço importante. Mesmo assim, ressaltamos que ainda há muito que se discutir a respeito da interdependência entre os domínios afetivo e cognitivo nos ambientes de aprendizagem, de maneira especial na escola.

Observamos que, no ano de 2008, as discussões sobre a afetividade foram mais produtivas, sendo que, dos 24 trabalhos selecionados para a etapa da descrição analítica, cinco advém da Reunião Anual ocorrida nesse ano. Isso sugere, segundo Leite e cols. (2006, p. 17) que

a partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma

concepção monista de constituição de ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente.

Os dados nos revelaram a notoriedade que o tema foi ganhando ao longo dos anos. A necessidade de pesquisá-lo demonstra sua importância para a compreensão da constituição do homem, como também para a educação.

As 24 produções selecionadas utilizaram, essencialmente, dez teóricos diferentes para apoiar suas pesquisas. Isso mostra que as discussões sobre a afetividade vêm sendo realizadas por autores de concepções teóricas distintas, comprovando a importância do papel desempenhado por ela no desenvolvimento do homem. Como já apontado, Wallon e Freud foram os teóricos mais citados.

Outro aspecto a se destacar diz respeito ao que se entende pela relação afetividade e aprendizagem, pois em alguns trabalhos os autores não abordaram explicitamente essa relação, mas trouxeram informações e fizeram constatações que evidenciaram a interdependência desses aspectos. Como já apontado, há ainda lacunas nessa articulação entre os domínios. Os trabalhos que tratam da representação dos professores em relação aos alunos, dos alunos em relação ao professor, dos alunos e professores em relação à escola etc. discutem claramente sobre essa relação indissociável, mas pouco enfocam teoricamente essa questão. Considerando essa afirmação, deixamos uma pergunta a ser respondida: as representações marcam os processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem; como se discutir, então, as influências da afetividade nessas representações?

Conseguimos, por meio desta pesquisa, responder aos dois problemas que impulsionaram nossos estudos. Mas o mais interessante é que a terminamos com outros fervilhando. É essa infinitude do conhecimento que move o mundo acadêmico na busca por novas produções científicas, e isso, para quem inicia e para quem já está inserido no universo da pesquisa, é encantador.

Referências

- Almeida, A. R. S. (2001). O que é afetividade? Reflexões para um conceito. *Anais da XXIV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Archangelo, A., Peres, B. A., Cunha, J. E. B., & Amon, M. C. I. (2008). Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da Matemática e da Física. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Dorneles, M. A. (2003). *Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na Pesquisa em Educação*. *Anais da XXVI Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG.

- Dourado, I. C. P., & Prandini, R. C. A. R. (2001). Henri Wallon: Psicologia e Educação. *Anais da XXIV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Duek, V. P. (2007). Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente. *Anais da XXX Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Farias, M. L. S. O. (2008). Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Farina, C. (2001). Pedagogia dos afetamentos. *Anais da XXIV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Gropo, C., & Almeida, L. R. (2008). Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Leite, S. A. S. e cols. (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S., & Higa, S. E. L. (2011). Aproximação e Afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. Em M. I. S. Leme & P. S. Oliveira (Orgs.), *Proximidade e Distanciamento*, (pp. 139-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). Afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. Em R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lopes, E. S. (2008, outubro). O emocionar de um professor. *Anais da XXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Magiolino, L. L. S., & Smolka, A. L. B. (2009). Afeto e emoção no diálogo de Vygotsky com Freud: apontamentos para a discussão contemporânea. *Anais da XXXII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Mahoney, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. Em A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 13-24). São Paulo: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2000). *Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2004a). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (Orgs.). (2004b). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Sentimentos e emoções: um estudo com professores do ensino superior. *Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (Orgs.). (2007). *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mazzotti, A. J. A. (2003). Fracasso Escolar: representações de professores e de alunos repetentes. *Anais da XXVI Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG.
- Moroz, M., Rubano, D. R., Maurutto, A., Lucci, M. A., Gianfaldoni, M. H. T. A., Utida, H. H. e cols. (2002). Subjetividade: a interpretação do behaviorismo radical. *Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Oliveira, M. O. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Oyama, D. K. (2008). Angústia e Ódio na relação professor-aluno. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Rey, F. L. G. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Anais da XXIV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Silva, A. M. T. B. (2004). O lúdico na relação ensino aprendizagem das ciências: resignificando a motivação. *Anais da XXVII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Silva, A. R. C. (2005). Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos do curso de medicina veterinária. *Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Silva, L. N. D., & Peixoto, A. J. (Orgs.). (2000). *Anuário-2000 Psicologia: análise e crítica da prática educacional*. Caxambu, MG: ANPEd.
- Souza, E. C. L. L. (2002). Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. *Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Souza, M. (2003). Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Anais da XXVI Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG.
- Sugahara, L. Y., & Sousa, C. P. (2010). A dimensão afetiva nas representações sociais sobre o trabalho docente. *Anais da XXXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Anais da XXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. S. (2010). A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. *Anais da XXXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. S. (2011). Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 18(2), 79-91. Recuperado: 19 Jul. 2012. Disponível: <https://www.>

Recebido em: 25/11/11
Reformulado em: 26/07/12
Aprovado em: 25/10/12

Sobre os autores

Elvira Cristina Martins Tassoni (cristinatassoni@puc-campinas.edu.br)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas

Endereço: Rua Profª Dea E. Carvalho, 1415, casa 2. Gramado. CEP: 13101-664. Campinas, São Paulo.

Angélica Niero Mendes dos Santos (angel_niero@hotmail.com)

Graduanda do curso de Pedagogia da PUC-Campinas. Bolsista FAPIC/Reitoria de IC

Endereço: Rua: Alberto da Costa, 560 Jardim Paulista. CEP: 13.208-550. Jundiaí, São Paulo.

Manuscrito derivado de pesquisa de Iniciação Científica financiada pela PUC-Campinas

Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar

*Aline Vilarinho Montezi
Vera Lúcia Trevisan de Souza*

Resumo

A partir de uma perspectiva crítica que concebe o adolescente com grande potencial de criação desde que encontre contexto propício ao seu desenvolvimento, o presente estudo objetivou investigar a imaginação enquanto ferramenta para a configuração de novos sentidos pelos adolescentes em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem. Assumem-se, como referencial teórico-metodológico, os pressupostos da psicologia histórico-cultural, sobretudo os de Vigotski. A pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo e utilizou histórias como materialidade mediadora. As informações foram organizadas em cinco núcleos de significação, como forma de analisar os sentidos investigados. Como resultados, evidencia-se a importância de investir na imaginação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e como meio de dar voz aos adolescentes, realizando uma educação em que o aluno é sujeito e protagonista de sua história.

Palavras-chave: Imaginação, adolescência, psicologia histórico-cultural.

Once upon a time there was a sixth grade class: studying teenagers's imagination in school context

Abstract

Starting from a critical perception that conceives the adolescent with great potential of creation as long as there is a proper development context, in this work we aim at investigating imagination as a new senses configuration tool for the adolescents in relation to school, education, and learning. We take as *theoretical*-methodological references the historical-cultural psychology presuppositions, particularly Vigotski's. The research was conducted with 6th grade students in a public elementary school in a city in the countryside of São Paulo State. We used reports as materiality mediator. Information was categorized into five cores of meaning in order to analyze the investigated senses. The results reveal the importance of using imagination as a tool in the education and learning processes and as means of giving adolescents voice, accomplishing an education method in which the students are the protagonists of their own history.

Key-words: Imagination, adolescence, historic-cultural psychology.

Érase una vez un sexto año: estudiando la imaginación adolescente en contexto escolar

Resumen

Desde una perspectiva crítica, que comprende el adolescente con gran potencial de creatividad desde que encuentre contexto propicio a su desarrollo, el presente estudio tuvo el objetivo de investigar la imaginación como herramienta para la configuración de nuevos sentidos por los adolescentes en relación a la escuela, a la enseñanza y al aprendizaje. Se asumen como referencial teórico-metodológico los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural, especialmente los de Vigotski. La investigación se realizó con alumnos del 6º año de la enseñanza fundamental de una escuela pública de la red municipal de una ciudad del interior de São Paulo y utilizó historias como materialidad mediadora. Las informaciones fueron organizadas en cinco núcleos de significación como forma de analizar los sentidos investigados. Como resultado se destaca la importancia de considerar la imaginación como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como medio de dar voz a los adolescentes, realizando una educación en que el alumno es sujeto y protagonista de su historia.

Palabras clave: Imaginación, adolescencia, psicología histórico-cultural.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa-intervenção, realizada no âmbito do mestrado, que teve como objetivo estudar a imaginação de adolescentes, tomando por base os pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski. Ela é parte de um conjunto de investigações desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa “Processos de constituição do sujeito em práticas educativas”, que abrangem diversos contextos em que se desenvolvem práticas sociais voltadas à educação.

A abundância de estudos voltados à adolescência (Benincasa, Rezende, & Coniaric, 2008; Oliveira & Gomes, 2012; Vieira, Freitas, Pordeus, Lira, & Silva, 2009) revela que um olhar cuidadoso a esse momento do desenvolvimento é fundamental. Segundo esses estudos, a frequente naturalização dessa fase e as atribuições de rebeldes, conflituosos e transgressores de regras aos adolescentes acentuam características estigmatizantes que desvalorizam os jovens na sociedade e promovem a manutenção de relacionamentos conturbados e prejudiciais a eles. Essa visão, segundo Ozella e Aguiar (2008), tem assumido maiores proporções a partir da década de 1990.

Somam-se a essas questões apontadas pelos estudiosos do tema nossas experiências em intervenções e pesquisas desenvolvidas em escolas públicas de ensino fundamental, em que observamos o desinteresse dos adolescentes pelas práticas escolares, principalmente as relativas ao ensino de conteúdos, por um lado; e as queixas de docentes sobre o que denominam ora de “apatia”, ora de “indisciplina” ou “falta de respeito”, por outro (Souza & Petroni, 2010; Souza, Andrada, & Petroni, 2011, no prelo). Essas constatações parecem justificar a necessidade de se investigar outros aspectos da adolescência, em específico os relativos ao potencial criativo dos jovens, de modo a oferecer contribuições que favoreçam a construção de um ambiente escolar propício ao desenvolvimento saudável. Para tal, elegeu-se como problemática de investigação da pesquisa ora apresentada o papel da imaginação na constituição de jovens, em específico nas relações que envolvem a aprendizagem na escola.

No que concerne à imaginação, a revisão bibliográfica realizada evidencia um aumento de investigações sobre o tema nos últimos anos. Na base de dados do Scielo, constam 38 artigos indexados nos últimos três anos. Os artigos das áreas de Educação e Psicologia justificam o interesse pela temática por conceberem a imaginação como condição para a criatividade e, portanto, de fundamental importância não só como ferramenta de ensino, mas também como manifestação da subjetividade (Girardello, 2011; Oliveira & Stoltz, 2010; Serra, 2009).

No campo da Psicologia, são muitos os estudos que investigam a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem, de perspectivas teóricas diversas, focalizando a educação básica, o ensino superior, as práticas docentes, os estilos de aprendizagem, as estratégias de criação, as competências criativas, dentre outros (Nakano & Wechsler,

2007). O estudo de Nakano e Wechsler se propôs a identificar as características da produção científica sobre o tema da criatividade no Brasil, no extenso período de 1984 a 2006, por intermédio da revisão de dissertações e teses constantes da base de dados da CAPES e de artigos publicados em periódicos indexados no Index-psi, caracterizando-se, portanto, como estado da arte. As autoras localizaram 104 teses e dissertações, além de 95 artigos. Observaram que foram mais frequentes estudos com adultos e adolescentes, a maioria na área educacional. Em relação ao aporte teórico-metodológico, Nakano e Wechsler (2007) identificam a prevalência de correntes mais tradicionais da Psicologia, tais como a psicometria (34%) e a psicanálise (21%). Estudos que se declaram como de base histórico-cultural ou crítico correspondem a apenas 4%.

Mais recentemente, no entanto, têm aumentado os estudos e a proposição de práticas escolares sobre criatividade da perspectiva da psicologia histórico-cultural, por concebê-la como favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento (Mitjanz Martinez, 1997, 2004, 2006).

Ante o exposto, entendemos que abordar a criatividade como função psicológica superior, mobilizada pela imaginação, articulada a outras funções, tal como a concebe Vigotski (1990, 1996, 1999, 2009), pode trazer contribuições para a compreensão e promoção do desenvolvimento de adolescentes, sobretudo em contextos de ensino e aprendizagem. Adota-se, portanto, a compreensão da imaginação de uma perspectiva dialética que, a um só tempo, é produtora e produto da atividade criadora do homem.

Vigotski (1990) explica a atividade criadora como um processo que envolve várias funções psicológicas, tais como: a percepção, quando alguns aspectos da realidade são tomados como significativos pelo sujeito e armazenados na memória; a imaginação, quando há a reelaboração dos elementos percebidos e armazenados na memória por meio da fantasia; e a objetivação do produto da imaginação, que apresenta uma nova qualidade do percebido (Vigotski, 1990, 1996, 1999, 2009).

Para Vigotski (2009), existem dois tipos de atividade: a reconstituidora ou reprodutiva, relacionada à memória, que repete aquilo que anteriormente existia; e a combinatória ou criadora, que consiste em criar novas imagens ou ações. Assim, a imaginação é uma função psicológica vital e necessária que constrói quatro tipos de relação com a realidade.

A primeira é a de que toda obra da imaginação tem como base elementos apreendidos da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência, mais elementos estão disponíveis à sua imaginação; a segunda se refere à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Por exemplo, ao ver um quadro ou escutar uma história, a pessoa não se limita às experiências passadas, mas cria novas combinações. A terceira forma é de caráter “emocional”: todo o sentimento e emoção tende a se entrelaçar com imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, de modo que a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes a um determinado

instante. A quarta e última forma tem como essência a construção da fantasia como algo inusitado, sem ter relação com experiências anteriores da pessoa ou algum objeto existente. Mas, ao adquirir concretude material, essa “imaginação cristalizada começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas” (Vigotski, 2009, p. 28).

Essas considerações assumem relevância ao se focalizar a adolescência, quando a imaginação assume prevalência no modo de ser e agir do sujeito. Para Vigotski (2009), nesse momento acontece uma intensa reestruturação da imaginação, pois “de subjetiva ela se transforma em objetiva” (p. 48). A “crise” que se costuma associar à adolescência nada mais é que a formação do organismo e do cérebro adultos e o antagonismo entre a subjetividade pura da imaginação e a objetividade dos processos racionais. Essas relações antitéticas são, para Vigotski, o que define a idade de transição como crítica.

Método

O presente trabalho tomou por base a psicologia histórico-cultural, que postula o sujeito como complexo, constituído nas e pelas relações empreendidas no contexto. Trata-se de lançar o olhar para além do evidente, do que se expressa, rumo à explicação dos fenômenos e não apenas à descrição do observável (Souza, 2004)

A pesquisa-intervenção foi realizada com quatro turmas dos 6^{os} anos do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo. As turmas tinham entre 28 e 32 alunos cada, na faixa etária de 11 a 14 anos. A escola é campo de estudos e intervenção do grupo de pesquisa a que se vincula este trabalho desde 2007. No início de 2010, fomos chamados à escola para atender a uma queixa em relação aos 6^o anos: segundo os professores, havia problemas de relacionamento, principalmente de exclusão de alunos com necessidades especiais. Entretanto, depois de algumas observações, percebemos que não se tratava de uma questão pontual envolvendo alunos com necessidades especiais. O que ocorria eram atitudes que expressavam falta de atenção ou concentração de modo generalizado e desinteresse pelas propostas dos professores ou pela realização das atividades, com falas excessivas, movimentação pela sala enquanto se deveria dedicar à lição, provocações aos professores e colegas etc., dificultando o andamento das aulas e provocando grande desconforto aos professores e mesmo aos colegas.

Diante do que observamos, propusemos à escola realizar uma intervenção com os grupos, em que utilizaríamos como estratégia a contação de histórias. Essa atividade, além de agilizar a imaginação, podendo despertar o interesse dos jovens, exige atenção e concentração, a regulação da fala e da escuta e, ao longo de sua realização, investigaríamos o que estaria na base das atitudes observadas e objeto da queixa dos professores.

Aceita a proposta, fomos apresentadas ao professor Sérgio¹, que ministrava uma disciplina voltada às reflexões sobre a contemporaneidade e tinha a preocupação de inovar nas estratégias que utilizava em suas aulas. Estabelecemos, então, uma parceria no planejamento e realização das atividades de intervenção. Duas etapas foram construídas para viabilizar a pesquisa-intervenção. Na primeira, foram realizadas observações das aulas durante um mês, a fim de obter maiores informações sobre as relações e nos aproximarmos dos alunos e professor. A segunda etapa consistiu na “contação de histórias”. É importante considerar que a opção em utilizar esse recurso se sustenta em nosso pressuposto teórico. Segundo Vigotski (2009), na adolescência, a forma pela qual a imaginação se manifestava na infância, como o desenho, por exemplo, desaparece, dando lugar à criação literária, que, para o autor, é estimulada pela “ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira, que nessa época, constitui-se nele um mundo específico” (p.49). A contação de histórias também se relaciona à nossa hipótese no estudo de que muitas das atitudes observadas decorriam da falta de sentido para os alunos das práticas oferecidas em sala de aula. Conforme já afirmamos, a história, por sua estrutura e conteúdo, agiliza a imaginação. Ao narrar diversos casos e situações, as histórias oferecem infinitas possibilidades de significação e atribuição de sentidos, a depender da experiência de cada sujeito.

Entretanto, é preciso investir no modo de contar, modificando o meio físico, criando um cenário e um clima que desperte o interesse do ouvinte. Em relação ao tipo de histórias, pensamos, inicialmente, em trabalhar com temas que se aproximassem do cotidiano deles. Ao consultar a literatura voltada ao público juvenil, encontramos os contos de Heloísa Prieto no livro *Balada*, retratando uma série de histórias sobre um mesmo personagem, Sebas, um adolescente de 13 anos, vivendo diferentes situações com sua turma de amigos. O procedimento consistia em contar a história e conversar sobre ela em seguida.

A primeira história, contada no segundo encontro, tratava da problemática de um adolescente que não conhecia o pai, o que resultou em identificação por parte dos alunos, uma vez que muitos não conheciam o pai biológico, somente o padrasto. Já no terceiro encontro, a história versava sobre um adolescente que estava gostando da sua melhor amiga. Os alunos ficaram envolvidos na discussão e em vários momentos se dirigiram ao professor Sérgio perguntando sobre suas namoradas quando jovem. Vale ressaltar que, no quarto encontro dessa etapa, fui surpreendida por um movimento de desinteresse dos alunos. Refletindo sobre a razão de tal desinteresse, levantamos a hipótese de que talvez se devesse ao fato de as histórias tratarem de temas muito próximos à realidade dos alunos, o que, ao contrário do que pretendíamos, não estaria provocando o potencial imaginativo de cada um e nem se abrindo à possibilidade de criação, mantendo-os no relato de situações que viviam

1 Para preservar a privacidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

no cotidiano. Observando o relacionamento entre os alunos em outros momentos, percebi que era frequente a menção a filmes e personagens de histórias de terror. Decidi, então, mudar o tipo de história e investir mais cuidadosamente na criação do cenário. Passei a utilizar histórias de terror voltadas ao público jovem e adotei um jogo de luzes, sombras e escuridão, além de sonoplastia com clima de suspense.

Já na primeira história de terror eles permaneceram interessados durante o encontro todo. Ao final, contaram animadamente histórias de terror que conheciam. Diante da disposição de muitos em contar histórias, sugeri que passássemos a gravar em áudio o que contavam, ao que aderiram, e, nos encontros seguintes, além de ouvir minha história e contar a deles, também ouvimos juntos as gravações.

No sexto encontro fiz mais uma modificação: propus contar a história até a metade e eles deveriam continuá-la. Após escurecer a sala, comecei a contar uma história de Sebas – personagem das histórias iniciais –, que se aventurava com os amigos na visita a um cemitério à noite, e terminei com a seguinte frase: “Era muito assustador...”. Gravamos as histórias e ouvimos no final do encontro.

O sétimo encontro aconteceu após duas semanas de férias. Como havíamos combinado com o professor Sérgio, não poderíamos utilizar todas as aulas do semestre e, portanto, o encerramento do projeto deveria ser iniciado. Planejamos o encerramento, propondo aos alunos escrever um livro. Sugeri que contássemos as histórias, gravássemos, e eu as transcreveria para que, na semana seguinte, começássemos o livro. E trabalhamos nele nos dois encontros seguintes. Os alunos sugeriram expor o livro na feira do livro, quando seria nosso último encontro dessa etapa. Pouco mais de um mês depois, aconteceu a feira do livro, e eles apresentaram a história no ginásio esportivo para todas as pessoas presentes na escola. Estavam radiantes, cheios de orgulho com os elogios dos alunos, dos professores e dos gestores.

Com o intuito de não perder a complexidade do vivido com os alunos nos momentos de contação de história, trabalhei com uma parceria nas intervenções, uma colega que fazia o registro minucioso do que acontecia, o qual era trabalhado, logo em seguida, em forma de diário de campo, quando eu acrescentava o que havia sentido e percebido às informações registradas. O diário de campo, as gravações em áudio e os textos escritos pelos alunos constituíram o que chamei de “construção da informação”, tal como propõem Aguiar e Ozella (2006). Após organizar o material, procedi a uma leitura cuidadosa, mas ainda de caráter geral, buscando palavras ou expressões-chave, ou seja, que se relacionassem aos objetivos da pesquisa. Essa busca visava identificar momentos em que os conteúdos sobre a escola, a aprendizagem, a imaginação e a adolescência se revelassem, de alguma forma, importantes para os alunos.

Já na segunda leitura, procurei aglutinar conteúdos semelhantes a partir das palavras ou expressões previamente identificadas. Essa aglutinação poderia ser feita por similaridade, complementaridade ou contraposição. Isso é o que Gonzalez Rey chama de *indicadores* (2002, 2003, 2005). Por indicadores, podem-se entender os “elementos

que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (Gonzalez Rey, 2002, p. 112). Por essa razão, esse processo de aglutinação inicial serviu à elaboração de uma forma de compreender os processos investigados.

Organizados os indicadores, procedemos à construção dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006). O processo consistiu em nomear os conteúdos que haviam sido aglutinados a partir de uma nova análise, para apresentar o que seria essencial dos aspectos analisados. Segundo os autores, é nesse momento que o refletir passa do empírico para o interpretativo, e assim se faz necessária a relação, a comparação, a reelaboração e a discussão da base teórica com as informações elaboradas durante o processo da pesquisa.

Resultados

Em consonância com o aporte teórico adotado, utilizamos como procedimento de análise a elaboração de núcleos de significação, de modo a apreender os sentidos atribuídos às vivências com as histórias pelos alunos. Segundo Aguiar e Ozella (2006), “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (p. 5). Para se compreender os sentidos, afirmam esses autores, é necessário analisar as determinações constitutivas do sujeito, como, por exemplo, o reconhecimento e compreensão dos modos de agir, de sentir e de pensar dos participantes envolvidos na pesquisa.

Para os propósitos deste artigo, apresentamos, a seguir, a análise de cinco núcleos de significação, quais sejam: 1 – Assumir-se como autor é fazer emergir o sujeito singular; 2 – A imaginação mobilizada pela experiência dos jovens; 3 – Imaginação mobilizada pelas emoções; 4 - A imaginação na elaboração de emoções e sentimentos – a emoção real mobilizada pelo irreal; e 5 - O reconhecimento do potencial do sujeito mobiliza sua imaginação na construção de sua autoria.

1. Assumir-se como autor é fazer emergir o sujeito singular

Esse núcleo de significação resulta da aglutinação de indicadores de sentidos que emergem do envolvimento dos jovens com a contação de histórias, quais sejam: a necessidade dos alunos de serem vistos, considerados e escutados em seus saberes, experiências e necessidades. Esses sentidos podem derivar do modo como se configuram as relações em sala de aula, nas quais parece prevalecer a centralidade do professor e dos conteúdos, não havendo espaço para a expressão dos alunos, de suas singularidades e emergência como autores de suas histórias.

Autoria aqui entendida como possibilidade de ser sujeito, tal como propõe Gonzalez Rey (2004), que define sujeito como aquele que “se exerce na legitimidade de seu pensamento, de suas reflexões e das decisões por ele tomadas” (p. 149), sendo capaz de atuar de maneira reflexiva e produzir novos processos de subjetivação. Para o autor, há duas possibilidades de ação para o indivíduo: sujeitar-se às várias ordens que institucionalizam os espaços de suas esferas de ação, ou ser capaz de criar alternativas singulares de socialização nesses espaços.

Nas situações observadas na escola, no entanto, parece improvável a criação de espaços que facilitem a emergência do sujeito. Se, como diz Vigotski (2009), a adolescência é o momento da fertilidade da criatividade, dos pensamentos, por que não explorar essas funções psicológicas superiores enquanto ferramentas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem? Por que não investir na superação desse “assujeitamento”, que contribui para a promoção da exclusão por meio do abandono da escola ou da alienação de seus processos de aprendizagem?

Parece que os adolescentes clamam por atenção, por um olhar mais cuidadoso e implicado com suas histórias, com seus modos de pensar e de agir. É isso que se observa no trecho a seguir:

Num determinado momento, alguns meninos migraram para as extremidades da sala e se ESCONDIAM na hora de falar o nome. Continuei falando que gostaria de saber como se chamavam, e foi interessante porque, quando eu olhava bem nos olhos deles e perguntava o nome, eles pareceriam ficar satisfeitos e falavam! (DC n. 03 – Maio 2010).

Desde o primeiro momento, fiz questão de saber o nome de cada um, para que de fato sentissem que naquele espaço seriam respeitados e valorizados. Mas esse movimento já era realizado pelo professor Sérgio, que conhecia cada um dos alunos e se preocupava em atendê-los de modo que correspondesse às expectativas deles. Ainda que consideremos o dialético presente no processo de apropriação da realidade pelo sujeito, parece-nos extremamente inadequado o modo como tem se constituído a escola no que concerne à relação que empreende com os alunos, sobretudo os adolescentes.

A intervenção permitiu um movimento de reconhecimento: quando perceberam que haveria espaço, eles cada vez mais queriam se ouvir, pois percebiam que tinham algo a dizer, que podia ser muito interessante se expressar por terem as opiniões valorizadas:

Todos bateram palmas e quiseram escutar a história, já que eu tinha gravado. Ficaram em silêncio absoluto e gostaram de se escutar. (DC n. 08- Junho 2010)

Cristiano disse que Sebas, o protagonista da história, tinha o talento do pai. Daniel disse que, assim como Sebas, tinha o talento de desenhar. Maria disse que tinha o talento de

tocar violão, cavaquinho, gaita... Perguntei se havia mais talentos e eles disseram que não. Daniel disse que compôs uma música em parceria com a menina que toca para outra menina, falando sobre a feiura dela, pois era muito chata. (D.C. n. 04 – Maio 2010).

É interessante considerar que o envolvimento dos alunos para a construção do livro aconteceu gradativamente, à medida que se sentiam “autores” da história. O apoio proporcionado nas intervenções para se colocarem enquanto autores permitiu que conquistassem mais espaços na escola:

Antes de apresentarem, outros eventos aconteceram, como a dança do grupo de Hip Hop. Leandro disse que gostaria de apresentar o livro no palco, falando a história no microfone, juntamente com Vicente. Então foram os alunos com quem eu havia combinado ao palco. Muitas pessoas assistiram, inclusive, os membros da gestão. Vicente contava fervorosamente a história. Rafaela se vestiu com as roupas do teatro e se maquiou para a apresentação do livro! Todos contavam as histórias, com intensidade! (DC n. 12 - Outubro 2010).

O movimento de autoria dos alunos aconteceu de maneira expansiva, pois, num dos maiores eventos da escola, a “Feira do Livro”, eles não se contentaram em deixar o livro exposto para que as pessoas pudessem ler, sentiram necessidade de ir ao palco e contar a história a todos os presentes.

2. A imaginação mobilizada pela experiência dos jovens

Esse núcleo de significação se organiza a partir dos seguintes indicadores de sentidos: as expressões dos jovens se baseiam e se organizam em torno de suas experiências; a realidade concreta é a base para seus processos de produção simbólica; e a agilização de sua imaginação requer o investimento em experiências simbólicas. Assim, a expressão dos alunos revela parte de seu universo simbólico, e o contato com esses símbolos e sua elaboração mobiliza sonhos e ações. Esse processo acontece como uma recombinação dos elementos da realidade, que resulta em novas significações, movimento que, para Vigotski (2009), é uma das formas de relação da imaginação com a realidade.

Após as apresentações, propus que nomeássemos nosso grupo. As sugestões eram nomes da “moda”, que todos ouviam, divulgados pela mídia: “Parangolê” (nome do grupo que canta reboation, uma música da moda); “Psy” (estilo de música que eles gostavam de dançar), “Leite Quente” (personagem de um programa humorístico da rede globo). Na votação, ganhou o nome “Psy”. (DC n. 03 - Maio 2010).

É possível notar a influência da mídia na vida cotidiana dos jovens, de onde derivam elementos para a atividade

de criar um nome para o grupo. Observa-se, assim, sua dimensão mobilizadora de sentidos, o que fica claro na escolha pelos jovens de um nome que os represente e os torne reconhecidos. A sensação de reconhecimento encontra na imaginação uma possibilidade na produção e elaboração de sentidos:

Pedro disse que deveríamos ter uma mascote. Perguntei o que achavam e todos concordavam. Perguntei o que significava uma mascote, e eles disseram que era um animal e já propôs um gavião, a mascote do Corinthians. (DC n. 04 - Maio 2010)

O interesse dos alunos e seu envolvimento com as propostas de criar situações e eventos novos, tais como formas de denominar a atividade que realizávamos pela singularização de cada grupo e uma imagem que os representasse e diferenciasse, revelaram seu potencial para a simbolização, que exige um processo de síntese, mediado pela imaginação. Essa constatação nos levou a questionar o que chamamos de certa desvalorização dos processos imaginativos na escola: por que não fazer uso da imaginação que, na adolescência, favorece o acesso a modos de pensar mais abstratos, tal como define Vigotski (1996), e apareceu na capacidade de simbolização dos alunos?

Acreditamos que é necessário ao professor rever sua postura. Se permanecer na condição de detentor do saber, sem se abrir aos conhecimentos e potencialidades dos alunos, na melhor das hipóteses, o conhecimento vai ser apenas assimilado e reproduzido, dadas as poucas oportunidades de os alunos acessarem novas experiências, não podendo, portanto, mobilizá-las para um modo mais criativo de aprender e pensar.

3. Imaginação mobilizada pelas emoções

Esse núcleo se constitui de dois indicadores de sentidos que abordaremos de modo peculiar. O primeiro diz respeito ao fato de que o interesse na atividade agiliza a imaginação e a criatividade pela combinação do que os alunos já conhecem ou experimentaram. O segundo se refere ao papel da emoção na imaginação, ou seja, investir na agilização da imaginação demanda considerar os aspectos afetivo e volitivo, constituintes das condutas humanas.

Mas o que estaria na base do interesse? Se remetermos aos dados, veremos que, no quarto encontro, foi utilizada uma história de terror, o que possibilitou aos adolescentes vivenciarem o medo.

Enquanto contava, todos reagiam. Diziam que estavam com medo. Pedro contou a história de um bebê amaldiçoado. Que a mãe fazia maldades com ele, era uma casa de família e, misteriosamente, aconteciam coisas com o bebê. Enquanto contavam as histórias, colocamos o som ao fundo e todos sentaram pertinho e escutaram. (DC n. 07 – Junho 2010).

O que estamos denominando de “interesse” está intrinsecamente relacionado à motivação, ou seja, aos desejos e emoções. Segundo Vigotski (1996), toda conduta humana é sustentada pela tendência afetivo-volitiva. Isso pode ser refletido na própria relação que os alunos estabelecem com os professores. Não é somente a matéria que desperta ou não o interesse deles, mas também o sentimento de gostar do professor, da maneira como o professor ensina, se investe ou não no ensino, a forma como são tratados, dentre outros.

Se remetermos ao contexto da intervenção, identificamos elementos que contribuíram para a construção de um vínculo positivo. Minha postura aberta e respeitosa frente a qualquer manifestação dos alunos e a presença constante do professor, legitimando a ação da psicóloga, permitiram que a confiança permeasse o espaço de relações construído. Mesmo surpreendida por um movimento de desinteresse dos alunos até esse dia, insisti na busca de algo que os interessasse. A história de terror, acompanhada de toda uma preocupação com a organização do espaço e sonoplastia adequada, mobilizou-os de fato, a ponto de expressarem seus sentimentos por meio de outras histórias no mesmo dia:

Vicente contou uma história (engraçado que, quando ele fala, todos fazem questão de escutar): “Foi há três mil anos”. Quatro adolescentes foram acampar. Não havia nada no local, então um deles se lembrou de uma brincadeira... Era a do copo! Cada um falava o nome com o dedo no copo, fazia uma pergunta e este se movimentava conforme quisesse falar com uma das pessoas. Na hora que a última pessoa foi falar... BUUUUUUUUMMM! (alguém bateu a porta da sala de aula de verdade! Vicente combinou com o amigo) Todos gritaram! (DC n. 07 – Junho 2010).

Além da ressignificação do espaço, nesse momento o processo de autoria começa a surgir, pela possibilidade de emergência do sujeito. O terror foi a base de muitas criações, inclusive a da história final para o livro, cujo enfoque era a conspiração dos educadores contra os alunos do 6º ano. Ou seja, de alguma forma, esse medo pairava sobre eles, e uma tensão existia de fato no ambiente escolar:

Vicente: O nome dela era cuca... Todos os turistas que iam ao cemitério, ela matava, hipnotizava e não deixava ninguém entrar, porque ali tinham dois tesouros: um era esqueleto de pessoas e o outro era a varinha de condão que transformava as pessoas em estátuas e hipnotizava. Só que então o filho de quem estava naquela época descobriu que os pais existem. Ele foi o corajoso que entrou lá, ganhou uma capa invisível da bruxa. Colocou-a e pegou a varinha de condão sem ela perceber, os diamantes também, e falou as palavras mágicas: TUMALACATUMASEBILINARATATUM!, que destruíram-na e nunca mais ela perambulou pelo cemitério e fim. (DC n. 08 – Junho 2010)

A realidade dizível pela imaginação confere voz ao adolescente e se torna, mais uma vez, uma ferramenta para

a possibilidade de vivenciar emoções / sentimentos positivos e negativos.

4. A imaginação na elaboração de emoções e sentimentos – a emoção real mobilizada pelo irreal...

Esse núcleo remete ao seguinte indicador de sentidos: é possível experimentar emoções e compreendê-las com a segurança de que o que se vive não é real. Poder experimentar o medo com a segurança de não estar ameaçado, com a certeza de que não será julgado de modo depreciativo nos parece estar na base da grande mobilização dos jovens em se expressarem.

Muitas criações baseadas no terror foram realizadas pelos alunos, e isso aconteceu porque provavelmente se sentiram confortáveis para usar a imaginação com a segurança de que não haveria concretude completa para tanto terror:

Era uma vez um castelo que havia pessoas mutantes e cada um tinha o seu poder. Era tipo uma escola de aprendizado e havia 31 alunos e cada um tinha um poder. Aí apareceu um professor invisível, o nome dele era Sérgio. Esse professor queria ajudar a classe, porque o 6º C era a classe mais encapetada, nem o diretor que era o mais poderoso não podia ver a sala. Aí o diretor chegou e falou: com tantas aberrações, resolvemos fazer uma reunião porque a classe do 6º C está muito terrível, nem eu que sou o diretor e tenho o poder maior do mundo não consigo controlar. Então eu peço para que os pais se manifestem. Aí o pai de um aluno levantou-se e disse: Diretor, por que o senhor não manda fazer um caixão para deixar os alunos ruins trancados durante um ano? E aí um pai que era um deus se manifestou e o chão tremeu: Nossos filhos têm que ficar nessa escola! (D.C. n. 08 – Agosto de 2010).

A criação dessa história para o livro, se recorrermos aos núcleos anteriores, está baseada em elementos da realidade. Uma tensão foi vivenciada na escola, principalmente com os alunos dessa classe, e, dialeticamente, ela atingiu os alunos. Nesse caso, a imaginação proporcionou uma maneira de elaborar a angústia, dando à fantasia uma nova direção.

Vigotski (2006), ao discorrer sobre a adolescência, faz menção ao fato de o jovem “sonhar desperto”: quando isso acontece, há um poema imaginado, formado por partes “separadas”, mais ou menos constantes, cheio de peripécias diversas, com variadas situações e episódios. Dessa forma, é possível construir um sonho criativo, produto da imaginação, que ele vive como se fosse realidade.

Sandro disse que os desenhos de Sebas se tornavam realidade. Perguntei se isso aconteceria de fato. Isabela disse que às vezes sim, que podemos mudar a realidade. Perguntei de que maneira, e Sabrina disse que podemos USAR A IMAGINAÇÃO! Perguntei o que era imaginação

e ela disse que era uma maneira de criar, pensar e muitas outras coisas. (D.C. n. 04 – 31 de Maio de 2010)

Essa ideia de uma profunda vinculação da imaginação com a realidade se contrapõe a uma concepção de imaginação como inata ou idealista, que está na base do que parece pairar na escola: “ficar imaginando é sair da realidade, ‘viajar’, não prestar atenção e não aprender. Para aprender é preciso ter os pés na realidade somente”.

Se pensarmos em termos de estratégias educacionais, veremos que ainda há uma limitação da escola no que se refere a promover uma maneira de construir conhecimento que envolva o desprendimento da realidade concreta para um real concebido como diferentes ideias que podem ser reformuladas.

5. O reconhecimento do potencial do sujeito mobiliza sua imaginação na construção de sua autoria

O que estaria na base da criatividade observada nos alunos? Esse núcleo tem aglutinados os indicadores de sentidos relativos ao reconhecimento do potencial do sujeito como promotor da criatividade e a criatividade como, a um só tempo, produtora e produto da emergência do aluno como sujeito.

Vicente sugeriu um livro, enquanto os outros tinham ideias das partes do livro, como título, capa, e sugeriram que o livro falasse a respeito da sala do professor Sérgio. Vicente inventou a história e os outros complementavam, inclusive o professor Sérgio. (DC n. 09 – Agosto 2010)

Vigotski (2009), ao fazer menção aos mecanismos de uma imaginação criativa, se volta ao processo de “dissociação” e “associação”. O primeiro consistiria em fragmentar um grande complexo em partes, bem como romper a relação natural segundo a qual estas foram percebidas. Com qual relação natural os alunos romperam? Se pensarmos na maneira tradicional das aulas na escola, com a qual eles estavam habituados, podemos inferir que as atitudes do professor Sérgio, com a preocupação em sempre inovar as próprias aulas, o respeito com que se referia aos alunos e à nossa parceria, criando espaço para que algo diferente e novo acontecesse, foram as facilitadoras para um rompimento de limitações à expressão desses jovens. De modo que eles se sentiram capazes para a autoria de um livro:

Fiz a proposta, eles logo organizaram as carteiras e os grupos. Alguns que estavam “alheios”, após um tempo, se comprometeram a fazer uma parte da história e a capa. Engraçado que, conforme eles vão se envolvendo, se organizam para um fazer uma coisa, outro, outra, quem desenha melhor faz para ficar “mais bonito”, enquanto o outro ESPERA para poder escrever, enfim, aconteceu toda uma mobilização para o livro. (DC n. 10 – Agosto 2010)

Reconhecer o potencial criativo e a imaginação enquanto aliados para transcender os muros da realidade concreta e aceder a modos mais abstratos e generalizados de pensamento e ação permite um novo posicionamento no que se refere às responsabilidades, nesse caso, escolares. As maiores queixas e angústias referidas pelos docentes partem justamente da indiferença e descaso que os alunos apresentam durante as aulas, queixas que se revelam um paradoxo na medida em que se cobram participação, envolvimento, interesse e responsabilidade, mas não se abre à expressão singular de cada um, à emergência do sujeito, às possibilidades de autoria e autonomia.

Conclusão

A intervenção proposta abriu espaço para os alunos contarem suas histórias – nesse caso, fatos de suas vidas cotidianas. Esse era o interesse, despertado pela postura e proposta da pesquisadora. E foi possível detectar dois movimentos dos alunos frente a essa proposta: o desinteresse, que os impedia de fazer uso do espaço que lhes dava voz e de manifestar o desejo de escutar as histórias levadas pela pesquisadora; e a emergência deles enquanto sujeitos, autores da própria história.

Ambos os movimentos deram margem para alguns questionamentos: quando queremos o interesse dos adolescentes, o fazemos porque queremos lhes impor dado objeto? Como podem se interessar por ele? Queremos que eles falem como forma de manifestação de interesse e envolvimento, mas que falem do quê? Poderiam eles falar de algo que não fosse de seu universo?

Também não podemos deixar de colocar em evidência as dificuldades enfrentadas pelos professores, relacionadas à própria formação que recebem. Privilegiar o conhecimento intelectual, bem como a preocupação em cumprir o conteúdo programado, talvez seja um fator limitante do processo de construção de conhecimento. Não se trata de culpabilizá-los, mas compreendê-los.

Diante dessas considerações, vemos a importância de utilizar a imaginação como recurso nas estratégias de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que ela se sustenta nas experiências concretas dos alunos e professores, e isso deve ser levado em conta quando pensamos na forma como se desenvolve o processo de aprendizagem. Não se trata de colocá-lo numa instância maior e distante, mas sim de valorizar o cotidiano e o contexto de cada um para que haja sentido no que está sendo estudado.

Do ponto de vista do papel do psicólogo no contexto escolar, vemos a importância de se analisar e acompanhar minuciosamente as práticas escolares, com foco nas relações e nos processos de ensino e aprendizagem, posicionando-se como parceiro do educador no oferecimento de conhecimentos sobre processos psicológicos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem e no apoio às suas ações e demandas. Nesse sentido, deve oferecer oportunidades de

reflexões conjuntas que possibilitem a construção de novas estratégias voltadas ao ensino e formação dos alunos. No caso desta pesquisa-intervenção, a parceria construída com o professor foi, sem dúvida, fundamental para o resultado positivo da intervenção. Em relação à contribuição da intervenção para o professor, no período em que permanecemos na escola, após finalizar o projeto de contação de histórias, observamos o professor utilizando algumas estratégias de nossas atividades, recriando-as pelo uso de filmes e adaptando-as ao conteúdo de sua disciplina. Essa experiência nos leva a afirmar que a inserção do psicólogo na escola e sua real contribuição para os processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos e professores só se efetivarão pela parceria com os profissionais desse contexto, o que demanda grande investimento não só em práticas psicológicas inovadoras como também na formação dos psicólogos.

Seria necessário, no entanto, investir em outros estudos que investigassem a concepção dos professores sobre a imaginação, seu conhecimento sobre processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e a importância da criatividade na adolescência como potencial a ser explorado nos alunos. Também seria importante investigar de que modo a imaginação pode atuar na criatividade do docente e que dimensão ela ocupa em sua formação, inicial e continuada. Enfim, questões cujas respostas trariam contribuições à melhoria da qualidade da educação básica.

Referências

- Aguiar, W. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 222-245.
- Benincasa, M., Rezende, M. M., & Coniaric, J. (2008). Sexo desprotegido e adolescência: fatores de risco e proteção. *Psicologia Teoria e Prática*, 10(2), 121-134.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Proposições*, 22(2), 72-92.
- Gonzalez Rey, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F. (2004). *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonzalez Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus.

- Mitjans Martinez, A. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. Em L. M. Simão & A. Mitjans Martinez (Orgs), *O outro no desenvolvimento humano* (pp. 77-99). São Paulo: Thomson.
- Mitjans Martinez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária. Em M. C. R. V. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas, SP: Alínea.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Criatividade: características da produção científica brasileira. *Avaliação psicológica*, 6(2), 261-270.
- Oliveira, M. E., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educação em Revista*, 36, 77-93.
- Oliveira, J. R., & Gomes, M. A. (2012). Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Revista Educação por escrito*, 2(2), 1-13.
- Ozella, S., & Aguiar, V. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Serra, D. J. G. (2009). Martí y la psicología. *Psicología e Sociedade*, 21(3), 358-363.
- Souza, V. L. T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos à formação de valores*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. (2010) As relações na escola e a construção da autonomia. *Psicologia e Sociedade*, 22, 355-364.
- Souza, V. L. T., Andrada, P. C., & Petroni, A. P. (2011). Afetividade na escola: as demandas à psicologia educacional. *VI Congresso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 2377-2395). Valladolid, Espanha.
- Souza, V. L. T., Andrada, P. C., & Petroni, A. P. (no prelo). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*.
- Souza, V. L. T. (2010). Texto do método de pesquisa do grupo de pesquisa: *Processos de Constituição do sujeito em práticas educativas (PROSPED)* redigido por Vera Lúcia Trevisan de Souza.
- Viera, L. J. E. S., Freitas, M. L. V. F., Pordeus, A. M. J., Lira, S. V. G., & Silva, J. G. (2009). Amor não correspondido: discursos de adolescentes que tentaram suicídio. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(5), 1825-1834.
- Vigotski, L. S. (1990). *La imaginacion Y el arte em la infância*. Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (1996). Desarrollo de los intereses em la edad de transición. Em L. S. Vigotski, *Vigotski Obras Escogidas IV- Psicología Infantil*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (1999). Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator. *The collected works of L. S Vygotsky*, 6, 237-244.
- Vigotski, L. S. (2006). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A imaginação e a arte na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.

Recebido em: 27/11/11
 Reformulado em: 02/08/2012
 28/12/2012
 Aprovado em: 03/01/2013

Sobre as autoras

Aline Vilarinho Montezi (alinemontezi@hotmail.com)
 Mestranda em Psicologia e Bolsista Cnpq pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Endereço: Rua Cristalina, número 26. Bairro Santa Esmeralda, Hortolândia, São Paulo.

Vera Lúcia Trevisan de Souza (vtrevisan@puc-campinas.edu.br)
 Doutora em Psicologia da Educação Pela PUC-SP
 Endereço: Rua Eduardo da Silva Magalhães, 77 - Pq Continental - SP - 05324000

Derivado da dissertação de mestrado

A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional

Edleusa Nery Garrido
Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Resumo

O estudo teve como propósito realizar uma análise da produção científica nacional sobre moradias estudantis universitárias. Foram consultadas as principais bases de dados nacionais e sítios eletrônicos de diversas instituições brasileiras de ensino superior. Localizaram-se 23 estudos, publicados entre 2000 e 2009. O resultado da análise dos objetivos das produções apontou diferentes focos, agrupados em três categorias: o estudante morador, a moradia estudantil e as ações da assistência estudantil. Embora haja ampla produção científica estrangeira voltada ao estudo das moradias universitárias, a nacional ainda é escassa e a visão da moradia como espaço de formação está pouco presente. Sugerem-se investigações que busquem conhecer a realidade desses ambientes e os impactos produzidos sobre os estudantes. Tendo em vista que as moradias estudantis são de responsabilidade institucional, acredita-se que tais estudos possam subsidiar medidas que garantam adequadas condições de formação do universitário.

Palavras-chave: Atividades extracurriculares, ensino superior; estudantes universitários.

College student residence halls as a theme in the national scientific production

Abstract

This study analyses the national scientific production about college students' residence halls. The country's main data bases and electronic sites of several Brazilian higher education institutions were checked and 23 studies, published between 2000 and 2009, were found. The results of our analysis point to different focuses, which can be grouped into three categories: students who live in residence halls, residence halls themselves and actions for student assistance. Although there is large foreign scientific production about college student housing, the national production on this theme is still scarce, and the idea of student residence halls as educational spaces is still very incipient. The study points out to the need for investigating the living conditions in these places, and the impacts of this kind of habitation on students. Considering that student housing is an institutional responsibility, these studies potentially subsidize measures for proper educational conditions for college students.

Key words: Extracurricular activities, higher education, college students.

La vivienda estudiantil universitaria como tema en la producción científica nacional

Resumen

El objetivo de este estudio fue realizar un análisis de la producción científica nacional sobre viviendas estudiantiles universitarias. Se consultaron las principales bases de datos nacionales y sitios electrónicos de diversas instituciones brasileñas de enseñanza superior. Se ubicaron 23 estudios publicados entre 2000 e 2009. El resultado del análisis de los objetivos de las producciones presentó diferentes focos, agrupados en tres categorías: el estudiante morador, la vivienda estudiantil y las acciones de la asistencia estudiantil. No obstante exista amplia producción científica extranjera dedicada al estudio de las viviendas universitarias, la nacional aún es escasa y la visión de la vivienda como espacio de formación está poco presente. Sugerimos investigaciones que busquen conocer la realidad de estos ambientes y los impactos producidos sobre los estudiantes. Dado que las viviendas estudiantiles son de responsabilidad institucional se considera que tales estudios puedan subsidiar medidas que garanticen adecuadas condiciones de formación del universitario.

Palabras clave: Actividades extracurriculares, educación superior, estudiantes universitarios.

Introdução

A vivência acadêmica envolve o conjunto de experiências que os estudantes do ensino superior têm durante os anos de formação em ambiente acadêmico institucional ou a ele vinculado. No geral, abarca desde as atividades obrigatórias, tais como aulas em classes e laboratórios e os estágios, até aquelas de caráter não obrigatório, embora também relacionadas à formação. Como atividade não obrigatória, é possível citar: iniciação científica; atividades esportivas e artísticas; frequência ao restaurante da instituição; grupos de estudos; participação em eventos de natureza acadêmica e científica, como seminários e congressos; representação estudantil, dentre outros.

Tem destaque no presente artigo o papel das atividades não obrigatórias que, na literatura acadêmica, se encontram associadas a diferentes expressões, como: atividade extraclasse, atividade extramuros, atividade extracurricular ou atividade fora da sala de aula. Todas têm em comum o fato de oferecer experiências diversificadas e de caráter não obrigatório para estudantes de um mesmo curso (Fior & Mercuri, 2003).

De acordo com pesquisas realizadas (Capovilla & Santos, 2001; Fior & Mercuri, 2003; Kuh, 1995; Terenzini, Pascarella, & Blimling, 1996), tanto as atividades obrigatórias quanto as optativas exercem impacto expressivo sobre a formação do estudante. Kuh (1995) conduziu pesquisa exploratória com estudantes de onze instituições de ensino superior dos Estados Unidos, com o propósito de identificar a contribuição das experiências extraclasse na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Os resultados indicaram ganhos em competência interpessoal, competência prática, conhecimentos e habilidades acadêmicas, aumento da complexidade cognitiva e do humanitarismo. Também nos Estados Unidos, Terenzini e cols. (1996) efetuaram revisão de literatura com o objetivo de examinar a influência das experiências extraclasse sobre a aprendizagem dos estudantes da educação superior e concluíram que as experiências fora da sala de aula exercem mais influência no desenvolvimento acadêmico e intelectual dos estudantes do que pensam professores e administradores.

No Brasil, Capovilla e Santos (2001) realizaram uma pesquisa com estudantes do curso de odontologia de uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar a frequência de participação desses estudantes em atividades extramuros, bem como avaliar a influência destas em seu desenvolvimento pessoal. As principais atividades extramuros identificadas foram: conversar com os professores em espaço extraclasse, realizar estágios na área profissional, morar em alojamento estudantil, envolver-se em atividades voluntárias, participar de projetos de pesquisa, de clubes e organizações estudantis. Os resultados mostraram que a influência das atividades extramuros sobre os estudantes ocorreu de forma acentuada nos seguintes aspectos do desenvolvimento: altruísmo, autoconfiança, aplicação de conhecimentos, autonomia, noção de propósito, raciocínio reflexivo, competência social, com-

petência vocacional e aquisição de conhecimento. De forma menos acentuada foram observados impactos sobre competência e habilidades acadêmicas e apreciação cultural.

Fior e Mercuri (2003) investigaram as contribuições das atividades não obrigatórias para as mudanças pessoais do estudante universitário de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Os estudantes mencionaram a participação em uma ampla gama de atividades não exigidas no currículo obrigatório, entre as quais é possível citar: participar de monitorias, estágios extracurriculares, grupos de estudo, discussões e debates entre estudantes, atividades artísticas e culturais, empresa júnior, centros estudantis e residir na moradia estudantil. As autoras identificaram que o número de alterações, mudanças ou conseqüências pessoais percebidas pelos estudantes como associadas à participação em atividades não obrigatórias é bastante extenso e, apesar de, em sua maioria, poderem ser consideradas como impactos positivos na formação e no desenvolvimento do estudante, algumas delas são consideradas como impactos negativos, a exemplo do empobrecimento dos hábitos alimentares e da acentuação do egoísmo.

Observa-se que, tanto no estudo de Capovilla e Santos (2001) quanto no realizado por Fior e Mercuri (2003), os estudantes identificaram, entre as atividades não obrigatórias, a experiência de residir em moradia estudantil como uma vivência acadêmica que propicia mudança ou alterações pessoais. Esse dado é convergente com os resultados de diversas pesquisas realizadas nos Estados Unidos sobre o impacto da moradia estudantil na formação do estudante.

Em uma abrangente revisão de literatura, Pascarella e Terenzini (1991) analisaram o impacto das instituições de ensino superior sobre o estudante e, entre outras temáticas exploradas nos estudos sobre formação dos estudantes que residiam em moradias localizadas dentro do *campus*, constataram uma série de mudanças expressivas — decorrentes daquela experiência — em vários aspectos, tais como: alterações em valores intelectuais, culturais e estéticos; liberalização de atitudes e de valores religiosos, políticos e sociais; desenvolvimento do autoconceito, da orientação intelectual, da autonomia e independência; tolerância; empatia; habilidades para lidar com outras pessoas e uso do princípio da razão para julgar questões de natureza moral. Concluíram também que residir no *campus* aumentou significativamente a probabilidade de os estudantes persistirem nos estudos, assim como de concluí-los. Em nova revisão de literatura realizada em 2005, com o mesmo propósito, esses autores confirmaram os achados da revisão de 1991 e, além disso, concluíram que a experiência de morar no *campus*, independentemente do tipo de moradia, promove atitudes etnoraciais mais positivas e inclusivas, assim como leva o estudante a uma maior abertura à diversidade, quando comparado com seus pares que moram fora do *campus* e se deslocam até ele (Pascarella & Terenzini, 2005).

Yeung (2009) efetuou um estudo cuja finalidade foi a de identificar o impacto da experiência de morar em residências situadas no *campus* sobre o rendimento médio do estudante e sobre sua integração acadêmica e social. O tipo

de residência foi categorizado como: moradia no *campus*, residência com os familiares e outros espaços de moradias. O autor concluiu que morar no *campus* exerce influência positiva na integração acadêmica e social do estudante, enquanto morar com os familiares exerce ligeira influência positiva sobre o desempenho acadêmico.

Com o propósito de aprofundar a compreensão sobre a relação entre tipo de moradia dos estudantes e desempenho acadêmico, Turley e Wodtke (2010) compararam o rendimento médio de estudantes que moravam dentro do *campus* com mais três grupos de estudantes: aqueles que moravam fora com suas famílias, aqueles que moravam fora sem a família e aqueles que viviam em outros tipos de residência. Os autores verificaram que, em alguns grupos de estudantes, morar em residências dentro do *campus* causa impacto mais expressivo sobre o desempenho acadêmico: estudantes negros que viviam dentro do *campus* apresentaram desempenho acadêmico mais elevado, quando comparados com seus colegas também negros que viviam fora com suas famílias.

A despeito do considerável número de pesquisas nos Estados Unidos sobre moradias estudantis e dos resultados de seu impacto na formação dos estudantes, no Brasil investigações sobre o tema ainda são raras. O presente estudo teve como propósito fazer uma análise da produção científica nacional que versa sobre moradias estudantis universitárias. Buscou-se sistematizar e discutir as subtemáticas presentes nos objetivos dos estudos levantados. Compreendendo a experiência de viver em uma moradia estudantil durante os anos de graduação como uma atividade não obrigatória que pode ser enriquecedora da formação do estudante, buscou-se verificar se essa concepção se faz presente na literatura encontrada. A moradia estudantil aqui considerada é aquela sob a responsabilidade total ou parcial de uma instituição de ensino superior, voltada para acomodar estudantes regularmente matriculados e localizada dentro ou fora do *campus*.

Delineamento do estudo

No período de março de 2009 a dezembro de 2010, foram consultadas as bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), da *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal* (Redalyc) e da Plataforma do Currículo Lattes, com as seguintes palavras-chave: moradia estudantil, residência estudantil, residência estudantil universitária, alojamento, alojamento estudantil, casa do(a) estudante, casa do(a) estudante universitário(a), república estudantil e assistência estudantil. Em complemento, examinaram-se os sítios eletrônicos de diversas instituições de ensino superior de todas as regiões do Brasil.

As subtemáticas presentes nos objetivos dos estudos foram identificadas a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977/2009). Procurou-se verificar também o entendimento dos autores sobre a importância da moradia estudantil na formação do estudante.

Resultados e discussão

A literatura nacional encontrada, totalizando 23 publicações, está assim distribuída: quatro livros, um capítulo de livro, cinco dissertações de mestrado, nove artigos publicados em revistas científicas, três trabalhos completos apresentados em evento de natureza científica e um texto publicado no formato de noticiário em revista científica. Quanto ao ano de publicação, os estudos datam de 2000 até 2009, e 14 deles compreendem o período de 2006 a 2009.

A análise dos objetivos das publicações apontou para diferentes temáticas que puderam ser agrupadas em três principais categorias: o estudante morador, a moradia estudantil e a assistência estudantil.

A primeira categoria concentra cerca de metade da produção e seu foco é o estudante morador. As análises voltam-se para aspectos a ele relacionados, como sua saúde; os processos de socialização no ambiente da moradia; a noção de territorialidade em uma moradia estudantil, bem como o nível de privacidade percebido pelos estudantes nesses espaços; o discurso dos moradores sobre o consumo de drogas; o perfil pessoal, acadêmico e político dos estudantes; suas perspectivas de emprego e/ou de estudo após a conclusão do curso de graduação; suas formas de participação política no ambiente acadêmico; e sua trajetória escolar.

Na segunda categoria, composta de seis publicações, a atenção dos autores se dirige às moradias. Tais estudos resgatam principalmente o histórico desses locais. Apenas uma produção teve por objetivo descrever um programa em funcionamento na moradia estudantil focalizada.

A terceira categoria engloba quatro produções dirigidas à análise da assistência aos estudantes prestada pelas universidades e abrange também o programa de moradia estudantil.

A seguir serão apresentados e discutidos os objetivos dos estudos enquadrados em cada uma dessas três categorias e de acordo com as subtemáticas identificadas.

O estudante morador: subtemáticas vinculadas

É possível destacar neste grupo de estudos a preocupação com a saúde dos estudantes que vivem em moradias estudantis. O artigo de Alves e Boog (2007) teve como objetivo descrever o comportamento alimentar dos estudantes de uma moradia estudantil de um município no estado de São Paulo. O olhar das autoras voltou-se para a educação alimentar, com vistas à promoção da saúde dos estudantes. Miranda, Amorim e Stancato (2007), por sua vez, apresentaram uma proposta de censo, a fim de conhecer a saúde dos estudantes residentes na moradia estudantil da Universidade Estadual de Campinas. Zalaf (2007) e Zalaf e Fonseca (2009) também trouxeram a saúde dos estudantes como elemento norteador de suas pesquisas, ao analisarem o uso de álcool e outras drogas entre moradores do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP). A

pesquisa teve como objetivo conhecer como se deu o processo saúde-doença dos participantes, seu modo de vida e as formas de enfrentamento das dificuldades presentes na moradia estudantil.

Aspectos relacionados à socialização dos estudantes no ambiente da moradia foi outra subtemática encontrada em alguns estudos. Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) tiveram como propósito investigar como se desenvolvem os processos de socialização entre os estudantes residentes da moradia estudantil de uma universidade do estado de São Paulo. Na Universidade Federal do Paraná, Berlatto e Sallas (2008) realizaram pesquisa etnográfica em uma moradia estudantil voltada para o público feminino, com o objetivo de verificar as formas de sociabilidade construídas no ambiente da moradia e o modo como essas relações contribuíam para a reconstrução da subjetividade das moradoras. Em outro estudo efetuado sobre o mesmo espaço, Martins (2002) teve como propósito investigar o processo de individualização das estudantes residentes durante as décadas de 1950 e 1960 a partir de fontes documentais e entrevistas com ex-moradoras. A pesquisa de Sousa (2005) com os estudantes residentes nas moradias estudantis da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Católica de Goiás buscou apreender os significados e os sentidos da moradia estudantil para eles, tendo em vista o contexto social em que estavam inseridos e a forma como ocorriam as relações cotidianas dentro das casas.

Em Brasília, Paiva e Mendes (2002) utilizaram o aporte da psicologia ambiental para averiguar quais eram os comportamentos e as percepções sobre territorialidade e privacidade dos moradores da Casa do Estudante Universitário da Universidade de Brasília. Tanto as características do ambiente físico quanto do social foram consideradas como variáveis que influenciavam os aspectos examinados.

A preocupação com o uso de drogas entre estudantes da educação superior também se faz presente nos estudos sobre o estudante residente em moradia estudantil. Ao considerar as dificuldades decorrentes dos processos de adaptação à universidade e à moradia estudantil, o que poderia levar os estudantes ao consumo de drogas e à depressão, Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) buscaram apreender o discurso dos moradores sobre o consumo de drogas no ambiente da moradia de uma universidade do estado de São Paulo.

O estudo de Araújo e Morgado (2007) indiretamente faz certa aproximação entre a experiência de viver em uma moradia estudantil e os resultados educacionais. As autoras investigaram como o conjunto das ações de assistência estudantil impacta positivamente os estudantes, incluindo aí a condição de ser residente em uma moradia estudantil. O objetivo não foi o de avaliar a assistência estudantil em si, mas sua influência sobre os estudantes. Para isso, as autoras delinearam o perfil pessoal, acadêmico e político dos estudantes atendidos por diversas ações da assistência estudantil, incluindo a moradia. Esses estudantes dependiam de tais ações para permanecerem na universidade.

Outro estudo desenvolvido por Araújo e Morgado em 2008 teve como propósito verificar quais eram as perspectivas de emprego e/ou de estudo dos estudantes, prováveis formandos dos semestres 2007/2 e 2008/1, moradores da Casa do Estudante Universitário da Universidade Federal de Mato Grosso no *campus* de Cuiabá. As autoras se aparam na perspectiva de que a moradia estudantil foi uma das ações que garantiram a permanência e a conclusão da graduação dos sujeitos entrevistados.

As formas de participação política dos estudantes residentes em moradias estudantis no ambiente acadêmico foram trazidas por Lima (2002), que registrou em artigo uma intervenção realizada com os estudantes do programa de moradia estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. A atividade relatada teve como propósito instigar a mobilização e a participação dos residentes para lutar por seus direitos, assim como para buscar soluções para os problemas cotidianos.

A investigação realizada por Rosa (2008) enfatizou a trajetória escolar dos estudantes de graduação de vários cursos de prestígio, em momento anterior ao vestibular. Os participantes da pesquisa residiam na moradia estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O autor teve como objetivo compreender os efeitos das origens sociais no acesso à universidade.

O conjunto de trabalhos que traz o estudante como foco de estudo reúne uma diversidade de subtemáticas relevantes e contribui para o entendimento de aspectos relacionados ao estudante da educação superior, notadamente os que vivem em moradias estudantis. Investigar a saúde dos estudantes, por exemplo, é de grande importância, uma vez que a falta ou a má qualidade desta pode ser um elemento impeditivo da aprendizagem.

Pesquisadores estrangeiros têm se voltado para estudos sobre a saúde desse segmento da população estudantil: ao tomar como sujeitos de pesquisa residentes em moradias estudantis nos Estados Unidos, Dusselier, Dunn, Wang, Shelley e Whalen (2005) encontraram associação de problemas com companheiros de quarto, dificuldades para estudar no espaço da residência e ruído elevado com o aumento no nível de estresse dos estudantes. Na França, foram identificadas diversas queixas de estudantes relacionadas às condições das moradias estudantis, que, por sua vez, foram associadas a implicações para a saúde desses sujeitos (Shaikh & Deschamps, 2006). O conhecimento de aspectos que impactam negativamente a saúde dos estudantes pode fornecer subsídios que orientem ações preventivas de morbidades e promotoras da saúde por parte tanto das instituições responsáveis pelas moradias estudantis quanto de seus moradores.

As demais subtemáticas apresentadas nos estudos, como vimos, tratam principalmente de aspectos relacionados ao ambiente social do estudante e ao seu percurso escolar durante os anos de graduação. No que diz respeito ao ambiente social, os autores consideraram apenas a característica de coletividade presente no ambiente da moradia. Já nos estudos que tratam da trajetória acadêmica dos

estudantes, o foco de atenção dos autores se voltou para o impacto da assistência como um todo, o que não permite um olhar sobre a especificidade da condição de morador perante as questões discutidas.

Em alguns dos objetivos dos trabalhos analisados, o impacto produzido nos estudantes a partir da experiência de viver em moradia estudantil apareceu de uma forma mais direta. Alves e Boog (2007) relacionaram tal condição com mudança nos hábitos alimentares; Laranjo (2003) e Laranjo e Soares (2006) consideraram a influência do viver em moradia sobre o processo de socialização dos estudantes, bem como sobre a percepção destes em relação ao consumo de drogas; Berlatto e Sallas (2008) investigaram os processos de sociabilidade presentes no ambiente da moradia como elemento de reconstrução da subjetividade das moradoras; Martins (2002), por sua vez, verificou de que forma a experiência das estudantes na condição de moradoras interferiu na construção da sua identidade feminina; Paiva e Mendes (2002) relacionaram as interações sociais à ocupação e ao uso do espaço físico da moradia, bem como à percepção que os estudantes tinham sobre tal dinâmica. Nos demais estudos, não houve associação direta entre viver em moradia estudantil e sua influência sobre o estudante.

Considera-se que as subtemáticas discutidas nesta categoria de estudos são relevantes, pois ajudam a entender como certas características ou condições da moradia produzem impacto sobre o estudante. Todavia, essas considerações não têm sido elaboradas a partir de uma perspectiva da moradia como espaço de formação. Nos textos examinados, notou-se a ausência de uma discussão mais vigorosa que considerasse a experiência de viver em uma moradia estudantil como parte da vivência acadêmica dos estudantes e que relacionasse tal experiência com o processo de formação mais ampla dos estudantes.

Nos Estados Unidos o olhar de muitos pesquisadores sobre a moradia estudantil está fortemente voltado para sua dimensão pedagógica, e os resultados de diversas pesquisas sobre o assunto têm destacado a importância desta. O impacto positivo da interação entre pares, especialmente no espaço das moradias, e sua relação com a formação geral é discutido por Levine (1994), Pascarella e Terenzini (2005), Pascarella, Terenzini e Blimling (1994), e a interação entre pares, por sua vez, está relacionada a uma maior abertura para a diversidade (Pascarella, 2006; Pike, 2002). Enoch e Roland (2006) constataram que estudantes do sexo masculino que residiam em moradias estudantis apresentaram níveis de adaptação social e geral mais elevados do que suas colegas, em mesmas condições. Devlin, Donovan, Nicolov, Nold e Zandan (2008) identificaram diferenças significativas no senso de comunidade dos estudantes em função do desenho arquitetônico das residências em que viviam. O impacto positivo da experiência de viver numa moradia estudantil sobre a persistência nos estudos foi investigado por Jacobs e Archie (2008), Pascarella, Terenzini e Blimling, (1994) e Yeung (2009).

A moradia estudantil: subtemáticas vinculadas

O segundo grupo de produções encontrado é direcionado à moradia estudantil, e tem como subtemática principal o resgate de suas histórias. Machado contribui com três publicações: um breve histórico sobre as repúblicas estudantis de Ouro Preto (Machado, 2003); um texto no qual apresenta um panorama geral sobre o surgimento de algumas moradias estudantis no contexto nacional (Machado, 2007); e uma publicação organizada em 2008, desta vez detalhando o histórico das diversas repúblicas de Ouro Preto e Mariana (Machado, 2008). Souza (2006, 2009), a partir de fontes documentais e relatos de ex-moradores, reconstituiu parte da história da Casa do Estudante Universitário do Paraná, atualmente conveniada com a Universidade Federal do Paraná (Andrich, 2007). Um esforço com vistas ao mesmo objetivo foi empreendido por Vilela Jr. (2003), que buscou trazer, ainda que em breve relato, a história do alojamento estudantil da Universidade de Brasília.

A raridade de publicações sobre a origem das diversas moradias estudantis existentes no País põe em evidência, principalmente, a necessidade de uma maior atenção para os registros institucionais sobre objetivos e concepções com que essas moradias são criadas e quais circunstâncias e atores estão envolvidos no processo.

A outra subtemática existente nos estudos focados na moradia estudantil reporta à análise de programas em funcionamento no interior da moradia estudantil. Com esse objetivo foi identificado apenas o *Na Boca do CRUSP Programa de Prevenção e Acolhimento do Uso de Álcool e Outras Drogas*, publicado por Zalaf e Fonseca (2007).

Diversas pesquisas norte-americanas têm se voltado para a análise do impacto que programas em execução nos ambientes das moradias exercem sobre o estudante morador. Em 2004 uma investigação nacional naquele país, denominada *National Study of Living-Learning Programs* (NSLLP), identificou 274 programas em funcionamento. O estudo buscou examinar a relação entre tais programas e alguns aspectos dos estudantes, como a transição acadêmica, o crescimento intelectual, a valorização da diversidade, o engajamento cívico, o consumo de álcool, a permanência na universidade e a satisfação com a universidade (Inkelas & Longerbeam, 2008). A iniciativa de Zalaf e Fonseca (2007) instiga à realização de pesquisas com vistas a investigar o funcionamento de programas e outras ações desenvolvidas nos ambientes das moradias estudantis, por iniciativa institucional ou dos próprios moradores.

Além da questão dos programas disponíveis nas moradias estudantis, pouco também se conhece sobre as características desses espaços, por exemplo: quais são as condições de estudos existentes; qual a oferta de atividades esportivas e de lazer; como a ocupação por quarto ou dormitório é pensada e de que forma isso afeta o estudante. Nos Estados Unidos, Li, Maximova, Saunders, Whalen e Shelley (2007) alertam para a necessidade de verificar os fatores presentes nas moradias estudantis que contribuem para a satisfação dos estudantes nas instituições de educação

superior, uma vez que esta é um importante precursor para o desenvolvimento pessoal e para a integração social dos estudantes moradores.

A assistência estudantil como foco: subtemáticas vinculadas

O terceiro conjunto de textos localizados está voltado à assistência estudantil, e o programa de moradia aparece como parte das análises das ações desse tipo de assistência. Neste grupo se encontram as dissertações de Rocha (2000) e de Araújo (2003), assim como os artigos de Araújo e Morgado (2008) e Rosa (2008). Alguns estudos trazem uma análise da assistência estudantil como um todo, e em outros a subtemática presente é o impacto dessa assistência sobre o estudante.

Rocha (2000) investigou a assistência estudantil por meio das representações e das práticas sociais dos próprios usuários da Universidade Federal de Alagoas. Já Araújo (2003) desenvolveu sua pesquisa na Universidade Federal de Pernambuco. Essa autora fez a análise da assistência estudantil, considerando o direito à educação e à assistência estudantil, inclusive o programa de moradia estudantil, e comparou os resultados dessa análise com o desempenho dos estudantes assistidos.

O estudo realizado por Araújo e Morgado (2008, p. 2) na Universidade Federal de Mato Grosso teve o intuito de “desvelar o significado das ações de assistência estudantil para os estudantes assistidos e [...] as perspectivas de emprego/e ou estudo desses estudantes após a conclusão dos cursos de graduação”. Tanto no estudo desenvolvido por Araújo (2003) quanto no de Araújo e Morgado (2008) os sujeitos entrevistados foram os estudantes residentes das moradias estudantis das respectivas instituições.

A pesquisa realizada por Rosa (2008), já citada no grupo de subtemáticas referente ao estudante, trouxe como segundo objetivo relacionar as condições de manutenção dos estudantes residentes dentro da instituição universitária com a política de assistência estudantil. Em outras palavras, o autor também investigou os recursos institucionais voltados para a assistência estudantil disponíveis aos estudantes.

Estudos com o propósito de avaliar as ações da assistência estudantil fornecem às instâncias competentes importantes subsídios para correções dos programas existentes ou ainda para orientar a implantação de novas iniciativas. No entanto, ao avaliar a assistência estudantil no seu conjunto, deixa-se de aprofundar a relação entre diversos aspectos da formação dos estudantes com as especificidades de cada uma das ações existentes.

Considerações finais

A revisão da literatura nacional sobre moradias estudantis mostrou uma diversidade de subtemáticas presentes nos objetivos dos estudos que são voltados ou para

o estudante morador, ou para a moradia, ou ainda para a assistência estudantil, que tem como parte de sua tarefa o programa de moradia. No entanto, conclui-se que a concepção predominante sobre moradias estudantis, veiculada na produção científica nacional, no conjunto das ações da assistência estudantil, é a de ser um local com finalidade única de alojar e de garantir a permanência dos estudantes até a finalização de seus estudos.

Incorporar em pesquisas futuras a compreensão de moradia estudantil como um espaço educacional é imprescindível, uma vez que a literatura estrangeira e parte da nacional têm apontado resultados expressivos do impacto que a vivência em moradia estudantil exerce sobre diversos aspectos da formação dos estudantes. Identifica-se um potencial campo de investigações que aprofundem essa relação, considerando variáveis como o tipo de moradia, características físicas do ambiente, programas existentes, o número de moradores, composição quanto ao gênero, às características das políticas públicas em relação à moradia (como, por exemplo, os critérios para ocupação das vagas), entre outras. O conhecimento gerado deverá propiciar não só um diálogo com a literatura disponível em outros contextos, como também suportes para tomada de decisões sobre as características desejáveis a uma moradia estudantil.

A importância e a necessidade de estudos sobre moradias estudantis e seus moradores ficam justificadas nas disposições legais atuais sobre a assistência ao estudante. Em se tratando das instituições de ensino superior de categoria administrativa pública, por exemplo, a legislação em vigor realça e incentiva as responsabilidades institucionais nas ações de assistência. No âmbito federal, o Decreto nº 7.234/2010 atualizou a Portaria Normativa nº 39/2007, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010). No âmbito estadual, a Portaria Normativa nº 25/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). As instituições estaduais que participam do Sistema de Seleção Unificada (SISU) passarão a contar com recursos do governo federal para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil (2010). Em ambos os documentos, a moradia estudantil aparece como o primeiro item das ações de assistência.

Espera-se que esta revisão possa sensibilizar e direcionar os envolvidos nessa questão — pesquisadores, administradores ou profissionais de assistência ao estudante — para o potencial papel da moradia estudantil como um espaço institucional de formação do estudante do ensino superior. Tendo em vista que a maior parte da literatura disponível sobre moradias estudantis é estrangeira e, como tal, baseia-se em características e problemas que podem diferir daqueles encontrados no contexto nacional, há necessidade de investimento em estudos e ações que possam fornecer elementos norteadores à adoção de medidas que contribuam para o enriquecimento da vivência acadêmica dos estudantes brasileiros em suas moradias estudantis.

Referências

- Alves, H. J., & Boog, M. C. (2007). Comportamento alimentar em moradia estudantil: um espaço para promoção da saúde. *Revista de Saúde Pública*, 41(2), 97-204.
- Andrich, M. (2007, 4 de janeiro). Convênio pode salvar Casa do Estudante. *Paraná Online*. Recuperado: 27 Nov. 2008. Disponível: <http://www.parana-online.com.br>
- Araújo, J. O. (2003). *O Elo Assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco.
- Araújo, D., & Morgado, M. A. (2007). Educação e juventude: um panorama da assistência estudantil e de seus usuários na UFMT (Cuiabá). *Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado: 20 ago. 2008. Disponível: <http://www.abrapso.org.br>
- Araújo, D., & Morgado, M. A. (2008). Universidade e assistência estudantil: perspectivas de jovens moradores da CEU-UFMT (Campus Cuiabá). *Seminário Interno sobre Educação*. Cuiabá, MT. Recuperado: 15 Out. 2009. Disponível: <http://www.ie.ufmt.br>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. E. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Berlatto, F., & Sallas, A. L. F. (2008). Um lar em terra estranha: espaço e sociabilidade em uma casa de estudantes feminina. *Revista Chilena de Antropologia Visual*, 2(2). Recuperado: 09 Fev. 2009. Disponível: <http://www.antropologiavisual.cl/#>
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF*, 6(2), 49-58.
- Decreto nº 7.234. (2010, 19 de julho). Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Recuperado: 25 Fev. 2011. Disponível: <http://www.planalto.gov.br>
- Devlin, A. S., Donovan, S., Nicolov, A., Nold, O., & Zandan, G. (2008). Residence hall architecture and sense of community. *Environment and Behavior*, 40(4), 487-521.
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15-24.
- Enochs, W. K., & Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: the importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63-73.
- Fior, C., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. Em E. Mercuri, & S. Polydoro (Org.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Inkelas, K. K., & Longerbeam, S. (2008). Working toward a comprehensive typology of living-learning programs. Em G. Luna & J. Gahagan (Ed.), *Learning initiatives in the residential setting* (pp. 29-41). Columbia: National Resource Center for the First-Year Experience & Student in Transition.
- Jacobs, J., & Archie, T. (2008). Investigating sense of community in first-year college students. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 282-285.
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Laranjo, T. H. (2003). *O CRUSP: processo de socialização e consumo de drogas*. Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.
- Laranjo, T. H., & Soares, C. (2006). Moradia universitária: processos de socialização e consumo de drogas. *Revista de Saúde Pública*, 40(6), 1027-1034.
- Levine, A. G. (1994). Education in residential life. Em C. Schroeder & P. Mable (Orgs.), *Realizing the Educational potential of Residence Halls* (pp.93-106). San Francisco, Califórnia: Jossey Bass.
- Li, L., Maximova, E., Saunders, K., Whalen, D., & Shelley, M. (2007). The influence of custodial, maintenance, and residence life services on student satisfaction in residence halls. *Journal of College and University Student Housing*, 34(2), 43-52.
- Lima, C. P. (2002). A arte da participação e a participação pela arte: uma experiência nas casas de estudantes universitárias da UFPE. *Serviço Social em Revista*, 5(1), Recuperado 18 Mar. 2009. Disponível: http://www.ssrevista.uel.br/c_v5n1_carla.htm
- Machado, O. L. (2003). As repúblicas estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 197-199.
- Machado, O. L. (2007). Casas de estudantes e educação superior no Brasil. Em M. Zaidan Filho & O. L. Machado (Orgs.), *Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior* (pp. 191-208). Recife: Editora Universitária.
- Machado, O. L. (2008). Repúblicas de Ouro Preto e Mariana. *Projeto A engenharia nacional, os estudantes e a educação superior: a memória reabilitada (1930-1985)*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado: 10 Fev. 2010. Disponível: <http://republicasdaufop.blogspot.com>
- Martins, A. P. V. (2002). *Um lar em terra estranha: a casa da estudante universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina*

- nas décadas de 1950 e 1960. Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Miranda, E. J., Amorim, M., & Stancato, K. (2007). Educação em saúde em moradia universitária: abordagem integral da vulnerabilidade dos sujeitos. *Avaliação – Revista de Avaliação da Educação Superior*, 12(2), 349-371.
- Paiva, D., & Mendes, G. (2002). Onde se pode ficar nu: territorialidade e privacidade na casa do estudante universitário da UNB. *Textos do laboratório de psicologia ambiental*, 6. Recuperado: 02 Fev. 2009. Disponível: <http://www.psi-ambiental.net>
- Pascarella, E. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., Terenzini, P., & Blimling, G. (1994). The impact of residential life on students. EM C. Schroeder. & P. Mable (Orgs.), *Realizing the educational potential of residence halls* (pp.22-52). San Francisco, Califórnia: Jossey Bass.
- Pike, G. (2002). The differential effects of on–and off–campus living arrangements on students' openness to diversity. *NASPA Journal*, 39(4), 283-299.
- Portaria Normativa MEC nº 25. (2010). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). Recuperado: 25 Fev. 2011. Disponível: <http://www.jusbrasil.com.br>
- Rocha, S. (2000). *Assistência ao estudante Universitário: representações sociais e práticas no espaço acadêmico*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco.
- Rosa, E. (2008). Os trajetos escolares dos graduandos das Casas de Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e sua origem social. *Revista Espaço Acadêmico*, 89. Recuperado: 09 Fev. 2009. Disponível: <http://www.espacoacademico.com.br/089/89rosa.pdf>
- Shaikh, B., & Descamps, J. P. (2006). Life in a university residence: issues, concerns and responses. *Education for Health*, 19(1), 43-51.
- Sousa, L. (2005). *Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Goiás.
- Souza, E. (2006). *História da Casa do Estudante Universitário do Paraná*. Quatro Barras, PR: Protexto.
- Souza, E. (2009). *A 'CEU' ontem e hoje*. Curitiba: Contexto.
- Terenzini, P. T., Pascarella, E., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.
- Turley, R. N., & Wodtke, G. (2010). College Residence and Academic Performance: Who Benefits From Living on Campus? *Urban Education*, 45(4). Recuperado: 11 Mai. 2011. Disponível: <http://ue.sagepub.com>
- Vilela Jr., A. J. (2003). Uma visão sobre alojamentos universitários no Brasil. *Anais do V Seminário Docomomo Brasil*. São Carlos, São Paulo. Recuperado: 05 Fev. 2009. Disponível: <http://www.docomomo.org.br>
- Yeung, R. (2009). A quasi-experimental approach to estimating the impact of Collegiate Housing. *Annual Appam Research Conference*, 31. Washington, DC. Recuperado: 09 Dez. 2009. Disponível: <https://www.appam.org>
- Zalaf, M. R. (2007). *Uso problemático de álcool e outras drogas em moradia estudantil: conhecer para enfrentar*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade de São Paulo.
- Zalaf, M. R., & Fonseca, R. M. G. (2007). Na boca do CRUSP: programa de prevenção e acolhimento em caso de uso problemático e drogas. *Escola Anna Nery*, 11(4), 650-654.
- Zalaf, M. R., & Fonseca, R. M. G. (2009). Uso de álcool e outras drogas em moradia estudantil: conhecer para enfrentar. *Revista Escola de Enfermagem da USP*, 43(1), 132-138.

Recebido em: 05/12/2011
Reformulado em: 09/06/2012
Aprovado em: 08/10/2012

Sobre as autoras

Edleusa Nery Garrido (edleusagarrido@gmail.com)

Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus II. Rodovia Alagoinhas - Salvador BR 110, Km 03 – Alagoinhas, Bahia. CEP: 48.040-210.

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. (emercuri@unicamp.br)

Doutora em Educação. Professora Colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Avenida Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, São Paulo. CEP 13083-865.

Este artigo é uma versão ampliada da Comunicação Científica intitulada A Moradia Estudantil Universitária: uma análise da produção científica nacional, apresentada no X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, realizado nos dias 03 a 06 de julho de 2011, na Universidade Estadual de Maringá, em Maringá – PR.

Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers

*Eliana Silva Cassimiro de Araújo
Vânia Maria de Oliveira Vieira*

Resumo

O trabalho do profissional da área da saúde depende da qualidade técnica e da interação pessoal que institui. Sua formação deve oferecer subsídios para que o egresso utilize características humanistas ao exercer sua prática profissional. Esta pesquisa, realizada com o aporte teórico de Carl Rogers, objetivou verificar a presença da concepção humanista nas práticas educativas dos professores da área da saúde de uma universidade em MG. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo. A coleta dos dados procedeu-se por meio de um questionário aplicado a 41 docentes de 05 cursos da saúde. De forma singela, verificou-se a presença de propostas humanistas: nos Projetos Pedagógicos dos cursos, que defendem um ensino centrado no estudante com professores facilitadores e aprendizagem significativa; e nas práticas pedagógicas docentes, delineadas na forma como o professor articula o conteúdo, avalia, planeja, interage com os alunos e utiliza as estratégias de ensino.

Palavras-chave: Formação dos profissionais da saúde, educação, Humanismo.

Teaching practices in health area: contributions for reflexions from Carl Rogers

Abstract

The work of professional in the health area depends on the technical quality and on establishing personal interaction. His/her training should provide subsidies so that egress from this area can make use of humanist features on exercising his/her professional practice. Supported by the theoretical contribution of Carl Rogers, we aim at verifying the presence of humanist conception in the educational practices of teachers of the health area in a university in MG. We opted for a qualitative approach, with bibliographical and field research. Data collection was conducted through a questionnaire administered to 41 teachers from 5 health courses. We could observe the scarce presence of humanist proposals: the Pedagogical Projects of the courses, which advocate a student-centered teaching with faculty facilitators and meaningful learning. In teaching pedagogical practices outlined in the way teacher organize the content, how he/she evaluates, plans, interacts with students and makes use of teaching strategies.

Keywords: Health professionals education, education, Humanism.

Prácticas docentes en la salud: contribuciones para una reflexión a partir de Carl Rogers

Resumen

El trabajo del profesional del área de salud depende de la calidad técnica y del establecimiento de interacción personal. La formación del egreso debe ofrecer subsidios para que utilice características humanistas al ejercer su práctica profesional. Esta investigación, realizada con el aporte teórico de Carl Rogers, tuvo el objetivo de verificar la presencia de la concepción humanista en las prácticas educativas de los profesores del área de salud de una universidad en Minas Gerais. Se optó por un abordaje cualitativo con investigación bibliográfica y de campo. La recolección de datos se realizó por medio de un cuestionario aplicado a 41 docentes de 05 cursos de salud. De forma simple se verificó la presencia de propuestas humanistas: en los Proyectos Pedagógicos de los cursos que defienden enseñanza centrada en el estudiante con profesores facilitadores y aprendizaje significativa; y en las prácticas pedagógicas docentes delineadas por la forma como el profesor articula el contenido, evalúa, planea, interactúa con los alumnos y utiliza las estrategias de enseñanza.

Palabras Clave: concepción humanista de educación; formación de profesores de salud; prácticas educativas.

Introdução

O profissional da área da saúde deve reconhecer que sua profissão é uma forma de contribuição social e para tal deve ter autonomia, no sentido de aplicar seus conhecimentos na busca de soluções de problemas clínicos individuais e comunitários. Assim, deve estabelecer significativas relações interpessoais com as pessoas que atende. Seu trabalho depende de dois fatores: a qualidade técnica e a interação pessoal. Por isso, é importante que se forme um egresso com características humanistas.

Carl Ramson Rogers, psicólogo norte-americano, destaca-se como pioneiro no desenvolvimento da psicologia humanista e traz grandes contribuições para o campo da educação. Sua teoria enfatiza as relações humanas, visualiza a existência do sujeito como um processo contínuo de desenvolvimento e busca resgatar o respeito pelo ser humano.

De acordo com Rogers, a aprendizagem em uma sala de aula depende de um ambiente facilitador, em que o professor deve assumir atitudes humanistas frente aos seus alunos e durante a realização de suas práticas docentes. Para esse autor, “a didática centrada na pessoa enfatiza o professor e o aluno como pessoas e sua relação existe em um clima de respeito mútuo, onde cabe ao professor, basicamente, dar ao aluno condições favoráveis para desenvolver seu potencial intelectual e afetivo” (Rogers, 2001, p. 52).

É comum encontrar propostas humanistas de educação em leis, pareceres, projetos pedagógicos, planos de ensino e outros documentos que norteiam a educação. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a Constituição da República Federativa do Brasil e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI são alguns exemplos de como as ideias humanistas de Rogers estão presentes nas propostas de educação.

Ciente da importância das contribuições rogerianas para a educação, presentes em diversas propostas educacionais, e considerando-se inquietações que incomodam a muitos quanto à relação professor/aluno e à influência dessa relação na formação humanista do egresso da área da saúde, optou-se por realizar este estudo investigativo.

Contribuições de Carl Rogers para a educação na saúde: algumas considerações teóricas

A filosofia humanista é um movimento que pode ser definido por meio de três pressupostos de base que são descritos nas obras de Carl Rogers. O primeiro tem como principal premissa uma visão do homem como um “organismo digno de confiança” (Rogers, 1974, p. 16). O segundo e terceiro pressupostos abordam a prática fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, surgindo como consequência o conhecimento do outro a partir de seus referenciais e a forma de relacionamento que se constitui como um encontro entre pessoas (Rogers, 1974).

Apesar de, na perspectiva de Rogers, essas três atitudes fazerem parte de um conjunto que deve estar integrado na pessoa do professor, elas serão aqui descritas separadamente para melhor explicitar o quadro conceitual do autor.

A primeira – aceitação positiva incondicional –, de acordo com Rogers (1974), se expressa na capacidade de aceitar a pessoa do aluno, os seus sentimentos, as suas opiniões, com valor próprio, e confiar nele sem o julgar. É uma confiança no organismo humano e uma crença nas suas capacidades enquanto pessoa.

A segunda – compreensão empática –, conforme Rogers (1974), é um processo que significa a capacidade de penetrar no universo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, respeitando o ritmo de descoberta de si mesmo, fazendo com que o outro se sinta aceito e compreendido como pessoa na sua totalidade a partir do seu quadro de referência interno.

A terceira – a congruência – refere-se à autenticidade do facilitador, que Rogers (1974) considerou como a mais básica e que designa como a capacidade de o facilitador mostrar-se como uma pessoa real, sem máscara nem fachada na relação com o aluno. Tal qualidade contrasta com a atitude, comum no ensino tradicional, em que “o professor é um ator, representando um papel e não uma pessoa autêntica” (Rogers, 1974, p. 128). A proposta de Rogers traduz-se numa relação de pessoa para pessoa, e não de um papel de professor para um papel de aluno.

Rogers (1974) afirma que, se essas atitudes, consideradas como condições facilitadoras, estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se a pessoa que deseja ser, mais flexível nas suas percepções e mais capaz de aceitar os outros. Ao modificar suas características pessoais básicas de modo construtivo, a pessoa adota um comportamento mais ajustado à sua realidade.

Para o autor, das três condições facilitadoras descritas, a mais importante é a autenticidade, pois se refere a uma atitude com relação a si próprio e não com o outro, uma vez que só se pode dizer o que se passa em relação a nós mesmos.

De acordo com a proposta de Rogers, é importante que o professor tente encontrar o fio condutor que orienta os alunos e, se necessário, reformular conhecimentos e o método de ensiná-los. O principal escopo dessa proposta é o abandono da passividade pelo aluno, substituindo-a por um papel ativo, de intervenção no seu próprio processo de aprendizagem, e, a partir daí, a aprendizagem centra-se no aluno.

Rogers entende ser absolutamente essencial que desde cedo os jovens aprendam a se posicionarem dentro de problemas complexos, identificando os prós e contras de cada solução, até que encontrem uma decisão bem formada, pois tal habilidade é um objetivo primário da educação que não pode ser atingido através de opiniões dogmáticas.

As atitudes enunciadas permitem não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas o seu crescimento enquanto pessoa total, promovendo a aprendizagem significativa e a interiorização do processo de aprender, e cabe ao docente desenvolver formas que facilitem a criação da liberdade no

ambiente de ensino-aprendizagem. O autor elenca algumas práticas educativas humanistas como, por exemplo, trabalho com problemas percebidos como reais, fornecimento de recursos, uso de contratos, ensino por parte de seus pares, divisão em grupos, instrução programada como aprendizagem experiencial¹, grupo de encontro e autoavaliação.

Exemplos dessas práticas pedagógicas nos cursos da saúde são as aulas práticas pré-clínicas, nas quais os alunos manuseiam manequins para aprender os procedimentos clínicos; as atividades dos estágios nas unidades básicas de saúde, que permitem ao aluno a interação com o outro; e as ações educativas realizadas pelos acadêmicos nas escolas para a promoção à saúde. Em todos esses exemplos, o aluno é o centro do processo de aprendizagem e o professor é o facilitador que orienta as atividades. Essas atividades têm como objetivos promover aprendizagem significativa e a internalização destas por parte dos alunos.

Entende-se que a proposta de Aprendizagem Centrada no Aluno tem como premissa principal permitir ao discente uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, no seu processo de crescimento pessoal, e tem como pressuposto a ideia de que essa cooperação melhora a eficácia da ação docente. Nesse caso específico, a docência em cursos da saúde.

Acredita-se que a qualidade do processo de aprendizagem passa, por um lado, pela construção de uma relação pedagógica com base na aceitação e compreensão da pessoa do aluno e, por outro, pelo pressuposto de que o aluno contém em si potencialidades para aprender e, como tal, terá motivação para “o fazer” – o papel do professor facilitador será o de estimular e desenvolver as potencialidades do aluno e simultaneamente manter a motivação necessária ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal.

O ensino na área da saúde e a formação docente

De acordo com Feuerwerker (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apontar novas configurações para os padrões curriculares da educação na área da saúde, indica a necessidade de uma reestruturação dos cursos de graduação e de mudanças paradigmáticas para os professores que nela atuam. Nesse sentido, para discutir as práticas pedagógicas e a formação continuada desses professores, faz-se necessário refletir sobre uma base conceitual e metodológica capaz de subsidiar os cursos da saúde para a formação de professores críticos que possam atuar tanto na educação como na prática e sobretudo na promoção de mudanças em qualquer um desses espaços.

¹ Segundo Kolb (1984), citado por Pimentel (2007, p. 160), aprendizagem experiencial é um “processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência”. Essa definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento e vice-versa (1984, p. 38).

Já no início do seu curso de graduação, o aluno, por meio da disciplina Anatomia Humana, realiza estudos em cadáveres e, muitas vezes, depara-se com situações de óbito. A partir de então, o convívio com a dor, o sofrimento e o óbito ou sua possibilidade são diários, e ele ainda não apresenta em sua formação a necessária preparação para enfrentar essas situações geradoras de angústias. Caso o professor não esteja preparado para atuar com aceitação incondicional e compreensão empática, o aluno poderá apresentar variados mecanismos defensivos que podem incorporar-se à personalidade do futuro profissional de saúde. As ansiedades dos alunos devem ser consideradas, uma vez que, ao serem experimentadas, revelam sentimentos e dificuldades na sua prática educativa.

Ora, sabe-se que, após um período de estudo teórico e em laboratórios, o aluno depara com o seu cliente. Estudou a anatomia, fisiologia, patologia humana e farmacologia clínica, e agora tem diante de si um ser humano com quem precisa relacionar-se para tratar. De acordo com Martins (2004), esse é um momento de autoavaliação, ele irá testar e verificar o que aprendeu até o momento ao longo do curso. Por outro lado, a condição humana do cliente, que aqui é alguém que sofre, reclama e muitas vezes não informa e exige soluções imediatas para seu problema, coloca o aluno diante da necessidade de desenvolver seu talento para cuidar desse ser humano, o que exige desde o saber ouvir até a prescrição de um tratamento.

A orientação do professor, segundo Meleiro (1999), deve favorecer a autoestima do aluno para o manejo de novas situações; a troca aberta de ideias com os professores e com os colegas com relação às situações pessoais relacionadas ao desempenho profissional; a não ocultação da ansiedade e incerteza diante de atitudes defensivas, que influenciarão o raciocínio do diagnóstico e tratamento do cliente; a dinâmica interna de grupo com vistas a tornar o aluno receptivo e não ameaçador.

Martins (2004) aponta que os conceitos de sujeito, responsabilidade, respeito, verdade, consciência e autonomia, presentes no cotidiano das práticas da saúde, devem ser interiorizados pelo aluno para que possam nortear a sua vida profissional, constituindo-se no alicerce de uma formação e prática humanistas.

De que modo se pode pensar numa formação humanista a partir das práticas pedagógicas dos professores? A forma como o professor articula o conteúdo, avalia, realiza o planejamento, interage com os alunos e utiliza as estratégias de ensino pode contribuir para uma formação humanista de seus alunos?

E a formação desses professores? Que contribuições autores como Roberto e Cunha, Rogers, Tardiff podem-nos trazer para o acirrado debate que tem cercado o tema da formação docente e, nesse caso, trazê-lo para a formação de professores do campo da saúde?

Em geral, os professores que atuam nos cursos da área da saúde são profissionais que se formaram como bacharéis em cursos da área e que demonstram domínio de conteúdo da área específica em que lecionam. Não apre-

sentam, portanto, formação pedagógica, que se faz por meio de suas práticas em sala de aula e de formação continuada de professores. Uma minoria apresenta licenciatura na área de ciências biológicas, atuando, portanto, em disciplinas curriculares da área básica da saúde, formada pela morfologia, fisiologia e patologia. Os bacharelados não apresentam, em sua formação de graduação, os aspectos pedagógicos; por outro lado, os docentes têm a experiência clínica e bagagem teórica. Já os licenciados não apresentam essa experiência.

Ribeiro e Cunha (2010), referindo-se à formação de professores universitários para a saúde, registram alguns estudos que têm contribuído com reflexões nessa área. Citam Pedrosa (conforme citado por Ribeiro & Cunha, 2010), que, ao estudar docentes do curso de nutrição, confirmou que eles se reconhecem pela sua profissão de origem, sem, entretanto, valorizar o exercício do magistério. Para as autoras, isso denota que o poder e o prestígio vêm do campo específico e não do saber pedagógico da docência. Selbach e Riegel (conforme citado por Ribeiro & Cunha, 2010), preocupados com as práticas pedagógicas nos cursos de Enfermagem, apontam as contradições vividas entre a formação pós-graduada dos docentes e os desafios que encontram no magistério. Urtiaga (conforme citado por Ribeiro & Cunha, 2010), ao analisar as representações de estudantes do curso de Medicina, verificou a necessidade de trabalhar melhor essas questões junto aos professores, para que eles possam ter oportunidades de refletirem sobre suas práticas de ensino, formação e questões relacionadas à ética do profissional da saúde.

Ribeiro e Cunha (2010) reconhecem que esses estudos têm oferecido importantes dados para reflexões, no entanto, ainda há poucos resultados que provoquem efetivas mudanças.

Para Tardiff (2002), a primeira característica a ser assinalada a respeito do trabalho docente é que ele lida com indivíduos. O professor não pode desconsiderar as diferenças individuais dos seus alunos, visto que são os sujeitos que aprendem e não os grupos. As situações de trabalho docente não levam à solução de problemas gerais do grupo, e sim individuais, muitas vezes complexos e marcados pela instabilidade, sendo obstáculos às generalizações, às receitas técnicas e às técnicas definidas de maneira definitiva.

O professor da área da saúde precisa estar aberto às mudanças em sua forma de trabalhar, estar atento às metodologias ativas e às novas práticas pedagógicas, que não mais incluem o simples repasse de informação/conteúdo. É necessário priorizar a troca de construções de conhecimentos de cada um, a escuta e o acolhimento nas relações, para que os egressos da área da saúde possam comungar com uma prática profissional humanista.

Objetivos, materiais e métodos

O estudo teve como objetivos: verificar, a partir das ideias de Carl Rogers, a presença da concepção humanista nas práticas educativas dos professores da área da saúde

de uma universidade em Minas Gerais. Como objetivos específicos: identificar na teoria humanista de Carl Rogers as contribuições para uma formação e prática docente humanista na área da saúde; analisar o pensamento dos professores da área da saúde, a partir da sua prática docente, sobre a concepção humanista da educação; e oportunizar para os docentes da área da saúde reflexões/decisões sobre as práticas pedagógicas para a formação de egressos com perfil humanista.

Para a realização do presente estudo, contou-se com o aporte teórico de Carl Rogers, com intenção de possibilitar espaços de reflexão e decisões acerca da relação professor/aluno e posterior profissional/cliente.

Nesta pesquisa, entendeu-se por “práticas pedagógicas docentes” a forma como o professor articula o conteúdo, avalia, realiza o planejamento, interage com os alunos e utiliza as estratégias de ensino.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, contando com pesquisa bibliográfica e de campo. Como fonte de estudo para a pesquisa bibliográfica, utilizaram-se algumas obras de Carl Rogers, a saber: “Sobre o poder pessoal” (2001a), “A terapia centrada no paciente” (1974), “Tornar-se pessoa” (2001b), “Liberdade para aprender” (1973) e “Um jeito de ser” (1983), no intuito de destacar as principais contribuições desse autor para o campo da educação, em especial para a formação de egressos da área da saúde.

Para a pesquisa de campo, a coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, além de revisões bibliográficas referentes ao PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional - e dos Projetos Pedagógicos dos cursos da instituição pesquisada, com a finalidade de relacionar o discurso institucional com as práticas dos docentes.

Constituíram o campo de investigação 05 (cinco) cursos da área da saúde – Odontologia, Medicina, Fisioterapia, Biomedicina e Enfermagem. A escolha deles procedeu-se pelo fato de contarem com maior número de docentes no quadro da Universidade. Participaram ao todo 41 (quarenta e um) professores, sendo que a maioria leciona em mais de um curso, o que nos possibilitou computar um número maior de participantes em cada curso.

Assim, verificou-se com esses sujeitos, a partir das ideias de Carl Rogers, a presença da concepção humanista em suas práticas educativas e a importância dessas práticas para a formação de egressos na área da saúde.

Resultados

Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos

A partir da leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada e dos Projetos Pedagógicos dos cursos, foi possível verificar algumas

características humanistas presentes nas práticas pedagógicas institucionais, que incluem a flexibilização curricular, realizada através do PIAC (Programa Institucional de Atividades Complementares), e a presença de componentes curriculares semipresenciais e não presenciais nos cursos, que garantem a autonomia intelectual do aluno.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados evidenciam, em diversos momentos, estar em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Os perfis para a formação dos alunos, que foram descritos nos documentos, também parecem demonstrar características humanistas, uma vez que todos eles visam à formação de profissionais com consciência crítica e autonomia intelectual.

A palavra humanista foi inclusive citada literalmente na definição dos referidos perfis em todos os documentos.

No contexto da avaliação da aprendizagem, embora apenas um curso tenha citado a autoavaliação como instrumento avaliativo, que é uma abordagem rogeriana, podem-se perceber algumas características humanistas presentes em três cursos, tais como: ser um processo contínuo, permanente e de acompanhamento; e apresentar-se de maneira cooperativa e prazerosa, ampla, abrangente e multiaxial, transparente, qualitativa e orientadora.

Cumprir observar que o Projeto Pedagógico de um dos cursos pesquisados apresentou significativa tendência humanista, com as características analisadas citadas acima e defendendo um ensino centrado no estudante com professores facilitadores e a evidente aprendizagem experiencial ou significativa, características visivelmente rogerianas.

A prática pedagógica de tutoria, defendida por Rogers, também aparece no documento de um dos cursos analisados.

Características humanistas nas práticas pedagógicas dos professores da saúde

Além das análises documentais realizadas sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados, investigou-se também, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, a partir das ideias de Carl Rogers, a presença da concepção humanista nas práticas educativas dos professores.

O questionário continha também algumas questões referentes ao delineamento do perfil dos sujeitos. Em síntese, os dados demonstram que: a maior representatividade de docentes encontra-se na faixa etária de 31 a 35 anos, prevalecendo o sexo feminino e estado civil casado, seguido de solteiro; 85% possuem uma religião, com predomínio da católica, seguida da espírita; alguns docentes apresentam mais de uma graduação; todos os sujeitos apresentam alguma pós-graduação, em diferentes áreas do conhecimento, com predomínio das áreas biológicas e da saúde; a maioria dos sujeitos apresenta pouco tempo de experiência docente; 55% não exercem outra atividade trabalhista além da docência; a maioria, 85%, realiza leitura de livros além dos que

se referem à disciplina que ministram; 76% nunca leram ou estudaram a teoria de Carl Rogers.

As questões seguintes objetivaram identificar situações relacionadas a práticas pedagógicas dos docentes pesquisados.

Solicitamos aos professores que escrevessem 03 (três) palavras que lhes viessem à mente ao ler a frase “prática docente humanista” e depois assinalassem a mais importante justificando em seguida sua resposta. O objetivo foi identificar o significado do termo apresentado para o grupo pesquisado. As palavras compreensão, empatia, respeito, ensino, conhecimento, interação, responsabilidade, aluno, acolhimento e dedicação parecem representar, ainda que de forma tênue, o que pensam os professores quando leem a expressão “prática pedagógica humanista”.

As justificativas dessas palavras foram analisadas com o subsídio de Bardin (1977), resultando em 4 categorias: Compreensão empática, uma prática pedagógica humanista; O aluno como centro do processo de aprendizagem; Aprendizagem significativa; Compreensão e autenticidade do facilitador da aprendizagem. Pode-se inferir que o professor, para os sujeitos pesquisados, necessita ser compreensivo empático e que estabeleça interações com os alunos a partir do respeito, da responsabilidade, do acolhimento e da dedicação para o ensino e o conhecimento.

No que se refere à confecção do plano de ensino, de acordo com os dados, infere-se que a maioria dos professores tende a seguir uma abordagem humanista. Embora apenas 14 docentes considerem as sugestões dos próprios alunos para realização do plano de ensino, 30 (trinta), ou seja, a maioria, observam a relevância dos conteúdos para a formação dos alunos.

No tocante ao momento de pensar e articular o conteúdo com a formação do aluno, embora 03 (três) docentes demonstrem não considerar importante, 38 (trinta e oito) apresentam características humanistas em suas práticas pedagógicas, uma vez que preocupam em como e onde os alunos irão aplicar o que aprenderam.

Quanto à realização do planejamento, apesar de 20 (vinte) docentes afirmarem preocupação com o cumprimento dos conteúdos previstos, o que pode parecer uma atitude tradicional, 32 (trinta e dois) observam a relevância dos conteúdos, seguidos de 28 (vinte e oito) que escolhem as estratégias de ensino de acordo com os alunos e o conteúdo.

No tocante às estratégias utilizadas para a condução das aulas, observa-se que as consideradas humanistas ficam em segundo plano – adotam prioritariamente as aulas expositivas e dialogadas com recursos audiovisuais. Não estamos aqui afirmando que esse tipo de aula não possibilita uma prática pedagógica humanista, mas, nesse caso, parece-nos contrapor com os resultados até então apresentados. Ao usar apenas aulas expositivas com recursos audiovisuais, o professor é visto como o centro do processo de aprendizagem e não o aluno, como sugere Rogers. Parece-nos ainda que a adoção preferencialmente por esse tipo de estratégia deixa a desejar outras que propiciam a internalização do aprendizado para o aluno.

Quanto ao item “ensinar e aprender”, a análise dos dados coletados evidencia que a maioria dos sujeitos (30 professores) compreende esse termo a partir de uma perspectiva humanista, enquanto 15 adotam uma abordagem cognitivista, 06, teoria tradicional e 01, a teoria comportamental de Skinner.

No que diz respeito às estratégias e/ou instrumentos que utilizam para avaliar os alunos, observa-se que a maioria não utiliza estratégias humanistas para a avaliação: 34 professores responderam que utilizam avaliações com questões dissertativas; seguidos de 30 que utilizam avaliações com questões objetivas; 26, atividades em grupo; 23, seminários; e 14 observam o comportamento do aluno. Em momento algum aparece a utilização ou o incentivo à prática da autoavaliação – o que é recomendado por Carl Rogers.

No tocante à interação professor/aluno dentro e fora do contexto da sala de aula, os dados apontaram que 20 docentes apresentam boa interação com seus alunos; 10 apresentam uma relação estritamente profissional; 07 parecem se expressar compreensivamente, com aceitação incondicional; e apenas 02 demonstram não apresentar interação positiva com os alunos.

Por fim, pediu-se aos sujeitos que pensassem sobre suas práticas docentes e relatassem situações que pudessem exemplificar as condições básicas para o ensinar e o aprender segundo Rogers: autenticidade; consideração positiva e incondicional; e compreensão empática. Esses termos foram explicados em um pequeno texto antecedendo a pergunta, com a intenção de precaver-se caso algum sujeito não tivesse conhecimento sobre eles.

De modo geral, os professores apresentaram poucas situações vivenciadas em sala de aula que pudessem ser relacionadas com as condições básicas para ensinar e aprender. Alguns entendem a autenticidade dentro do significado rogeriano de ser transparente, verdadeiro e apresentar-se sem máscaras, no entanto outros a confundem com a exposição do conteúdo com clareza. Quanto à consideração positiva incondicional, alguns a entendem como aceitação do outro tal qual ele é, porém vários confundem o termo com motivação do aluno. Em relação à compreensão empática, todos os sujeitos a entendem como compreender o outro colocando-se no lugar dele. Percebe-se também um número significativo de abstenções, pois 15 (quinze) sujeitos não responderam a essa questão. Algumas hipóteses podem ser consideradas, uma delas é a pouca compreensão dos termos indicados – mesmo tendo sido explicados anteriormente, parece que não apresentam familiaridade com eles, o que pode ter causado dificuldades para relacioná-los com as práticas pedagógicas.

Considerações finais

A partir da leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição e dos Projetos Pedagógicos dos cursos, foram verificadas algumas características humanistas presentes nas práticas pedagógicas institucionais, que

incluem a flexibilização curricular, realizada através do PIAC (Programa Institucional de Atividades Complementares), e a presença de componentes curriculares semipresenciais e não presenciais nos cursos, que estimulam a autonomia intelectual do aluno.

A flexibilização curricular faz parte da abordagem de Carl Rogers, uma vez que garante a individualização curricular. Os alunos apresentam currículos diferentes mesmo tendo se formado em uma mesma turma do mesmo curso. Além dos componentes curriculares obrigatórios, realizam atividades extracurriculares que passam a constituir o histórico escolar de acordo com seus interesses profissionais futuros. Essa prática pode promover a individualização do sujeito como profissional e direciona-o em sua futura prática. O aluno tem a liberdade de escolha no que se refere às atividades que irá realizar.

A presença de componentes curriculares presenciais e não presenciais é uma prática pedagógica que estimula a autonomia intelectual do aluno. Ele aprende a estudar sozinho, ou seja, passa a ser o responsável direto pelo seu aprendizado, com liberdade e flexibilidade para gerir seus horários de estudo. Nessa prática, encontramos sempre a presença de um preceptor, que cumpre a função de facilitador de aprendizagem.

Tanto o PDI quanto os Projetos Pedagógicos dos cursos descrevem os perfis para a formação dos alunos a partir de propostas humanistas, o que parece demonstrar a busca de uma formação profissional com consciência crítica e autonomia intelectual. Consta-se isso principalmente quando se observa que a palavra “humanista” foi citada literalmente na definição dos referidos perfis em todos os documentos.

No tocante aos perfis para a formação dos alunos, verifica-se que visam à formação de profissionais com consciência crítica e autonomia intelectual, o que denota a visão de um egresso com características humanistas, apto à tomada de decisões, a realizar diagnósticos, a manusear instrumentais de acordo com a sua formação, além de aptidão para sua formação continuada com vistas ao aprimoramento futuro em sua profissão.

Características da avaliação da aprendizagem tais como ser um processo contínuo, permanente e de acompanhamento, descritas em todos os documentos, parecem evidenciar intenções da aplicabilidade de práticas pedagógicas humanistas. Porém, apenas um curso citou a autoavaliação como instrumento avaliativo, que é a prática defendida por Rogers. Podemos inferir desses dados que, apesar da intenção, ainda existe uma fragilidade em consolidar as práticas humanistas no que se refere aos instrumentos avaliativos.

Cumpramos observar que um dos Projetos Pedagógicos pesquisados demonstra uma significativa tendência humanista ao apontar características referentes ao perfil e à avaliação de aprendizagem, condizentes com as ideias de Rogers para a formação de seus egressos. Esse projeto ainda defende um ensino centrado no estudante com professores facilitadores e a evidente aprendizagem experiencial ou significativa.

A prática pedagógica de tutoria, defendida por Rogers, também aparece no documento de um dos cursos. Ela constitui uma prática pedagógica que visa à orientação dos alunos ao longo de sua formação universitária e promove um suporte de acompanhamento pelo professor tutor no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Embora a maioria dos professores pesquisados seja jovem – encontra-se na faixa etária de 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos –, todos já cursaram uma pós-graduação. No entanto, grande parte apresenta pouco tempo de experiência docente, entre 02 (dois) e 05 (cinco) anos. Evidenciam-se, dessa maneira, professores jovens e com pouca experiência docente, o que parece demonstrar certa fragilidade no tocante à abordagem humanista, tendo em vista que, para Carl Rogers, a autoridade do professor reside em sua experiência docente e domínio do conteúdo que leciona.

Outro dado relevante que também deve ser destacado é o fato de a formação dos professores ocorrer predominantemente nas áreas biológicas e da saúde. Essa informação corrobora outro dado apontado – a questão de a maioria dos professores não ter, durante a formação acadêmica, lido ou estudado sobre a teoria de Carl Rogers. Além disso, nas leituras realizadas por eles, não estão incluídas as referentes à psicologia, à educação e à filosofia.

Provavelmente, em consequência disso, quanto ao entendimento dos professores sobre a “prática pedagógica humanista”, verificamos que não foi possível identificar claramente uma representação significativa desse termo. É importante ressaltar que essa lacuna ocorre até mesmo nos cursos de psicologia, onde a teoria humanista é pouco estudada.

Constata-se que os professores apresentam uma modesta tendência humanista no que diz respeito à elaboração de planos de ensino, à realização do planejamento das aulas, à articulação de conteúdos para a formação do aluno e ao que consideram como o ensinar e aprender. No que diz respeito às estratégias para a condução das aulas e para o processo avaliativo, adotam prioritariamente as práticas tradicionais, com aulas expositivas e avaliações dissertativas ou objetivas. Percebe-se, dessa forma, que o discurso dos professores é humanista, no entanto o ato pedagógico que perdura ainda é o da educação tradicional. Levando-se em consideração que a filosofia existencialista considera o indivíduo como a soma de suas ações, pode-se inferir que os professores pesquisados proporcionam ainda uma precária prática pedagógica humanista.

Assim, a partir dessas inferências, pôde-se tecer algumas considerações acerca da presença da concepção humanista nas práticas educativas dos professores da área da saúde de uma universidade em MG.

Para isso, apontamos as contribuições de Carl Rogers para formação de egressos da área da saúde e verificamos, embora de uma forma singela, a presença de propostas humanistas nos Projetos Pedagógicos dos cursos e nas práticas pedagógicas docentes, delineadas na forma como o professor articula o conteúdo, como avalia, como re-

aliza o planejamento, como interage com os alunos e como utiliza as estratégias de ensino.

Esperamos que este trabalho possa promover reflexões no campo da educação, principalmente entre os educadores da área da saúde, para que nossos egressos tenham uma formação acadêmica com vistas a cumprir seus papéis como cidadãos e profissionais responsáveis e seguros de seus atos na sociedade em que estão inseridos.

Dada a importância desse estudo e considerando os resultados aqui apontados, sugerimos algumas ações para que a formação do egresso na área da saúde tenha características humanistas. Pensamos ser oportuno que as instituições formadoras repensem os currículos dos cursos de formação na área da saúde, de modo que eles possam contemplar questões ligadas à formação humanista. Da mesma forma, repensar também os cursos de formação continuada para os docentes, hoje mais conhecidos como “desenvolvimento profissional”, entendido por Marcelo Garcia (1999, p. 144) como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática”, e, dessa forma, possibilitá-los a se familiarizarem com conceitos e práticas relacionados à formação humanista.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Feuerwerker, L. C. M. (1998). Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil. *Interface - Comunicação, saúde, educação*, 2(3).
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Martins, M. C. F. N. (2004). *Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde* (3a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meleiro, A. M. A. S. (1999). *O médico como paciente*. São Paulo: Lemos Editorial.
- Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de psicologia*, 159-168.
- Ribeiro, M. L., & Cunha, M. I. (2010). Trajetórias da docência universitária em programas de pós-graduação em saúde coletiva. Em M. I. Cunha (Org.), *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores.
- Rogers, C. (1973). *Liberdade para aprender* (2a ed.). Belo Horizonte: Interlivros.
- Rogers, C. (1974). *A terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes Editores.

Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser* (3a ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Rogers, C. (2001a). *Sobre o poder pessoal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Rogers, C. (2001b). *Tornar-se pessoa* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Tardiff, M. (2002). *Saberes docentes. Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Universidade de Uberaba. (1997). *Plano de desenvolvimento institucional*. Uberaba, MG.

Universidade de Uberaba. (1997). *Projeto pedagógico dos cursos de biomedicina, enfermagem, fisioterapia, medicina e odontologia*. Uberaba, MG.

Recebido em: 10/01/2012
Reformulado em: 12/03/2012
Aprovado em: 19/04/2012

Sobre as autoras

Eliana Silva Cassimiro de Araújo (eliana.cassimiro@terra.com.br)

Universidade de Uberaba - UNIUBE – Uberaba – MG – Brasil

Mestre em Educação pela UNIUBE

Endereço residencial: Rua Maestro Alberto Frateschi, 40 – Bairro: Estados Unidos – CEP: 8081160 – Uberaba – MG

Vânia Maria de Oliveira Vieira (vaniacamila@uol.com.br)

Universidade de Uberaba - UNIUBE – Uberaba – MG – Brasil

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP

Endereço residencial: Rua Vigário Silva 745 apto 1103 – Centro – CEP: 38022-190 - Uberaba - MG

Estresse em crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren em idade escolar

*Vera Alice Alcantara dos Santos Amaral
Michele Moreira Nunes
Rachel Sayuri Honjo
Roberta Leles Dutra
Francisco Baptista Assumpção Jr
Chong Ae Kim*

Resumo

Síndrome de Williams-Beuren é uma doença de múltiplos órgãos causada por microdeleção de 25 genes no cromossomo 7 (q11.23), sugerindo uma vulnerabilidade ao estresse. Objetivamos determinar se crianças e adolescentes com síndrome de Williams-Beuren apresentam níveis elevados de estresse. Avaliamos 40 indivíduos em idade escolar, com diagnóstico de síndrome de Williams-Beuren e grupo controle. Os instrumentos utilizados: Escala de Estresse Infantil (ESI), Escala de Inteligência para Crianças (WISC), Escala de Inteligência para Adultos (WAIS) e um questionário semiestruturado. No grupo com o SWB, 50% tinham altos níveis de estresse em comparação com 28,6% no grupo controle, diferença altamente significativa estatisticamente ($p < 0,001$). De escola de inclusão, 40,7% apresentaram maior estresse; de escola especial, 69,2% ($p > 0,140$). Indivíduos com síndrome de Williams mostram índice elevado de estresse. Este estudo destaca a necessidade de orientação sobre a síndrome a pais e gestão escolar, com foco na redução de possíveis fatores ambientais estressantes.

Palavras-chave: Síndrome de Williams-Beuren, stress, crianças e adolescentes.

Stress in children and adolescents with williams-beuren syndrome in school age

Abstract

Williams-Beuren syndrome is a multiorgan disease caused by microdeletion of 25 genes on chromosome 7 (q11.23), suggesting a vulnerability to stress. In this study we aim to determine whether children and adolescents with Williams-Beuren syndrome have high levels of stress. We studied 40 subjects of school age, with confirmed diagnosis of Williams-Beuren syndrome and control group. The instruments used: Child Stress Scale (ESI), Intelligence Scale for Children (WISC), Adult Intelligence Scale (WAIS), and a questionnaire semi-structured. In the group with SWB, 50% had high levels of stress compared with 28.6% in the control group, statistically highly significant difference ($p < 0.001$). In Inclusion school, 40.7% revealed higher stress; special school 69.2% ($p > 0,140$) difference was not statistically significant. Individuals with Williams syndrome show high level of stress. This study highlights the need for guidance about the syndrome to parents and school management, with focus on reducing of possible environmental stressors factors.

Keywords: Williams-Beuren syndrome, stress, children and adolescents.

Estrés en niños y adolescentes con síndrome de Williams-Beuren en edad escolar

Resumen

El Síndrome de Williams-Beuren es una enfermedad de múltiplos órganos causada por microdelección de 25 genes en el cromosoma 7 (q11.23) sugiriendo una vulnerabilidad al estrés. El objetivo del estudio fue determinar si niños y adolescentes con síndrome de Williams-Beuren presentan niveles elevados de estrés. Evaluamos 40 individuos en edad escolar con diagnóstico de síndrome de Williams-Beuren y grupo control. Los instrumentos utilizados: Escala de Estrés Infantil (ESI), Escala de Inteligencia para niños (WISC), Escala de Inteligencia para Adultos (WAIS) y un cuestionario semi-estructurado. En el grupo con el SWB 50% tenían altos niveles de estrés en comparación con 28,6% en el grupo control, diferencia altamente significativa estadísticamente ($p < 0,001$). De la escuela de inclusión 40,7% presentaron mayor estrés; de la escuela especial 69,2% ($p > 0,140$). Individuos con Síndrome de Williams muestran índice elevado de estrés. Este estudio destaca la necesidad de orientación sobre el síndrome a padres y gestión escolar con enfoque en la reducción de posibles factores ambientales estresantes.

Palabras clave: Síndrome de Williams-Beuren, stress, niños y adolescentes.

Introdução

A Síndrome de Williams-Beuren (SWB) é uma anomalia congênita rara causada por uma microdeleção hemizigótica do braço longo do cromossomo 7, banda 11.23, incluindo 25 a 35 genes (Bayés, Magano, Rivera, Flores, & Perez Jurado, 2003; Merla, Ucla, Guipponi, & Reymond, 2002). Pode apresentar alterações cardiovasculares, principalmente estenose aórtica supravalar, estenose aórtica pulmonar e hipertensão (Pober, Johnson, & Urban, 2008; Sugayama, Koch, Furusawa, Leone, & Kim, 2004; Tassabehji & Urban, 2006;), além de anormalidades renais e alterações no trato urinário (Sammour, Gomes, Duarte, Trigo-Rocha, & Srougui, 2006), e anormalidades endocrinológicas, as quais incluem problemas na tireóide (Selicorni e cols., 2006). A incidência da síndrome é estimada entre 1:8000 e 1:20.000 nascidos vivos (Collins, Kaplan, Somes, & Roma, 2010) e prevalência de 1:7.500 (Stromme, Bjornstad, & Ramstad, 2002).

Estudos sobre fenótipo cognitivo, comportamental, social e de linguagem em pessoas com a síndrome descrevem padrões consistentes de deficiência intelectual em níveis variados, comportamentos elevados de sociabilidade e empatia, bom desempenho em tarefas que demandam uso de linguagem expressiva, prejuízos em habilidades de linguagem receptiva (Rossi, Moretti-Ferreira, & Giacheti, 2007; Tassabehji & Donnai, 2006), hiperacusia, comportamentos estereotipados, agressividade, comorbidades psiquiátricas como fobias específicas, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Gothelf, Farber, Raveh, Apter, & Attias, 2006; Levitin, Cole, Lincoln, & Bellugi, 2005; Leyfer, Woodruff-Borden, & Mervis, 2009; Meyer-Lindenberg e cols., 2005; Nunes, 2010; Pober, 2010).

Esse perfil sugere que pessoas com SWB se expressem das mais variadas formas, com limitações que se confrontam entre a patologia e o que se espera de um padrão de normalidade provido da sociedade. Essa demanda de adequações provavelmente interferirá no desenvolvimento de habilidades adequadas de comunicação, socialização, realização de atividades da vida diária, desempenho acadêmico, dentre outras (Fish & Nance, 2007; Vicari, Bellucci, & Carlesimo, 2001). Pressupõe-se que exigências desajustadas, como padrões de comportamento, de argúcia e de aptidão contraditórias ao que se espera da deficiência intelectual, possam aumentar a vulnerabilidade de pessoas com SWB a reações de estresse, por suas condições clínicas.

Selye (1973) conceituou estresse como “qualquer adaptação requerida à pessoa”²⁰. Estresse é definido por Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2003, p. 51) como:

[...] uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

A literatura descreve diversos fatores associados ao estresse. São fatores externos iluminação inadequada,

excesso de barulho, dificuldades na interação social (discriminação), falta de estimulação para o desenvolvimento de outras habilidades etc. Dentre os fatores internos, são citados pensamentos e ideias do próprio indivíduo em relação ao meio em que se encontra. Conforme as habilidades e os repertórios comportamentais da pessoa para enfrentar e manejar esses agentes, o nível de estresse variará.

Selye (1956, p. 128-139) estudou o excesso de hormônios pituitário e adrenal no organismo estressado e constatou consequências da influência nociva de agentes estressores, como doenças renais e cardiovasculares.

O eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA) age como mediador das respostas adaptativas aos estímulos potencialmente estressores à medida que o indivíduo se prepara para lidar com a fonte de estresse (Fuchs e cols., 2001). Quando esse eixo se apresenta disfuncional, podem ocorrer elevações crônicas e persistentes de cortisol, provocando agudizações nas alterações cardíacas, pulmonares e renais, agravando o quadro clínico das crianças e adolescentes com SWB e submetendo-as ao risco de morte súbita, que muitos autores já apresentam como relacionada à própria síndrome (Wessel, Motz, Pankau, & Bursch, 1997).

Tendo em vista a gravidade de muitas dessas reações fisiológicas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes com SWB, o presente estudo tem como objetivo verificar se crianças e adolescentes com SWB que frequentam escolas de inclusão e escolas especiais apresentam índices elevados de estresse, de maneira a oferecer orientações para adequado ambiente escolar e melhor qualidade de vida.

Método

Os dados para a amostra foram coletados em três momentos: primeiro em entrevista com as famílias das crianças e adolescentes com SWB, durante a qual preencheram o questionário de caracterização social e demográfica. O segundo encontro destinou-se à avaliação de inteligência das crianças e adolescentes. E o terceiro encontro foi dedicado à aplicação da escala ESI de estresse. Os pacientes foram contactados por telefone para o agendamento dos encontros e foram atendidos individualmente em sala ambulatorial do Instituto da Criança do HCFMUSP. Em seguida, os responsáveis eram ouvidos para constatar a veracidade das respostas.

Por se tratar de amostras independentes, foram utilizados para tratamento dos dados a mediana e o teste não paramétrico de Mann Whitney.

Este estudo representa a análise do tipo observacional de 21 indivíduos do sexo masculino e 19 do feminino com SWB, todos com idade entre 7 e 18 anos, com diagnósticos clínicos confirmados e atendidos pelo HC. O grupo, a convite da Associação Brasileira da Síndrome de Williams e do Departamento de Genética do Instituto da Criança do HC, foi composto por moradores de diversos bairros da cidade e da grande São Paulo, bem como de outros Estados do território brasileiro.

O critério de inclusão foi a confirmação do diagnóstico da SWB através de exames FISH, Molecular ou MLPA, constando a microdeleção hemizigótica no cromossomo 7 (q11.23), ter idade entre 7 a 18 anos e estarem matriculados no ensino fundamental ou escola especial. Todos os pais dos pacientes foram submetidos à entrevista inicial, assinaram termo de consentimento para a realização da pesquisa e responderam a um questionário de perguntas padronizado. Com o questionário, pretendia-se uma caracterização social e demográfica da amostra e, com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) de 1995, apontar possíveis eventos traumáticos aos quais os participantes poderiam ter sido expostos nos últimos seis meses.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a Escala de Stress Infantil (ESI) para crianças e adolescentes. O ESI é um instrumento padronizado, brasileiro, validado para utilização de pesquisa e de fácil aplicação, que permite diagnosticar se a criança apresenta um quadro sintomatológico de estresse. O ESI é de alta confiabilidade, apresentando um coeficiente Cronbach Alpha de 0,90, maior que o apresentado pelo instrumento Lifestress Inventory (de 0,86), considerado altamente confiável por vários estudos de mesma finalidade (Bramston & Fogarty, 2000). O questionário é composto por 35 perguntas devidamente organizadas para detectar Reações Físicas (RF), Reações Psicológicas (RP), Reações Psicológicas com Componentes Depressivos (RPCD) e Reações Psicofisiológicas (RPF). A avaliação de Quociente de Inteligência (QI) foi realizada por psicóloga da equipe do Departamento de Genética do HC, coautora deste trabalho.

Em função do resultado de avaliação cognitiva apresentado por algumas crianças e adolescentes com SWB, optou-se pela realização de um pré-teste na intenção de confirmar a confiabilidade na aplicação do instrumento ESI. Foi aplicado o mesmo instrumento em 20 crianças e adolescentes com suspeita de rebaixamento cognitivo e em suas respectivas mães respondendo sobre seus filhos, em momentos diferentes, totalizando 40 escalas. As respostas foram comparadas. Todos os participantes do pré-teste são atendidos na Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, situada em Barueri, município da grande São Paulo.

A pesquisa foi aprovada pela Comissão De Ética Para Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq), Número 944/08, do Hospital das Clínicas (HC) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

Resultados

Os resultados do pré-teste apontaram respostas semelhantes entre filhos e mães, que podem indicar confiabilidade nas respostas dos filhos. A mediana para filhos foi de: 35, mínimo: 12 e máxima: 74; mediana para as mães: 30, mínima: 6 e máxima: 64 - Teste Mann Withney: $p=0,212$. Não houve diferença estatisticamente significativa. A maioria das respostas apresentou pontuação maior dos filhos, o que pode indicar que questões as quais remetem a percepções

internas do indivíduo passam despercebidas pelas mães, talvez pela ausência de queixas. Todos os resultados de níveis de estresse foram concordantes entre os dois grupos (filhos e mães).

A amostra analisada no presente estudo apresentou idade média de 12 anos, mínima 7 e máxima 18 (DP=3,26). Foi constatada em todos os participantes a prevalência de deficiência mental, de acordo com resultados obtidos nos testes de inteligência com Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler (WISC-III) e Escala de Inteligência para adultos de Wechsler (WAIS-III). Verificou-se que a média de Quociente de Inteligência Total (QIT) do grupo foi 68,5 (Desvio padrão=8,89) - compatível com deficiência mental leve a moderada.

A análise de estresse em relação ao sexo entre os grupos SWB e GC mostra que tanto meninos quanto meninas com SWB têm mais estresse que meninos e meninas sem a síndrome ($p<0,001$), conforme tabela 1 e figura 1.

Tabela 1. Estresse e Gênero na SWB e na GC

Sexo	SWB				GC				MW
	N	Mdn	Min	Max	N	Mdn	Min	Max	
Fem	19	40	19	84	19	17	6	54	$p<0,001$
Masc	21	34	23	66	21	25	8	45	$p<0,001$

Nota. Fem= Feminino; Masc= Masculino; GC= Grupo Controle; Mdn= Mediana; MW= Mann Whitney. Normal até 39,6, alerta até 59,5, resistência até 79,4 e exaustão >79,4.

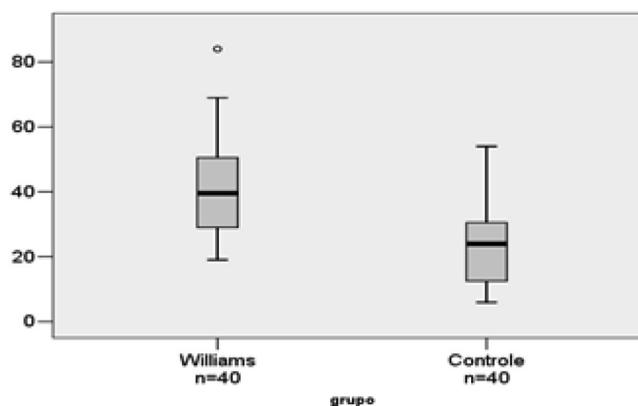


Figura 1. Comparação de estresse entre SWB e Grupo Controle

Em ambos os grupos, SWB e GC, os indivíduos com mais de 14 anos apresentaram níveis mais elevados de estresse (64% e 45% respectivamente) em comparação aos grupos de menor idade (45% e 24% respectivamente).

A comparação do nível de estresse entre os grupos de indivíduos com SWB indica que meninas apresentam índice elevado de estresse, não houve diferença estatisticamente significativa ($p=0,74$), conforme tabela 2.

Tabela 2. Estresse e Gênero na SWB

	SWB				tMW(p)
	N	Mdn	Min	Max	
Fem	19	40	19	84	p=0,74
Masc	21	34	23	66	

Nota. Normal até 39,6, alerta até 59,5, resistência até 79,4 e exaustão >79,4.

Tabela 3. Estresse Escolar na SWB

Escola	N	Mediana	Min	Max	tMann Witney (p)
Inclusão	27	36	19	66	p=0,140
Especial	13	50	21	84	

Nota. Normal até 39,6, alerta até 59,5, resistência até 79,4 e exaustão >79,4.

Tabela 4. Estresse e QI na SWB

QI	N	Mediana	Min	Max	tMann Witney (p)
<60	18	41,5	23	62	p=0,935
>60<89	22	36,5	19	84	

Nota. Normal até 39,6, alerta até 59,5, resistência até 79,4 e exaustão >79,4.

Em relação ao ambiente escolar, o resultado mostra que não há diferença significativa estatisticamente ($p=0,140$) de estresse entre o grupo de crianças e adolescentes com SWB que frequenta escolas de inclusão em comparação com o que frequenta escolas especiais (ver tabela 3). A amostra de crianças e adolescentes com SWB foi dividida em dois grupos considerando o nível de QI apresentado nos testes de inteligência: um primeiro grupo com QI abaixo

de 60 e um segundo grupo com QI acima de 60 e abaixo de 89. O resultado indica maior estresse em crianças e adolescentes com QI menor de 60, diferença não significativa estatisticamente ($p=0,935$) conforme tabela 4.

Foram analisados também os níveis de estresse em crianças e adolescentes com SWB em ambientes escolares específicos. Dos 27 indivíduos que frequentam escolas de inclusão, 16 (59%) encontram-se em nível normal de estresse (mediana=31), 8 (30%) estão em estado de alerta (mediana 46) e 3 (11%) em estado de resistência (mediana 62). Dos 13 que frequentam escola especial, 4 (31%) encontram-se em nível normal de estresse (mediana 26), 5 (38%) estão em estado de alerta (mediana 50), 3 (23%) em estado de resistência (mediana 62) e 1 (8%) apresenta estado crônico (nível de estresse 84). Vide tabela 5.

As respostas ao questionário aplicado para analisar a situação escolar das crianças e adolescentes com SWB revelam que mais da metade da amostra queixa-se de excesso de barulho e discriminação, 60% e 58% respectivamente, seguido de queixa de muita lição, 35%, ver tabela 6.

Tabela 6. Respostas do questionário sobre queixa escolar das crianças e adolescentes com SWB

QUEIXA - N= 40	N	%
Não sabe ler	5	12
Não sabe escrever	8	20
Não entende a lição	9	22
Exigência da letra cursiva	10	25
Professor bravo	8	20
Muita lição	14	35
Muito barulho	24	60
Discriminação	23	58
Sente-se diferente dos outros	10	25

Tabela 5. Níveis de Estresse entre crianças e adolescentes com SWB em Escola de Inclusão e Escola Especial

Escola (n.)	Nor.	Mdn	AL (1DP)	Mdn	RES (2DP)	Mdn	EX (>2DP)	Mdn
INCL (27)	16 (59%)	31	8 (30%)	46	3 (11%)	62	0	
ESP (13)	04 (31%)	26	5 (38%)	50	3 (23%)	62	1 (8%)	84

Nota. INCL=Inclusão; ESP=Especial; NOR=Normal; AL= Alerta; RES=Resistência; EX=Exaustão; Mdn=Mediana. Normal até 39,6, alerta até 59,5, resistência até 79,4 e exaustão >79,4.

A maioria dos pacientes da amostra não foi alfabetizada, apenas nove pacientes que frequentavam escola de inclusão foram alfabetizados, cujo QI variou em mínimo 51, máxima 77 e mediana 62. Alguns pacientes com QI total acima de 80 não conseguiram ser alfabetizados.

Os 14/40 pacientes que repetiram de ano, bem como os 13 que resistiam em ir para a escola apresentaram nível elevado de estresse, em média 43,4 e 47,7 respectivamente.

A leitura dos prontuários revelou que 87,5% da amostra apresenta personalidade expansiva e amigável; 95% apresentam hiperacusia; 65%, ansiedade; estenose aórtica supraavalar, 62,5%; estenose aórtica pulmonar, 32,5%; prolapso da válvula mitral, 25% e 17,5% apresentam hipertensão arterial. Foi constatado também que 2,5% apresentam estenose da artéria renal e insuficiência renal, 30% apresentam enurese noturna e 27,5% têm alteração músculo-esquelética.

Discussão

O presente estudo confirma a presença de índice elevado de estresse nas crianças e adolescentes com SWB. Não foi encontrado na literatura nenhum estudo sobre estresse na SWB, apenas duas pesquisas (Gilmour, Skuse, & Pembrey, 2001; Hessl e cols., 2002) utilizaram indicadores biológicos de estresse os quais avaliaram síndromes diferentes, tendo apenas deficiência intelectual como característica semelhante. O primeiro avaliou o nível de cortisol salivar em 109 crianças com síndrome de X-Frágil comparadas com 109 irmãos sem a síndrome e constatou um significativo aumento desse indicador hormonal que foi maior em meninos do que em meninas e ainda mais elevado em crianças com QI mais baixo. Outro estudo avaliou o estresse em pessoas com deficiência intelectual, analisado em 26 crianças com Síndrome de Prader Willi comparadas com 24 crianças com síndrome da baixa estatura e hiperfagia (HSS) e 20 crianças normais, utilizando os questionários Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes (CBCL) e Questionário para Professores (TRF) e medida de cortisol salivar. Os resultados indicaram níveis altos de cortisol no grupo de SPW, seguido do grupo HSS, seguido do grupo controle. A análise dos questionários mostrou a presença de diversos agentes estressores psicossociais no ambiente do qual participam as crianças com SPW e HSS. Esses resultados são concordantes com o presente estudo.

A personalidade amigável, a boa narrativa e o senso crítico presentes na população com SWB diferenciam-na de outras síndromes com deficiência intelectual. Os riscos de um otimismo desadaptativo, muito frequente na SWB, o qual pode ser irrealista, podem levar o indivíduo a lidar de maneira inadequada em certas circunstâncias, o que pode ter consequências desagradáveis que propiciem o estresse. Essa característica pode também facilitar a percepção da população com SWB em relação a estímulos estressores do meio, principalmente no caso dos adolescentes, devido a sua idade crítica, num período turbulento, cheio de mudanças

que os tornam mais vulneráveis a perturbações (Goodman, McEwen, Dolan, Schafer-Kalkhoff, & Adler 2005; Romeo & McEwen, 2006).

Crianças e adolescentes que frequentam escola especial são menos expostos a agentes estressores, entretanto, por terem maiores prejuízos em habilidades intelectuais e por ficarem menos expostos ao contato social mais amplo, acabam ficando mais vulneráveis a reações de estresse em ambientes diversos. Propor-lhes pequenos desafios e incentivá-los à independência são ações que podem contribuir para amenizar esse quadro.

O ambiente escolar *per se* dispõe dos mais variados agentes estressores, principalmente quando se trata de inclusão educacional se esta não se encontra eficazmente estruturada. Estando os alunos expostos a ambientes com excessivos estímulos sonoros, por exemplo, correm risco de terem a pressão arterial e o nível de cortisol alterado (Wälinder, Gunnarsson, Runeson, & Smedje, 2007). Segundo dados dos prontuários clínicos, 85% da amostra apresenta hiperacusia, o que remete a um desconforto doloroso. As queixas mais frequentes foram: excesso de barulho, o que pode estar associado à presença de hiperacusia; discriminação, apesar do grau de deficiência intelectual, evidenciou-se que o senso crítico e a percepção do meio relacionados à habilidade de se comunicar estão presentes nessa população; e excesso de tarefas, o qual denota que a ação do professor diverge do conhecimento das características de déficit de atenção e déficit nas funções executivas nesta síndrome.

As alterações cardiovasculares e renais são características que podem ser indícios elegíveis para afirmar que indivíduos com SWB são mais vulneráveis ao estresse em ambientes diversos, principalmente no ambiente escolar. Considera-se que professores nervosos e impacientes, instruções confusas, tarefas em excesso, desvalorização das potencialidades dos alunos, competição demais entre os colegas e desrespeito às diferenças e às limitações se configuram em fortes fatores estressores externos e que têm uma grande participação no desenvolvimento do estresse infantil (Lipp & Lucarelli, 1998), sendo, portanto, imprescindíveis orientações nesse sentido às instituições que atendem crianças e adolescentes com SWB.

Os resultados obtidos com este estudo mostram que crianças e adolescentes com SWB apresentam índices elevados de estresse. Não houve diferença estatisticamente significativa entre o nível de estresse e gênero, tipo de escola e valor de QI nos pacientes com SWB.

Os tipos de reações de estresse mais acentuados foram Físicas e Psicológicas com Componentes Depressivos. As queixas mais frequentes de sintomas psicológicos neste estudo foram relativos a insegurança, desânimo e choro excessivo; de sintomas físicos, hiperatividade, dores de barriga e enurese noturna. Esses sintomas são oriundos de fontes externas, como qualquer evento do ambiente que exija adaptação - saber ler e escrever, barulho excessivo, independência nas atividades novas e de rotina etc., e de fontes internas, as quais se caracterizam pela forma como

o indivíduo enfrenta situações novas ou de cotidiano, seus pensamentos e atitudes. Quando bem equilibradas, essas fontes proporcionam predisposição a mudanças, sensação de controle e motivação para envolvimento efetivo em alguma área da vida.

Foi observado tanto nas respostas dos questionários como nas escalas que crianças e adolescentes com SWB não têm recursos próprios para manejo de estratégias ou técnicas para lidar com estresse, seja por suas condições clínicas, seja por estarem em ambientes inadequados.

Segundo Lipp, Souza, Romano e Covolan (1991), as crianças adequadamente criadas são menos vulneráveis ao estresse e dele se recuperam com maior facilidade, pois seu poder de adaptação e seus recursos internos lhes são de valia nas horas críticas.

Em face à fragilidade orgânica de crianças e adolescentes com SWB, os achados apontam para a necessidade de capacitação de educadores e pais em relação à síndrome, capaz de incentivá-los a desenvolver ambientes controlados que permitam às crianças a aquisição de autonomia e independência, a estimulação de habilidades cognitivas e habilidades da vida diária.

Mostram-se importantes avaliações periódicas de estresse nessa população, seja através de escalas ou por medidas de cortisol, a fim de evitar o agravamento do quadro clínico.

Embora a amostra tenha sido pequena, os resultados deste estudo apontam índices elevados de estresse em crianças e adolescentes com SWB. Não foi encontrado na literatura nenhum estudo semelhante, o que dificultou comparações específicas. Sugere-se, portanto, pesquisas futuras neste formato.

Referências

- Bayés, M., Magano, L. F., Rivera, N., Flores, R., & Perez Jurado, L. A. (2003). Mutational mechanisms of Williams-Beuren syndrome deletions. *Am J Hum Genet*, 73, 131-151.
- Bramston, P., & Fogarty, G. (2000). The assessment of emotional distress experienced by people with an intellectual disability: a study of different methodologies. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 487-500.
- Collins, R. T., Kaplan, P., Somes, G.W., & Roma, J. J. (2010). Long-term outcomes of patients with cardiovascular abnormalities and Williams syndrome. *Am J Cardiol*, 105(6), 874-878.
- Fish, G. S. & Nance, W. (2007). Studies of age-correlated features of cognitive-behavioral development in children and adolescents with genetic disorders. *Am J Med Genet A*, 143A(20), 2478-2489.
- Fuchs, E., Flügge, G., Ohl, F. e cols. (2001). Psychosocial stress, glucocorticoids, and structural alterations in the tree shrew hippocampus. *Physiol Behav*, 73(3), 285-291.
- Gilmour, J., Skuse, D., & Pembrey, M. (2001). Hyperphagic short stature and Prader-Willi syndrome: a comparison of behavioural phenotypes, genotypes e indices of stress. *British Journal of Psychiatry*, 179, 129-137.
- Goodman, E., McEwen, B. S., Dolan L. M., Schafer-Kalkhoff, T., & Adler, N. E. (2005). Social disadvantage and adolescent stress. *Journal of Adolescent Health*, 37, 484-492.
- Gothelf, D., Farber, N., Raveh, E., Apter, A., & Attias, J. (2006). Hyperacusis in Williams Syndrome: Characteristics and associated neuroaudiologic abnormalities. *Neurology*, 66(3), 390-395.
- Hessl, D., Glaser, B., Dyer-Friedman, J., Blasey, C., Hastie, T., Gunnar, M., & Reiss, A. L. (2002). Cortisol and behavior in fragile X syndrome. *Psychoneuroendocrinology*, 27, 855-872.
- Levitin, D. J., Cole, K., Lincoln, A., & Bellugi, U. (2005). Aversion, awareness, and attraction: investigating claims of hyperacusis in the Williams syndrome phenotype. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 514-523.
- Leyfer, O., Woodruff-Borden, J., & Mervis, C. B. (2009). Anxiety Disorders in Children with Williams Syndrome, Their Mothers, and Their Siblings: Implications for the Etiology of Anxiety Disorders. *J Neurodev Disord*, 1(1), 4-14.
- Lipp, M., Arantes, J. P., Buriti, M. S., & Witzig, T. (2003). O estresse em escolares. *Psicol. Esc. Educ. SP*, 4(1), 51-56.
- Lipp, M., & Lucarelli, M.D. (1998). *Escala de Stress Infantil - ESI*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M., Souza, E. A. P., Romano, A. S. F., & Covolan, M. A. (1991). *Como enfrentar o stress infantil*. São Paulo: Editora Ícone.
- Merla, G., Ucla, C., Guipponi, M., & Raymond, A. (2002). Identification of additional transcript in the Williams-Beuren Syndrome critical region. *Hum Genet*, 110, 429-438.
- Meyer-Lindenberg, A., Mervis, C. B., Sarpal, D., e cols. (2005). Functional, structural, and metabolic abnormalities of the hippocampal formation in Williams syndrome. *J Clin Invest*, 115, 1888-1895.
- Nunes, M. M. (2010). *Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pober, B. R. (2010). Williams-Beuren syndrome. *N Engl J Med*, 362(3), 239-252.
- Pober, B., Johnson, M., & Urban, Z. (2008). Mechanisms and treatment of cardiovascular disease in Williams-Beuren syndrome. *J. Clin. Invest*, 118, 1606-1615.

- Romeo, R. D., & McEwen, B. S. (2006). Stress and the adolescent brain. *Ann NY Acad Sci.*, 1094, 202-214.
- Rossi, N. F., Moretti-Ferreira, D., & Giacheti, C. M. (2007). Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 12(1), 1-9.
- Sammour, Z. M., Gomes C. M., Duarte, R. J., Trigo-Rocha, F. E., & Srougi, M. (2006). Voiding dysfunction and the Williams-Beuren syndrome: a clinical and urodynamic investigation. *Urol.*, 175(4), 1472-1476.
- Selicorni, A., Fratoni, A., Pavesi, M. A., Bottigelli, M., Arnaboldi, E., & Milani, D. (2006). Thyroid anomalies in Williams syndrome: investigation of 95 patients. *Am j Med Genet A*, 140(10), 1098-1101.
- Selye, H. (1956) *The stress of life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *Am Sci*, 61, 692-699.
- Stromme, P., Bjornstad, P. G., & Ramstad, K. (2002). Prevalence estimation of Williams syndrome. *J. Child Neurol*, 17, 269-271.
- Sugayama, S. M. M., Koch, V. H. K., Furusawa, E. A., Leone, C., & Kim, C. A. (2004). Renal and urinary findings in 20 patients with Williams-Beuren syndrome diagnosed by fluorescence in situ hybridization (FISH). *Rev. Hosp. Clin. Fac. Med. S. Paulo*, 59(5), 266-272.
- Tassabehji, M., & Donnai, D. (2006). More or less? Segmental duplications and deletions in the Williams-Beuren syndrome region provide new insights into language development. *European Journal of Human Genetics*, 14, 507-508.
- Tassabehji, M., & Urban, Z. (2006) Congenital heart disease: Molecular diagnostic of supravalvular aortic stenosis. *Methods Mol Med*, 126, 129-156.
- Vicari, S., Bellucci, S., & Carlesimo, G.A. (2001). Procedural learning deficit in children with Williams syndrome. *Neuropsychology*, 7(39), 665-77.
- Wälinder, R., Gunnarsson, K., Runeson, R., & Smedje, G. (2007). Physiological and psychological stress reactions in relation to classroom noise. *Scand J work Environ Health*, 33(4), 260-266.
- Wessel, A., Motz, R., Pankau, R., & Bursch, J. H. (1997). Arterial hypertension and blood pressure profile in patients with Williams-Beuren syndrome. *Z Kardiol*, 86, 251-257.

Recebido em: 23/01/2012
 Reformulado em: 29/03/2012
 07/08/2012
 Aprovado em: 03/09/2012

Sobre os autores

Vera Alice Alcantara dos Santos Amaral (veraalicesa@usp.br)

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Psicopedagoga Mestranda do Programa de Pediatria
Endereço: Rua Vereador Derci Lourenço, 14 Itaquara Park - Pirapora - CEP 06550-000 SP.

Michele Moreira Nunes (michelemoreiranunes@yahoo.com.br)

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Psicóloga, Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP.
Endereço: Av. Dr. Enéas de Carvalho Aguiar - Cerqueira César - CEP 05403-900 - Sao Paulo, SP.

Rachel Sayuri Honjo (rachel.honjo@gmail.com)

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Médica Geneticista, Instituto da Criança - FMUSP, Instituto da Criança - LIM36.
Endereço: R: Enéas Carvalho de Aguiar, 647 - Cerqueira César - CEP 05403-000 - Sao Paulo, SP

Roberta Lelis Dutra (lelis.roberta@gmail.com)

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Médica Geneticista, Instituto da Criança - FMUSP, Instituto da Criança - LIM36.
Endereço: Rua: Enéas Carvalho de Aguiar, 647 - Cerqueira César - CEP 05403-000 - Sao Paulo, SP

Francisco Baptista Assumpção Jr (cassiterides@usp.br)

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Médico Psiquiatra, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Clínica.
Endereço: Av. Prof. Melo Moraes, 1721 - Cidade Universitária - CEP 05508030 - São Paulo, SP

Chong Ae Kim (chong.kim@icr.usp.br)

Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Médica Pediatra, Instituto da Criança - FMUSP, Instituto da Criança - LIM36
Endereço: Rua: Dr. Enéas de Carvalho Aguiar nº 647 - Cerqueira Cesar CEP 05403-900 SP

Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise

Pablo Sousa Seixas
Fellipe Coelho-Lima
Suzany Gadelha Silva
Oswaldo Hajime Yamamoto

Resumo

O objetivo deste texto foi expor uma estratégia de análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Psicologia no Brasil. Compreende-se o PPC como um documento complexo e multideterminado, atravessado tanto pelas políticas educacionais quanto pelos anseios dos cursos, constituindo-se como um material importante para o estudo da formação do psicólogo. Contudo, a literatura não tem conseguido concatenar a aplicação de estratégias analíticas amplas a um grande número de casos. Construiu-se a presente estratégia a partir da legislação e literatura acerca da formação do psicólogo no país, bem como da leitura livre e categorizações de diferentes PPCs. Agruparam-se as informações desse documento em três blocos de discussões - fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; ênfases curriculares e disciplinas; práticas profissionais -, com as suas respectivas categorias analíticas. Considera-se que essa estratégia serve como inspiração para pesquisadores que se propõem a investigar a formação do psicólogo ou outros profissionais de nível superior.

Palavras-chave: Currículo, formação do psicólogo, educação superior.

Pedagogic project of an undergraduate psychology course: an analysis proposal

Abstract

In this text we propose an analysis strategy of Pedagogic Projects of Psychology Courses (PPC) in Brazil. The PPC, a complex and multi-determinate document concerning both educational policies and course objectives, is an important tool in the study of psychology training. However, the literature has been unable to apply broad analytical strategies to a large number of cases. The present strategy was created based on legislation and literature regarding the training of psychologists in the country, as well as free reading and categorizations of different PPCs. Information in this document was grouped into three discussion blocks – theoretical, philosophical and pedagogical fundamentals; curricular and discipline issues; and professional practices –, with their respective analytical categories. This strategy is considered an inspiration to researchers who propose to investigate the education of psychologists or other university level professionals.

Keywords: Curriculum, psychologist education, higher education.

Proyecto Pedagógico de Curso y formación del psicólogo: una propuesta de análisis

Resumen

El objetivo de este trabajo fue presentar una estrategia de análisis de Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Psicología en Brasil. Se entiende el PPC como un documento complejo y multideterminado, atravesado tanto por las políticas educacionales como por las expectativas de los cursos, constituyéndose un material importante para el estudio de la formación del psicólogo. Sin embargo, la literatura no ha conseguido concatenar la aplicación de estrategias analíticas amplias a un número expresivo de casos. La presente estrategia se construyó a partir de la legislación y literatura acerca de la formación del psicólogo en el país, así como de la lectura libre y de categorizaciones de diferentes PPCs. Las informaciones de este documento se agruparon en tres bloques de discusiones – fundamentos teóricos, filosóficos y pedagógicos; énfasis curriculares y disciplinas; prácticas profesionales – con sus respectivas categorías analíticas. Se considera que esta estrategia sirve como inspiración para investigadores que se proponen investigar la formación del psicólogo u otros profesionales de nivel superior.

Palabras clave: Curriculum, formación del psicólogo, educación superior.

Introdução

O artigo tem por objetivo apresentar a construção e a descrição de uma estratégia de análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Psicologia do Brasil. Essa proposta foi construída objetivando auxiliar nas investigações acerca do processo de formação em Psicologia no país. Acredita-se que a apresentação do processo de trabalho e a descrição da estratégia construída podem contribuir com outras pesquisas que focalizem o PPC como documento produtor de dados e com a compreensão do processo de formação em Psicologia de maneira geral. Além disso, o exame da literatura indica a escassez de estudos que levam em consideração o PPC como fonte de dados primária, restritos a um pequeno número de documentos (Abdalla e cols., 2009; Beck e cols., 2003; Freitas, Guedes, & Silva, 2003; Lampert e cols., 2009).

No texto que se segue, serão apresentados os pressupostos de pesquisa, concepção de PPC e resgate bibliográfico no campo, seguidos de uma descrição da estratégia adotada em nosso estudo.

A presente estratégia foi construída tanto para dar suporte a pesquisas que intencionam estudar apenas um curso, como pesquisas que objetivem compreender aspectos do processo formativo em várias Instituições de Ensino Superior (IES) simultaneamente. O desafio metodológico foi de criar uma estratégia que, a partir dos PPCs, permitisse captar os aspectos mais amplos da formação do psicólogo, como os determinantes das políticas educacionais para ensino superior, por exemplo, sem perder de vista a análise interna do PPC, com suas particularidades teóricas filosóficas e caracterização técnico-instrumental. Trata-se de compreender o fenômeno em sua globalidade, ao mesmo tempo em que se respeitam os modos particulares com que este se apresenta na realidade concreta dos cursos. Assim, assume-se uma determinada concepção de PPC para a derivação da presente estratégia de análise.

Projeto Pedagógico de Curso: concepção e determinantes

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas.

Assim, o PPC deve propor o perfil de sujeito/profissional que se busca formar, no contexto da sociedade para qual se orienta essa formação. Representa, portanto, um entrelaçamento entre a organização de elementos da teoria e da prática, sendo definido pelo Fórum Brasileiro de Pró-

-Reitores de Graduação (ForGRAD, 1999) como tendo sua função prioritária orientar e conduzir intencionalmente o processo pedagógico, sendo organizado a partir de ponderações sobre as finalidades das atividades acadêmico-profissionais e, principalmente, sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade¹.

Para fins de estruturação da estratégia de análise do PPC, adota-se a proposição organizativa apresentada por Veiga (2010), que contém três dimensões distintas: **global, específica e particular**. No primeiro grupo, localizam-se os determinantes extrainstitucionais, ligados, diretamente, a outras instâncias da sociedade, como a Constituição Federal e as regulamentações específicas da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda compõem esse grupo as demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho. Na dimensão específica, residem as características de cada graduação, representadas no Plano Nacional de Graduação (PNG), e as especificidades de cada área, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos (DCN). Por último, a dimensão particular refere-se ao desenvolvimento histórico de cada instituição e curso, os seus acúmulos de experiências pedagógicas, localização na dinâmica local/regional e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Diante desse panorama, é possível localizar o PPC, dentro do processo formativo, como um elemento que sintetiza as políticas mais amplas sobre a formação universitária e profissional, ao passo que se relaciona com a experiência particular da sala de aula. Ou seja, o PPC é um elemento que, ao mesmo tempo em que expressa diversos elementos oriundos das políticas educacionais para o ensino superior, também orienta a organização cotidiana da sala de aula.

Quanto à sua relação com a concretude do processo formativo, o PPC possui um forte rebatimento na sua operacionalização, traçando as linhas gerais para os procedimentos didáticos, pedagógicos e temáticos de um dado curso. Assim, no cotidiano das práticas de sala de aula, encontra-se o eco desse documento, juntamente com outros elementos particulares e idiossincráticos da cotidianidade (Veiga, 2010), como as experiências existentes na relação professor-aluno. Em outras palavras, cotejando com os documentos que determinam o PPC – como o PDI, as DCN e a LDB –, não se encontra neles a possibilidade de se compreender as realidades específicas de cada curso. Do mesmo modo, a análise das práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula levanta aspectos que são demasiadamente volúveis,

¹ Sabe-se que as políticas educacionais brasileiras, mais amplamente a partir do estabelecimento da agenda neoliberal, têm sofrido sérias investidas de orientações do capital, nas quais as regulamentações nacionais são concatenadas aos interesses dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Não sendo objeto deste estudo tais considerações mais profundas, é importante ressaltar a relevância dessas investidas no ordenamento e organização das relações sociais a partir deste grande setor que é a educação. Assim, para maiores aprofundamentos, aconselha-se o estudo: Chauí (2003), Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Cunha (2003).

pois se atrelam a componentes inconstantes da realidade do curso, como a interação entre um professor com a turma, ou de contingências particulares do momento, tais quais fatores ambientais.

Por seu turno, o PPC não deve ser um documento derivado unilateralmente dos condicionantes até agora postos, mas fruto dos debates e ações dos atores que compõem cada instituição e cada curso. Assim, o PPC pode assumir dois estatutos distintos de acordo com seu processo de construção. Em um caminho, ele configura-se como uma documentação burocrática, formulada por alguns consultores (internos ou externos ao curso), estabelecendo-se uma relação estritamente regulatória das práticas desenvolvidas pelos docentes. Em outra situação, o PPC apresenta-se como produto de um debate amplo desenvolvido entre docentes, técnicos, discentes e comunidade, promovendo a concatenação entre as expectativas desses atores e as restrições postas pelas legislações superiores (Veiga, 2010).

Por ser um fenômeno complexo, os PPCs necessitam de uma abordagem de análise que captasse aspectos das três dimensões assumidas nesse escrito. A proposição de uma estratégia própria de análise não poderia prescindir, no entanto, das possibilidades apresentadas na literatura, considerando a multiplicidade de questões constitutivas ao documento em questão.

Estudos acerca dos Projetos Pedagógicos de Curso no Ensino Superior

A utilização dos PPCs como fonte de dados em pesquisas sobre a formação no Ensino Superior não é novidade no Brasil. Esses estudos acontecem nas mais diversas áreas – Administração, Artes, Enfermagem, Filosofia, Fisioterapia, Matemática, Medicina, Psicologia, entre outros –, possuem estratégias de análise distintas e as informações derivadas desses assumem diferentes *status* de acordo com cada trabalho.

Constata-se essa realidade em uma rápida consulta à base de dados do *SciELO* e na *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia* (BDTD/IBICT). Lançando mão de descritores como “projeto pedagógico” e “proposta pedagógica”, foi possível obter 28 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos científicos, produzidos nas décadas de 2000 e 2010, que usaram o PPC como fonte de informações para suas pesquisas. A exposição que seguirá, longe de pretender a realização de um estado da arte sobre estudos que utilizam o PPC como material de pesquisa, pretende esboçar um quadro geral de alguns casos em que se utiliza esse material. Merecem destaque algumas conformações inerentes a esse material.

Primeiramente, é possível distinguir quatro formas de se abordar o PPC como objeto analítico: pelo tema específico, pelas dimensões internas do PPC, pelo alinhamento com outros documentos e pelas determinações externas do PPC. Identificou-se também um quinto grupo que, por não adotar

o PPC como fonte de dados de pesquisa, distancia-se metodologicamente dos demais trabalhos. Esse conjunto possui um grande volume de materiais e narra o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos ou apresenta projetos pedagógicos fundamentados em estudos teóricos.

Ainda há dois pontos principais que caracterizam esses estudos: a baixa quantidade de casos analisados e a associação da análise de PPC com outras fontes de dados. Quanto ao primeiro quesito, a maioria das pesquisas optou pela focalização em apenas um curso (Beck e cols., 2003; Freitas e cols., 2003), havendo alguns poucos estudos que utilizavam, no máximo, oito cursos como casos para análise (Abdalla e cols., 2009; Lampert e cols., 2009). Já as outras fontes de dados de pesquisas circulam em torno de entrevistas ou grupo de discussões com coordenadores, docentes ou discentes, análise de documentos regulatórios (como as DCN dos cursos e o PDI) e de planos de ensino das disciplinas.

Esse cenário esboçado nos parágrafos anteriores revela um conjunto de pesquisas que buscam serem informadas por meio do PPC sobre aspectos específicos da formação. São estudos que priorizam a compreensão de uma realidade singular e, para tanto, partem de referenciais analíticos qualitativos, havendo poucos autores que adotam o PPC como material único de análise.

Como já discutido em seções anteriores, o Projeto Pedagógico de um curso encerra em si uma miríade de informações, com significados distintos, que revelam facetas diversas do processo formativo. Contudo, nos trabalhos consultados, o que se verificou foi mais a busca por uma triangulação das fontes de dados do que necessariamente o esgotamento desse material documental.

Nessa direção, estudos que almejam a compreensão mais ampla do fenômeno formativo em diversas realidades e que contemplam uma caracterização ampla dessa formação acabam por demandar uma estratégia analítica diferenciada. Corroboram essa afirmação os estudos de Abdalla e cols. (2009) e Lampert e cols. (2009) que, ao preterirem uma análise ampla do cenário formativo em Medicina, empreenderam a construção de um instrumento analítico próprio.

No tocante à apropriação que os estudos sobre a formação em Psicologia fazem dos PPCs, fica clara a escassez de trabalhos que priorizem esse material como foco de análise. Diferentemente de outros campos – como a Pedagogia, Enfermagem e Medicina –, na Psicologia, os estudos sobre a formação não se valem do PPC como fonte primária de dados de pesquisa. Além disso, soma-se a dificuldade da literatura, proveniente de outros campos, em apresentar estratégias de análise do PPC que concatenem a complexidade desse documento com o estudo de um grande número de cursos.

Embora se defenda a posição de que cada estratégia responda a um problema específico, não se pode negar objetivamente que, com base no exame bibliográfico levantado, faltam estratégias e técnicas de análise do PPC que considerem seu conteúdo filosófico epistemológico e estrutura curricular de forma a não só compreender o curso

em questão, mas permitir compará-lo com outras realidades num recorte transversal nacional.

Desse modo, para a compreensão da formação do psicólogo em contextos distintos, torna-se patente a necessidade de construção de uma estratégia analítica que se oriente tanto pela especificidade desse fenômeno, como leve em consideração a riqueza e complexidade dos PPCs como fonte de informação científica.

Elaboração e funcionamento da estratégia de análise dos PPCs em Psicologia

Nesta seção será descrito o processo de construção da estratégia de análise e quais os elementos que a compõem. Esse modelo de análise toma os pressupostos até aqui elencados, considerando-se como um pano de fundo para as possíveis investigações sobre a formação do psicólogo no Brasil.

Concepção e elaboração da estratégia

Como primeiro passo na tentativa de construção do instrumento, foi necessária uma primeira imersão na realidade dos cursos de formação de psicólogo. Foram analisados os documentos que legislam a respeito do Ensino Superior nos próprios PPCs e a literatura que versava a respeito da formação universitária e da formação do psicólogo.

Nesse processo, constatou-se, na leitura da LDB (Lei nº 9.394, 1996), a prescrição da existência de projetos pedagógicos de cursos, mas sem a definição dos elementos que devem constar nos PPCs. Diante dessa situação, partiu-se para uma leitura preliminar de alguns PPCs de Psicologia do país com a intenção de levantar dimensões que estavam contempladas na maioria dos documentos.

Realizando a leitura de dez projetos pedagógicos de cursos com características diversas (quantidade de vagas, tempo de existência, localização regional, natureza jurídica e organização acadêmica), foi possível identificar três blocos que estruturavam, de maneira geral, esses documentos (Figura 1).

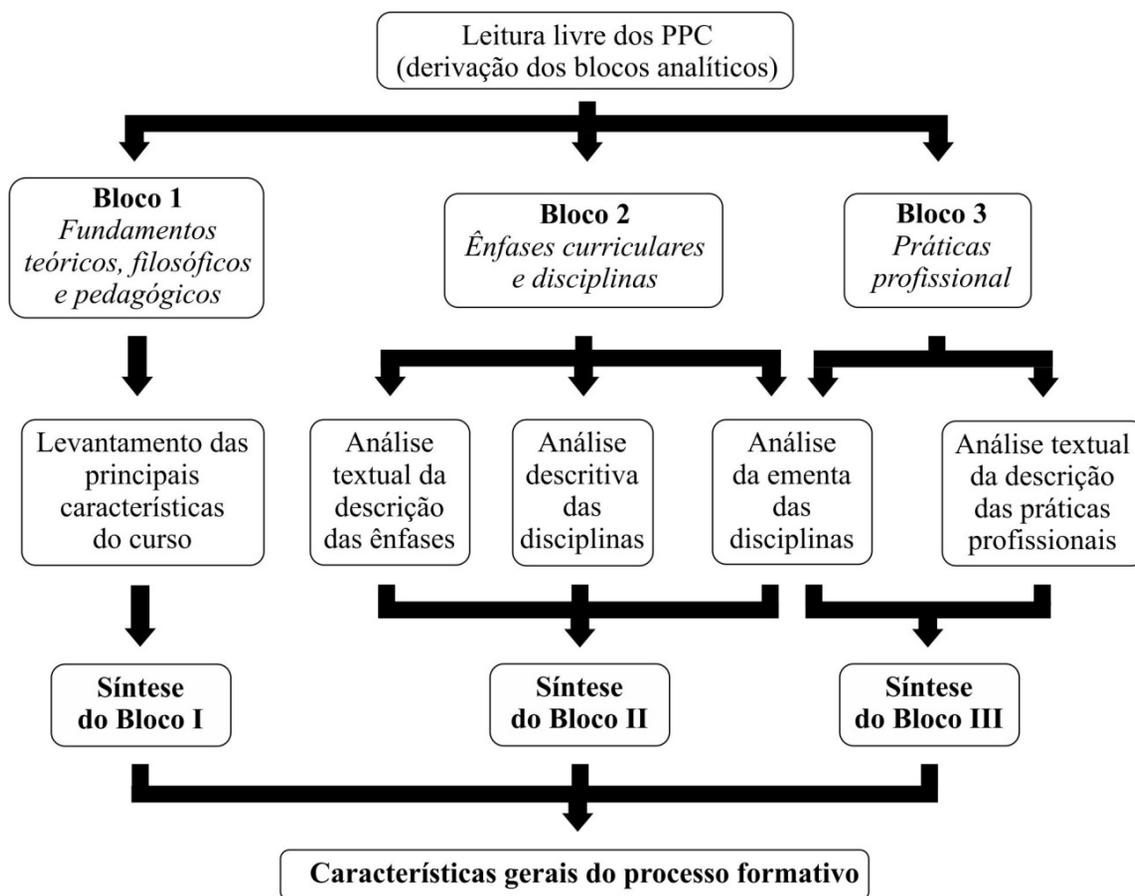


Figura 1. Fluxograma simplificado da estratégia de análise.

Bloco I – Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos

O primeiro bloco refere-se aos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos que são apresentados nos PPCs. Além desses elementos, também se encontram a descrição do funcionamento geral do curso, alguns dados institucionais (quantidade de vagas, turno de funcionamento, quantidade de docentes etc.) e o histórico do curso. Mesmo havendo uma diversificação das informações tratadas nessa seção dos documentos, priorizando os temas que estão presentes na maioria dos PPCs, levantaram-se como tópicos para análise: o **perfil do egresso**, o **processo formativo**, as **justificativas** para a existência do curso e para a mudança curricular e o **histórico do curso**.

O *perfil do egresso* refere-se ao profissional em Psicologia que se pretende formar, que características ele deve conjugar e quais competências e habilidades são esperadas, desse psicólogo, ao término dos anos do curso. O *processo formativo*, por sua vez, trata das estratégias de ensino previstas para que o perfil do egresso seja alcançado, como contato com profissionais formados, experiências de extensão e pesquisa, participação direta na comunidade, entre outras. Já a *justificativa* desdobra-se em duas subcategorias: da existência do curso e da reforma curricular. Ambas pretendem levantar as demandas e necessidades que as graduações em Psicologia tentam atender, sejam elas puramente legais ou expressão de uma conformação regional específica. Por fim, a categoria *histórico do curso* intenta levantar alguns aspectos históricos que compõem a conformação atual da formação do psicólogo em um dado curso.

Em suma, tais categorias analíticas tentam responder qual a conformação do curso e seus determinantes intrínsecos para o planejamento do currículo e das demais atividades pedagógicas.

Bloco II – Ênfases curriculares e disciplinas

Esse se constitui em um dos maiores blocos de análise, por agrupar duas dimensões que compõem os PPCs: a **descrição das ênfases curriculares** e a **matriz curricular**.

Ênfases curriculares

Como previsto pela Resolução 005/11 (2011) do Conselho Nacional de Educação, que legisla atualmente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia – em substituição à Resolução CNE/CFE nº 08 de 2004, a primeira a instituir essa formatação aos cursos –, é necessária a divisão do curso em dois momentos: núcleo comum e ênfases curriculares. O primeiro refere-se a “uma base homogênea para a formação no País (sic) e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (Resolução 005/11, 2011, p. 3). Já as ênfases curriculares constituem-se

no momento do curso em que o discente tem a oportunidade de aprofundar o conhecimento em alguns domínios da Psicologia, mas sem se constituir enquanto especialização. A escolha dos cursos pelas ênfases respeita as demandas da localidade na qual ele está inserido, a conformação do corpo docente, as vocações institucionais e as competências básicas pensadas para o psicólogo. Assim, a definição das ênfases constitui-se em um dos caminhos pelo qual o curso operacionaliza os seus pressupostos presente no Bloco I.

A análise das ênfases curriculares, por seu turno, é assentada sob o texto do PPC que discorre a respeito destas, centrando-se nas seguintes categorias analíticas: **o foco da ênfase, o perfil do egresso da ênfase, a justificativa para criação da ênfase, o processo formativo dentro da ênfase e seu funcionamento interno**. A primeira categoria refere-se ao ponto central tratado na ênfase: se em alguma área específica da Psicologia, em um tema, um contexto de atuação, um terminado período do ciclo vital, entre outros. Assim como as categorias do Bloco I, o *perfil do egresso da ênfase* faz alusão a que especificidades deve possuir o psicólogo que optou por passar por determinada ênfase (quais os contextos são mais recomendados para sua atuação, que competências específicas são desenvolvidas etc.). O *processo formativo da ênfase* trata das atividades pedagógicas previstas para alcançar o *perfil do egresso da ênfase* esperado – relação semelhante à existente no Bloco I. A *justificativa da ênfase* retrata que determinantes foram levados em consideração para a divisão do curso nas ênfases curriculares construídas. Por fim, o *funcionamento interno da ênfase* revela como uma ênfase curricular específica articula-se com os outros momentos do curso e como são conduzidas as atividades pedagógicas no seu interior.

Matriz Curricular

Já a análise das disciplinas segue uma lógica distinta, considerando a natureza das informações que elas oferecem. As disciplinas que serão analisadas são as obrigatórias. As disciplinas optativas, além de não constarem nos PPCs, podem sofrer modificações sem avisos prévios, o que tornaria de pouca utilidade para uma análise nacional. Para a construção do plano de análise da matriz curricular, consideraram-se duas questões basilares. Primeiramente, é necessário compreender a matriz curricular como um todo complexamente organizado de disciplinas, que possui uma fluidez e é determinada por elementos intrínsecos ao curso e extrínsecos à instituição. Em segundo lugar, é imperativo considerar que as disciplinas possuem *status* diversos dentro do curso. Em outras palavras, tendo em vista a sua localização na matriz curricular, em termos verticais (relação com disciplinas de períodos diferentes), horizontais (interação com as disciplinas do mesmo período) e o tipo de conteúdo tratado (técnico, teórico, epistemológico, de outros campos do conhecimento etc.), cada disciplina acaba por assumir uma singularidade de acordo com o curso que pertence. Desse modo, surge o desafio de estabelecer parâmetros de

análise que, por um lado, não pervertam essa conformação da realidade, mas que, ao mesmo tempo, permitam captar, por meio das disciplinas, elementos que versem a respeito do processo formativo do psicólogo.

Para fazer face a essa tarefa, foram considerados dois conjuntos de informações. Um é composto por dados eminentemente descritivos, como a carga horária, o período ao qual é vinculada e o momento do curso a que pertence (núcleo comum ou ênfase curricular), e o outro diz respeito ao conteúdo presente nas ementas.

Por outro lado, embora as disciplinas apresentem idiossincrasias, elas respondem legalmente às DCN para o curso de Psicologia (Resolução nº 005, 2011). Esse documento determina, no Artigo 5º, que as matrizes curriculares contemplem os conhecimentos, competências e habilidades em torno de seis eixos estruturantes, independentemente do formato que cada disciplina queira adotar. Dito isso, a leitura prévia de diversos PPCs fez com que se percebesse uma maior semelhança entre os conteúdos expressos nas ementas das disciplinas que respondem ao mesmo eixo estruturante do que comparadas com as de eixos distintos. Percebeu-se também que essa organização do material oferece subsídios para responder às principais questões da formação em Psicologia postas pela literatura. Procedeu-se então a uma interpretação da definição de cada um dos seis eixos a fim de operacionalizá-los em categorias analíticas para a pesquisa. Além disso, a revisão bibliográfica empreendida (Bastos & Aschar, 1994; Bastos, Gondim, Souza, & Souza, 2011; Mello, 1975; Yamamoto, Da Rocha Falcão, & Seixas, 2011) permitiu transformar os dilemas mais comuns na formação de psicólogo em subcategorias dentro de cada eixo². Cabe ressaltar que algumas características do conteúdo das disciplinas foram consideradas transversais aos eixos e suas categorizações não se restringem às opções impostas, girando em torno de três discussões: ética, área da Psicologia e conhecimentos sobre a realidade brasileira.

Essa atividade de interpretação do texto da Resolução 005/11 (2011) e de criação das subcategorias analíticas pode ser conferida no Quadro 1, que expõe o texto original da legislação supracitada e a definição elaborada para efeitos da pesquisa.

Como é possível visualizar no Quadro 1, as reinterpretações tiveram por objetivo clarificar pontos nodais das definições existentes na legislação, tentando ora oferecer saídas operacionais que permitissem a identificação dos eixos nas matrizes curriculares, ora restringir a definição, a fim de tornar a categoria dos eixos estruturantes excludentes entre si. Já as subcategorias analíticas elencadas tentaram,

dentro do escopo pertinente a cada um dos eixos estruturantes, responder aos questionamentos presentes na literatura.

Tomando a especificidade da construção textual das ementas, a resposta sobre a pertença de uma disciplina a um eixo é dada pelos diversos trechos que compõem esse texto. Os fragmentos das ementas, por sua vez, podem referir-se a mais de um eixo estruturante, o que permite uma disciplina responder às demandas de eixos variados. Essa configuração reflete um movimento que ocorre comumente em alguns cursos de congregarem-se, em uma única disciplina, conteúdos de *status* distintos, sendo inviável pensar-se em um conteúdo central.

A análise das disciplinas, assim posta, segue dois caminhos: um de classificação dos trechos das ementas de acordo com os eixos estruturantes e outro de preenchimento das subcategorias analíticas. No primeiro momento, realiza-se uma organização dos dados textuais, classificando os trechos das ementas de acordo com a definição de cada eixo, sendo possível uma ementa responder aos diversos eixos ao mesmo tempo. Já no segundo momento, com os fragmentos organizados, respondem-se às subcategorias correspondentes a cada eixo. Exemplificando, uma determinada ementa que possui trechos pertencentes ao eixo A e B apenas terá preenchido as subcategorias correspondentes a esses eixos, sendo os demais não preenchidos.

Bloco III – Práticas profissionais

Assim como o Bloco II, as *práticas profissionais* referem-se ao modo como o curso operacionaliza os seus pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos, distinguindo-se do bloco precedente por focalizar atividades eminentemente práticas que buscam concatenar o exercício profissional com os conteúdos teóricos do curso. As especificações quanto a essa temática encontram-se tanto nas ementas das disciplinas como em trechos do PPC. De maneira geral, o conteúdo tratado refere-se aos estágios – tanto básicos, como profissionalizantes –, mas não se restringe a eles, todo texto que prescreva expressamente uma atividade prática está incluído nesse bloco. Esses textos permitem ilações a respeito de quatro temas distintos sobre a prática profissional: **os locais em que são realizadas as práticas, o funcionamento dos estágios, a relação entre os tipos de estágios e as atividades previstas.**

A categoria de *locais de prática profissional* refere-se às determinações prévias quanto aos contextos em que o discente pode/deve inserir-se a fim de se preparar profissionalmente. O *funcionamento dos estágios* pretende desvelar o modo como eles são operacionalizados, trazendo uma narrativa a respeito da articulação das atividades internas a cada estágio. A *relação entre os estágios* apresenta o modo como o curso relaciona os distintos estágios obrigatórios existentes. Os *objetivos dos estágios* expressam o que cada estágio pretende responder, de acordo com a documentação dos cursos. Por fim, a categoria de *atividades previstas*

2 Seguindo a revisão bibliográfica operada por Lisboa e Babosa (2009), foi possível levantar alguns dos dilemas mais comuns no campo da formação do psicólogo, como: “formação técnica versus crítico-reflexiva, científica versus profissional, generalista versus especialista, predominantemente clínica versus pluralista, unidisciplinar versus multi/interdisciplinar, histórica versus contemporânea, elitista versus socialmente comprometida e voltada para indivíduos versus voltada para a coletividade” (Lisboa & Barbosa, 2009, p. 724).

Quadro 1. Descrição dos eixos estruturantes e das subcategorias analíticas

Nome do eixo estruturante	Texto original do artigo 5º da Resolução 005/11	Definição operacional utilizada na pesquisa
Eixo A Fundamentos epistemológicos e históricos	Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.	Incluem as discussões que resgatam componentes históricos e/ou epistemológicos do conteúdo tratado na disciplina, seja da Psicologia como ciência ou profissão, de um campo da Psicologia, um tema, objeto, procedimento, técnica ou qualquer outro tipo de material.
Eixo B Fundamentos teórico-metodológicos	Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.	Participam os conteúdos que tratam de pressupostos teóricos e/ou metodológicos mais amplos. Costumeiramente, são pressupostos aplicáveis a temas, objetos, técnicas e estratégias de intervenção específicas.
Eixo C Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional	Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.	É composto pela apresentação de técnicas, estratégias, procedimentos ou qualquer arcabouço instrumental para o processo de pesquisa e intervenção em Psicologia.
Eixo D Fenômenos e processos psicológicos	Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.	Abarca as discussões a respeito de objetos específicos com que a Psicologia lida.
Eixo E Interfaces com campos afins do conhecimento	Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.	São os conteúdos que são eminentemente de outros campos do saber e que historicamente não foram apropriados pela Psicologia.
Eixo F Práticas profissionais	Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.	Estão incluídas as disciplinas que preveem, explicitamente, alguma atividade prática ou que se colocam como espaços para integrar os conhecimentos debatidos em um período específico – sem apresentar conteúdos novos, necessariamente.

elena as práticas profissionais específicas que são prescritas para serem realizadas durante o curso.

Também estão integradas nesse bloco as informações acerca das disciplinas que preveem atividades práticas. Assim, os dois conjuntos de dados que emergem desse objeto são contemplados: os elementos descritivos contidos em diferentes partes do PPC e os presentes nas ementas (como consta no Quadro 1).

Concatenação das informações

Como se pode inferir, a análise específica do PPC, norteada pelos três blocos de discussões expostos, impele o levantamento de dados e considerações diversas. Essa massa de dados informa acerca de diversas características do fenômeno formação do psicólogo. A fim de compilar os blocos e suas respectivas categorias analíticas, a Figura 2 apresenta resumidamente esses elementos.

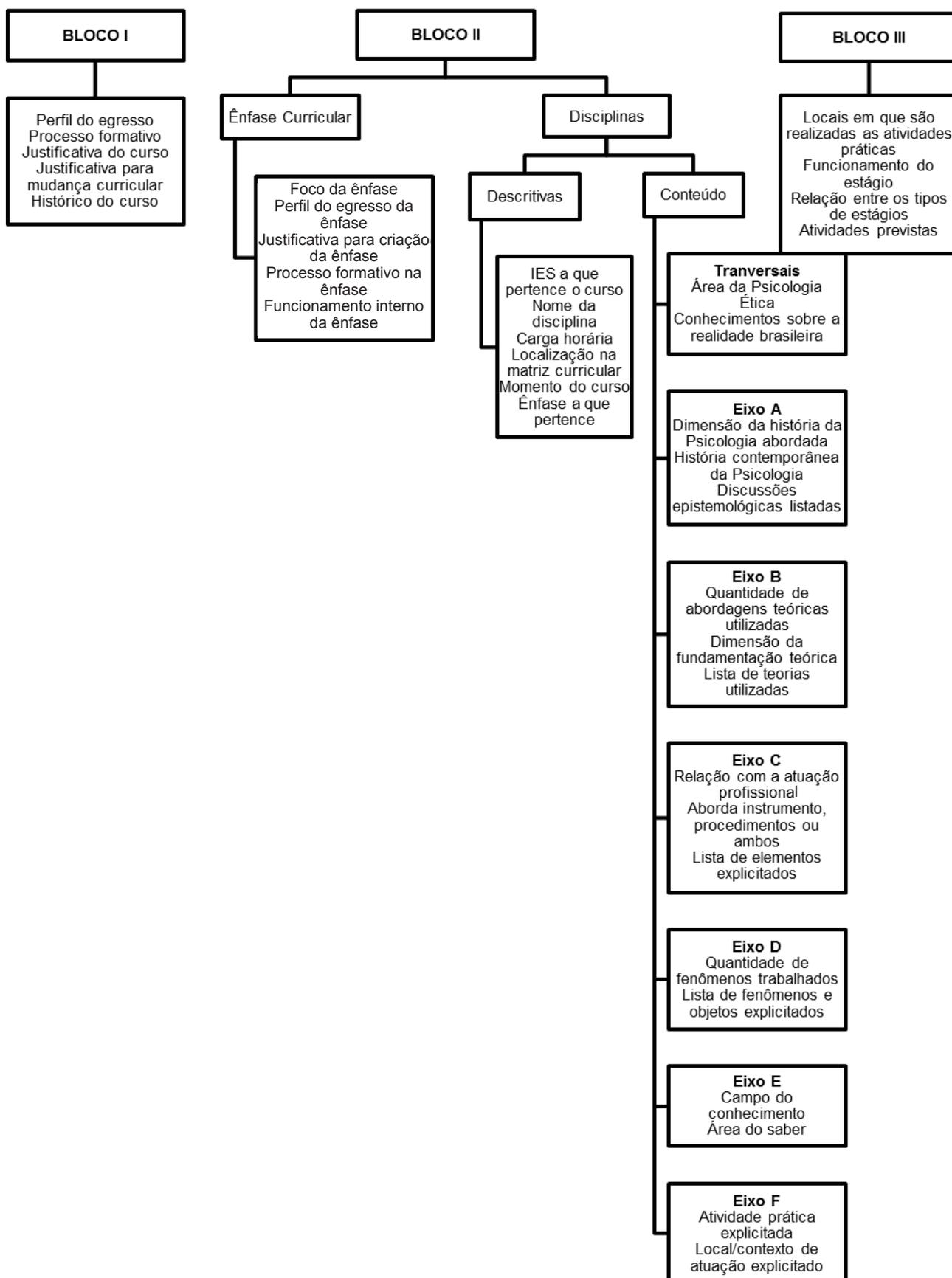


Figura 2. Blocos de Discussão e categorias analíticas levantadas

Dessa forma, o último procedimento de análise é compilar em um curso as sínteses discursivas de cada uma das três dimensões trabalhadas (fundamentos teórico-filosóficos; ênfases curriculares e disciplinas; prática profissional). Esses textos são a narrativa da apreensão do pesquisador sobre os dados e informações presente em cada bloco analítico, servindo como um condensador das principais características que podem ser levantadas a partir das categorias utilizadas. Por sua vez, essas três sínteses originam uma análise única da realidade de cada curso específico.

O processo analítico aqui descrito permite compor um cenário amplo das principais características de cada curso, o qual possibilita a visualização das diversas realidades dos cursos de psicólogo. Por fim, a visualização desse conjunto textual oferta o potencial de apreensão de elementos importantes presentes na formação do psicólogo no Brasil.

Considerações Finais

É sabido que um dos grandes desafios dessa proposta é articular fenômeno formativo processual sem perder de vista as particularidades de cada curso analisado. Mesmo com essa limitação, acredita-se que essa proposta pode obter êxito ao considerar as orientações das DCN como pontos de análise, permitindo dar conta dos diferentes níveis presentes no PPC, da dimensão transversal das políticas para educação superior às realidades locais.

Sem a intenção de prescrever procedimentos para analisar os PPCs de Psicologia, espera-se que a apresentação dessa estratégia e de seu embasamento teórico sirva de inspiração para outros pesquisadores estudarem aspectos do processo formativo a partir desse complexo documento. Sabe-se também que as escolhas dos eixos estruturantes contidos nas DCN como forma de organização da informação podem restringir o uso da estratégia apenas para os cursos de Psicologia. No entanto, a forma de construção da presente estratégia, em articulação com as respectivas legislações de cada área do conhecimento, poderia servir para acrescentar outra reflexão nas maneiras de análise possíveis para o campo, que, como visto na revisão bibliográfica, ainda carece de estudos que se proponham a abordar uma grande quantidade de documentos sem o apoio de fontes de dados adicionais.

A presente proposta insere-se no escopo de outras estratégias possíveis de análise do PPC. Acredita-se que, com a adoção tanto de bases teóricas e metodológicas diferentes, como de outros objetivos – além da investigação sobre o processo formativo global do psicólogo –, poderia se construir estratégias de análises distintas. Espera-se, por fim, que a apresentação dessa estratégia auxilie no caminho de estudos que visem elucidar a discussão sobre a formação em Psicologia, tão em voga e relevante nos dias de hoje.

Referências

- Abdalla, I. G., Stella, R. C. R., Perim, G. L., Aguiar-da-Silva, R. H., Lampert, J. B., & Costa, N. M. S. C. (2009). Projeto pedagógico e as mudanças na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1, Supl. 1), 44-52.
- Bastos, A. V. B., & Ashcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: Uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 245-271). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., Souza, J. A. J., & Souza, M. P. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 313-347.
- Beck, C. L. C., Budó, M. L. D., Terra, M. G., Camponagara, S., Padoin, S. M. M., & Blois, J. M. (2003). Participação na construção de um projeto político pedagógico na Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(4), 405-408.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, 75, 67-83.
- Chaui, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação & Sociedade* 24, 3-61.
- ForGrad. (1999). Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Do Pessimismo da Razão ao Otimismo da Vontade: referências para a construção de Projetos Pedagógicos nas IES Brasileiras*. Recuperado: 10 Mai. 2013. Disponível: <http://forgrad.com.br/publicacoes.php>.
- Freitas, M. C., Guedes, M. V. C., & Silva, L. F. (2003). Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará - a história e o projeto político-pedagógico atual. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(4), 385-387.
- Lampert, J. B., Perim, G. L., Aguiar-da-Silva, R. H., Stella, R. C. R., Abdala, I. G., & Costa, N. M. S. C. (2009). Mundo do trabalho no contexto da formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1, Supl.1), 35-43.
- Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Recuperado: 25 Jul. 2012. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.

Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 005. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de Professores em psicologia. Recuperado: 25 Jul. 2012. Disponível: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

Veiga, I. P. A. (2010). *Educação básica: projeto político pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus.

Yamamoto, O. H., Da Rocha Falcão, J. T., & Seixas, P. S. (2011). Quem é o estudante de Psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232.

Recebido em: 10/01/2012
Reformulado em: 23/07/2012
Aprovado em: 05/11/2012

Sobre os autores

Pablo Sousa Seixas (pablo.seixas@gmail.com)

Psicólogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação. Campus Universitário Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia, sala 613, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP 59078-970, Caixa-Postal: 1622.

Fellipe Coelho-Lima (fellipecoelho@gmail.com)

Psicólogo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação. Campus Universitário Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia, sala 613, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP 59078-970, Caixa-Postal: 1622.

Suzany Gadelha Silva (suzany_ludimila@hotmail.com)

Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e membro do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação. Campus Universitário Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia, sala 613, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP 59078-970, Caixa-Postal: 1622.

Oswaldo Hajime Yamamoto (oswaldo.yamamoto@gmail.com)

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação. Campus Universitário Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Psicologia, sala 614, Lagoa Nova, Natal/RN, CEP 59078-970, Caixa-Postal: 1622.

Agradecemos o apoio financeiro concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Indisciplina escolar: uma construção coletiva

Maria Lucia Boarini

Resumo

Tecer reflexões sobre a indisciplina escolar é o propósito deste texto. Partimos do princípio de que as regras de convívio social são uma prerrogativa humana e, nesse sentido, são produções coletivas cujas formas são configuradas pelo seu tempo histórico. Portanto, ainda que a indisciplina escolar seja uma expressão particular, via de regra, traduz o que ocorre no âmbito coletivo. Nessa perspectiva, entendemos que a disciplina é um exercício diário configurado pelas exigências do momento histórico e do ambiente em que ocorre. Na escola ela é, sem dúvida, o resultado do trabalho cotidiano em sala de aula. Também seu oposto, a indisciplina, é resultado de uma construção coletiva e nessa perspectiva é que deve ser analisada.

Palavras-chave: Disciplina, comportamento na sala de aula, educação.

School indiscipline: a collective construction

Abstract

This paper aims at reflecting upon school indiscipline. We begin by the principle that the social living rules are human prerogatives. In this sense, they are collective productions whose form is configured through history. Therefore, although school indiscipline is a particular expression, it usually translates what happens collectively. In this perspective, we assume that discipline is a daily habit shaped by the demands of the historical moment and the environment in which it happens. In school, discipline is undoubtedly the result of day-to-day work in the classroom as well as indiscipline, quite the opposite, is the result of a collective construction, and so it should be examined in this view.

Key words: Discipline, classroom behavior, education.

Indisciplina escolar: una construcción colectiva

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar reflexiones sobre la indisciplina escolar. Partimos del principio de que las reglas de convivencia social son una prerrogativa humana y consecuentemente son producciones colectivas cuyas formas son configuradas por su tiempo histórico. Por lo tanto, a pesar de la indisciplina escolar ser una expresión particular, como regla, traduce lo que ocurre en ámbito colectivo. En esta perspectiva, entendemos que la disciplina es un ejercicio diario configurado por las exigencias del momento histórico y del ambiente en que ocurre. En la escuela es sin lugar a dudas el resultado del trabajo cotidiano en aula. Asimismo, su opuesto, la indisciplina, es resultado de una construcción colectiva y en esa perspectiva es que debe ser analizada.

Palabras clave: Disciplina, conducta en la sala de clase, educación.

Introdução

O cotidiano escolar

Troca de letras, dificuldades e problemas na aprendizagem da leitura, escrita e matemática já não detêm o monopólio das queixas escolares. A desatenção e conversas paralelas dos alunos durante as aulas, o atraso na entrada e a pressa para sair da escola, agressões verbais ou físicas aos colegas e, em alguns casos, a outros envolvidos na escola são queixas muito mais frequentes do que o esperado na instituição escolar. Desde a última década, as provocações verbais, pela intensidade e forma como se apresentam, passaram a ser entendidas como violência, na medida em que intimidam, amedrontam. É o denominado *bullying*, que atualmente, em virtude da tecnologia, ganhou outra dimensão, diga-se de passagem, mais preocupante. Estamos nos referindo ao *cyberbullying*, que no espaço virtual é uma presença constante que não tem fronteiras. Não vamos aqui tratar especificamente dessa nova modalidade de comportamento, mas apenas pontuar que tais queixas, somadas a tantas outras, já ocupam um razoável espaço no repertório dos problemas educacionais. Em suma, o comportamento do aluno, adjetivado pelos educadores de indisciplinado, delinea-se, atualmente, como mais um dos terrores das escolas de ensino fundamental e médio e dá sinais, também, de que “vasculariza, de modo invisível, todo o sistema da universidade”, pois, de acordo com o coordenador da Assistência Social (COSEAS) da Universidade de São Paulo, professor Waldyr Antonio Jorge (2010, p. 4), “chegamos a um grau inédito de violência física e verbal”.

A indisciplinada escolar não tem nacionalidade, endereço ou classe social

Há décadas o problema da indisciplinada escolar vem tomando novas e preocupantes proporções. Além disso, a discussão sobre esse assunto já ultrapassou os limites da sala de aula ou os muros da escola para alcançar a imprensa comum. Senão vejamos o conteúdo de uma reportagem veiculada em uma das revistas de maior circulação no Brasil, no ano de 1996:

Boa parte dos professores está à beira de um ataque de nervos porque não consegue controlar a bagunça que come solta dentro das salas de aula. E o que é pior: não bastassem conversinhas, os risinhos, as guerrinhas de papel, o respeito pela figura do professor passou a ser tão raro como uma nota 10 em redação (Revista Veja, 1996, p. 54).

E, mais que isso, se os problemas de aprendizagem tinham um endereço certo, isto é, apresentavam-se mais acentuadamente ou quase exclusivamente como uma questão da escola pública, no caso da indisciplinada escolar, não há especificação quanto ao caráter (público ou privado) da

instituição ou classe social. Ainda nessa reportagem temos o caso, amplamente divulgado, de um conceituado colégio particular cujo aluno foi expulso por ter atirado uma cadeira de uma janela do 2º andar do prédio onde funciona a escola e depois de ter recebido oito advertências por conduta inadequada. E, dentre tantos exemplos que ultimamente a imprensa comum vem divulgando, tivemos o caso do estudante de 14 anos, aluno de uma escola da “classe média alta paulistana” que levava na mochila um revólver Rossi calibre 38 e munição de uma arma calibre 32 (Capriglione, 2009). Interessante notar que, talvez por conta do estereótipo presente no imaginário da sociedade em geral, que entende a violência como uma característica da natureza da pessoa economicamente desfavorecida, quando atos infracionais são cometidos pelos mais favorecidos, ganham repercussão pública e escandalizam. Nesses casos não é raro que, na sequência da notícia, vários especialistas sejam consultados para explicar o fato.

Enfim, fatos dessa ordem indicam que a indisciplinada procede desde a universidade e escolas cuja clientela tem maior poder aquisitivo, comumente denominada classe A, até colégios considerados de periferia, por atenderem o segmento da sociedade com menor poder aquisitivo. Assim, o fenômeno indisciplinada escolar fragiliza explicações sustentadas em diferenças de classes sociais.

Ainda na perspectiva social, pode-se pensar que essa é uma questão de países de Terceiro Mundo. Entretanto, educadores de Portugal, por exemplo, reconhecido como Primeiro Mundo, nos dão conta de que a indisciplinada é um problema “generalizado” do primeiro ciclo à universidade. É isso o que afirma a professora Maria Benedita Melo, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, embora, segundo a professora, “não há mais indisciplinada”. Para essa professora, o que ocorre atualmente é “mais divulgação”. Para Raul Mendes, antigo professor de português e latim que lecionou durante 35 anos no município de Setúbal em Portugal, a indisciplinada “está de tal forma disseminada no ensino público que muitos professores já não se queixam à Direção e convivem com a indisciplinada como se fosse a norma escolar”. (Fersap, 2008).

Entendemos ser desnecessário continuar elencando exemplos para dimensionar o problema. As informações anteriormente apresentadas e o dia a dia das escolas nos dão a exata medida da questão colocada: a indisciplinada escolar é um fenômeno sem nacionalidade, endereço ou classe social. Diante desse quadro, há que se perguntar como pais, professores e alunos definem, explicam e propõem resolver a questão.

Se observadas com rigor, vamos constatar que as explicações e propostas de soluções apontadas por pais e professores, formal ou informalmente, via de regra, estão circunscritas à escola, à família e, vez ou outra, à sociedade como algo mais geral, abstrato. Não raro ouvimos que atualmente as crianças e jovens “não têm limites” porque “os pais são muito permissivos” ou porque a família é “desestruturada”. Assim, a “desestruturação” ou “desorganização” familiar em geral aparece como responsável pelo fracasso

escolar dos alunos ou mesmo como fonte de comportamentos violentos manifestados pela infância e juventude. Análises dessa ordem também se referem ao professor, ou seja, a indisciplina escolar ocorre porque o professor não faz da escola uma extensão do lar e daí por diante. Essas explicações, cada qual a seu modo, nos remetem ao campo da moral e, em geral, trazem também forte tinteira de nostalgia. Comumente elas apóiam-se na memória de fatos isolados descontextualizados histórica e socialmente. Vamos examinar alguns desses pontos, ainda que brevemente.

As explicações e as controvérsias subsequentes

A nosso juízo, há certa confusão quando se entende como família “desestruturada” aquela que foge ao padrão composto de pai, mãe e filhos. É ainda mais confuso quando essa ideia está ligada à população desfavorecida economicamente. Outros arranjos familiares, qualquer que seja a classe social, não necessariamente são sinônimos de desestruturação familiar. E isso já é reconhecido pelos órgãos internacionais, como, por exemplo, a Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa (United Nations Economic Commission for Europe - UNECE), que produziu o estudo *Measurement of different emerging forms of families and households*, aprovado em fevereiro de 2010, “como um guia de boas práticas para a investigação, pelos institutos de estatística, das novas formas de organização das famílias” (IBGE, 2010). Para a UNECE, “Os padrões de formação, dissolução e reconstituição da família tornam-se cada vez mais heterogêneos e seus limites mais ambíguos [...], o casamento tornou-se menos central na conformação da vida das pessoas [...]. As uniões consensuais aumentaram e, em alguns países, já existe o reconhecimento legal dos casais homossexuais” (IBGE, 2010). Podemos citar também a Lei Federal n.º 11.340 (2006), popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que em seu Art. 5º, Parágrafo II, compreende a família como “a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa”. Em outro trecho, expressa-se que “As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual” (Lei Federal n.º 11.340, 2006). Vale ressaltar que outras e novas configurações da família não são um fenômeno da atualidade. Embora não explicitado, desde a época do Brasil Colônia, há registro de outros tipos de arranjos familiares, e os filhos fora do casamento eram muito comuns (Samara, 1981).

Entender que o professor não faz da escola uma extensão do lar é outro ponto que merece revisão. São funções diferentes. O professor é preparado e especializado ao longo de um período para compartilhar com o aluno a produção e sistematização do conhecimento. É o que denominamos de profissionalização, que deve ser exercida em sintonia com as políticas públicas de educação. Até nossos dias não consta que, para exercer a função materna e paterna, obrigatoriamente os interessados devem passar por aprova-

ção em cursos especializados para esse fim. Cada pai/mãe educa seus filhos a sua maneira. Ainda que eventualmente o professor, sobretudo das séries iniciais, tenha que atender algum imprevisto estranho a sua formação, isso não o faz necessariamente substituto da função paterna/materna ou das funções parentais. São atribuições diferentes, embora devam caminhar para uma mesma direção.

No que tange à qualidade do ensino, não podemos perder de vista que, no Brasil, temos escolas que oferecem ensino de qualidade. É só atentar para as escolas onde estudaram as personalidades públicas que se destacaram ou se destacam no cenário nacional, inclusive em postos de comando do país, e jovens que atualmente se destacam em diferentes cenários da sociedade brasileira. Seguramente essas pessoas passaram pela escolarização e trazem marcas do ensino que receberam. O fato é que nem sempre a educação foi democrática no Brasil. Praticamente foi a partir de 1988, quando a Constituição Federal brasileira tornou universal o acesso ao Ensino Fundamental, que houve um inegável avanço ao se trazer para os bancos escolares 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos - faixa em que se concentra a obrigatoriedade desse nível de ensino. Isso representa 27 milhões de estudantes de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2007 (Silva & Alcântara, 2009, p. 13). Embora pareça pequeno o percentual de 2,4% das crianças que ainda não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, isso representa aproximadamente 680 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos que permanecem fora da escola, sendo que “as mais atingidas são as oriundas de populações vulneráveis, como as negras, indígenas, quilombolas, pobres, sob risco de violência e exploração, e com deficiência. Ou seja, as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro” (Silva & Alcântara, 2009, p. 14).

Entretanto, o novo contingente de alunos que adentrou a escola pública não pode ser traduzido como sucesso na educação escolar. Informações do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social/CDES (2011) indicam que, no Ensino Fundamental no Brasil, em 2009, foi constatado 23,3% de distorção idade-série, 20,6% de reprovação e 9,4% de evasão escolar. E, no período entre os 6 e os 9 anos, quando deve ocorrer à alfabetização, 22% das crianças não são bem sucedidas. Ora, esses dados não são nada desprezíveis e, portanto, é um ponto importante a ser considerado quando se analisam os fenômenos que ocorrem no âmbito escolar.

No que se refere às brigas e conflitos entre os jovens, de fato, na atualidade, essa questão vem tomando dimensões preocupantes, sobretudo quando ocorrem acrescidas com o uso de drogas e/ou porte de armas de fogo, mas essa é outra discussão, que foge ao escopo deste texto. O que queremos destacar é que as rixas entre jovens não são algo específico de nossos dias. Ao retomar a obra de autoria de William Shakespeare intitulada *Romeu e Julieta*, produzida por volta de 1595, constatamos brigas entre jovens de famílias rivais. Isso não quer dizer que rixas são comportamen-

tos próprios da adolescência, uma fase da vida com características próprias e universais, ou seja, todos que estão nessa fase, independente do tempo ou da inserção social, terão os mesmos comportamentos.

Há que se ter claro que os conflitos são prerrogativas humanas que podem ocorrer independente de faixa etária, classe social etc. Além disso, não podemos isolar esse período da vida, bem como todos os outros, de seus condicionantes históricos e sociais. Naturalizar as brigas juvenis, a formação de gangues ou entender que a depredação escolar ocorre por conta das características de subjetividade própria da adolescência, ou que “sempre foi assim” dão indícios de miopia social. Longe de naturalizar as mazelas escolares, é necessário entendê-las à luz do momento histórico e das condições sociais em que está ocorrendo.

É evidente que todo aluno “indisciplinado” ou “violento” tem seus determinantes psíquicos, pertence a uma família, independente do seu modelo de estruturação, e que a indisciplina escolar é um fenômeno que se concretiza na escola. Como corolário, qualquer explicação sobre esse assunto deve considerar esses aspectos. O que não podemos perder de vista é que a escola, a família e o aluno não existem isoladamente. Fazem parte de uma sociedade e de um período da história que não devem ser desconsiderados. Por essa razão, em nosso entender, não há como discutir essa questão sem uma leitura do que vem ocorrendo na sociedade em que a escola, a família e todos nós vivemos sem priorizar este ou aquele aspecto, mas entendê-los na articulação em que germina o comportamento em debate.

Obviamente com essa observação não estamos propondo aqui realizar profundas incursões no mundo da sociologia ou da filosofia, até porque essas são questões cuja profundidade ultrapassa os limites deste texto. Pretendemos, apenas, destacar alguns pontos que, em nosso entender, articulam-se estreitamente com a problemática da disciplina/indisciplina na escola. Senão vejamos: estudos indicam, e já é fato notório e público, que o homem contemporâneo não se interessa e não valoriza os problemas coletivos, o espaço e os bens públicos. Basta observar o pouco cuidado das pessoas em geral com tudo o que não lhes pertence particularmente, embora seja de uso coletivo. Esse tipo de pessoa, geralmente, só se interessa por seu mundo particular, íntimo e privado, o qual absorve suas atenções, seus sentimentos e, quase sempre, toda sua energia. Como afirma Costa (1996, p. 5)

[...] no cotidiano, todos tornaram-se um estorvo para todos [...]. As revoluções democrático-burguesas haviam iniciado o processo de estranhamento do outro [...], os antigos laços de lealdade, amizade e fidelidade, embora expulsos da esfera pública, encontraram abrigo na esfera privada. O “próximo” poderia voltar a ser próximo, desde que deixasse a luz de público e se tornasse um íntimo; um familiar; um cúmplice nas relações pessoais [...].

Nessa perspectiva, alguns desdobramentos tornam-se evidentes. Como afirma Matos (2010):

O padrão do raciocínio e do pensamento fica sendo o da autoconservação, da produção, do trabalho e do desemprego... quer dizer, as questões propriamente políticas ficam confundidas com as questões econômicas, e a tradição do espaço público, portanto, de um mínimo de espaço garantido de igualdade, onde todas as diferenças possam dialogar, um espaço que independa de poder aquisitivo, de religião, de raça, de preferências ideológicas... isso está tendendo a desaparecer nessa indiferenciação de uma igualdade abstrata no mercado consumidor.

Paralela a essa repressão do pensamento e ao des-caso pelo bem público, ocorre, também, a indiferença pelos difíceis problemas vivenciados pela sociedade. Assim, a fome, a violência, a tragédia, a chacina, a prostituição infantil, por exemplo, “sensibilizam” apenas quando são presenciadas ou no ato da sua divulgação pela mídia. Provocam alguns espasmos de mal-estar, mas é por pouco tempo. A memória do homem contemporâneo está talhada para resolver esta questão: não registra. É a banalização do horror e a desconsideração da dignidade alheia. “No individualismo contemporâneo, a impessoalidade converteu-se em indiferença [...]. Pouco a pouco, desaprendemos a gostar de ‘gente’ [...]. Tudo é motivo de conflito, desconfiança, incerteza e perplexidade. Ninguém satisfaz a ninguém” (Costa, 1996, p. 5).

Em contraponto, reverencia-se o indivíduo e tudo o que a ele diz respeito. O desejo e a motivação passam a ser as palavras de ordem. Esse individualismo exacerbado, todavia, não isenta o homem de seus custos:

A solidão é o estado de uma nova subjetividade coletiva (grifo nosso) e fundadora de uma vida moral. Esta consciência, alheia aos destinos do outro, tanto emerge das novas formas de produzir e viver na sociedade capitalista ‘digital-informática’, como se origina da ameaça que provém dos excluídos (Genro, 1996, p. 3).

Entretanto, repercussões desse estilo de vida não tardam a aparecer. O suicídio entre jovens pode ser um desses rebatimentos ao se levar em conta que “No mundo inteiro, o suicídio está entre as cinco maiores causas de morte na faixa etária de 15 a 19 anos. Em vários países ele fica como primeira ou segunda causa de morte entre meninos e meninas nessa mesma faixa etária”, informa a Organização Mundial da Saúde (2000). Em estudo realizado em algumas das principais capitais do Brasil, Souza, Minayo e Malaquias (2002):

Observaram no Brasil um crescimento de 35,3% na taxa de mortalidade por suicídio entre jovens de 15 a 24 anos em suas principais capitais. A cidade de Belo Horizonte apresentou taxa de mortalidade de 4,3 no ano de 1979 e 6,8/100.000 habitantes em 1995; portanto, um crescimento de 58,1% no período estudado.

Abasse, Oliveira, Silva e Souza (2009), em análise realizada sobre a situação de saúde do estado de Minas Gerais, constatou que houve “aumento nas taxas de mortalidade por suicídio nos jovens de 15 a 29 anos de 47,5%, entre 2000 e 2004, sendo que, neste último ano, passou a ser o segundo grupo etário de maior risco de morte por essa causa”. Estudo realizado por Waiselfisz (2011) denominado *Mapa da Violência de 2011 - Jovens do Brasil*, resultante da colaboração entre o Ministério da Justiça e do Instituto Sangari, conclui, dentre outras questões, que o suicídio foi a causa de mortalidade violenta que mais cresceu na década de 1998-2008. E a incidência de suicídios entre a população jovem na faixa etária de 15 a 24 anos é mais elevada no Brasil do que na maioria dos países. Esse estudo alerta ainda para o fato de que as taxas de suicídio no Brasil sempre foram relativamente baixas se comparadas aos demais países. Entretanto, essa taxa vem se elevando nos últimos anos na população jovem indígena.

Também não deve ser por acaso que alguns jovens, aparentemente sem razões para crise existencial, divertam-se ateando fogo em uma pessoa que, por força das circunstâncias, dormia em uma das ruas da cidade de Brasília, no Distrito Federal. Quem não se lembra do emblemático caso do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos? A defesa de seus incendiários alega que tudo não passou “de engano” fruto de uma “brincadeira”, pois os jovens acreditavam que era um mendigo e queriam apenas “assustar” a pessoa que dormia ao relento (Mignone, 2001). Para desmistificar a ideia de que se trata de problemas de cidade grande, na pacata cidade interiorana de Lindoia, no Estado de São Paulo, três jovens “laçaram, bateram, arrastaram e amarraram” um morador de rua a um poste. Nos depoimentos coletados na delegacia de polícia, alegaram que “foi só uma brincadeira” (Folha de São Paulo, 2011). São exemplos da “coisificação” do outro. Constatamos assim que essa parece ser uma possibilidade dependendo da classe social em que esse outro esteja inserido.

Mas dirá o leitor: essas são questões complexas e mais amplas da sociedade, qual é a relação com a temática da indisciplina escolar?

Não há como negar a complexidade dessas questões. Contudo, insistimos em afirmar que é necessário não perder de vista que a escola, a família e todos os indivíduos envolvidos nessas instituições são partes constituintes dessa sociedade; portanto, não estão isentos dos encaminhamentos e sentimentos produzidos por essa mesma sociedade. Diante do que ocorre no interior de uma escola inserida em uma sociedade que privilegia o particular, onde o apreço pelo público esvai-se a olho nu, não é difícil constatar que o prestígio da escola, enquanto espaço público (particular ou não), e do magistério, enquanto uma função pública, esteja fragilizado nessa sociedade.

Dessa forma, quando a “falta de motivação” é apontada como uma das causas da indisciplina escolar, pode-se entender que as necessidades individuais não foram atendidas. A desobediência à norma é justificada pelo caráter íntimo de cada um. Em escola particular, geralmente, essa questão é ainda mais evidente, e a tirania do aluno que “paga a escola”

é um fato. O professor deve ser capaz de “segurar” a atenção do aluno, portanto, motivá-lo. Assim, via de regra, professor competente é aquele que mantém a classe em silêncio. Nessa linha de raciocínio, há que se considerar, também, a dificuldade de alguns pais e professores para estabelecer as regras de convivência social, justificada pelo cuidado em não traumatizar a criança ou adolescente, ou não cercear suas possibilidades de crescimento psicológico. Em contrapartida, até para “salvaguardar o indivíduo”, há casos em que se adota o controle extremamente rígido, beirando a repressão, como “não deixar sobrar tempo nas aulas/ não dar muita liberdade aos alunos”, “não permitir a saída do aluno durante as aulas” e outras iniciativas do gênero.

Ora, quer no caso de recorrer a todos os meios para motivar e atender o desejo do aluno, quer no outro extremo em que o cerceamento da liberdade é o argumento principal para manter o aluno atento em sala de aula, o educador, tal como o aluno, parece não ter claro o significado e a razão de ser da disciplina. Esta não deve ser identificada, apenas e unicamente, com silêncio, ordem e outros comportamentos do gênero. E aqui nos cabe discutir um pouco mais sobre o significado da disciplina.

Primeiro, a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, seja individual ou em grupo. Desenvolvida isoladamente ou em grupo, toda atividade, de qualquer natureza, exige ordem para chegar a bom termo. Não podemos permanecer em uma biblioteca lendo e assobiando. Além de prejudicar a própria atenção de quem está se comportando dessa forma, interfere na atenção dos demais usuários da biblioteca. Já na realização de um certame qualquer que seja, não se espera silêncio, quer dos jogadores que disputam o certame, quer da plateia que os assiste. A disciplina, nesse caso, é diferente para quem assiste e para quem realiza o jogo, ou seja, dos torcedores não se espera silêncio, mas que permaneçam em seus lugares, já para os jogadores, cada qual respeitando sua posição, espera-se movimento e ação. Como afirma Carvalho (1996, p. 132),

Agir disciplinadamente em um jogo de futebol, em um mosteiro ou em um laboratório requer *não só ações diferentes, mas um espírito diferente* até em relação às próprias regras. Em um, o silêncio pode ser fundamental e em outro, um entrave. (grifo nosso).

Nessa perspectiva, são inúmeros os exemplos que podemos citar, inclusive no ambiente escolar.

Observado sob esse prisma, o comportamento disciplinado não pode ser entendido como comportamento padronizado, rígido. Pelo contrário, a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a criatividade. Assim, por exemplo, “as regras do futebol não só regulamentam, mas possibilitam o jogo. As regras e proibições no trânsito não visam impedir o deslocamento de veículos, mas ajudá-los” (Carvalho, 1996, p. 132). Se, por outro lado, nenhuma norma for atendida e cada qual fizer a sua maneira, seguramente esse será o caminho mais indicado em direção ao caos.

O reverso da medalha

Dessa forma, o caráter social do comportamento disciplinado/indisciplinado exige que, para compreendê-lo e interpretá-lo, necessariamente abduquemos da ideia do aluno *naturalmente* indisciplinado. A indisciplina ou mesmo a subversão (saindo do âmbito escolar) podem ter outras conotações dependendo do período histórico que se vive. Explicando melhor: quem diria que o nosso benemérito educador Paulo Freire foi durante a vigência do regime militar no Brasil considerado subversivo? Ou, em outros termos, indisciplinado em relação às normas vigentes? Quando se indis põs com as arbitrariedades que vinham ocorrendo no Brasil a partir do golpe militar de 1964, Paulo Freire foi considerado subversivo (ou indisciplinado), o que o obrigou a se exilar, durante algum tempo, em outros países, conforme suas próprias palavras:

Não há quem faça uma releitura do mundo para compreendê-lo melhor a não ser tocando na dimensão política e ideológica da vida humana [...]. E, obviamente, quando você desafia o homem e a mulher do povo para uma compreensão mais crítica de seu próprio mundo e da injustiça é que você desperta a necessidade de lutar [...]. E foi exatamente por isso que fui preso, expulso do país, e vivi no exílio 16 anos, fora do Brasil [...] (Freire, 1994, p. 14).

Esse é apenas um, dentre inúmeros exemplos do abominável período da última ditadura militar (1964-1984) da história do Brasil. Assim, recuperando alguns exemplos de pessoas historicamente consideradas rebeldes, subversivas, portanto, indisciplinadas, vamos dando conta de que, em determinadas situações, comportamentos julgados e punidos por transgredir as normas estabelecidas davam, ao contrário do que se supunha, sinais de autonomia, de não aceitação do arbítrio, do inconformismo ao cerceamento à liberdade de ideias e de expressão. Enfim, são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado. Reiterando nossas afirmações anteriores, o educador brasileiro Paulo Freire, reconhecido internacionalmente, foi considerado um subversivo, portanto indisciplinado, porque transgrediu as normas vigentes nos anos de chumbo (1964-1984) que aconteceram em território brasileiro.

Nessa linha de raciocínio, há que se pensar, também, que o comportamento indisciplinado pode estar revelando os conflitos velados da instituição e, mais que isso, pode estar indicando a insatisfação com uma escola, que dia a dia torna-se cada vez mais anacrônica e incompetente para cumprir sua função social. É uma escola que aumentou em número, mas, até nossos dias, no Brasil não garantiu a qualidade do ensino. Portanto, a considerar os resultados indicados anteriormente, a ineficiência é uma das marcas da escola na atualidade. Grosso modo, arriscamos afirmar que essa indisciplina generalizada que se observa nas escolas pode estar indicando que “a escola tal como existe hoje já

tem seus dias contados”, como afirma Gandolfo (1993, p. 21). Por um lado, um dos motivos, provavelmente, é o fato de que a escola ainda não adentrou na era digital, sobretudo a maioria das escolas públicas. E entrar na era digital não significa apenas capacitar professores, comprar laptops, montar enormes laboratórios de informática, porém deixar o aluno usar apenas uma vez por semana e, geralmente, sem conexão enquanto as providências estão sendo tomadas para censurar determinados acessos. A escola não pode se manter distante das inúmeras possibilidades presentes na era digital. Entrar na era digital é reconhecer que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e, de uma forma ou de outra, o pensamento contemporâneo já vem sendo produzido com recursos das novas tecnologias. Portanto, introduzir de fato a tecnologia digital na escola é “falar a mesma língua” dos estudantes. A utilização da informática na transmissão e construção do conhecimento não significa condenar à extinção a instituição escolar e o professor ou fazer a apologia da tecnologia e suas derivações. Até porque as novas tecnologias criadas pela sociedade não fazem desaparecer, num piscar de olhos, formas anteriores de expressão. Com essas considerações, estamos apenas destacando a necessidade de a escola acompanhar o seu tempo histórico.

Por outro lado, em geral ainda se mantém a didática que considera o professor como o único detentor do saber em sala de aula. O aluno deve manter-se, horas a fio, calado e atento. O professor vai se habituando a trabalhar com os “limites do não pode”, ao invés de privilegiar os “limites da possibilidade”, não levando em conta que o objetivo do trabalho pedagógico é “suprimir a figura do aluno enquanto aluno, isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do estudante desapareça” (Chauí, 1980, p. 39).

Temos que reconhecer que no Brasil a democratização do acesso ao Ensino Fundamental e Médio é um fato incontestável. Todavia a qualidade de ensino mantém-se distante da democratização do saber. A defasagem do ensino no período inicial e médio da escolarização, sobretudo na rede pública de ensino, parece esvanecer seu significado formativo. No esvaziamento do sentido político-formativo, outras promessas passam a ocupar a finalidade da educação escolar, por exemplo, ascensão econômica e social, ingresso nas universidades públicas etc. Entretanto, até mesmo essas promessas não têm sido cumpridas pela escola. Como exemplo, temos a institucionalização dos cursos pré-vestibulares, que comprova que as escolas não garantem o ingresso nas concorridas universidades públicas. Recentemente estamos assistindo a discussão do controverso sistema de cotas para ingresso no ensino superior. Algumas universidades brasileiras já adotaram o sistema de cotas para egressos da escola pública. Quanto a exemplos bem sucedidos de ascensão econômica e social, que sequer mencionam a educação formal, ganham visibilidade na mídia, chegando a ser assunto de capa de revista de grande circulação nacional (Rangel, Carvalho, & Diniz, 2011).

Diante desse quadro, não é difícil entender a razão de a escola deixar de ser motivo de júbilo ou de felicidade

para a juventude, como aponta o estudo de Camargo, Abaid e Giacomoni (2011). Tendo como objetivo compreender o conceito de felicidade, esses autores realizaram uma pesquisa junto a 95 adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 e 20 anos, estudantes de escolas públicas do ensino fundamental. Dentre os resultados, chama atenção o fato de apenas 2% dessa população associar a escola à noção de felicidade.

Nessa sintonia, assistimos ao grande desprestígio do estudo e da instrução, como é possível observar na canção rap do compositor Gabriel Pensador: "(...) Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi / Decoreba: esse é o método de ensino / Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocínio / Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos / Desse jeito até história fica chata (...)"

Desconsiderando a dinâmica sócio-histórica, em geral, a escola recebe e trata o aluno como se ele estivesse ingressando em "outro mundo". E aqui podemos observar, no mínimo, duas situações.

Uma dessas situações é bem definida por Passos (1996, p. 123):

Entrar para a escola significa romper com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço cotidiano da vida dos alunos fora da escola. É um espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo.

Vivendo em uma época de exaltação da diversidade, da livre expressão, enfim do incentivo ao fazer democrático, os encaminhamentos da escola ainda se pautam nas leis da natureza, isto é, as normas disciplinares são interpretadas como naturalmente universais e "eternas". Nenhum comportamento que transgrida o instituído é avaliado como uma possível indicação de autonomia ou de necessidade de revisão das práticas vigentes. A dúvida da legitimidade do instituído é percebida e interpretada com intolerância. O indivíduo particular é quase sempre responsabilizado pelas tensões e conflitos existentes. E, nesse ponto, vai se delineando o grande impasse criado por essa forma de avaliar e encaminhar os cotidianos conflitos escolares. Vejamos como ocorre esse impasse.

Ao partir do princípio de que o aluno não obedece às regras escolares porque é "da sua natureza" ou da "natureza da sua família" ser indisciplinado, estamos tratando com uma característica inata e, nesse sentido, imutável. Então, como fazer que esse aluno siga normas que também "sempre foram assim" e com as quais ele não concorda? Ora, ao atribuir a fatores inatos a causa da geração dos conflitos ou do comportamento indisciplinado do aluno, isentando-nos de qualquer responsabilidade, não é difícil concluir que ficamos impossibilitados de promover quaisquer mudanças. Nesse caso, se "é assim" e "sempre foi assim", parece que não há nada a fazer. Então só nos resta a contemplação.

A outra situação é, aparentemente, oposta à exigência de manter o aluno com comportamento "engessado". Nesse sentido, o aluno deve ser respeitado em sua espontaneidade,

sua criatividade, deixando-o produzir em seu ritmo natural. Essa questão nos faz lembrar a instigante reflexão de Klein (1995), que pontua o fato de que somos seres históricos. Contudo, isso não significa que somos naturalmente humanos. A deixar por conta da espontaneidade da condição humana, ainda não teríamos nos "distanciado da vida simiesca". A produção do humano "é uma árdua e penosa tarefa: ela supõe uma luta ingente contra tudo o que há de natural e espontâneo no indivíduo. Ela supõe o lento, difícil e doloroso aprendizado da forma civilizada de ser" (Klein, 1995).

ENFIM...

Ao reconhecer que a disciplina ou indisciplina escolar é uma prerrogativa humana e, nesse sentido, é um fenômeno complexo e incerto, não será difícil entender que nenhum comportamento social resulta de somatórias, ou de qualquer outra operação matemática, de aspectos isolados. O comportamento humano não é algo que se explique pelos pressupostos teóricos de "causa e efeito", pois o indivíduo não é passivo na forma de perceber e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, não cabe a interpretação ligeira de que o comportamento indisciplinado é resultante unicamente de características subjetivas de um aluno em particular ou que a indisciplina que, em geral, se observa na escola é resultante da qualidade do ensino, das famílias que não impõem limites etc.

A resistência, a não aceitação do instituído ou pelo menos a sua possibilidade, o contraditório, enfim, as tensões sociais são elementos dinamizadores das conquistas e avanços da sociedade. Estar aberto a essas questões é uma tarefa árdua, sem dúvida. Porém é uma tarefa necessária de todos nós seres mortais. Tarefa essa que não pressupõe um final, mas deve ser realizada continuamente.

A disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar ainda que sejam manifestações individuais. A promoção da disciplina ou o controle da indisciplina dos alunos não estão escritos na literatura pedagógica ou em qualquer outra, nem recebemos, junto com o diploma de conclusão de curso, fórmulas para manter a disciplina ou evitar a indisciplina. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação social ou não. No caso do ambiente escolar, a disciplina é um exercício diário que ocorre no cotidiano da sala de aula. Deve ser construída e administrada no dia a dia por todos os envolvidos na educação. Esse exercício não é um problema para nós educadores. Esse exercício é um compromisso e desafio e faz parte do nosso trabalho.

Referências

- Abasse, M. L. F., Oliveira, R. C., Silva, T. C., & Souza, E. R. de. (2009). Análise epidemiológica da morbimortalidade por suicídio entre

- adolescentes em Minas Gerais, Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, 14(2), 407-416.
- Camargo, S. P. H., Aabaid, J. L. W., & Giacomoni, C. H. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 241-250.
- Capriglione, L. (2009, 25 de março). Aluno leva revólver à sala de aula e cria dilema em colégio. *Folha de São Paulo*. Recuperado: 25 jun. 2012. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2503200901.htm>
- Carvalho, J. S. F. (1996). Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. Em J. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola/Alternativas teóricas e práticas* (pp. 129-138). São Paulo: Summus.
- Chauí, M. de S. (1980). *Ideologia e educação*. São Paulo: Cedes/Cortez.
- Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. (2011). As desigualdades na escolarização no Brasil. *Relatório de observação nº 4*. Brasília, DF. Recuperado: 11 jan. 2012. Disponível: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil-relatorio-de-observacao-n-4>
- Costa, J. F. (1996, setembro). A devoração da esperança no próximo. *Folha de S. Paulo*. Caderno Mais!, p.8.
- Fersap. (2008). Indisciplina é realidade antiga, agora mais divulgada. (2008). Recuperado: 12 jan. 2012. Disponível: <http://www.fersap.pt/fersap/modules.php?name=News&file=print&sid=744>
- Folha de São Paulo*. (2011, 3 de fevereiro). Agressores de morador de rua dizem que "foi só uma brincadeira". Recuperado: 25 jun. 2012. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0302201110.htm>
- Freire, P. (1994, maio). Entrevista. *Jornal Muito Mais*, pp. 14-15.
- Gandolfo, R. (1993, 6 de junho). A escola tem seus dias contados. *Folha de S. Paulo - World Media/suplemento especial*, p. 21.
- Genro, T. (1996, abril). Entre a solidão e a solidariedade. *Folha de S. Paulo, Caderno Mais!*, p. 3.
- IBGE. (2010). *Síntese dos indicadores sociais*. Recuperado: 10 jan. 2012. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf.
- Jorge, W. A. (2010, 19 de novembro). *Destaques. Boletim editado pela assessoria de imprensa da reitoria*. Recuperado: 9 jan. 2012. Disponível: <http://www.usp.br/imprensa/wp-content/uploads/Destaques-13.pdf>
- Klein, L. R. (1995). O professor decreta o fim da escola. *Intermeio*, 1(2), 20-25.
- Lei Federal n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. (2006). Cria mecanismo para coibir a violência contra a mulher. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República. Recuperado: 25 jan. 2012. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm
- Matos, O. (2010). *Entrevista com a filósofa Olgária Matos*. Recuperado: 11 jan. 2012. Disponível: http://www.filosofia.com.br/vi_entr.php?id=25.
- Mignone, R. (2001). Defesa de acusados da morte de Galdino mantém tese de "brincadeira". *Folha de São Paulo*. Recuperado: 09 nov. 2001. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u40272.shtml> 09/11/2001
- Organização mundial da saúde. Departamento de saúde mental. (2000). *Prevenção do suicídio: Manual para Professores e Educadores. Transtornos mentais e comportamentais*. Recuperado: 12 jan. 2012. Disponível: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf
- Passos, L. F. (1996). A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. Em J. G. M. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola/Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Rangel, C., Carvalho, J., & Diniz, L. (2012, 18 de janeiro). Eu quero ser EIKE. *Revista Veja*, pp. 79-89.
- Revista Veja*. (1996, maio). Unidos na bagunça. 29(22), p.54.
- Samara, E. M. (1981). Casamento e papéis familiares em São Paulo no séc. XIX. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 17-25.
- Silva, M. S., & Alcântara, P. I. (Orgs.). (2009). *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF. Recuperado: 25 jan. 2012. Disponível: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf.
- Souza, E. R. de, Minayo, M. C. de S., & Malaquias, J. V. (2002). Suicídio de jovens nas principais capitais do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 18(3), 673-683.
- Waiselfisz, J. J. (2011). *Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil*. Recuperado: 25 jan. 2012. Disponível: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>

Recebido em: 30/01/2012
Reformulado em: 02/07/2012
Aprovado em: 03/09/2012

Sobre a autora

Maria Lucia Boarini (mlboarini@uol.com.br)

Doutora em Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR.
Endereço: Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87.020-900, Maringá, PR.

Versão revisada e ampliada do texto publicado em *Apontamentos* (1998, janeiro), número 69.

Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar

*Juliana Eugênia Caixeta
Maria do Amparo de Sousa*

Resumo

A Educação Superior é responsável pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade. Instituições de Educação Superior (IES) responsáveis são aquelas que se ocupam e se preocupam com o desenvolvimento das pessoas com as quais interagem, com suas relações entre si e com o meio ambiente e, também, com o mercado de trabalho e com as comunidades globais. Dessa forma, ações de responsabilidade social das IES indicam o comprometimento das instituições com sua função ética, política e social. Ancorando-nos em uma perspectiva institucional e preventiva de atuação em psicologia escolar, desenvolvemos uma pesquisa-ação em uma faculdade privada brasileira com o objetivo de planejar, executar e avaliar ações como trotes, cursos de extensão e de formação docente e técnica, e apoio psicopedagógico. O resultado da pesquisa foi a construção de uma proposta multidimensional de responsabilidade social que contempla diferentes dimensões da IES.

Palavras-chave: Psicologia escolar, responsabilidade social, educação superior.

Social responsibility in higher education: contributions from the school psychology

Abstract

Higher education is responsible for the process of integral professional education, for the production of new knowledge and for the development of society. Higher Education Institutions (HEIs) are those that take care of the development of people with whom they interact, their relationships with each other and with the environment, and also with the labor market and global communities. Thus, actions of social responsibility of the HEI indicate their commitment with their ethical, political and social roles. Anchoring in a preventive institutional perspective of performance in Educational Psychology, we developed an action research in a Brazilian private College aiming to plan, implement and evaluate actions such as hazing, extension courses and teacher and technicians training, educational psychology support, among others. The research result suggests the construction of a multidimensional proposal of social responsibility which takes in account various dimensions of the HEI.

Keywords: School psychology, social responsibility, higher education.

Responsabilidad social en la educación superior: aportes de la psicología escolar

Resumen

La Educación Superior es responsable por el proceso de formación integral del profesional, por la producción de nuevos conocimientos y por el desarrollo de la sociedad. Instituciones de Educación Superior (IES) responsables son las que se ocupan y se preocupan con el desarrollo de las personas con quienes interactúan, sus relaciones entre sí y con el medio ambiente, así como también con el mercado de trabajo y con las comunidades globales. Por lo tanto, acciones de responsabilidad social de las IES indican el compromiso de las instituciones con su función ética, política y social. Apoyándonos en perspectiva institucional y preventiva de actuación en psicología escolar desarrollamos una investigación-acción en universidad privada brasileña con el objetivo de planificar, ejecutar y evaluar acciones como ritos de iniciación universitaria, cursos de extensión y de capacitación docente y técnica, y el apoyo psicopedagógico. El resultado de la investigación fue la construcción de una propuesta multidimensional de Responsabilidad Social que contempla diferentes dimensiones de la IES.

Palabras clave: Psicología escolar, responsabilidad social, educación superior.

Introdução

A psicologia escolar é um campo de atuação, de pesquisa e de produção de conhecimento que tem como objetivo a mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Entende-se desenvolvimento humano, segundo a perspectiva da psicologia sociocultural, como processos de transformações que ocorrem na interação eu-outro, marcadas pelas negociações de significados que se concretizam nessas interações no contexto cultural.

Contemporaneamente, a psicologia escolar tem inovado sua ação para estudos e práticas orientados por uma perspectiva preventiva, relacional e institucional de atuação (Guzzo, 2001; Marinho-Araújo, 2009; Martínez, 2010; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Nessa direção, Martínez (2010) aponta como ações emergentes do psicólogo escolar: o diagnóstico, análise e intervenção institucional; construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; participação no processo de seleção e formação dos membros da equipe pedagógica; coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; envolvimento com a implementação das políticas públicas, entre outras.

No contexto da Educação Superior, as funções do psicólogo escolar incluem: assessoria ao processo de ensino-aprendizagem; participação nos processos de seleção e treinamento do corpo docente e técnico; docência em Psicologia e em outras áreas do conhecimento; realização de pesquisas; envolvimento com publicação científica em psicologia escolar; planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas e cursos na área da Psicologia, entre outras (Witter, 1999).

Marinho-Araújo (2009) complementa, propondo três dimensões de intervenção institucional para a psicologia escolar, a saber: (a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais, (b) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos e (c) Perfil do estudante. Na primeira dimensão, o psicólogo escolar pode assessorar ações ligadas à gestão institucional e participar da elaboração e revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional; participar da ambientação de novos docentes e funcionários; atuar em programas de formação continuada de docentes, coordenadores e funcionários; acompanhar a autoavaliação institucional. Em relação à dimensão das Propostas Pedagógicas, a autora sugere colaboração na análise das diretrizes curriculares que orientam o trabalho pedagógico; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem à luz das diretrizes curriculares nacionais; análise e revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências discentes. Por fim, na última dimensão, ela sugere que o psicólogo escolar promova discussões acerca do desenvolvimento adulto; desenvolva pesquisas para conhecer o perfil dos estudantes; elabore estratégias para verificar como se dá o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

É, portanto, com base numa perspectiva crítica, positiva e progressista da educação e de modelos de intervenção mais amplos que se evidencia a possibilidade de a psicologia escolar contribuir para a construção e efetivação de ações, programas e políticas institucionais de responsabilidade social nas Instituições de Educação Superior (IES), em contextos favorecedores do desenvolvimento de identidades solidárias, compatíveis com uma sociedade sustentável.

A responsabilidade social e a Educação Superior

Historicamente, o termo Responsabilidade Social (RS) foi cunhado para tratar de obrigações de caráter moral das empresas quanto a um comportamento socialmente responsável para, juntamente com os Estados e a sociedade civil, construir um mundo melhor:

Responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico (...). Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade (Ashley, 2002, p. 06-07).

O desejo de um mundo melhor, possibilitado pela inclusão social e defendido pelas empresas, já era retórica nas instituições de ensino superior (IES) que, emergidas nesse *espírito de época*, aprofundaram as discussões sobre a responsabilidade social, haja vista que a escola e, no caso da Educação Superior brasileira, as faculdades, universidades e centros universitários são espaços privilegiados de formação. Elas são responsáveis pelo processo de formação e profissionalização das pessoas por meio da relação crítica e reflexiva com aspectos técnicos, teóricos, éticos e morais implicados na vida em sociedade nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesse contexto, a ética é compreendida como desejo de uma vida boa compartilhada (Douerk, 2011; Ricoeur, 1990), assente na solidariedade, justiça e responsabilidade (Sousa, 2011).

Ao explicitar que a Educação Superior é responsável por formar profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, a LDB (1996) aponta para a responsabilidade social das instituições que a concretizam, uma vez que esse meio social extrapola o contexto da IES e se estende para o conjunto de pessoas, recursos naturais e instrumentais, sejam eles tecnológicos ou não, que compõem o espaço de vida e de ação dessas pessoas. Espaços onde os estudantes e os demais membros da comunidade acadêmica, orientados teórica e metodologicamente, atuam na gestão e prática de projetos com vistas à promoção do outro e da sociedade, mas, também, de si mesmos nesse processo.

Portanto, a responsabilidade social se efetiva na construção da cidadania, na qual, com uma perspectiva

transdisciplinar de atuação pedagógica e profissional, ocorre a circulação e o entrelaçamento de saberes acadêmicos e populares, em um processo singular de aprendizagem e de produção de conhecimento em torno, inclusive, dos desafios emancipatórios da sociedade local e global. Entende-se emancipação como justiça capacitante e justiça como a distribuição de bens materiais, trabalho, processos de decisão, cultura e reconhecimento (Sousa Santos, 2007).

Além da LDB, a lei relativa ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituída em 2004, regulamenta que as IES brasileiras devem concretizar suas ações educacionais em quatro pilares, acrescentando aos anteriores - ensino, pesquisa, extensão - a responsabilidade social. Nessa perspectiva, a responsabilidade social torna-se item de avaliação, pois, conforme observa Fagundes (2007), o Ministério da Educação deseja saber se as IES estão cumprindo seu papel de promotoras de inclusão social, inclusive a partir da produção e divulgação dos conhecimentos que constroem no ambiente acadêmico.

Responsabilidade social não é uma atividade separada da educação, e sim uma nova forma de educação, mais abrangente e consciente; não se restringe a atividades isoladas em determinadas datas; ao contrário, incorpora-se ao dia-a-dia das pessoas, intrínseca em cada gesto, em cada pensamento. (Pereira, 2003, p. 232)

Assim, a responsabilidade social nas IES não pode ser executada apenas como um cumprimento de leis, ela precisa ser debatida nos diferentes espaços acadêmicos como uma nova ordem social, uma nova forma de conceber o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e o meio ambiente. Então, não cabe falar em RS como um pilar das IES, mas como uma missão inerente à sua natureza: “o sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (Dias Sobrinho, 2005, p. 28).

A RS é uma forma comprometida de ver e atuar no espaço acadêmico global, ou seja, com a instituição e as pessoas que a compõem, preocupadas umas com as outras e, também, com o mercado de trabalho e com as comunidades que acolhem e compõem a IES. Trata-se, nas palavras de Pereira (2003, p. 235), de

privilegiar a integração comunitária, envolvendo docentes e discentes no estudo da realidade local, visando à busca de soluções técnico-políticas e práticas para as questões de interesse da comunidade; fomentar a educação continuada que fortaleça a consciência crítica, criadora, técnica e ética, gerando novos conhecimentos; apoiar a criação e produção cultural, integrando-se à ação educativa e aos diferentes contextos sociais da região.

Nesse contexto, entendemos que a responsabilidade social universitária se refere a um conjunto de ações, intencionalmente planejadas e coletivamente discutidas, que são

empreendidas na universidade, centro universitário ou faculdade que: a) revelam preocupação e práticas favorecedoras do bem estar do outro e de si, seja dentro da instituição ou fora dela; b) propõem mudanças contínuas nas rotinas internas da instituição para melhoria das relações internas e externas; c) institucionalizem a solidariedade como finalidade e meio das ações empreendidas na instituição de ensino; d) intensificam e aprimoram os fluxos de comunicação dentro e fora das IES; e e) evidenciam preocupação e práticas tendentes à sustentabilidade.

Com isso, temos que a construção de IES socialmente responsáveis passa, também, pela integração das equipes de trabalho da própria IES. Nesse sentido, a psicologia escolar se mostra como uma área do conhecimento e da atuação da psicologia potencializadora das ações e da implantação de programas de responsabilidade social universitária por ter em seu corpo teórico e prático um conjunto de saberes e técnicas relacionados à mobilização para a reflexão e ação coletivas.

O objetivo deste artigo é apresentar a sistematização de um Programa de Responsabilidade Social para a Educação Superior a partir de uma experiência de pesquisa-ação realizada por um grupo de três psicólogas com formação em psicologia escolar de uma faculdade privada do Distrito Federal, a partir de agora nomeada FT, com o apoio das variadas equipes de trabalho da instituição, como: secretaria, biblioteca, informática, coordenações de cursos, para citar alguns.

Método

A FT é uma instituição privada de ensino que tem como missão “educar, em nível superior, para o trabalho em atividades de comércio de bens e serviço, turismo e saúde” (Faculdade de Tecnologia, 2007). Suas atividades iniciaram-se em fevereiro de 2007 com duas unidades de funcionamento e com dois cursos de graduação tecnológica. No seu início, a faculdade contava com 22 técnicos, 13 professores e 90 alunos em cada unidade (FT tinha duas unidades: uma na região central do Distrito Federal e outra na região periférica do distrito). Atualmente, a faculdade conta com 40 técnicos, 67 professores e 1.103 alunos divididos em dois turnos (matutino e noturno), duas unidades, quatro cursos de graduação e três cursos de pós-graduação *lato-sensu*.

Para a construção do Programa de Responsabilidade Social para a Educação Superior, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, entendendo que, na área educacional, esta tem a tarefa de promover melhoras qualitativas nos diversos processos que acontecem na escola. Os professores e pesquisadores se valem dessa tecnologia metodológica para, a partir de um problema, planejar, implementarem, descreverem e avaliarem processos pedagógicos mais ou menos amplos (Tripp, 2005).

O desafio da equipe de psicologia escolar era sistematizar um programa de responsabilidade social universitária que desse conta de: a) transformar documentos ins-

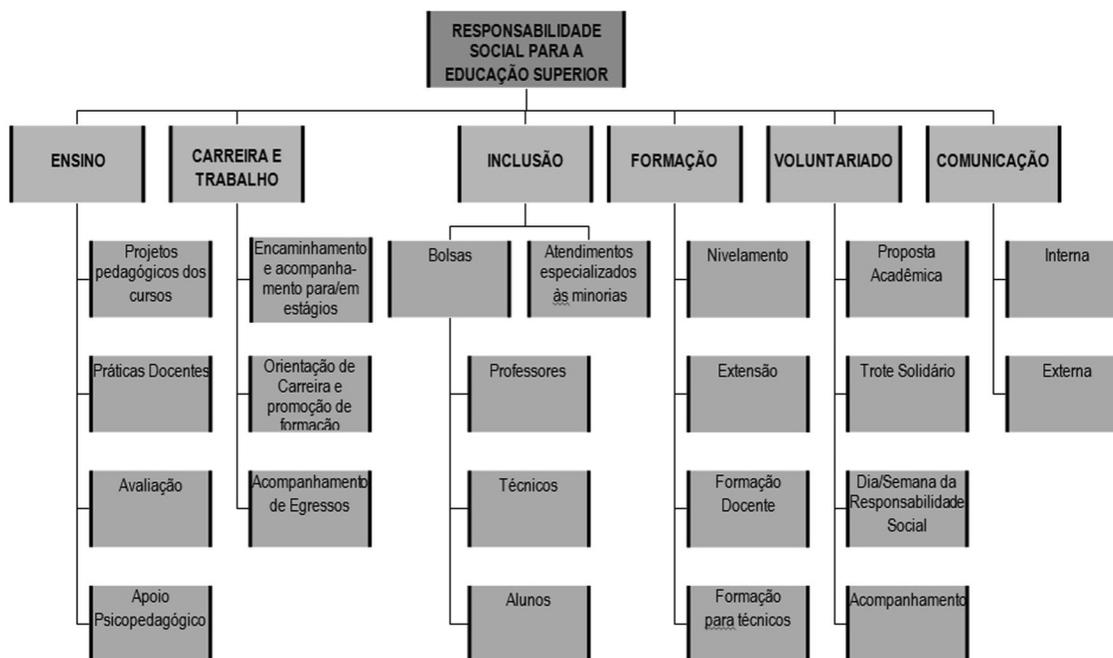


Figura 1. Modelo de Responsabilidade Social para a Educação Superior.

titucionais em práticas sociais e institucionais voltadas para uma educação favorecedora de solidariedade e sustentabilidade, entendendo sustentabilidade como a possibilidade de reduzir desigualdades intrageracionais e, ao mesmo tempo, evitar uma degradação que provoque desigualdades intergeracionais (Bursztyń, 2001); b) transformar práticas de responsabilidade social assistencialistas em práticas mobilizadoras de posicionamentos comprometidos com a promoção social; c) aumentar a interação das equipes de trabalho dentro da IES; d) promover a interação entre as equipes de trabalho e os estudantes da IES; e) aproximar os estudantes das necessidades práticas das comunidades vizinhas à IES para refletir, com elas, alternativas de solução; e f) produzir conhecimento e torná-lo acessível tanto à comunidade interna quanto à comunidade externa à IES.

Para tanto, a equipe promoveu, a partir da metodologia da pesquisa-ação, encontros sistemáticos com todos os segmentos da instituição - docentes, técnicos, discentes e parceiros da FT - para conhecer cada um deles e suas necessidades, ao mesmo tempo em que eram discutidas possibilidades de ações relativas à responsabilidade social da FT. Assim, por exemplo, na medida em que a equipe se reunia com um grupo, já planejava um conjunto de ações que eram executadas e avaliadas com os participantes.

Esse processo de ação-reflexão-ação, isto é, essa práxis mediada pelos conhecimentos teóricos e práticos da psicologia escolar e do desenvolvimento, permitiu a sistematização de um programa de responsabilidade social não só para FT, mas para as IES em geral, uma vez que está pautada na atuação institucional da psicologia escolar (Gu-

zzo, 2001; Marinho-Araújo, 2009; Martínez, 2010; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011).

Resultados: um Programa de Responsabilidade Social para a Educação Superior

O programa apresentado a seguir é multidimensional, na medida em que permeia o cotidiano da IES desde suas políticas e práticas organizacionais até sua interação com a comunidade local e global. Assim, o programa apresenta seis grandes dimensões institucionais a partir das quais projetos específicos podem ser desenvolvidos com o intuito de proporcionar contextos de formação cidadã aos e com estudantes de graduação, de pós-graduação e de extensão, professores, técnicos-administrativos e comunidades locais e globais.

Destacamos que essa proposta de atuação tem por pressuposto que a “educação para a cidadania não pode ser concebida apenas como um conteúdo programático, já que implica uma tomada de consciência da complexidade de elementos científicos, culturais, políticos, econômicos e sociais envolvidos no labor formativo” (Pereira, 2003, p. 123).

A Figura 1 apresenta o esquema do Programa de Responsabilidade Social desenvolvido a partir da experiência de pesquisa-ação na FT.

A seguir, cada grande dimensão construída é definida e exemplificada pelas ações que foram desenvolvidas na FT. Cada uma delas apresenta aspectos com os quais a IES precisa se preocupar para a formação solidária e humana

das pessoas que vivem e convivem nela e fora dela. Por formação solidária e humana entendemos a capacidade de “reciprocidades através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (Sousa Santos, 2007, p. 81).

Dimensão 1 - Políticas de Ensino: diz respeito às ações da IES para a promoção da RS no âmbito do ensino.

a) *Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC):* refere-se à preocupação da IES de que seus cursos de graduação e pós-graduação contemplem a discussão de temas como ética, responsabilidade social, moral, sustentabilidade e solidariedade, seja em disciplinas específicas ou como tema transversal. Na FT, os PPCs foram elaborados pelos professores e coordenadores da instituição, com assessoria da equipe de psicologia escolar, de forma a garantir: a discussão de RS nos cursos e a associação entre os conhecimentos específicos da área e a prática profissional, essencial para os cursos tecnológicos brasileiros de nível superior.

b) *Prática docente:* diz respeito às ações dos professores para a promoção do ensino integrado e contextualizado. Na FT, os cursos de formação docente continuada permitem o estudo e a discussão de propostas de intervenção pedagógica que contemplem a integração entre as disciplinas.

c) *Avaliação:* diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e à avaliação institucional. Quanto às avaliações de aprendizagem, a FT adotou, desde 2009, a avaliação integrada, construída a partir da articulação dos conteúdos e competências explorados nas diferentes disciplinas. Para tanto, o grupo de professores e gestores da FT participou de um curso de 40 horas sobre Plano Pedagógico da FT, Plano de Curso e Avaliação. O curso contemplou oficinas e debates que procuravam fomentar a reflexão e a mobilização de recursos para a ação que permitissem práticas docentes integradas, que viabilizassem uma avaliação formal de aprendizagem integrada. Para a capacitação continuada, FT mantém um encontro por mês com os professores e gestores. Além das avaliações integradas realizadas por meio impresso, os docentes foram estimulados a variarem suas avaliações por meio de jogos, feiras, campanhas de marketing, entre outras ações que privilegiavam a mobilização de recursos cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes na resolução de desafios práticos.

No que se referia à avaliação institucional, a psicologia escolar se envolveu na coordenação do processo de autoavaliação da FT, especialmente a psicóloga do NAPSI, assessorando a comissão na: delimitação das metas e dos procedimentos, integração dos membros que compõem a Comissão Própria de Avaliação, definição coletiva de responsabilidades, capacitação dessa equipe quanto ao aprofundamento de questões teórico-metodológicas e éticas envolvidas no desenvolvimento da autoavaliação.

d) *Apoio psicopedagógico:* sob essa designação, estão contempladas ações desenvolvidas com os diferentes segmentos da IES para a promoção do seu desenvolvimento. Na FT, a equipe da psicologia escolar realizou encontros sistemáticos e coletivos com os estudantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. Com o corpo do-

cente, as ações concentram-se no apoio ao planejamento e realização de atividades em sala de aula, orientação acerca das adequações curriculares necessárias aos alunos com deficiência, discussões de estratégias didático-pedagógicas alternativas e potencializadoras do desenvolvimento de competências discentes. Com o corpo técnico-administrativo, transcorrem encontros voltados ao autoconhecimento, expressão corporal e promoção das relações inter-pessoais e do desenvolvimento profissional. Os encontros tanto com o corpo técnico-administrativo quanto com o corpo docente eram pautados pelas necessidades de cada grupo e, também, pelas necessidades observadas pela equipe.

Dimensão 2 - Programa de Acompanhamento para o trabalho e Relacionamento com o mercado: diz respeito às ações da IES para a formação para o trabalho de uma forma mais ampla, considerando tanto o mercado de trabalho quanto os alunos.

a) *Encaminhamento e acompanhamento para/em estágios obrigatórios e não obrigatórios:* diz respeito às ações para o ingresso dos alunos em postos de trabalho que permitam a vivência profissional na área de formação e, também, ao acompanhamento dessas atividades por meio da tutoria de um(a) professor(a) da área. No caso da FT, foi criado o programa Fac Talentos, que tinha o objetivo de encaminhar e acompanhar os alunos em atividades de estágio na sua área de formação acadêmica.

b) *Orientação de carreira e promoção de formação:* diz respeito às ações que a IES promove para orientar os alunos sobre suas carreiras, os caminhos acadêmicos e profissionais que podem seguir; estabelecer o tutoramento de alunos por alunos mais experientes e/ou professores e, também, para levantar as necessidades de formação específica ou complementação da formação profissional por meio de cursos de extensão e/ou nivelamento. A Fac Talentos tinha e tem a responsabilidade de operacionalizar o programa de *coaching* e *mentoring*, no qual os alunos têm espaços formais de escuta e de orientação.

Dimensão 3 - Políticas de Inclusão: diz respeito às estratégias construídas pela IES nos seus documentos institucionais e nas suas rotinas para garantir o acesso à educação, à informação e à construção de conhecimento coletiva e individual.

a) *Bolsas:* diz respeito à política da IES para a concessão de bolsas de estudos para alunos de graduação, pós-graduação, extensão e, também, para professores e técnicos-administrativos. Na FT, as bolsas de estudo foram determinadas por portarias internas, com a anuência e aprovação da instituição mantenedora. Para professores e técnicos-administrativos, as bolsas também eram regidas pela mantenedora, que concedia bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento profissional.

b) *Atendimentos especializados às minorias:* diz respeito às ações da IES para inclusão de pessoas das camadas populares, com deficiência, desempregados, índios,

negros, mulheres, estrangeiros, entre outras categorias sociais. Na FT, as maiores ações se referiam ao atendimento às pessoas com deficiência e desempregados. No âmbito do apoio psicopedagógico, desenvolveu-se, sob coordenação do NAPSI, estratégias de adaptação e melhor atendimento aos alunos com deficiência, e a Fac Talentos trabalhou com os alunos desempregados, no sentido de recolocá-los no espaço produtivo.

Dimensão 4 - Políticas de Formação: diz respeito aos documentos e rotinas que a IES dispõe para a formação continuada de alunos, técnicos e professores.

a) *Cursos de nivelamento:* são cursos da formação básica, voltados principalmente para alunos de graduação, que têm o objetivo de resgatar e construir aprendizagens e hábitos de estudos necessários à formação superior. Na FT, os cursos de nivelamento costumavam ser: português, informática, matemática e inglês básicos, técnica de estudos, entre outros.

b) *Cursos de extensão:* dizem respeito à oferta de cursos complementares à formação profissional de alunos, professores, técnicos e comunidade. Na FT, os cursos de extensão ofertados seguiam a missão da faculdade e as necessidades da comunidade acadêmica e da comunidade em geral, inclusive de empresas que procuram cursos *in company*, isto é, específicos às necessidades da empresa.

c) *Formação docente:* diz respeito aos programas institucionais direcionados para a capacitação de seus colaboradores, como forma de reformular as práticas docentes e integrar as novas tecnologias e metodologias de ensino que ampliam o poder de ação do professor. Na FT, acontecia especialmente nas Semanas Pedagógicas realizadas no início de cada semestre e contemplava formações teóricas e práticas sobre temas contemporâneos, como: o ensino interdisciplinar, o desenvolvimento por competências e a avaliação da aprendizagem.

d) *Formação para técnicos:* diz respeito à política da IES para a formação continuada do corpo técnico-administrativo. Na FT, duas vezes por ano, todos os técnicos participavam de cursos de formação relacionados à atuação geral da equipe. Ao longo do ano, a faculdade oferecia bolsas para que os técnicos participassem de cursos ou eventos de interesse específico, relacionados à função de cada um. Quinzenalmente, a equipe de psicologia escolar realizava encontros com o corpo técnico nos quais debatiam temas livres ou direcionados, a partir do desejo do próprio grupo.

Dimensão 5 - Políticas de Voluntariado: diz respeito às ações da IES para a integração entre os diferentes protagonistas da instituição e destes com comunidades locais, bem como de ações de intervenção nessas comunidades, a partir da prática do voluntariado

a) *Proposta acadêmica:* diz respeito aos objetivos pedagógicos da política de voluntariado, que deve se firmar na certeza de que as práticas de voluntariado geram posicionamentos solidários a partir do momento em que a

pessoa ressignifica a si-mesmo/a e o outro na relação de reciprocidade (Sousa, 2011).

b) *Trote solidário:* diz respeito ao conjunto de ações da IES para recepção dos novos alunos e integração deles à comunidade acadêmica. Na FT, foi construído o trote solidário, que acontecia uma vez por ano e tinha o objetivo de integrar alunos novatos e veteranos, técnicos, professores e comunidade numa ação comunitária que buscava resolver algum problema social emergente numa comunidade local. O trote solidário foi organizado como uma gincana em que os estudantes eram mobilizados a participar de cursos de formação acadêmica e profissional para terem melhores condições de resolver os problemas da comunidade escolhida. Para tanto, havia uma mobilização externa, ou seja, estudantes e gestores da FT realizavam contatos com instituições das mais diversas naturezas para concretizar a ação comunitária. Esse contato se dava principalmente por meio de visitas sistemáticas à comunidade atendida pelo trote solidário e a empresas e instituições que pudessem contribuir para a execução dos objetivos da gincana que mobilizava o trote, mas também por contatos telefônicos e e-mails.

c) *Dia/Semana da Responsabilidade Social:* refere-se a um período acadêmico específico, registrado no calendário acadêmico, de ações comunitárias, em que a IES vai “para a rua” construir e divulgar conhecimentos com a comunidade local, além de prestar serviços comunitários e promover ações culturais. No caso das IES privadas, geralmente há o estabelecimento de um dia, que é marcado pela Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior - ABMES (2007). No caso das IES públicas, há uma variabilidade grande de atuação. Cada Conselho Superior determina como será esse dia ou semana, que pode ser chamado de Semana de Extensão ou Semana Acadêmica ou Semana Universitária. Assim, independente do nome e tempo de duração, o que marca essa subdimensão é a mobilização da IES para a prática da solidariedade dentro e fora da instituição. Na FT, esse dia era a finalização da gincana, quando os objetivos alcançados durante o período de mobilização da gincana eram apresentados/doados para a comunidade atendida. Por exemplo, em 2009, foram entregues materiais para a reforma de uma escola pública do Distrito Federal, arrecadados pelos grupos participantes do Trote Solidário daquele ano. Esse era um dia de imersão na comunidade atendida, com programação que contempla atividades culturais, atendimentos médico-hospitalares e cursos de rápida formação profissional, em que toda a comunidade acadêmica e parceiros eram convidados a participar voluntariamente das ações do dia.

d) *Acompanhamento:* diz respeito às ações da IES para acompanhar as consequências de suas ações solidárias com a comunidade. Esse acompanhamento deve atender tanto para os ganhos dos voluntários como os ganhos da comunidade, garantindo, sempre que possível, continuidade das ações planejadas na parceria IES-Comunidades. Na FT, o acompanhamento era feito por meio de reuniões sistemáticas com a comunidade atendida que gerou o trote solidário.

Dimensão 6 - Políticas de Comunicação: diz respeito aos regulamentos e às práticas relacionadas à divulgação de informações à comunidade acadêmica e à comunidade em geral. Relaciona-se ao fluxo de informações tanto dentro quanto fora da IES.

a) *Comunicação interna:* diz respeito às políticas e ações da IES para estabelecer e construir fluxo de informações internas, como estratégia fundamental para o fortalecimento da identidade, incluindo a cultura organizacional da IES. Na FT, para que o fluxo de informação acontecesse de forma rápida e eficiente, foram adotados como recursos para a comunicação interna: portarias institucionais, boletim informativo, e-mails, SMS, murais e blogs. Além dessas ações, a FT mantinha um programa de comunicação interna chamado Escuta Legal, em que os alunos, professores, técnicos e professores eram “ouvidos” por meio do e-mail institucional *Fale Conosco*, das caixas de sugestões e dos *Café com a Direção*, ocasião em que a comunidade interna era recebida pelos gestores e pela psicóloga do NAPSI para debater temas relacionados aos seus interesses.

b) *Comunicação externa:* diz respeito às políticas e ações da IES para estabelecer e manter fluxo de informações com a comunidade e tem o fundamental objetivo de aproximar a IES e suas ações da comunidade em geral, divulgando e difundindo os conhecimentos construídos pelos diversos personagens que a compõem. Na FT, a comunicação externa envolvia meios de comunicação convencionais, como site na internet, televisão e publicações em jornais impressos; meios recentes, como o *Twitter*, cafés com empresários, com o objetivo de conhecer as necessidades do mercado nas áreas de cursos da faculdade, bem como apresentar os estudantes e cursos para os empresários convidados; e, por fim, comunicação científica, realizada pela publicação semestral de uma revista científica, que tem o objetivo de divulgar conhecimentos construídos por pesquisadores brasileiros e internacionais sobre educação profissional.

Discussão e Conclusões

O Programa de Responsabilidade Social para Educação Superior apresentado neste artigo demonstra avanços a partir da atuação direta da psicologia escolar na gestão institucional e o seu comprometimento com a promoção da solidariedade e sustentabilidade como filosofias pedagógicas, especialmente no que diz respeito à formação integral do estudante e à formação continuada de professores e técnicos.

Para além do que Witter (1999) e Martínez (2010) apontam como atuação da psicologia escolar na/para a Educação Superior, concordamos com Marinho-Araújo (2009) sobre as três dimensões destacadas para a atuação do psicólogo escolar nas IES: (a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais, (b) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos e (c) Perfil do estudante. Acrescentamos a essas possibilidades de atuação uma quarta que se refere ao apoio a atuações de responsabilidade social

universitária, oportunizando o compartilhamento, construção e difusão de conhecimento em contextos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de identidades solidárias e à construção de uma sociedade sustentável.

Nesse sentido, o psicólogo escolar, na Educação Superior, precisa atuar no fomento de políticas e programas de aprendizagem e de atuação profissional que possibilitem posicionamentos pessoais e profissionais assentes na solidariedade, na justiça e na responsabilidade, elementos de base da sustentabilidade.

O programa que apresentamos neste trabalho evidencia novas possibilidades de atuação dos profissionais de psicologia escolar na Educação Superior com vistas à formação de pessoas, profissionais e instituições preocupadas com as dinâmicas internas e com os processos mútuos de desenvolvimento e aprendizagem. Estabelecendo a responsabilidade social como diretriz de trabalho, propondo programas teoricamente fundamentados e metodologicamente traçados com vistas à emancipação pessoal e coletiva das pessoas que compõem a comunidade universitária, interna e externamente, a psicologia escolar concretiza sua função social, ampliando sua atuação para uma forte integração com a comunidade local e global.

Enfim, este estudo enfoca as atuações de responsabilidade social universitária como oportunidade de compartilhamento, construção e difusão de conhecimento em contextos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de identidades solidárias. E aponta modos como a psicologia escolar pode contribuir nos processos cotidianos para a realização dessas ações assumidas pelas IES em um esforço teórico e metodológico de integrar ensino, pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento humano em sua dimensão ética e à construção de uma sociedade tendente à sustentabilidade.

Referências

- Ashley, P. A. (Coord.) (2004). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Saraiva.
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. (2007). Responsabilidade Social. Ensino Responsável 2006. *Relatório das atividades sociais realizadas pelas IES, ano 2, nº 2*.
- Bursztyn, M. (2001). Políticas públicas para o desenvolvimento (sustentável). Em M. Bursztyn (Org.), *A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais* (pp. 59-76). Rio de Janeiro: Garamound.
- Douerck, S. S. (2011). *Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas: um elegante desacordo*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação, 28*, 164-173.

- Faculdade de Tecnologia. (2007). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Brasília: FT.
- Fagundes, G. M. (2007). *A responsabilidade social das Instituições de Educação Superior sob o prisma dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988*. Instituto Latino-Americano de Planejamento Educacional, Texto não publicado, Brasília, DF.
- Guzzo, R. L. S (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a Psicologia escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília, DF.
- Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília: MEC.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os Serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF
- Oliveira, C. B. E & Marinho-Araújo, C. M (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Pereira, R. da S. (2003). Responsabilidade Social na Universidade. *Revista Gerenciais*, 2, 113-125
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-memé comme um autre*. Paris: Seuil.
- Sousa, M. do A. (2011). *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Sousa Santos, B. *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Vinha, T.P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas, SP: Editora Alínea.

Recebido em: 06/02/2012
 Reformulado em: 23/07/2012
 Aprovado em: 27/07/2012

Sobre as autoras

Juliana Eugênia Caixeta (eugenia45@hotmail.com)

Faculdade UnB Planaltina, Doutorado.

Endereço Postal: QI 3 Bloco P apto. 305 - Guará I, Brasília-DF. CEP: 71020162.

Maria do Amparo de Sousa (ampmsousa@gmail.com)

Universidade Católica de Brasília, Doutorado.

Endereço Postal: SRES Q. 4 Bloco E casa 8 - Cruzeiro, Brasília-DF. CEP: 70648053.

Este trabalho contou com a colaboração da Professora Doutora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, da Faculdade UnB Planaltina, e derivou de um trabalho apresentado no Primeiro Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Escolares, 2010.

A segunda autora recebeu auxílio financeiro da CAPES/DGU - Cooperação Internacional Brasil/Espanha, processo nº 23038.004801/2008-88.

A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos

*Saulo Rodrigues de Carvalho
Lígia Márcia Martins*

Resumo

Versar sobre a questão das competências é tratar do que há de mais recente e usual no campo da educação. O ensino de competências já adentrou as salas de aula, se incorporou ao vocabulário docente e se tornou elemento obrigatório nos planos de ensino, projetos pedagógicos e propostas curriculares. Mas em que a pedagogia centrada nas competências se diferencia das demais teorias pedagógicas, para se tornar tão fundamental à educação escolar? Por que, a cada dia, cada vez mais governos adotam o ensino de competências como estratégia e finalidade do ensino estatal? De modo geral, trataremos desses questionamentos, observando o fundamento concreto da Pedagogia das Competências, sua fundamentação filosófica e as bases políticas e econômicas que permitem a sua incorporação à prática escolar contemporânea.

Palavras-chave: Competência, pedagogia, ensino.

Public school and the market : reality and myths

Abstract

Discussing skill issues is dealing with what is most recent and usual in the field of education. Skill teaching has already entered the classroom, influenced teachers's vocabulary and has been a fixture in the educational projects and curriculum proposals. But in what aspect is pedagogy focused on skills different from other pedagogical theories to become so fundamental to schooling? Why do governments increasingly adopt skill teaching as a strategy and as goals of state education? Somehow we will treat these questions by looking at the concrete fundamentals of Skill Pedagogy Skill, its philosophical, political and economic bases to enable its incorporation into contemporary school practice.

Keywords: Competence, pedagogy, teaching.

La escuela pública y las habilidades para el mercado: realidad y mitos escuela pública y mercado

Resumen

Tratar del tema de las habilidades es considerar lo que hay de más reciente y habitual en el campo de la educación. La enseñanza de habilidades ya entró en las aulas, se incorporó al vocabulario docente y se tornó elemento obligatorio en los planes de enseñanza, proyectos pedagógicos y propuestas curriculares. Sin embargo, cómo la pedagogía centrada en las habilidades se diferencia de las demás teorías pedagógicas para hacerse tan fundamental a la educación escolar? Por qué cada día, cada vez más gobiernos adoptan la enseñanza de habilidades como estrategia y finalidad de la enseñanza estatal? Este trabajo trata de estos cuestionamientos considerando el fundamento concreto de la Pedagogía de las Habilidades, su fundamento filosófico y las bases políticas y económicas que permiten su incorporación en práctica escolar contemporánea.

Palabras clave: Competencia, pedagogía, enseñanza.

Introdução

Competências ou neotecnicismo?

No esteio de um ideário internacional, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB, 1996), o ensino de competências tem sido referência de inúmeros documentos estatais, a tônica de tais documentos é a recomendação do desenvolvimento de habilidades e competências como metas para a educação escolar, especialmente pública. As diretrizes que se fazem presentes neles apontam o ensino de competências como fundamento para uma formação voltada à criação de uma “*moderna cidadania*” que propicie a “*equidade*” e a “*competitividade*” para o “*crescimento sustentável*” aliado ao “*progresso técnico*” (CEPAL, 1992).

O discurso da modernização das práticas educativas não é um componente ideológico recente, principalmente no que tange às políticas educacionais dos países subdesenvolvidos da América Latina. Recordando, o acordo realizado durante a década de 1970 entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, mais conhecido como o acordo MEC-USAID, é representativo de tais semelhanças.

Na década de 1970, os técnicos norte-americanos propunham uma educação para o Brasil que promovesse “o desenvolvimento econômico com segurança”. Nessa perspectiva, a educação deveria estar ligada diretamente à produção, uma vez que na maioria dos países desenvolvidos o crescimento econômico era explicado pela qualidade da força de trabalho consequente da educação e do progresso tecnológico (Rodrigues, 1987).

Naquele período, a política do Estado brasileiro estava voltada para a expansão da produção capitalista, comprometendo-se fundamentalmente com o crescimento da sua propriedade e produtividade e na instalação de uma base industrial que atendesse à exigência do capital internacional em seu caráter monopolista. À educação cumpriria a função de preparar os trabalhadores para se adequarem aos padrões técnicos organizativos da produção, o que demandaria uma pedagogia que se pautasse nos pressupostos da neutralidade técnico-científica, tendo por princípios a *racionalidade*, a *eficiência* e a *produtividade*.

Destarte, a pedagogia tecnicista despontava em unidade com a política econômica visando à padronização do ensino em vista do imperativo da máxima objetividade e racionalidade técnicas. Havia que se negar a interposição subjetiva que pudesse colocar em risco a eficiência do sistema produtivo e, nessa direção, Saviani (2008, p. 11) afirma:

(...) era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o microsino, o telensino, instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções postulando-

se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Os princípios básicos da pedagogia tecnicista eram, em larga medida, também os princípios da produção capitalista. A racionalidade, eficiência e produtividade eram pré-requisitos para o trabalho na fábrica moderna à qual o trabalhador deveria adaptar-se. Com o fim da “era de ouro do capitalismo”, a pedagogia tecnicista foi revelando suas debilidades em face da necessidade de reorganização da produção, resultante das crises intermitentes do capital ao final do século XX.

A reestruturação produtiva gerou também uma reestruturação pedagógica mantendo a linha da eficiência e produtividade, com o acréscimo de um “tempero” ideológico muito mais elaborado do que aquele que o caráter monopolista da produção necessitava. Um arcabouço de tendências pedagógicas surge na perspectiva de um “aprender a aprender”¹, necessário à adaptação dos sujeitos às transformações da sociedade, em outras palavras, adaptação dos indivíduos à crise permanente do capitalismo.

Inserida nesse arcabouço, a Pedagogia das Competências remete a um novo discurso tecnicista, todavia retirando o seu caráter racionalista, para interpor uma característica muito mais irracionalista e condizente com as necessidades dos momentos de crise do capital, qual seja, o discurso das competências para o mercado. Como descreve Carvalho (2010, p. 60):

Se já não é mais o nível de conhecimento científico que determina a posição dos indivíduos na estrutura produtiva, se as habilidades desempenhadas pelo trabalho manual, antes pertencente ao operariado, são incorporadas, cada vez com mais precisão e rapidez pela tecnologia, isentando o trabalhador dessa qualificação, então é preciso criar outro padrão que possibilite aos empresários avaliarem e absorverem a força de trabalho necessária à sua produção.

O apelo à formação das competências visa, nesse sentido, preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas. Extrai-se o máximo da força de trabalho dos indivíduos, atrelando-se a essa extração requisitos de sua maneira de ser e de pensar, isto é, de sua ‘personalidade’. Em um processo que individualiza o êxito ou o malogro determinado pelo mercado, os trabalhadores são colocados em situação de máxima incerteza e vulnerabilidade, nas quais passam a ser avaliados por um “saber ser” e por um “saber fazer” circunscritos aos ditames do *locus* ocupacional que preenchem. Por outro

1 Para compreender melhor as críticas às pedagogias do aprender a aprender, ler: Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

lado, as competências requeridas, convertidas em atributos individuais, encerram um tipo de *conhecimento tácito*, que, se formos levar em conta a polissemia existente na palavra “*tácito*”, podemos chamá-lo de *secreto*. Um conhecimento secreto que só os empresários e os especialistas da “*gerência científica*” conseguem reconhecer.

(O tecnicismo que se colocava antes como um acervo de técnicas a ser aprendido ressurgiu de maneira mais sutil como competência para “*aprender a aprender*” a adaptar-se às novas situações. O caráter apolítico da pedagogia tecnicista foi reelaborado por um viés *pseudo-crítico*, no qual passa a importar a capacidade de reflexão do indivíduo sobre a sua prática e maneira de ser, ainda que nos limites da empiria fetichizada e alienante legada aos indivíduos pela sociedade do capital.)

Competências para as mudanças do mercado de trabalho

Como podemos concluir do exposto, a pedagogia das competências se contrapõe aos métodos tradicionais de ensino baseados no processo de acúmulo de conhecimentos. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 15), a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. As competências não são em si um tipo de conhecimento, senão uma forma de *saber-fazer* que se identifica com uma situação singular dada. A preocupação do ensino nessa perspectiva passa a ser o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a autonomia das pessoas. Uma autonomia determinada pelas circunstâncias à vista da resolução de dada tarefa e formada por meio dos “*esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Ainda que admitamos que a competência resulte na produção de uma ação adaptada a uma dada situação, cabe-nos questionar: quais são os determinantes das situações-problema que solicitam o uso das competências? Como são então determinadas as competências necessárias à resolução desses problemas?

Para alguns autores da área de educação escolar, as competências representam um aporte necessário à formação dos indivíduos no atual estágio do desenvolvimento capitalista de grandes avanços tecnológicos e científicos (Paiva, 1993). Igualmente, Giroux (1993) defende a tese de que a reestruturação produtiva das últimas décadas propiciou a “expansão de uma força de trabalho dedicada ao trabalho não-manual, numa crescente intelectualização do processo de produção”. Paiva (1993), Giroux (1993) e também Libâneo (2001) compreendem a reestruturação produtiva como um processo que resulta no aumento do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Nesse sentido, entendem que a escola deve centrar seus objetivos na formação

desse perfil de trabalhador generalista e disposto por competências e habilidades necessárias ao processo produtivo.

Os referidos autores acreditam que as transformações sociais dos meios de produção e dos processos de trabalho são elementos que contribuem para uma mudança obrigatória do papel da educação escolar tendo em vista a formação de indivíduos aptos ao enfrentamento das demandas dos novos tempos. Não obstante reconhecerem nos avanços dos processos produtivos do capital os componentes da exploração e da desigualdade - que passam a ser ampliados por novos mecanismos de extração de mais-valia e seleção da força de trabalho -, esses autores consideram que a escola pode amenizar os efeitos da ação capitalista.

Libâneo (2001) observa uma relação lógica entre o desenvolvimento dos meios de produção e o desenvolvimento intelectual da força de trabalho. Para ele, o progresso científico-tecnológico das forças produtivas ocasiona, conseqüentemente, um maior desenvolvimento intelectual da força de trabalho. Somente nesse sentido é possível compreender sua argumentação pela adoção da metodologia do ensino de competências para o trabalho, assumidas pela escola. Se o novo tipo de trabalho é mais intelectualizado, a escola deve se preparar para formar a força de trabalho capacitada a agir na realidade “*de forma crítica e criativa*”.

Contudo, Libâneo não analisa a contradição existente entre os meios de produção e a força de trabalho no sistema capitalista. Concretamente, o incremento da produtividade tem levado a uma queda tendencial do emprego da força de trabalho. Os “*fatores objetivos*” (os meios de produção) tendem a reduzir a interferência dos “*fatores subjetivos*” (a força de trabalho) no processo de produção (Marx, 2002). Essa relação fica mais clara quando se compreende que o desenvolvimento da produção capitalista, seus fatores objetivos têm essencialmente a função de aumentar a exploração sobre a força de trabalho, ou seja, ampliar a extração da mais-valia, para se colocar a questão em termos marxianos.

Logo, temos uma situação inversa ao que Giroux (1993) e Libâneo (2001) compreendem como a atual. As novas tecnologias tendem a incorporar o conhecimento e as habilidades, antes pertencentes à força de trabalho, ao capital - diz Marx (2002): “incorpora(m) a ciência e as forças da natureza” para torná-las suas. Não é sem motivo que, nas grandes montadoras de automóveis, galpões inteiros desapareceram para dar lugar às Células Flexíveis de Manufatura. Profissões especializadas, como a do ajustador mecânico, torneiro, fresador, ferramenteiro, deixaram de existir para dar lugar ao mecânico geral, que, como o nome diz, é um profissional generalista, menos especializado em uma só função ou maquinaria.

Essas profissões, que antes exigiam um conhecimento específico e dado grau de habilidades dos profissionais, tiveram suas especialidades incorporadas em grande medida pela tecnologia dos Comandos Numéricos Computadorizados (CNCs), que nada mais são do que uma espécie de amálgama entre a interface lógico-binária da computação e os comandos mecânicos, hidráulicos e pneumáticos convencionais. Um maquinário de alta precisão munido de

uma base de dados que memoriza e executa operações de maneira automatizada, em grandes quantidades e com uma perfeição que as mãos humanas não conseguem alcançar. Há menos de vinte anos tínhamos montadoras² que empregavam cerca de 20 mil funcionários, já atualmente a grande indústria automobilística constrói fábricas que não ultrapassam o contrato de 5 mil funcionários, obtendo ainda assim o dobro da produtividade dos anos atrás. Uma economia extraordinária com a força de trabalho.

Mas essa economia não se dá apenas na quantidade da força de trabalho necessária à produção, ela pode ser verificada também na qualidade dessa força de trabalho, ou seja, no tempo gasto para a qualificação dos trabalhadores. Vejamos, um bom especialista demorava em média 20 anos para atingir o alto nível de produtividade e excelência que as empresas necessitavam. Esses trabalhadores até duas a três décadas atrás eram altamente valorizados em razão de sua experiência. Atualmente as empresas não necessitam mais dessa força de trabalho especializada, pois suas funções são executadas por máquinas computadorizadas que conseguem trabalhar horas a fio, mantendo um nível de qualidade superior ao que os velhos torneiros mecânicos conseguiriam.

Mas, como a máquina não faz tudo sozinha, é preciso alguém para operá-la. É aí que ocorre a grande ilusão a respeito da força de trabalho necessária para operar esse novo maquinário. Muitos teóricos confundem o conhecimento da *interface* do sistema computadorizado da máquina com um tipo de conhecimento mais intelectualizado. É verdade que existe certa exigência para operar tais tecnologias, todavia, na maioria das vezes, esse tipo de operação não ultrapassa ações pragmáticas e facilmente treináveis. Um indivíduo é instruído sobre os comandos necessários para realizar tal operação e assim o faz até que novos comandos lhe sejam ordenados.

Um profissional médio com certo grau de conhecimentos em informática, matemática e interpretação de texto já é o bastante para formar esse tipo de força de trabalho. A aparente intelectualidade dos profissionais de “*qualificação técnica mais elevada*” não se manifesta efetivamente no momento da produção. Isso porque a nova produção é projetada para “*otimizar*” ao máximo o trabalho. Significa que o trabalho deve ser concluído no menor tempo possível com o máximo da qualidade.

Neste tipo de organização da produção, as operações dos trabalhadores são anteriormente planejadas para que tenham um maior aproveitamento do tempo. As máquinas e os postos de trabalho são preparados para que os operários desempenhem sua função com a máxima produtividade. Uma produção organizada para que o trabalhador pense o mínimo necessário em suas tarefas e apenas execute o que for preciso para atingir suas metas. Ademais, a ideia de um trabalho mais intelectualizado com a reestruturação produ-

2 O exemplo das montadoras é o mais notório, porém a reestruturação produtiva atingiu não só a indústria automobilística, mas a base industrial como um todo, desde a indústria leve, as agroindústrias, até a indústria pesada.

tiva não é totalmente descartável, mas é preciso observá-la não como a superação do trabalho manual, mas como uma característica do aprofundamento da divisão do trabalho.

Consideramos que apenas por uma ilusão de ótica os avanços resultantes da reestruturação produtiva podem ser associados a melhorias na condição de trabalhador. A referida reestruturação, pelo contrário, representa formas cada vez mais sutis de intensificação e exploração do trabalho. Há que se observar, porém, que a análise em curso não se coloca como apelo saudosista às condições de trabalho do passado e nem como apologia da manufatura em detrimento dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos.

A promessa da ampliação da qualificação educacional dos trabalhadores na reestruturação produtiva implica tanto mais o alargamento do controle do que a emancipação do trabalho e compreensão de sua totalidade. As contradições presentes na formação da força de trabalho nessa nova configuração do capital simplesmente se acirraram. O que está em jogo é, substancialmente, a diminuição dos postos de trabalho e a redução do poder da classe trabalhadora. O controle exercido pela racionalidade técnica estende-se também ao trabalhador, cada vez mais premido pelas estratégias de controle tanto interno - exercido pelo sistema de gestão de pessoas - quanto externo - representado pela crescente redução da empregabilidade.

A reestruturação produtiva é, por outro lado, um reflexo do acréscimo exponencial da propriedade capitalista, do seu “Capital Constante” (Marx, 2002), e o emprego é cada vez mais reduzido da força de trabalho (sua intensificação) no aumento das taxas de mais-valia. Nessa configuração, a absorção da maior parte da força de trabalho está locada em pontos que exijam baixa qualificação, ligados a empresas terceirizadas e setores de serviço. Como aponta Alves (2002, p. 84):

O crescimento das empresas de trabalhos temporários e de trabalhadores domésticos demonstra a inserção crescente de um contingente maciço de jovens, homens e mulheres no mercado de trabalho de maneira precária, vendendo sua força de trabalho para a indústria, bancos e comércio por tempo parcial e determinado. Em sua maioria pertencem aos contingentes de trabalhadores ocupados pelo setor privado que não possuem cobertura da Previdência Social, ou seja, não têm direito à aposentadoria e nem auxílio-doença.

Com o capital empregando cada vez menos força de trabalho, fica cada vez mais restrita a seleção de trabalhadores. Por outro lado, a massa de desempregados permite um poder extraordinário para o rebaixamento do valor da força de trabalho. Aliado a isso tudo, uma crise de civilidade solapa as bases da vida social, determinando a aplicação crescente de mecanismos de controle políticos e ideológicos que possam, em larga medida, amenizar as contradições advindas das crises estruturais. Por essa via, o autoritarismo também se vê ampliado pelas relações de poder que pautam a reestruturação produtiva.

A ideologia das competências ou a competência da ideologia?

Procuramos demonstrar em quais bases materiais a Pedagogia das Competências se fundamenta. Ela surge num momento ímpar da produção capitalista, quando um número cada vez mais reduzido de força de trabalho empregada consegue atingir altos níveis de produtividade em função do grande desenvolvimento científico e tecnológico, o que tem tornado a produção mais independente das qualificações dos trabalhadores, padronizando uma força de trabalho que seja intercambiável e flexível.

Isso torna o discurso do ensino de competências muito poderoso, pois são agora os “esquemas de pensamento” que serão avaliados e não necessariamente os conhecimentos sobre determinado assunto ou objeto. Segundo Perrenoud (2000, p. 16),

(...) os esquemas de pensamento não são diretamente observáveis e só podem ser *inferidos* a partir das práticas e dos propósitos dos atores. Além disso, é difícil considerar a inteligência geral do autor - sua lógica natural - e os esquemas de pensamento específicos desenvolvidos no âmbito de uma especialização particular. *Intuitivamente, pressentimos* que o professor desenvolve esquemas de pensamento próprios a seu ofício, diferentes daqueles do piloto, do jogador de xadrez, do cirurgião ou do corretor. Falta descrevê-los mais concretamente (grifo nosso).

Nesse excerto, Perrenoud confirma a falta de objetividade e o solipsismo presentes na observação dos “esquemas de pensamento”, ou seja, na avaliação das competências. Isso permite um grau de parcialidade muito grande por parte de quem avalia uma determinada competência. Essa parcialidade se concretiza à medida que, frente à crise do emprego, o que mais se relata é a falta de profissionais qualificados e não a redução dos parques industriais e o “enxugamento” das empresas (Chesnais, 1996).

Desse modo, a Pedagogia das Competências, estruturalmente vinculada às relações econômicas, exerce uma função ideológica que equivale a desviar o foco das tensões produzidas pela crise geral do modo de produção capitalista, individualizando-a. Consequentemente, torna-se necessário aos indivíduos buscarem alternativas para se adaptarem à crise permanente do sistema. Cabe observar que, não raro, os empresários da educação, tomando o ensino de competências como mais um filão de mercado, exploram-no em cursos de formação contínua voltados à inserção ou ascensão no mercado.

Martins (2004) também destaca que a noção de competência permeia o discurso do ensino para qualificação profissional, “tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade” (p. 54). No discurso escolar, aprender competências transforma-se num elemento fundamental para a garantia do emprego. Só não se sabe para qual emprego.

A competência dessa ideologia, parafraseando o subtítulo desse texto, encontra-se justamente na sua inter-

-relação com a vida cotidiana dos indivíduos, na necessidade intrínseca de reproduzirem suas vidas por meio do trabalho. É a “*consciência prática*”, e por que não pragmática, de um *sociometabolismo* em crise (Mészáros, 2002).

Nesse sentido, a *competência* como conceito de ensino é uma ideologia que se renova parecendo incorporar os anseios da “*classe rival*” do capital, apresentando um ensino aparentemente preocupado com a formação geral dos indivíduos e com o maior desenvolvimento da sua intelectualidade. Aparentemente, visa preparar para trabalhos que não sejam mais “repetitivos” e “alienantes” - representados pela figura dos especialistas das linhas de montagem fordistas - tendo em vista adentrarem ao modelo de trabalho e de fábrica flexível, no qual os trabalhadores têm a noção da “totalidade” da sua produção.

Seria minimamente questionador imaginar que os empresários estejam realmente preocupados com a melhoria das condições de trabalho e da capacidade intelectual dos trabalhadores. Mas é o que muitos estudiosos da educação, inclusive de “*esquerda*” (ou que em algum momento da vida foram de esquerda), consideram. Ainda que apresentem que isso seja uma necessidade do sistema para ampliar o processo de acumulação, não nos parece convincente, analisando as bases da produção, que esse seja realmente o interesse de empresários e/ou de governos ao proporem a educação com fundamentos na Pedagogia das Competências.

É só descermos um pouco ao “*chão de fábrica*” para percebermos como esse discurso das competências para o trabalho realiza um objetivo inversamente contrário ao da sua definição teórica. Os maravilhados com a “*revolução informacional*” e automação das máquinas esquecem que “(...) *No controle numérico, exige-se pouca habilidade do operador e um único operador pode supervisionar mais de uma máquina*” (Pereira, 2008, p. 11). A máquina, como descreve esse autor em uma apostila para a formação de Técnicos em Eletromecânica: “*1 nunca reclama; 2 nunca entra em greve; 3 não pede aumento de salário; 4 não precisa de férias [e] 5 não requer mordomias*” (Idem, p. 5).

Esse seria o melhor dos mundos do capitalismo, sem reclamações, sem greves, sem aumentos de salário, sem férias, sem mordomias! Não fosse o fato de que, inevitavelmente, todo esse maquinário e tecnologia não passem de “*trabalho morto*”, ou melhor, de “*Capital Constante*” (Marx, 2002), que não pode fazer outra coisa senão transferir uma parte do seu valor para a produção de mercadorias, que não pode gerar novos valores sem o componente da força de trabalho humana.

Para ilustrar essa relação, podemos encontrar ainda, na mesma apostila de Técnicos em Eletromecânica, uma justificativa que é quase um lamento em face do inconveniente emprego da força de trabalho para supervisionar a máquina:

Como nada é perfeito a máquina tem as seguintes limitações: 1 capacidade limitada de tomar decisões; 2 deve ser programada ou ajustada para controlar sua operação nas

condições especificadas; 3 necessita de calibração periódica para garantir sua exatidão nominal; 4 requer manutenção eventual para assegurar que sua precisão nominal não se degrade (Pereira, 2008, p. 5).

É implícito o desprezo pelo trabalhador, que se torna apenas um apêndice da máquina. Contudo, essa aversão pelo trabalho manual e o seu quase total ocultamento pela reestruturação produtiva formam o pivô da supressão das garantias de emprego, desregulamentação das formalidades do trabalho e revisão do valor da força de trabalho sempre em baixa. A flexibilização do trabalho e a formação de competências de maneira alguma posicionam a escola numa posição unitária³, ao contrário, têm levado o ensino para uma posição inescrupulosamente unilateral da formação de competências e habilidades que *“os empresários esperam dos futuros funcionários”*.

Pedagogia das Competências e a renovação da Teoria do Capital Humano

Muito difundida nas décadas de 1960 e 1970, a Teoria do Capital Humano ainda exerce uma grande influência sobre as necessidades educacionais tanto na esfera macro, na adoção de métodos e sistemas educacionais dos Governos Nacionais e Estados, como na esfera micro, nas escolhas pessoais dos indivíduos naquilo que se referem à sua formação educacional.

Basicamente, a Teoria do Capital Humano vincula o crescimento econômico dos países mais desenvolvidos ao investimento em educação. Também, para essa teoria, a melhoria das condições de vida dos trabalhadores desses países seria resultado de investimentos individuais das pessoas na melhoria de seu currículo educacional. Com isso, a qualidade da educação não deixa de ser um elemento marginal, embora se afirme a educação, em si mesma, como um fator que agrega valor à força de trabalho.

Retiradas todas as variáveis que denotam a divisão de classes no substrato da sociedade burguesa, a teoria do capital humano recoloca os indivíduos em posição de uma igualdade abstrata, uma vez que todos são, em tese, capazes de aprender. O sucesso ou fracasso de cada um passa a se determinar, cada vez mais, pela disposição individual de investimento em si como capital humano. Tal assertiva se aplica também aos governos e países que se preocupam com o aumento da produtividade e do bem-estar de seus concidadãos - que os mesmos invistam no capital humano da sua força de trabalho como pré-requisito para entrarem na seleta lista de países desenvolvidos.

No mundo dos economistas burgueses, a educação da força de trabalho torna-se o fator primordial para o au-

mento da geração de riquezas. Supostamente, o problema não radica na exploração exercida pela indústria capitalista, nem no trabalho excedente produzido pelos trabalhadores como um todo, mas sim na educação individual e capacitação para o trabalho, que se tornam fatores centrais para a explicação da desigualdade econômica entre os indivíduos e entre as nações. Num período de grande expansão do capital e auge do capital monopolista, essa teoria exerceu uma grande força material na legitimação de programas educacionais implantados nos países subdesenvolvidos, destinados ao treino e domesticação da força de trabalho.

Evidente que, com as crises que já no final da década de 1970 abalaram os alicerces da economia capitalista, a Teoria do Capital Humano não conseguiria permanecer de pé por muito tempo. Mas também é claro que uma teoria como essa não se extinguiria assim tão depressa sem deixar vestígios. Oriundas dessa explicação das relações econômicas e da educação, outras tendências se formaram. Santos (2011) aponta que a herdeira mais próxima da Teoria do Capital Humano seria a teoria do Capital Intelectual. Na Teoria do Capital Intelectual, os investimentos que antes eram de responsabilidade do Estado passam agora a vigorar nas mãos do poder privado. Entram em ação as políticas neoliberais de privatização e “publicização” do ensino. No Brasil identificamos facilmente esse período com a expansão das faculdades particulares beneficiadas pelas políticas de Paulo Renato, então ministro da educação na era FHC.

Com a flexibilização das relações de trabalho e consequente redução dos postos formais de emprego, novas exigências foram criadas para compor os mecanismos de competição e exclusão do mercado de trabalho. Junto a isso, a formatação de um lucrativo mercado da educação, que retira das mãos do Estado parte do seu privilégio na educação da força de trabalho (Santos, 2011).

Embora apresentem diferenças de fundo quanto ao financiamento e às exigências para a qualificação do mercado de trabalho, as teorias do Capital Humano e do Capital Intelectual mantêm as mesmas bases ideológicas referentes ao papel econômico da educação na geração de riqueza e mobilidade social.

Basicamente, consideramos que, por esse caminho, alcançamos a gênese da pedagogia das competências, que se desenvolve sobre a base político-econômica do capital em crise, apresentando-se não como uma ruptura do tecnicismo e do modelo fordista de produção, mas como uma continuidade de seu fundamento ideológico.

O discurso da melhoria das qualificações para o trabalho, que, na Teoria do Capital Humano era a fonte explicativa para a ascensão social dos trabalhadores no auge do *welfare states*, no capitalismo em crise torna-se - camuflado em novas teorias - a explicação para o desemprego e subemprego de um contingente enorme de trabalhadores arrancados dos postos de trabalho pela reestruturação produtiva.

Na nova roupagem da Teoria do Capital Humano, a qualificação técnica cede espaço para a noção de competência. Mas a competência não se destina à educação dos

3 Já nos referimos na primeira parte deste texto à visão de Libâneo (2001) sobre a reestruturação produtiva, mas vale aqui ressaltar que ele procura cogitar que a flexibilização do trabalho e a suposta intelectualização dos trabalhadores permitem pensar a ideia gramsciana de Escola Unitária.

trabalhadores no seu maior nível intelectual, nem nas suas mais avançadas concepções técnico-científicas. É, de outro modo, uma educação de caráter subjetivista que mais se assemelha a técnicas de autoajuda, tal como desenvolvidas pelos setores de Recursos Humanos das empresas. Isso porque na base das competências não estão os saberes universais, que foram submetidos a comprovações científicas e à validação histórica, mas sim procedimentos operacionais adequados às necessidades da situação. Nesse sentido, segundo o pensamento hegemônico, a escola não precisa ensinar os saberes universais, porque eles já estão constituídos e acessíveis por meio da comunicação e da tecnologia informacional. É preciso, então, ensinar os indivíduos a buscarem e a mobilizarem esses conhecimentos, se e quando necessário.

As competências tornam os trabalhadores multifuncionais, isso significa que é preciso que o indivíduo apreenda com rapidez a executar novas e diversificadas tarefas sempre que requeridas. O ensino pelas competências também não pressupõe a igualdade do conhecimento. Isso porque não se ensinam conteúdos, mas formas de aprendê-los. O lema de Comenius de “*ensinar tudo a todos*” é substituído pelo “*aprender a aprender*”, e a competência transforma-se num artifício que possibilita a aplicação desse novo dizer, ficando a cargo de cada um procurar aprender o conhecimento que melhor lhe aprouver.

Não é um indivíduo intelectualizado e erudizado que o mercado quer, mas o trabalhador que tenha “*jogo de cintura*” para aceitar e se adequar às mudanças constantes da produção flexível. Em outras palavras, o ideário das competências forma trabalhadores para o subemprego, para a sobrevivência do mercado em crise, para a instabilidade do capitalismo contemporâneo.

Uma vez que a reestruturação produtiva possibilitou certa uniformização das qualificações técnicas dos trabalhadores, proporcionou grande vantagem à classe dominante no conflito entre o capital e o trabalho, fazendo valer o mote de que “*não há ninguém insubstituível*”. Hoje é muito mais simples para o capitalista substituir um trabalhador generalista da fábrica flexível do que era antigamente com os especialistas na produção fordista-taylorista. Não é preciso, atualmente, encontrar alguém que saiba fazer determinada atividade específica, pelo contrário, precisa-se de alguém que esteja disposto a fazer várias atividades sem conhecer, aprofundadamente, nenhuma.

É interessante observar que, na heterogeneidade das funções no modelo fordista-taylorista - na qual cada trabalhador deveria ser especialista em sua função -, a competição entre os trabalhadores tinha menor intensidade do que atualmente. Na coletividade da empresa, cada função era extremamente dependente de outras, fator que contribuía positivamente nas negociações coletivas entre empregados e empregadores. Com a homogeneização das funções, na qual todos fazem tudo, a competição entre os trabalhadores tende a ser maior e as negociações coletivas mais enfraquecidas, já que, independentes uma das outras, as funções que eventualmente deixem de ser exercidas por determina-

da pessoa, ou determinado setor da empresa, podem ser realizadas por outra pessoa ou setor, que conseguem sem muitas dificuldades acumular funções.

A gestão organizacional, orientada pela ótica hegemônica, muito tem se esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organizações. Apelos ao novo papel do líder, que, em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não tem a função de “controlar”, mas de “motivar”, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões e seminários de motivação e sensibilização, revelam essa relação de cooptação, ou outra forma de controle, o da subjetividade (Santos, 2011, p. 9).

O imperativo da empregabilidade sustenta o discurso da reformulação da educação dos indivíduos, calcado agora sob a aparência da competência. Os conhecimentos escolares, os conteúdos das ciências, das artes, da filosofia tornam-se secundários para esse tipo de currículo fundado no desenvolvimento das características “*cognitivas*” e “*afetivas*”, como se isso fosse possível na ausência de uma sólida formação acadêmica.

Esperamos ter demonstrado as matizes ideológicas da Pedagogia das Competências, cuja matriz histórica aponta os preceitos da Teoria do Capital Humano, ainda que ornamentando suas variações políticas e ideológicas. Defendemos, portanto, que seu surgimento não decorre do beneficiamento das inovações tecnológicas, mas das necessidades estruturais de um capitalismo em crise, ou seja, da renovação ideológica do pensamento econômico neoclássico da Teoria do Capital Humano.

Considerações finais

Pelo exposto, depreende-se que a realidade que se reflete nas proposições da Pedagogia das Competências aponta a profunda crise gerada pelo capital em relação ao direito humano pelo trabalho. Todavia, tal fato é assustador em demasia para que possa ser explicitado objetivamente e, conseqüentemente, há que se mistificá-lo.

O discurso sedutor, pseudo-humanista e adaptativo que permeia as premissas desse ideário ecoa como ideal para a formação de indivíduos à altura das novas demandas do século XXI, obscurecendo que o que está em curso nele - em nome de uma sociedade pós-moderna - é mais uma estratégia de reificação da pessoa humana.

Portanto, subjugar a educação escolar ao ensino de competências, mais que promover o seu esvaziamento, significa aliená-la de sua função precípua, qual seja: corroborar para a formação das novas gerações por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, possibilitando-lhes a conquista das máximas *capacidades* humanas.

A crítica ora em curso não se apoia no princípio ingênuo de que, na sociedade capitalista, a educação escolar possa ou deva furtar-se à tarefa de preparar os indivíduos

para o mercado de trabalho. Esse preparo, porém, não pode se limitar aos ditames do capital, em simplesmente preparar os indivíduos para serem meros coadjuvantes da produção capitalista, mas formá-los para serem sujeitos da transformação social. Isso implica um processo de conhecimento profundo da realidade da sociedade de classes, da exploração existente, dos seus mecanismos de controle e, por fim, das suas formas de superação. Ou seja, implica um processo de formação da consciência crítica.

Todavia, a perspectiva de formação hegemônica se mostra insuficiente para promover, de fato, uma sólida formação escolar, posto que a mesma resulta da apropriação de conteúdos de outra natureza, quais sejam, dos domínios científicos, éticos e estéticos que elevem os indivíduos para além das amarras da vida cotidiana possibilitando-lhes, inclusive, um outro projeto de sociedade.

Como resultado da descaracterização da função essencial da escola em nome de um apologético “aprender a aprender” e em nome de um suposto desenvolvimento de competências, acompanhamos a passos largos a conversão do espaço escolar em palco de violência, indisciplina e adoecimento de várias ordens.

Para a superação desse quadro de degradação, urge romper os mitos, encarar a realidade e recuperar a função social da escola na luta entre sua condição de instituição determinada, mas também determinante das formas de sociabilidade humana (Saviani, 2008). Caso contrário, os discursos vazios e sedutores que assolam o espaço escolar continuarão imperando e corroborando para a preservação da vida social exatamente naquilo que ela tem de pior: a exploração do homem pelo homem.

Referências:

- Alves, G. (2002). Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). *Revista Sociologia Política*, 19, 71-94.
- Carvalho, S. R. (2010). *Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo.
- Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile: UNESCO.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- Duarte, N. (2006). *Vigotsky e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Giroux, H. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. Em T. T. Silva (Org.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos* (p. 36-58). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. Em N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 51-73). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, K. (2002). *O Capital* (Livro1, Vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Paiva, V. P. (1993). O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação e Sociedade*, 45, 85-112.
- Pereira, J. P. P. (2008). *Curso técnico de nível médio subsequente em eletromecânica: automação de sistemas industriais*. Natal: Funcern.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, N. (1987). *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados / Cortez.
- Santos, A. F. T. (2011). Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *Anais eletrônicos, XXVII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG. Recuperado: 19 dez. 2011. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t095.pdf>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Recebido em: 22/03/2012
Reformulado em: 15/06/2012
Aprovado em: 22/06/2012

Sobre os autores

Saulo Rodrigues de Carvalho (saulorc1982@gmail.com)

Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - ICSEZ/ Parintins-AM. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Araraquara-SP.

Endereço postal: Estrada Parintins- Macurany, S/N. Jacareacanga, CEP: 69152-450, Parintins, AM - Brasil.

Lígia Márcia Martins (ligiamar@fc.unesp.br)

Livre Docente em Psicologia da Educação e Doutora em Educação pela UNESP. Professora do curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”.

Endereço: Av. Edmundo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru/SP.

Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa

*José Aloyseo Bzuneck
Jucyla Guimarães Peres Megliato
Sueli Édi Rufini*

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar relações entre uso de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais de adolescentes para a realização das tarefas de casa de matemática. Responderam ao instrumento de autorrelato com 34 itens, em escala tipo *Likert*, 513 alunos de sétimas e oitavas séries de escolas públicas. Pela análise de *clusters* identificaram-se quatro perfis combinando escores em desmotivação, motivação autônoma e motivação controlada. Os alunos com pontuação alta em motivação autônoma e controlada e baixa em desmotivação relataram uso de estratégias metacognitivas. O inverso ocorreu entre os alunos com escores altos em desmotivação. Também foram descobertas diferenças em função de gênero. Os resultados foram discutidos em relação à teoria da autodeterminação e extraíram-se implicações educacionais.

Palavras-chave: Autodeterminação, tipos motivacionais, matemática.

Adolescent's engagement in math homework: a person-centered approach

Abstract

In this study we aim at identifying the relation between the use of learning strategies and adolescents' motivational profiles to carry out math homework. Participants were 513 seventh and eighth grades students from public schools. Data were collected through 34 items Lykert-type scale. Cluster analysis revealed four distinct motivational profiles that combined different scores in amotivation and autonomous and controlled motivation. Results indicated that students of the profile characterized by high scores in both autonomous and controlled motivation and low in amotivation reported higher use of metacognitive strategies. An inverse outcome appeared in the profile with high scores in amotivation and low in both motivational types. Gender differences were found as well. Results were discussed in light of self-determination theory and educational implications were drawn.

Key-words: Self determination, motivational types, mathematics.

Envolvimiento de adolescentes en tareas escolares de casa: un abordaje centrado en la persona

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar relaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y perfiles motivacionales de adolescentes para realizar las tareas de casa de matemática. Respondieron al instrumento de auto-reporte con 34 items, en escala tipo *Likert*, 513 alumnos de séptimos y octavos años de escuelas públicas. Mediante el análisis de *clusters* se identificaron cuatro perfiles combinando puntajes en desmotivación, motivación autónoma y motivación controlada. Los alumnos con puntaje alto en motivación autónoma y controlada y baja en desmotivación relataron uso de estrategias metacognitivas. Lo contrario ocurrió entre los alumnos con puntajes altos en desmotivación. Se descubrieron también diferencias en función del género de los alumnos. Los resultados fueron discutidos en relación a la teoría de la autodeterminación y se extrajeron implicaciones educacionales.

Palabras clave: Autodeterminación, tipos motivacionales, matemática.

Introdução

O presente artigo tem como foco o grau de engajamento de adolescentes no cumprimento das tarefas de casa de matemática. Trata-se, ao mesmo tempo, de um estudo sobre motivação para uma categoria definida de atividade de aprendizagem, que é o trabalho de casa prescrito pelos professores e a ser executado fora do horário letivo e num domínio específico (Dettmers, Trautwein, Ludtke, Kunter, & Baumert, 2010; Rosário e cols., 2005; Trautwein, Niggli, Schnyder, & Ludtke 2009).

Katz, Kaplan e Gueta (2010) observaram que a tarefa de casa é uma atividade acadêmica que, por suas características, envolve processos motivacionais diferentes das atividades feitas em sala de aula. Primeiro, por ser exercida depois do horário escolar e em casa, competindo com outras atividades em que os estudantes são mais tentados a se envolverem. Nesse ambiente, mais facilmente faltarão condições favoráveis à concentração, uma condição agravada pela eventual ausência de supervisão ou controle de um adulto. Por fim, pelo fato de muitos estudantes não se mostrarem dispostos a fazer a tarefa de casa, a interação em torno da realização dessa atividade ocasiona, muitas vezes, conflitos entre pais e filhos. Pomerantz, Moorman e Litwack (2007) assinalaram que, entre os papéis importantes dos pais em relação à escolaridade de seus filhos, está o de prestar apoio e assistência a essa prática.

De resto, os estudiosos têm argumentado pela importância dessa forma de atividade por representar uma significativa ampliação do tempo dedicado às aprendizagens, por propiciar que o aluno retome, pratique e aprofunde o que foi trabalhado em classe, o que contribuirá para uma melhoria das realizações acadêmicas (Dettmers e cols., 2010; Rosário e cols., 2005; Trautwein e cols., 2009). Mais especificamente, segundo Dettmers e cols. (2010), tarefa de casa de boa qualidade ativa os conhecimentos prévios, intensifica a compreensão e permite que o estudante aplique seus conhecimentos a novas situações. Tarefas com nível adequado de desafio exigem que ele sintetize ideias, adote estratégias adequadas e combine áreas diferentes de conhecimento.

A matemática foi escolhida porque em diversos estudos tanto no exterior (Anderman e cols., 2001; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993) como no Brasil (Brito, 2006; Correa & MacLean, 1999; Costa, 2005; Klein, 2006; Neves, 2002; Ramos, 2003; Torisu, 2010) os autores têm descoberto ser frequente alunos revelarem problemas de motivação e de rendimento em matemática, particularmente na adolescência, e com mais frequência no caso de meninas. Vários fatores responsáveis foram também identificados, entre os quais se têm destacado os estilos motivacionais dos professores (Barbosa, 2006; Brito, 2006; Ireland e cols., 2007; Prati & Eizirik, 2006).

Um aspecto crítico da motivação humana em geral e também presente nos contextos educativos consiste em que ela varia não apenas em quantidade, mas sobretudo em qualidade. Ou seja, pode haver motivação mais ou menos intensa, mas, além disso, há motivações de tipos qualitati-

vamente distintos, com resultados correspondentes sobre o engajamento e a aprendizagem (Ryan & Deci, 2000).

Uma importante consideração da motivação escolar sob o aspecto qualitativo apoia-se no senso de autonomia. Assim, ao lado de alunos motivados apenas por força de controladores, encontram-se outros que podem ser motivados com autonomia (Bzuneck & Guimarães, 2010; Reeve, 2009). Essa distinção apoia-se na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000; Deci & Ryan, 1985). Segundo esse modelo, a motivação humana varia qualitativamente, e suas possibilidades são descritas num *continuum*.

Após o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência de intenção ou motivação, estão contemplados quatro tipos de motivação extrínseca e de regulação, ou seja, por completa regulação externa, por regulação introjetada, identificada e integrada. No outro extremo, está a motivação intrínseca como o nível mais autodeterminado e autônomo, em que há prazer e interesse. Motivada extrinsecamente por regulação externa, a pessoa atende a controladores externos, agindo, por exemplo, em função de alguma recompensa, ou para evitar punições. A seguir, como primeiro nível de internalização, a motivação extrínseca assume a forma de regulação introjetada, ou seja, age-se por alguma pressão interna, como para evitar sentimento de culpa ou ansiedade ou para atender a instâncias ligadas à autoestima. Essas duas primeiras formas de regulação externa correspondem à motivação controlada, quer se trate de controladores externos ou internos.

Já a motivação extrínseca por regulação identificada consiste em a pessoa considerar seu comportamento como de importância pessoal, aceitando sua regulação como própria. Um bom exemplo é de um aluno que tem como meta de vida tornar-se escritor e, por isso, assume tarefas de fazer leituras como pessoalmente importantes. Logo, existe aqui uma forma de autodeterminação e de autonomia. Entretanto, o tipo mais autônomo de motivação extrínseca é o da regulação integrada, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem qualquer coação, visto como algo pessoalmente importante por estar afinado com seu *self*, isto é, com sua identidade já estabelecida. Essa última forma de motivação extrínseca está muito próxima da intrínseca, a condição acabada de autonomia pela total liberdade de escolha e por seus componentes afetivos de prazer e interesse.

Em síntese, a motivação autônoma corresponde à motivação intrínseca e às formais autodeterminadas da motivação extrínseca. Nas duas condições, verifica-se concordância pessoal em relação à ação, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, em termos, respectivamente, de *locus* de causalidade interno, percepção de liberdade psicológica e de escolha (Reeve, 2009; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Em contraposição, motivação controlada corresponde às outras duas formas de regulação, a externa e a introjetada, ambas caracterizadas por *locus* de causalidade externo e por escassa liberdade psicológica e de escolha. Shahar, Henrich, Blatt, Ryan e Little (2003) argumentaram que, para se estudar a motivação qualitativa, a distinção

entre a autônoma e a controlada é mais importante do que entre motivação intrínseca e extrínseca.

Entretanto, como observaram Ratelle, Guay, Valle- rand, Larose e Sénécal, (2007) e Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx e Lens (2009), a motivação autônoma e a controlada não são dimensões incompatíveis no nível das pessoas reais. Por isso, num determinado indivíduo, em relação a um mesmo domínio ou para uma atividade específica, podem coexistir ambas as formas de motivação, formando uma combinação potencialmente adaptadora. Quando, nos estudos, se considera a combinação dos escores em desmotivação e em dois tipos de motivação, temos o que se tem denominado abordagem centrada na pessoa, em oposição às abordagens que tratam das relações apenas entre uma variável e outra (Pintrich, 2003). Na prática, é previsível que um aluno realize com capricho as tarefas de casa de matemática, em primeiro lugar, por se identificar com essa área e, ao mesmo tempo, porque não se conforma com receber notas medíocres ou baixas. Os mesmos autores denominaram de perfis motivacionais as possíveis combinações de desmotivação com níveis de motivação autônoma e controlada. Contudo, os mesmos autores descobriram em seus estudos que terão melhores resultados acadêmicos aqueles que, em seu perfil, reportarem prevalência de motivação autônoma.

De fato, evidências existem de que à motivação autônoma estão associados mais esforço, persistência, participação ativa, emoções positivas e desempenho de qualidade (Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2009; Reeve e cols., 2004). Por outro lado, em pesquisas citadas por esses mesmos autores, tem-se revelado que, habitual e exclusivamente com motivação extrínseca por regulação externa, os alunos tendem a fugir de desafios, a perder iniciativa e a se contentar com meras reproduções dos conteúdos ou com simplesmente chegar ao término da tarefa, sem preocupação com a qualidade.

A literatura das últimas décadas sobre motivação escolar e aprendizagem tem adotado o conceito de engajamento como variável dependente da motivação (Appleton, Christenson, Kim, & Reshly, 2006; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Harris, 2011; Ladd & Dinella, 2009; Reeve e cols., 2004; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Segundo Reeve e cols. (2004) e Fredricks e cols. (2004), engajamento é um constructo amplo que se refere à intensidade e qualidade dos comportamentos, emoções e recursos cognitivos com os quais uma pessoa se envolve ou que investe durante a realização de uma atividade.

Skinner e cols. (2008) distinguiram dois tipos básicos de engajamento, a saber, o comportamental e o emocional. O primeiro revela-se nos comportamentos de iniciar a ação, participar em classe, esforço, empenho, ataque, persistência, intensidade, atenção e concentração. A ausência de qualquer desses indicadores denota desengajamento comportamental. O engajamento emocional consiste num envolvimento afetivo na atividade de aprendizagem, ou seja, com a presença de emoções positivas, como entusiasmo, interesse, satisfação, prazer, orgulho, vitalidade e gosto. Seu oposto consiste na vivência de emoções negativas, como tédio, desinteresse,

frustração e raiva, tristeza, ansiedade, vergonha e autorrecriminação. Outros autores, como Greene e Miller (1996), Harris (2011) e Ladd e Dinella (2009), têm destacado o conceito de engajamento cognitivo, que consiste no uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e de autorregulação. Para Harris (2011), esse seria o engajamento típico para aprender. Uma explanação completa das estratégias de aprendizagem pode ser encontrada em publicações como de Boruchovitch (1999) e Weinstein e Mayer (1986).

Em síntese, engajamento significa o envolvimento ativo do aluno em uma tarefa ou atividade de aprendizagem, em classe ou em outro ambiente. Rosário e cols. (2005) relataram estudo em que atitudes e comportamentos no cumprimento dos deveres de casa de inglês apareceram, entre outras variáveis, associados à autorregulação, que incluía controle que os alunos têm dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, como o de planejar, gerenciar o tempo e organizar o próprio ambiente de trabalho.

Por se tratar de uma forma de comportamento, supõe motivação, fator que o faz acontecer e lhe dá uma direção. Segundo inúmeras pesquisas, porém, a intensidade e a qualidade do engajamento têm sido associadas às modalidades excelentes de motivação, que são a motivação intrínseca, as formas autodeterminadas da motivação extrínseca, bem como a orientação para o trabalho ou à meta domínio (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Harris, 2011; Reeve e cols., 2004).

Buscou-se no presente estudo expandir em nosso meio o conhecimento da motivação e do engajamento de adolescentes no cumprimento do dever de casa de matemática, à luz da Teoria da Autodeterminação. O objetivo geral foi identificar aspectos intraindividuais dos alunos acerca do dever de casa, em termos de motivação qualitativa e de engajamento cognitivo, pela adoção de estratégias.

Especificamente, foram objetivos da pesquisa, em relação ao cumprimento dos deveres de casa de matemática, (1) levantar os graus de desmotivação, de motivação controlada e autônoma de alunos adolescentes; (2) paralelamente, avaliar a adoção de estratégias de aprendizagem pelos mesmos alunos; (3) comparar os escores de meninos e meninas nos dois conjuntos de variáveis; (4) mapear os perfis motivacionais dos estudantes, discriminados por gênero, com base em suas pontuações em desmotivação, motivação autônoma e controlada; e (5) relacionar cada tipo de estratégia com os perfis motivacionais.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 513 estudantes das séries¹ 7ª e 8ª do Ensino Fundamental de três escolas públicas urbanas, dos quais 49,2% eram do sexo masculino e as demais,

¹ Na ocasião da pesquisa, a escola estava gradualmente se adaptando à Resolução n. 7/2010-CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

do sexo feminino. A faixa etária dos alunos variava dos 12 anos até acima de 16 anos: 210 (41%) tinham de doze a treze anos; 261 (50,8%), de 14 a 15 anos; e 42 (8,2%) acima de 16 anos. Do total de participantes, 274 (59,4%) pertenciam à 7ª série e 239 (46,6%), à 8ª série. Adicionalmente, revelou-se que 74 alunos (14,5%) relataram ter reprovado em matemática no ano anterior.

Instrumento

Para a realização deste estudo foi elaborado pela primeira autora um questionário de autorrelato tipo *Likert* de 40 itens, composto de duas escalas destinadas a avaliar, respectivamente, Motivação para matemática e Engajamento Cognitivo na execução das tarefas de casa de matemática.

Como primeiro passo para a confecção das escalas, foram entrevistados individualmente cinco alunos das mesmas séries, 7ª e 8ª, porém de uma escola que não seria incluída na amostra final. Nesse contato, os alunos foram solicitados a relatar com que frequência o professor prescreve tarefas de casa de matemática e a descrever como as realizam, em que condições ambientais e quais seriam os fatores potencialmente interferentes. As respostas contribuíram para a confecção dos itens das escalas, que também se inspirou em itens de escalas já constantes da literatura, adaptados para o presente estudo.

A primeira escala foi composta por 18 itens que se referiram às razões pelas quais os alunos realizavam as tarefas de casa de matemática, ou seja, destinava-se a avaliar a motivação qualitativa, de acordo com o *continuum* da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Após a questão Por que faço o dever de casa de matemática?, os participantes deveriam assinalar seu grau de concordância com cada afirmativa em uma escala ascendente de cinco pontos, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro.

Três afirmativas indicavam desmotivação (exemplo: Não sei, eu não tenho interesse em fazer o dever de matemática); outros quatro itens formavam a motivação extrínseca por regulação externa (exemplo: Porque os meus pais me cobram); da regulação introjetada, quatro itens (um exemplo: Porque eu me sentiria envergonhado se o meu professor visse que eu não fiz); três pertenciam à regulação identificada (exemplo: Porque fazer o dever de casa é importante para ir bem em matemática) e, por fim, quatro itens denotavam motivação intrínseca (exemplo: Porque me permitem continuar aprendendo muitas coisas que me interessam). Não foi considerada a regulação integrada por se tratar de uma amostra de adolescentes, dos quais não se espera essa qualidade motivacional própria de adultos com identidade formada (Ratelle e cols., 2007).

Aplicada às respostas aos 18 itens originais da escala, a Análise dos Componentes Principais, com rotação varimax, indicou a resolução de três fatores como mais adequada, parcimoniosa e teoricamente consistente. O fator 1, considerado correspondente à desmotivação, compôs-se de três itens ($\alpha = 0,76$); o fator 2, com seis itens

relativos à motivação controlada ($\alpha = 0,68$), relativos às duas formas de regulação externa e introjetada; e o fator 3, cujos cinco itens se referem à motivação autônoma ($\alpha = 0,79$), que combina a motivação intrínseca e a motivação extrínseca por regulação identificada. Por não serem compatíveis com o conteúdo de nenhum desses fatores, quatro itens originais foram descartados, permanecendo o total de 14 nessa escala.

A segunda escala compunha-se originalmente de 22 afirmativas que se referiram ao engajamento dos estudantes em termos de uso de estratégias de aprendizagem. Continha três itens de estratégias cognitivas de elaboração (exemplo: Eu costumo criar perguntas e respostas sobre os conteúdos que estão presentes nas minhas tarefas de casa de matemática); oito itens de estratégias metacognitivas (exemplo: Eu estabeleço metas para mim mesmo antes de começar a fazer as tarefas de casa de matemática); três de estratégias de gerenciamento do tempo (exemplo: Eu costumo fazer a tarefa de casa de matemática na última hora); quatro de gerenciamento do ambiente (exemplo: Eu faço a minha tarefa de casa em lugar livre de distrações); e, finalmente, outros quatro relativos a esforço/persistência (exemplo: Eu sempre resolvo todas as atividades das tarefas de casa de matemática, mesmo que elas sejam difíceis). Essa escala também foi de 5 pontos indicadores de frequência de uso, em que 1 correspondia a nunca e 5, sempre.

Pela análise dos Componentes Principais aplicada às respostas a esse conjunto de afirmativas sobre engajamento, excluíram-se dois itens com carga fatorial insuficiente e concluiu-se pela resolução de três fatores como mais adequada. O fator 1 foi considerado referente às estratégias metacognitivas, com nove itens ($\alpha = 0,82$). O fator 2, à persistência ou sua falta, com quatro itens ($\alpha = 0,76$), e o fator 3, com sete itens sobre gerenciamento do tempo e do ambiente de estudo ($\alpha = 0,79$). Portanto, a escala do engajamento ficou composta por 20 itens e o instrumento total, por 34.

Os fatores 2 e 3 da escala de engajamento continham itens redigidos, em sua maioria, na forma negativa e, por conseguinte, marcações mais altas (sempre ou quase sempre) pelos participantes indicariam ausência ou baixa ocorrência do uso daquela estratégia. Dois itens com redação afirmativa, ou seja, indicativa de uso da estratégia, foram, por isso, pontuados de modo invertido. Assim, o fator 2 pôde ser nominado de Falta de persistência e o fator 3, de Falta de gerenciamento do tempo e do ambiente de estudo.

Procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, que deu parecer favorável à realização do estudo (Protocolo nº 32208/10, CAAE 61510000268-10). Foram atendidas as exigências da Resolução CNS 196/96, especialmente quanto à autorização por escrito dos pais. Primeiramente, foram contatadas três escolas e todas permitiram formalmente e por

escrito a aplicação do instrumento a seus alunos. A primeira autora aplicou os questionários pessoalmente, de forma grupal, em cada classe, iniciando com demonstração do propósito da pesquisa. Forneceu as orientações necessárias para o preenchimento dos questionários e esclareceu que sua participação era voluntária. Não se registrou nenhum caso de recusa, e a duração de cada sessão variou 15 a 25 minutos. Posteriormente, os dados foram codificados e transportados para o programa *STATISTICA 7*.

Análises estatísticas

Após a identificação dos escores médios grupais, com discriminação entre os gêneros, em desmotivação, motivação controlada e motivação autônoma, bem como dos escores nas variáveis de estratégias, procedeu-se à formação dos perfis motivacionais, que consistem em combinações que os alunos tiverem revelado dos escores em desmotivação, motivação controlada e autônoma. Isto é, adotou-se, nesse caso, a abordagem centrada na pessoa, não nas variáveis (Pintrich, 2003; Ratelle cols., 2007; Vansteenkiste e cols., 2009).

Para gerar os perfis motivacionais foi utilizada a análise estatística de *Cluster*, que agrupa os escores motivacionais de modo a maximizar a heterogeneidade entre os grupos bem como a homogeneidade dentro de cada grupo e, assim, captar as interações entre as dimensões motivacionais (Detmers e cols., 2011; Ratelle e cols., 2007; Vansteenkistee cols., 2009). Para esse propósito, utilizou-se o procedimento denominado *k-means*, com o qual são identificados grupos que sejam relativamente homogêneos

com base nas variáveis selecionadas e em que o número de *clusters* é determinado *a priori*.

Resultados

A Tabela 1, com estatística descritiva de todos os escores médios nas variáveis selecionadas, revela que os meninos da presente amostra, em relação ao cumprimento das tarefas de casa de matemática, se mostraram significativamente mais sob motivação controlada do que as meninas e com escores significativamente inferiores aos de suas colegas nos comportamentos de falta de persistência e de gerenciamento.

A seguir, foram levantadas correlações entre todas as variáveis selecionadas. Na Tabela 2, atente-se às correlações negativas entre desmotivação e as duas formas de motivação, controlada e autônoma, assim como à correlação positiva entre essas duas qualidades motivacionais. De resto, surgiram correlações positivas entre os escores em desmotivação/motivação e as medidas de estratégias.

Perfis motivacionais

Considerados os escores, centrados na pessoa, em desmotivação, motivação controlada e motivação autônoma, pelo método de *cluster*, formaram-se quatro grupos de perfis. Como critério de rotulação de um perfil, escores médios numa variável de 3,0 ou mais caracterizam alto. E escores médios abaixo de 2,5, baixo. Os resultados estão na Tabela 3, que também mostra o número de alunos correspondentes a cada perfil.

Tabela 1. Escores médios grupais nas variáveis levantadas na amostra total (N=509) e a variância entre os subgrupos masculino (N=250) e feminino (N=259)

Variáveis	Todos		Meninos		Meninas		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Desmotivação	2,97	1,20	2,98	1,22	2,95	1,18	0,12
Motivação Controlada	2,80	0,89	2,88	0,88	2,72	0,90	4,35*
Motivação Autônoma	3,23	0,86	3,29	0,88	3,16	0,88	3,17
Estrat. Metacognitivas	2,84	0,86	2,85	0,91	2,82	0,82	0,20
Falta de Persistência	3,23	1,02	3,10	1,05	3,36	0,97	8,49***
Falta de Gerenciamento	2,93	0,98	2,83	0,85	3,03	0,95	5,49**

* $p = 0,05$ ** $p = 0,01$ ***0,001 (entre os subgrupos por gênero)

Tabela 2. Matriz de correlação entre os escores médios globais em desmotivação, as duas formas de motivação e nas estratégias, na amostra total (N= 509)*

	Desmotivação	Motiv. Controlada	Motiv. Autônoma	Estr. Metac.	Falta Persist.	Falta Gerenc.
Desmotivação	-	-0,14	-0,45	- 0,47	0,52	0,54
Motivação Controlada		-	0,51	0,39	- 0,17	- 0,16
Motivação Autônoma			--	0,59	- 0,35	- 0,41
Estratégias Metacognitivas				--	- 0,54	- 0,43
Falta de Persistência					-	0,60
Falta de Gerenciamento						-

Todos os valores são estatisticamente significativos ($p= 0,01$)

Tabela 3. Escores médios e desvios padrão de desmotivação e dos tipos motivação - controlada e autônoma - que compõem cada perfil (N=483).

Variáveis	Perfil1		Perfil 2		Perfil 3		Perfil 4	
	n=97 (20,1%)		n=110 (22,8%)		n=133(27,5%)		n= 143 (29,6%)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Desmotivação	3,65	0,81	4,18	0,80	1,84	0,78	2,71	0,83
Mot.Controlada	3,38	0,67	2,15	0,59	3,36	0,86	2,38	0,66
Mot.Autônoma	3,47	0,59	2,34	0,60	4,00	0,56	3,06	0,64

O grupo do perfil 1, que corresponde ao *cluster* com altos escores em desmotivação e nas duas formas de motivação, foi representado por 20% da amostra (N= 97). Pode ser rotulado de “motivação indiscriminada”, dada a inexistência de escores nem mais altos nem mais baixos em qualquer medida. O segundo perfil, que caracteriza 23% da amostra (N=110), é do *cluster* em que era alto o escore em desmotivação e baixo nas duas formas de motivação. Por isso, será o grupo de perfil identificado por “desmotivação”. Já o perfil 3, em que se situaram 27% da amostra (N=133), caracterizou-se por pontuação baixa em desmotivação e alta na motivação controlada e na motivação autônoma, merecendo o rótulo de “alta motivação mista”. Finalmente, temos o perfil 4, *cluster* marcado por pontuação alta em motivação autônoma e baixa em controlada e desmotivação, ao qual pertenciam 143 estudantes (30%). Embora o escore médio de 2,71 em desmotivação tenha extrapolado o critério

adotado, não atingiu o nível que o colocaria no patamar alto. Por isso, o perfil pode ser classificado como de “motivação autônoma”, dada a inequívoca prevalência dessa qualidade motivacional.

Quanto à distribuição da representatividade relativa dos alunos em função do gênero pelos quatro perfis, surgiram resultados mistos. Havia uma proporção de 19% dos meninos no perfil 1, de motivação indiscriminada, contra 21% das meninas. No perfil 2, de desmotivação, estavam 21% dos meninos e 24,5% das meninas. Porém, enquanto que 33% dos meninos se caracterizavam como de alta motivação mista, do perfil 3, o mesmo ocorreu com apenas 22% das meninas. Inversamente, no perfil 4, de motivação autônoma, encontraram-se 31% das meninas e 26% dos meninos.

Por fim, pela análise de variância estabeleceram-se as relações entre cada variável dependente (uso de estra-

Tabela 4. Relações entre estratégias e escores médios em cada perfil na amostra total (N=501)

Variáveis	Perfil 1		Perfil 2		Perfil 3		Perfil 4		F	p
	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp	Média	Dp		
Estratégias Metacognitivas	2,85	0,68	1,85	0,57	3,60	0,61	2,84	0,55	170.02	0,01
Falta de Persistência	3,87	0,66	4,23	0,66	2,38	0,74	2,81	0,73	180.39	0,01
Falta de Gerenciamento de tempo e ambiente de estudo	3,57	0,64	3,85	0,61	1,98	0,65	2,75	0,63	209.30	0,01

tégias metacognitivas e falta de persistência e de gerenciamento) com cada perfil motivacional (Tabela 4). Surgiram diferenças significativas em função dos escores nos quatro perfis. Pela análise HSD de Tukey foi significativamente superior a média do grupo de perfil 2, considerado “desmotivado”, na medida de falta de persistência na comparação com todos os demais grupos e, na variável falta de gerenciamento, superior às dos grupos de perfil 1 (“indiferente”) e de perfil 3 (“motivado misto”). Já a média do grupo com esse último perfil, “motivado misto”, na variável uso de estratégias metacognitivas, foi significativamente superior às médias de todos os demais perfis.

Discussão

As características das tarefas de casa de matemática e o contexto em que devem ser executadas exigem uma qualidade motivacional ao menos em parte diferente das atividades exercidas em sala de aula. Os dados do presente estudo respondem às seguintes questões: (a) qual é a qualidade motivacional de adolescentes para essas tarefas, pela abordagem centrada na pessoa?, (b) existe desmotivação e, em caso afirmativo, em que grau? e (c) de que grau é o engajamento nessa atividade e como se relaciona com a qualidade motivacional?

Como estatística descritiva preliminar, descobriu-se que a desmotivação foi acusada tanto pelos meninos como pelas meninas da amostra, com escores pouco acima do ponto médio, sem diferença significativa entre os dois grupos. Nessa medida, não se confirmaram descobertas de outros autores quanto à maior incidência de problemas motivacionais entre as meninas em relação aos conteúdos de matemática (Anderman e cols., 2001; Eccles e cols., 1993; Ramos, 2003). No outro extremo, ambos os grupos também se equiparam na medida de motivação autônoma. Mas em motivação controlada a média dos meninos foi

estatisticamente superior à das meninas. Daí não se pode concluir de modo claro que meninos ou meninas daquela faixa etária tenham mais problemas de motivação, quer em termos quantitativos, pelos dados de desmotivação, quer na motivação qualitativa.

Nas medidas de estratégias metacognitivas, que representam uma forma de engajamento cognitivo, também não houve diferença significativa em função do gênero, mas, nas variáveis falta de persistência e de gerenciamento, as meninas apresentaram valores significativamente mais altos. Nessas duas medidas, portanto, que representam desengajamento comportamental, há indicativo de menor motivação por parte das meninas. Entretanto, deve-se ter presente que a adoção de estratégias adequadas de estudo supõe nos alunos, além de motivação, conhecimento e prática (Weinstein & Mayer, 1986), cuja falta já seria suficiente para explicar os baixos escores nas meninas. Por sua vez, Rosário e cols. (2005), que investigaram o papel da autorregulação nas tarefas de casa, sugeriram que a realização dessas tarefas pode ser uma excelente oportunidade para os alunos aprenderem a gerir o tempo e o ambiente de estudo, bem como para neles fortalecer o senso de persistência.

A questão mais importante do estudo, porém, dizia respeito às relações entre os escores em cada tipo de estratégia com os perfis motivacionais, formados com a abordagem centrada nas pessoas. E, nesse caso, também se considerou a participação relativa de meninos e meninas em cada perfil. Em primeiro lugar, com esse critério, a combinação de motivação controlada e autônoma em cada grupo é compatível com dados de estudos citados por Deci e Ryan (2002), em que apareceram correlações positivas e moderadas entre essas duas formas. Também no presente estudo essa correlação foi comprovada. Além disso, como nos estudos de Ratelle e cols. (2007), itens representativos de desmotivação foram aqui incluídos para a formação dos perfis, pois, se há problemas de motivação para matemá-

tica na adolescência, é previsível que o mesmo ocorra na execução do dever de casa dessa disciplina.

Quanto ao engajamento dos alunos de cada perfil para realizar as tarefas de casa, as análises forneceram duas importantes evidências. Primeiro, que o grupo de perfil 2, caracterizado pela desmotivação e por baixos valores nas duas formas motivacionais, acusou os escores mais baixos em estratégias metacognitivas e, além disso, pontuações significativamente mais altas em falta de persistência e de gerenciamento. Em função dessa combinação, conclui-se que esse perfil é o menos adaptador em relação às tarefas de casa de matemática. As meninas estavam proporcionalmente mais representadas nesse grupo do que os meninos.

Por outro lado, o grupo de perfil 3, de alta motivação mista, com baixos escores em desmotivação e altos em motivação controlada e autônoma, foi o que se mostrou mais engajado, pelas médias significativamente superiores em metacognição e baixas nas outras duas medidas. Tenha-se presente que, juntamente com senso de serem controlados, esses alunos revelam certo grau de interesse e de valorização das atividades. Logo, esse último perfil pode ser considerado como o mais adaptador, do ponto de vista motivacional. Aqui, os meninos estavam mais representados do que as meninas.

As diferenças de participação dos alunos nos dois citados perfis, discriminados pelo gênero, mostram a relevância da consideração dos perfis que combinem desmotivação e tipos de motivação. Nesse caso, foi mais nítida a tendência de problemas motivacionais para o dever de casa entre as meninas do que se constatou na estatística em que se apreciaram separadamente os escores em desmotivação e em motivação controlada ou autônoma (Tabela 1). Os presentes resultados confirmam a mesma tendência estatística, revelada em muitos outros estudos, conforme a revisão de Meece, Glienke e Burg (2006) de que meninos se mostram mais motivados que as meninas para matemática,

Um resultado que parece não se alinhar com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação e com dados de outras pesquisas (Ratelle e cols., 2007; Vansteenkiste e cols., 2009) foi que o grupo de perfil caracterizado pela predominância de motivação autônoma não apresentou altos escores na medida de engajamento com estratégias metacognitivas. Como explicação tentativa, o cumprimento dos deveres de casa exigiria que os alunos se sentissem ao menos em parte controlados, por exemplo, por antecipação de sanções pelo descumprimento da tarefa. No caso desta amostra, é razoável a suposição de que a motivação autônoma, isoladamente, não apareceu com força suficiente para levar os alunos a porem em prática estratégias metacognitivas naquela atividade. Adicionalmente, como ocorreu com as meninas em outras medidas de estratégias (Tabela 1), aqui não se descarta desconhecimento, por parte do grupo de perfil 4, das estratégias metacognitivas e da necessidade de sua aplicação nas tarefas de casa.

Em síntese, os resultados encontrados neste estudo destacam a importância de se investigar como os tipos de motivação propostos na Teoria da Autodeterminação são

avaliados por meio de uma abordagem centrada na pessoa do aluno. Essa abordagem permitiu delinear como grupos de alunos, que combinam simultaneamente níveis diferentes de desmotivação e motivação, se diferenciam de modo mais complexo quanto às razões para realizar tarefas de casa de matemática. Além disso, esses resultados fornecem apoio adicional para que nos estudos se distingam, além da desmotivação, a motivação autônoma e a controlada, conforme sugerem os autores alinhados com a Teoria da Autodeterminação. Por último, os resultados aqui obtidos sobre o engajamento nas atividades do dever de casa e sua relação com os perfis motivacionais trouxeram um pequeno avanço no conhecimento desse tópico em nosso meio.

Algumas limitações devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, todas as variáveis aqui consideradas, que são de natureza intraindividual, foram avaliadas pelo método do autorrelato, consagrado em pesquisas da área, porém com limitações inerentes (Fulmer & Frijters, 2009). Por exemplo, o real engajamento cognitivo e comportamental dos alunos nos deveres de casa seria mais bem conhecido com métodos complementares, como a observação e relato de pais e professores, que trariam uma validade de face adicional. Especialmente professores prestariam informação valiosa acerca da qualidade dos produtos daquela atividade em casa, que refletiria mais claramente o engajamento real. Uma segunda limitação está ligada à avaliação do uso de estratégias. Supôs-se que os alunos detenham conhecimento declarativo e condicional das estratégias de aprendizagem, isto é, que entendam perfeitamente o significado e a aplicabilidade de cada uma e, além disso, que relatem adotá-las, mas sem o viés de respostas socialmente desejáveis. Porém, não há dados neste estudo que deem apoio a essa suposição, o que sugere que seja verificada em outras pesquisas.

Implicações educacionais

De acordo com Vansteenkiste e cols. (2009), a identificação da motivação de alunos pela abordagem centrada na pessoa traz, entre outras vantagens, a de propiciar um diagnóstico mais relevante sobre a existência de problemas do que pelo uso de pontuações em cada uma das variáveis motivacionais em separado. Na continuidade, as intervenções destinadas à remediação do problema serão mais bem adaptadas a cada grupo em particular, com maior probabilidade de sucesso.

Por exemplo, para um grupo com pontuações baixas em motivação autônoma e controlada e alta em desmotivação, caberia a adoção pelo professor de estratégias, consagradas na literatura, destinadas tipicamente a alimentar a motivação para aquela atividade. Já para um grupo em que o perfil se caracterizasse pela predominância de motivação controlada, associada a engajamento pobre, a estratégia consistiria em fortalecer o senso de autonomia, com ações descritas, por exemplo, por Katz e cols. (2010) e Reeve (2009).

Os resultados da presente pesquisa sugerem que dois grupos da amostra, com altos escores em desmotivação, seriam candidatos a receberem tratamento que alimente a motivação para o dever de casa de matemática. Não apareceu um grupo marcado por motivação controlada prevalente ou exclusiva. Mas resta a indicação de que mesmo alunos com perfis motivacionais adaptadores, por exemplo com motivação tipicamente autônoma, sejam ensinados quanto às estratégias necessárias para o cumprimento dessa tarefa. A promoção da autorregulação nas aprendizagens está ligada a essa exigência. Em outras palavras, a motivação, mesmo de qualidade, não é suficiente para os resultados, exigindo-se também conhecimento e uso de estratégias adequadas (Boruchovitch, 1999; Pintrich, 1989; Rosário e cols., 2005).

Referências

- Anderman E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A., & Blumenfeld, P. (2001). Learning to Value Mathematics and Reading: Relations to Mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reshly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Barbosa, A. H. (2006). *A Motivação do Adolescente e as Percepções do Contexto Social em sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 361-376.
- Brito, M. R. F. (2006). Processamento da informação e a aprendizagem significativa na resolução de problemas. *Série Estudos*, 21(1), 82-90.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (p. 41-70). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Correa, J., & MacLean, M. (1999). Era uma vez... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 173-194.
- Costa, G. D. F. (2005). *Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos de 7ª séries em matemática, na resolução dos problemas do 1º grau*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Ludtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21, 219-246.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Greene, B. A. & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 376-386.
- Ireland, V., Bernard, C., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M. e cols. (2007). *Repensando a Escola*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP.
- Katz, J., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: a cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14, 139-172.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement

- trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivations and cognitions in the college classroom. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and achievement: motivation enhancing environments* (p. 117-160). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prati, L. E., & Eizirik, M. F. (2006). Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23 (3), 289-298.
- Ramos, G. G. M. (2003). *Motivação do adolescente para a matemática: uma contribuição para a formação de professores no ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Ratelle, C. F., Guay F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Sénécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Psychology*, 99 (4), 734-746.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. Em D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (p.31-58). Connecticut: Age Publishing.
- Rosário, P. S. L., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Shahar, G., Henrich, C., Blatt, S. J., Ryan, R., & Little, T. D. (2003). Interpersonal Relatedness, Self-Definition, and Their Motivational orientation During Adolescence: A Theoretical and empirical Integration. *Developmental Psychology*, 39(3), 470-483.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Torisu, E. M. (2010). *Crenças de autoeficácia e Motivação para Matemática: Um Estudo com alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Ouro Branco/ MG*. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.325-327). New York: McMillan Publ. Co.

Recebido em: 26/03/2012
Reformulado em: 21/01/2013
Aprovado em: 28/01/2013

Sobre os autores

José Aloyseo Bzuneck (bzuneck@sercomtel.com.br)

Universidade Estadual de Londrina - Doutor

Endereço: Rua Rui Barbosa, 187. J. Tatiani CEP 86070-610 Londrina-PR

Jucyla Guimarães Peres Megliato (jucylagp@hotmail.com)

Universidade Estadual de Londrina - Mestre

Endereço: Rua Alameda Contorno, 116 J. América CEP 75900-000 Rio Verde-GO

Sueli Édi Rufini (sueli_rufini@hotmail.com)

Universidade Estadual de Londrina - Doutora

End.: Av. Prof. Lothario Meissner, 350 J. Botânico CEP 80210-170 Curitiba-PR

Obs.: A presente pesquisa fez parte da Dissertação de Mestrado da segunda autora e teve financiamento da CAPES

Evaluación de la efectividad del *Programa Vínculos* para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile

*J. Carola Pérez,
Javiera Astudillo
Jorge Varela T.
Felipe Lecannelier A.*

Resumen

El Bullying, por sus características y consecuencias, se ha transformado en una preocupación central en los colegios, los cuales han desarrollado diferentes formas de afrontarlo. El objetivo principal de este artículo es evaluar la efectividad de un programa de prevención e intervención de Bullying y Cyberbullying, en una muestra de 320 alumnas en un colegio de Santiago de Chile, a través de un diseño pre-post. El programa utilizó estrategias preventivas e integrales orientadas a realizar intervenciones en los distintos niveles del sistema escolar: colegio, sala de clases, individuo y familia. Los resultados demostraron que el programa es efectivo en disminuir el reporte de ser testigos de Bullying y la victimización de manejo a través de internet. La efectividad del programa se debería a que se respetaron los lineamientos de los programas que han demostrado ser efectivos.

Palabras claves: Programa de prevención-Bullying-Ciberbullying.

Assessment of the effectiveness of an intervention called “Vínculos” to prevent Bullying in Santiago de Chile

Abstract

Bullying, by its nature and consequences, has become a central concern in schools, which have developed different ways of facing it. The main objective of this paper is to assess the effectiveness of a prevention and intervention program of bullying and cyberbullying in a sample of 320 students in a school for girls in Santiago de Chile, through a pre-post design. The program used preventive and comprehensive strategies aimed to perform interventions at the different levels in the school system: school, classroom, individual and family. Results showed that the program is effective in diminishing the report of witnessing bullying and victimization from bullying via Internet. The effectiveness of the program could be due to the multi-level targets of the program that taps different aspects, actors and domain of this pervasive problem.

Keywords: Intervention program-Bullying-Ciberbullying.

Avaliação da eficácia do Programa Vínculos para prevenção e intervenção sobre o Bullying em Santiago do Chile

Resumo

O Bullying, por suas características e conseqüências, tornou-se uma preocupação central nas escolas, e estas desenvolveram diferentes formas de enfrentamento. O principal objetivo deste trabalho é avaliar a eficácia de um programa de prevenção e de intervenção sobre o bullying e cyberbullying em uma amostra de 320 alunas de uma escola em Santiago do Chile. A proposta de avaliação realizou-se através de aplicação de instrumentos antes e depois à implementação do programa. O programa utilizou estratégias preventivas e abrangentes destinadas a realizar intervenções em vários níveis do sistema escolar: escola, sala de aula, indivíduos e famílias. Os resultados mostraram que o programa é eficaz na redução de relatos de testemunhar bullying e vitimização através da internet. A eficácia do programa deve-se ao respeito das diretrizes dos programas que têm se mostrado eficazes.

Palavras-chave: Programa de prevenção; Bullying; Cyberbullying.

Introducción

La problemática del Bullying

A partir de la década de los 80 y los 90, principalmente en Europa y Estados Unidos, los científicos, políticos y organismos públicos comienzan a interesarse considerablemente en el tema de la violencia escolar y/o Bullying, especialmente en la definición conceptual y la alta prevalencia de los casos. Durante estos años, la violencia escolar se ha relacionado a causas específicas a nivel individual o social. Por ejemplo, a nivel individual, se asocia a patologías de salud mental, presencia de delincuencia juvenil o consumo de drogas. A nivel social, se relaciona con diferencias políticas, y malestar social por desigualdades económicas (Varela & Lecannelier, 2010).

Incluso, se puede concebir al establecimiento educacional como una institución que puede en sí misma ser generadora de violencia. Charlott (2012) distingue entre la violencia *en la* escuela, siendo la escuela un escenario más de la violencia social. La violencia *hacia la* escuela es hacia la institución; docentes, directivos y bienes materiales, que suele asociarse a una violencia reactiva. La violencia *de la* escuela, sería la violencia institucional desde las prácticas pedagógicas consideradas como agresivas hacia los alumnos. Adicionalmente, se puede redefinir que la violencia escolar se enmarca en una crisis de sentido del sistema escolar, al perder protagonismo como propulsor de la movilidad social (Debarbieux, 1997; Zerón, 2006).

Hoy en día la violencia escolar se considera como un fenómeno multicausado, en el cual debe intervenir de manera integral considerando a todos sus niveles involucrados: los estudiantes, las familias, los grupos de pares y amigos, los establecimientos educacionales, la comunidad y la cultura (Varela & Lecannelier, 2010).

A nivel conceptual, la violencia escolar y el Bullying han presentado numerosas dificultades para lograr un consenso en su definición. Es así como autores como Potocnjak, Berger & Tomicic (2011) definen la violencia escolar como “una forma de relación interpersonal, de convivencia, y no exclusivamente como una forma de maltrato que involucra a toda la comunidad educativa” (pp. 40). Sin embargo, el Bullying se ha definido como un tipo de violencia escolar que se caracteriza por el uso intencional y repetido de la violencia para intimidar entre pares, que se manifiesta de manera unidireccional (desequilibrio de poder), donde hay una víctima que es incapaz de salir de esta agresión (Lecannelier, 2007; Olweus, 1999, 2004; Rigby, 2002; Smith, 2004). Dentro del Bullying, ha surgido otro tipo de violencia escolar que ha causado la atención y preocupación en menos de una década por sus graves consecuencias, a saber, lo que se conoce como Ciberbullying (ciberacoso, agresiones en línea o acoso electrónico) donde se utilizan los medios tecnológicos para intimidar, amenazar, rechazar, insultar o excluir a una o más víctimas. Este tipo de acoso utiliza Internet, telefonía celular u otro medio tecnológico para realizar la agresión ya

sea en formato de texto, videos, chats, fotografías, sistemas de mensajería instantánea, correos electrónicos, creación de páginas web, entre otros, con el fin de dañar, manipular, humillar y ridiculizar a la o las víctimas (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006; Raskauskas & Stoltz, 2007; Kowalski, Limber & Agatston, 2010).

La prevalencia internacional del fenómeno del Bullying (y/o acoso escolar) es muy variable, con niveles que alcanzan el 7-8% (Suecia) hasta 40-50% en países como Lituania (Nansel, et al., 2004). Se ha estudiado como el género de los involucrados afecta la prevalencia y la forma en que se ejerce la violencia escolar. Craig et al. (2009) reportan que los hombres agreden y son agredidos más que las mujeres, sin embargo, Esbensen & Carson (2009) reportan que los hombres pertenecientes a minorías son más victimizados que las mujeres. Por otra parte, respecto a la forma en que se ejerce la violencia escolar, la violencia relacional sería aquella que mejor caracteriza la violencia ejercida por las mujeres, en cambio, la violencia masculina se canaliza en el maltrato abierto entre pares (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010; Crick & Bigbee, 1998).

La Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar 2009 realizada en Chile, reveló una disminución significativa entre el 2007 y el 2009 de los estudiantes que declararon haber sido agredidos psicológicamente (21,6% a 20,5%) por algún actor de su establecimiento escolar, sin embargo, aumentó significativamente aquellos estudiantes que declararon haber sido agredidos por violencias de tipo más grave como: agresiones sexuales (3% a 4,4%), con armas (4,5% a 6,7%), robos y hurtos (9,1% a 11,6%). Con respecto a las agresiones a través de los medios tecnológicos, el 10,6% de los estudiantes reportaron haber sido agredido por medio de Internet, y un 6,4% reportaron agredir a través de este medio (Ministerio del Interior, 2009). La Encuesta Nacional de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Chile, aplicada a estudiantes de 8° básico (año 2011) en 5.855 establecimientos educacionales, observó que uno de cada cinco estudiantes declaró que “eran muy comunes las amenazas u hostigamientos entre sus compañeros”, que uno de cada diez estudiantes reportó haber sido víctima de acoso escolar (*bullying*) y sentirse afectado por esta situación, y -a su vez- un 25% de ellos reportó vivirlo diariamente (Mineduc, 2012).

Programas efectivos de prevención e intervención en Bullying

Múltiples y diversas intervenciones se han desarrollado para afrontar esta problemática (por ejemplo, Minton & O'Moore, 2008; Olweus, 1993; Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003; Varela & Tijmes, 2008 entre otros). Sin embargo, a pesar de los numerosos programas existentes, solo unos pocos han demostrado ser efectivos. De hecho, los programas exitosos se caracterizan por abordar esta problemática en sus diversos niveles y no con actividades puntuales ni aisladas.

Con respecto a la experiencia internacional, "Olweus Bullying Prevention Program", es uno de los programas pioneros en la intervención del Bullying (Olweus, 1993). Este programa se basa en un modelo comprensivo que opera en distintos niveles: escolar, sala de clases e individual. Tiene como objetivo reducir y eliminar tanto el Bullying directo como el indirecto, mejorar las relaciones de pares en el establecimiento educacional y crear las condiciones que permitan que tanto víctima como victimario logren funcionar mejor dentro y fuera de éste. Las estrategias del programa incluyen la promoción y creación de un ambiente positivo en todo el establecimiento educacional, donde la participación de los adultos (docentes y familias) es fundamental; y la creación de límites claros frente a la conductas que no son aceptadas dentro del contexto escolar, requiriendo que las sanciones que se aplican a los victimarios sean consistentes, no castigadoras e involucren un proceso de reflexión y reparación (Olweus, 2004). La evaluación de este programa indica que fue exitoso, disminuyendo en un 50% el autoreporte de Bullying (tanto de víctima como victimario), la incursión en otro tipo de conductas antisociales, y mejorando el clima escolar (Olweus, 2004).

En Inglaterra se llevó a cabo el programa "Sheffield Anti-Bullying Project", inspirado en el programa de Olweus. Este programa busca desarrollar políticas institucionales en el establecimiento educacional que permitan detener la victimización por Bullying a nivel de toda la comunidad escolar, utilizando estrategias como el desarrollo de políticas integrales para detener la victimización, el desarrollo curricular para crear conciencia del problema, el trabajo individual, seguimiento y monitoreo tanto de la víctima como del agresor, modificación de los espacios físicos de riesgo, y el monitoreo permanente de los niveles de victimización dentro de la escuela. La evaluación del programa, llevado a cabo en cuatro establecimientos educacionales durante 18 meses, demostró que disminuyó el porcentaje de victimización (14% en primaria y 7% en secundaria), la tasa de agresión (12% en primaria y secundaria), y aumentaron las denuncias por agresión a los profesores (Smith, et al., 2003).

El "Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras" (SAVE) desarrollado en España, es otro ejemplo de programas con resultados exitosos. Este programa toma un modelo integral, preventivo, ecológico y comunitario e involucra a los alumnos, profesores, familia y comunidad. El programa no solo disminuyó las conductas de Bullying, sino que logró promover las relaciones interpersonales como un factor protector frente a la violencia escolar (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2004).

Por otra parte, Finlandia cuenta con el "Programa Anti-bullying Kiva" desarrollado en la Universidad de Turku y financiado por el Ministerio de Educación de este país, el cual presenta estrategias universales para prevenir situaciones de intimidación y, a su vez, detener la intimidación en curso. El programa contiene una serie de herramientas concretas para los educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los integrantes de la comunidad escolar para detener las situaciones de intimidación de manera efectiva (Salmivalli,

Kärnä & Poskiparta, 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011).

Otros programas internacionales que han demostrado efectividad son el "Programa Apoyo Positivo al Estudiante" (Positive Behavior Support-PBS, Sprague & Golly, 2005) y los Programas Anti-bullying en Irlanda: "Programa ABC" (Minton & O'Moore, 2008). Todos se basan en una aproximación multinivel del fenómeno, la implementación de estrategias de prevención e intervención de manera sistemática, organizadas y planificadas a largo plazo. Así como también, la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de un clima social escolar positivo y al fomento de habilidades socio-emocionales.

En Chile, uno de los primeros programas en evaluar su efectividad fue el programa piloto "Aprendiendo Juntos", basado en el modelo de intervención del "Positive Behavior Support-PBS". Se implementó en un establecimiento educacional de la ciudad de Santiago, donde se logró disminuir en un 34,7%, los incidentes violentos entre los alumnos, medido a través de la disminución del promedio diario de alumnos derivados a inspectora¹ en los años 2006 y 2007 (Varela, Tijmes & Sprague 2009). Otra experiencia chilena evaluada fue el *Programa Recoleta en Buena* implementado en 4 establecimientos educacionales donde se evaluó a 677 estudiantes el año 2006 y 553 el año 2008, de 5° básico a IV° medio. El programa logró disminuir el promedio de los reportes de violencia (víctimas, victimarios y testigos), salvo los reportes de violencia de tipo delictual (violencia más grave). Sin embargo, sus resultados reportaron efectividad a nivel primario permitiendo impactar en toda la comunidad escolar (Varela, 2011).

Tanto la experiencia internacional como en Chile en la implementación de programas de prevención e intervención de violencia en las escuelas ha demostrado la importancia de abordar esta problemática desde un modelo ecológico (Orpinas, 2009). Es decir, que los programas presenten un abordaje integral, los cuales apunten a los distintos niveles del sistema escolar: políticas públicas, red educativa, familias, y personas, así como la interrelación entre estos niveles. Asimismo, las estrategias de intervención y de prevención deben ser organizadas, sistemáticas y planificadas a largo plazo. Estas estrategias deben estar orientadas a prevenir, intervenir y promover un clima social escolar positivo, incrementar la empatía, el desarrollo de las competencias sociales, la promoción de conductas prosociales, la resolución de conflictos y la mediación.

A pesar de lo anterior, la experiencia ha demostrado que existe una escasez de estudios de efectividad sobre programas integrales de prevención del Bullying, a nivel de los países de Sudamérica. Es por esto que el presente artículo evalúa la efectividad de un programa de prevención e intervención de Bullying y Cyberbullying, basado en los lineamientos de los programas que han demostrado ser exitosos, en alumnas que cursan de 4° año básico a IV° año medio de un establecimiento educacional femenino de Santiago de Chile.

1 Funcionarios responsables de mantener la buena convivencia y disciplina dentro del contexto escolar.

Método

Participantes

Al inicio de la intervención la muestra total es de 320 escolares (100% mujeres) de un establecimiento educacional femenino de la ciudad de Santiago de Chile. La edad promedio fue de 12,96 años, con una rango de 9 a 18 años. La muestra abarca estudiantes de 4° Básico a 4° Medio, los cuales se distribuyen en forma homogénea por curso, $\chi^2(9, N= 320)= 6,69, p= ,67$ (Figura 1).

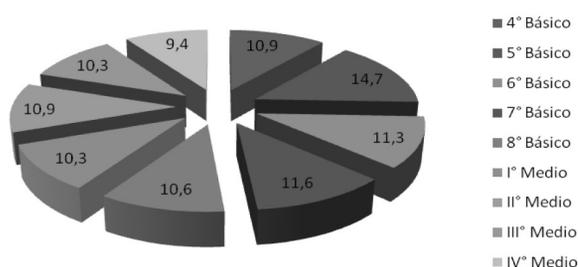


Figura 1. Distribución de la muestra según Curso.

Instrumentos

Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por Abuso de Poder: Es un instrumento de auto-reporte destinado a medir abuso escolar (Bullying). Consta de cuatro escalas: a) Testigo Bullying: indica cuando un estudiante observa conductas de agresión en su grupo curso y establecimiento educacional. Consta de 18 ítems, rango 18 a 72 pts. (Alfa de Cronbach ,80); b) Víctima Bullying: indica la experiencia de ser agredido dentro de su contexto escolar. Consta de 12 ítems, rango de 12 a 49 pts. (Alfa de Cronbach ,72); c) Agresor-víctima Bullying grave: destinada a medir si un estudiante ha sido victimario y/o víctima de eventos graves, por ejemplo, acoso sexual, amenazas con armas, entre otras. Consta de 10 ítems, rango de 13 a 52 pts. (Alfa de Cronbach ,22); d) Agresor Bullying: esta escala indica que un estudiante reporte haber realizado conductas de agresión directas e indirectas hacia otros. Consta de 9 ítems, rango 9 a 36 pts (Alfa Cronbach de ,46). En cada una de las escalas a mayor puntaje mayor presencia de bullying (Lecannelier, Varela, Rodríguez, Hoffmann, Flores, & Ascanio, 2011).

Cuestionario de Experiencias en Internet: El instrumento original (*Internet Experience Questionnaire*) fue creado por Raskauskas y Stoltz (2007). Consta de 28 ítems de auto-registro, donde se pregunta a los encuestados si han experimentado cada una de las distintas formas de Bullying y Bullying electrónicos, durante el último año escolar. El instrumento fue traducido al español y adapta-

do semánticamente a la realidad local (Lecannelier, et al., 2011). En este estudio, se utilizan solo las preguntas de Bullying electrónico. Se considera víctima de Bullying electrónico (o Ciberbullying) aquellas personas que indican que han sido víctima de acoso escolar a través de mensajes de texto, de Internet y de teléfono celular con opción para tomar fotografías (respuesta dicotómica, si v/s no). Los indicadores de agresor de Bullying electrónico (o Ciberbullying) se construyeron considerando las respuestas en las cuales los estudiantes perciben algún grado de cercanía o parecido en su comportamiento ("*Bien parecido a mí*", "*parecido a mí*" y "*un poco parecido a mí*") respecto a la conducta de otros estudiantes de enviar mensajes de textos desagradables, tomar fotos con celular sin autorización y utilizar Internet para acosar a otros estudiantes.

Procedimiento

Descripción del programa "Vínculos".

El Programa Vínculos se basó en estrategias preventivas e integrales orientadas a realizar intervenciones en los distintos niveles del sistema escolar, como son: a nivel de todo el establecimiento educacional, a nivel de sala de clases, a nivel individual y a nivel familiar (Varela & Lecannelier, 2010). El programa se llevó a cabo en un establecimiento educacional femenino de Santiago de Chile, durante el periodo (03/2009 – 11/2010). Este programa se inicia con la creación de un comité coordinador responsable de la creación e implementación del programa anti-bullying conformado por el equipo directivo, el departamento psicoeducativo y las jefaturas de ciclo del establecimiento educacional. Simultáneamente, se realizó un diagnóstico de Bullying y Ciberbullying a través de los instrumentos antes mencionados que orientaron la definición de las estrategias de prevención e intervención del programa. El comité coordinador fue entrenado y monitoreado durante un año por un especialista en violencia escolar del Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el niño (CEEIN), de la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile. El comité anti-bullying se reunía semanalmente con el objetivo de ir coordinando las distintas actividades y responsabilidades del Programa Vínculos. Las intervenciones a nivel de todo el establecimiento educacional consistieron en actividades de sensibilización, difusión y lanzamiento del programa. Con el objetivo de involucrar a toda la comunidad escolar se invitó a las alumnas a concursar para asignar el nombre, logo y el afiche del programa. Posteriormente se realizaron charlas de sensibilización a docentes y administrativos, a familias y alumnas; todas estas instancias se desarrollaron en forma independiente, con el fin de psicoeducar y sensibilizar sobre el fenómeno del Bullying. Se realizó una actividad de lanzamiento del programa donde se realizaron actividades orientadas a informar sobre el plan de convivencia, la comunicación de mensajes anti-bullying y la premiación del concurso antes mencionado. Otra de las acciones para intervenir a nivel de todo el colegio fue la creación de boletines para mantener involu-

cradas e informadas a todas las familias, así como también la creación del perfil del profesor que fomente el desarrollo de vínculos positivos y pro-sociales en sus alumnas. A nivel de sala de clases, el objetivo principal fue el reforzamiento de las normas de convivencia anti-bullying y el fomento de habilidades socio-emocionales. A su vez, se planificaron reuniones periódicas en cada curso para la generación de conciencia y reflexión sobre la violencia escolar, potenciar los vínculos sociales dentro del grupo curso, como también romper con la cultura del silencio y así detener o informar sobre posibles situaciones de abuso. Para la enseñanza media, se habilitó un buzón anónimo de denuncias para que las alumnas reportaran alguna situación de maltrato. Estos contenidos también son informados y reflexionados en las reuniones con las familias en las reuniones de apoderados.

Dentro de este mismo nivel de intervención se desarrollan actividades por ciclo: a) Primer Ciclo (1° a 4° básico): “*Concurso del Buen trato*”, su objetivo fue mejorar el trato entre las alumnas dentro del curso y del ciclo en general. Esta actividad se desarrolló estableciendo conductas esperadas las cuales eran premiadas cada 15 días en base a un conteo de la cantidad de anotaciones que realizaba cada profesor por conductas positivas observadas en los alumnos. Para lo anterior, el curso era dividido en tres grupos y ganaba aquel que obtenía la mayor cantidad de puntos. El grupo ganador obtenía una “chapa”. El objetivo de que las alumnas portaban dicha “chapa”, era que se transformasen en representantes de los valores del buen trato trabajados dentro del programa y, al mismo tiempo, fueran reconocidas y reforzadas por los integrantes de toda la comunidad escolar; b) Segundo Ciclo (5° a 8° básico): “*Pauta de autoevaluación y evaluación grupal de convivencia*”, su objetivo era potenciar el buen trato entre las alumnas dentro del curso y del ciclo en general. Esta actividad se caracterizaba por establecer metas de convivencia en base a una pauta de acciones concretas, desarrollándose autoevaluaciones y evaluaciones de sus compañeras cada 15 días. Eran premiadas públicamente aquellas alumnas que alcanzaran los mayores puntajes; c) Tercer Ciclo (I° a IV° medio): “*La caja de los Vínculos*”, el objetivo era mejorar la comunicación de las dificultades relacionales entre las alumnas y así poder detectarlas e intervenirlas oportunamente. Se diseñó una caja de madera con el logo del programa donde cada alumna, de manera absolutamente confidencial, podía ir dejando un papel en su interior con la inquietud que presentaba. Esta caja tenía un candado que sólo podía ser abierta por la profesora jefe². Esta caja permitió detectar situaciones relacionales complejas, que estaban ocultas a los ojos de profesores, lo cual permitió mejorar no solo conflictos relacionales entre alumnas sino también entre alumnas y profesores.

A nivel individual, las intervenciones realizadas por el comité anti-bullying tenían el objetivo de detectar, actuar y realizar seguimiento a los casos denunciados por Bullying. Frente a esto, en las reuniones del equipo de anti-bullying

2 Profesor jefe, es un profesional de la educación que coordina las actividades educacionales, formativas y comunicacionales con alumnos, profesores y apoderados en un curso particular.

se hacían revisiones de caso individuales, a cargo de la psicóloga del colegio. En relación con esto, también se elaboró un protocolo de identificación y seguimiento de casos individuales.

Implementación del proceso de evaluación de la efectividad.

Para medir la efectividad del programa se aplicaron los instrumentos antes mencionados en forma previa a la intervención y al final de ésta. La aplicación de los instrumentos se realizó en los grupos cursos, durante los horarios de clases. Los instrumentos fueron aplicados por personas externas al colegio, los niños y adolescentes los respondieron en forma anónima, pero indicando el grupo curso al cual corresponden.

Para el análisis de los datos se estimaron los promedios y desviaciones estándar de las escalas de Testigo, Víctima de Bullying, Agresor y Víctima de Bullying Grave y Agresor Bullying, analizando las diferencias entre estos promedios antes y después de la intervención utilizando la prueba T-student para muestras no relacionadas. Adicionalmente, se realizó un análisis similar para dar cuenta de las diferencias asociadas a la intervención en la escala de Testigo de Bullying según el grupo curso. Se estimaron los porcentajes de alumnas que indicaron ser testigos de cada una de las conductas de Bullying (cada uno de los ítems de esta escala) en su curso y/o establecimiento educacional, estimando si estos porcentajes cambian con la intervención a través de la prueba de diferencias de porcentajes (Guilford & Fruchter, 1984). A través de este mismo método, se analizó si el programa fue efectivo en disminuir las conductas de Cyberbullying tanto de víctima como de agresor.

Resultados

En relación al Bullying.

Los resultados de las escalas de abuso escolar (y/o Bullying) de las mediciones pre y post intervención se presentan en la Tabla 1. Sus resultados indican que, en general, el nivel de Bullying percibido y reportado por las estudiantes durante la primera medición es bajo. En general, las estudiantes reportan que en el establecimiento educacional durante el último año nunca incurrieron en conductas de Bullying y de Bullying grave hacia sus compañeras. Las estudiantes mayormente reportan haber visto (o sido testigo) de conductas de Bullying en su curso y/o establecimiento educacional, y en menor grado, haber sido víctimas de estas conductas por parte de sus compañeras.

Al analizar el impacto de la implementación del Programa Vínculos, los resultados indican que sólo se presentaron diferencias significativas al comparar las mediciones pre y post intervención en la escala testigo de Bullying. Es decir, la intervención desarrollada fue efectiva en reducir la percepción de las estudiantes de ser testigo de Bullying en su grupo curso y establecimiento educacional, $t(634) = 2,56$, $p = ,01$. En cambio, no se presentaron diferencias estadísti-

Tabla 1. Promedios y Derivaciones Estándar de las escalas de Bullying en las medición pre y post Intervención.

	Medición			Medición			p.
	Pre-Intervención			Post-Intervención			
	M	DS	N	M	DS	N	
Testigo	26,45	4,83	316	25,46	4,82	320	,01*
Víctima Bullying	14,54	2,56	317	14,40	2,62	320	,50
Agresor y Víctima Bullying Grave	10,07	,37	317	10,05	,29	320	,39
Agresor Bullying	10,24	1,31	316	10,15	1,12	320	,33

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Tabla 2. Porcentajes de alumnas que reportan haber sido Testigo de Bullying en las mediciones pre y post Intervención.

Items	Pre-Intervención		Post-Intervención	
	%	N	%	N
1. No dejarlo participar	10,4	318	7,5%	320
2. Insultar ***	14,6%	316	6,5%	320
3. Ponerle sobrenombre que ofenden y ridiculizan *	11%	318	5,9%	320
4. Hablar mal	53,9%	319	55,7%	321
5. Esconderle sus cosas	12%	317	10,9%	321
6. Romperle sus cosas	1,2%	315	2,2%	317
7. Robarle sus cosas	4,4%	316	5,6%	320
8. Pegarle	1,6%	318	,6%	321
9. Amenazarlo solo para meterle miedo	,9%	317	2,2%	320
10. Acosarlo sexualmente	,0%	316	,3%	321
11. Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas	,0%	319	,3%	321
12. Amenazarlo con armas	,3%	318	0%	321
13. Reírse de él/ella cuando se equivoca	17,6%	318	18,4%	321
14. Un alumno o grupo de alumnos molestan a un profesor	9,7%	318	6,0%	320
15. Un profesor molesta a un alumno	3,1%	317	5,7%	320
16. Grupos de alumnos molestan a un niño/a	3,1%	317	1,6%	320
17. Grupos de alumnos molestan a niños/as	1,6%	317	,6%	320
18. Grupos de alumnos molestan a otros grupos de alumnos	1,9%	313	1,3%	319

Nota: Alumnas que indican ser testigo de las conductas de Bullying "a menudo" y "siempre".

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Discusión

camente significativas en las otras escalas que indican que las estudiantes sean víctimas de Bullying, $t(635) = ,68$, $p = ,50$, desarrollen ellas mismas esta conducta, $t(634) = ,98$, $p = ,33$, y sean víctimas y/o agresoras de conductas de Bullying grave, $t(635) = ,87$, $p = ,39$.

Se realizó un análisis exploratorio de cada uno de los ítems contenidos en la escala de Testigo de Bullying (ver Tabla 2), identificándose que la percepción de las conductas de “Poner sobrenombre que ofenden o ridiculizan a los compañeros” e “insultarlos”, fueron aquellas que se presentaron con menor frecuencia en la segunda medición (al compararlo con la medición inicial), luego de la intervención realizada.

Finalmente, se exploraron las diferencias en la percepción de ser testigo de Bullying, entre las mediciones pre y post intervención, en cada uno de los grupos curso (o nivel) de las alumnas que formaron parte del Programa (ver Tabla 3). Una menor percepción de ser testigo de Bullying en la evaluación post intervención (estadísticamente significativa) se presentó en las alumnas que cursaban el 6° Básico, 7° básico, 8° Básico, el Primero y Tercero Medio. En cambio un incremento en la percepción de ser testigo de Bullying se presentó en las alumnas correspondientes al IV Medio (último año escolar).

En relación al Cyberbullying.

Los resultados de las escalas de Cyberbullying en las mediciones pre y post intervención indican que se redujo la percepción de ser víctima de matonaje por internet ($p = ,02$). No se presentaron cambios estadísticamente significativos en las otras conductas de Cyberbullying consideradas en el presente estudio.

El propósito del artículo fue evaluar la efectividad de un programa específico de prevención e intervención de Bullying y Cyberbullying, denominado *Programa Vínculos*, el cual fue diseñado e implementado siguiendo los lineamientos de los programas que han demostrado ser empíricamente efectivos (Minton & O’Moore, 2008; Olweus, 1993, 2004, 2006; Ortega, Del Rey & Mora-merchán, 2004; Smith et al., 2003, 2011; Smith, Pepler & Ribgby, 2004; Sprague & Golly, 2005; Varela & Tijmes, 2008). Estos lineamientos básicos son la consideración del Bullying como un fenómeno multicausado, que requiere de intervenciones preventivas, sistemáticas, integrales y dirigidas a los distintos niveles del sistema escolar (Orpinas, 2009; Varela & Lecannelier, 2010).

Los resultados demostraron que el nivel de Bullying y Cyberbullying reportado en el establecimiento educacional intervenido, en general, es bajo con respecto a la prevalencia local (Mineduc, 2012; Ministerio del Interior, 2009) e internacional (Olweus, 2006). Sin embargo, a pesar de este bajo nivel inicial de Bullying y Cyberbullying, el programa de intervención demostró ser efectivo en reducir significativamente la percepción de las alumnas que reportaron ser *Testigo de Bullying* en su grupo curso y establecimiento educacional, principalmente en las agresiones de tipo relacional (colocar sobrenombres para ridiculizar a otros e insultar a compañeras/as). A su vez, los resultados de Cyberbullying demostraron una reducción significativa en la percepción de las alumnas de ser víctimas de matonaje a través de internet.

Las conductas de bullying más frecuentes en el establecimiento educacional, conformado en su totalidad por

Tabla 3. Promedios y Derivaciones Estándar de las escala Testigo de Bullying en las mediciones pre y post Intervención según Nivel Escolar.

Curso /Nivel Escolar		Pre Intervención			Post Intervención			p.
Pre	Post	N	M	DS	N	M	DS	
4° Básico	5° Básico	35	25,21	5,18	26	26,76	4,92	,12
5° Básico A	6° Básico A	23	23,49	2,96	19	25,02	3,26	,12
5° Básico B	6° Básico B	24	27,94	5,18	23	25,00	3,64	,03*
6° Básico	7° Básico	36	28,52	4,64	30	24,87	3,82	,001***
7° Básico	8° Básico	37	29,00	4,33	35	26,52	5,49	,04*
8° Básico	I° Medio	33	26,21	4,02	37	23,92	4,53	,03*
I° Medio	II° Medio	32	25,46	5,36	37	25,32	3,95	,91
II° Medio	III° Medio	34	26,60	6,00	35	22,56	2,89	,001***
III° Medio	IV° Medio	33	24,19	3,39	33	26,87	3,19	,01**

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

estudiantes mujeres, fueron de naturaleza relacional. En cambio, las agresiones abiertas entre pares fueron poco frecuentes. Este patrón es coherente con las diferencias de género reportadas en otros estudios (Carbone-Lopez, Esbensen & Brick, 2010; Crick & Bigbee, 1998).

Recientes revisiones y meta-análisis sobre el nivel de efectividad que tienen actualmente los programas de prevención del Bullying han demostrado que éstos todavía presentan niveles modestos de impacto (Leff, Wasdorp, & Crick, 2010; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Por ejemplo, Merrell et al. (2008), realizaron un meta-análisis sobre intervenciones de prevención del Bullying implementadas en los últimos 25 años, y concluyeron que los cambios observados operan más bien al nivel de las percepciones, actitudes y valoraciones sobre este tipo de fenómeno, más que la generación de cambios reales en las conductas de matonaje. Estos resultados son coincidentes con lo encontrado en el presente estudio, donde los mayores impactos positivos ocurrieron a nivel de las percepciones a nivel de los testigos de situaciones de Bullying y ciberbullying.

Pese a que se reconoce el carácter multi-causado del fenómeno en estudio, las intervenciones solo alcanzan a incluir algunos de los niveles y/o dimensiones relevantes, como los individuos, sus familias y el contexto escolar, sin embargo, dada su naturaleza y/o objetivos no modifican las estructuras y/o funcionamiento macro-social. Sin embargo, aunque todavía persiste el desafío de lograr un impacto más profundo a nivel de los patrones de conducta de hostigamiento, es relevante rescatar el hecho de que determinadas intervenciones puedan modificar la percepción de esta problemática.

En relación a las limitaciones del estudio es importante mencionar tres puntos relevantes: en primer lugar, el hecho de que la evaluación fue realizada a través de un diseño pre-post, no incluyendo un grupo control. Por ello, no es posible descartar que los cambios encontrados se deban a otras variables diferentes de la intervención realizada. En este mismo marco, las personas involucradas en el desarrollo de la intervención fueron los encargados de llevar a cabo la evaluación (no existiendo un procedimiento de evaluación ciega). Finalmente, pese a que las mediciones corresponden a los mismos sujetos (pre y post intervención) se utilizaron métodos de análisis estadísticos para muestras no relacionadas, dado que al realizar una medición anónima sólo se establecieron marcadores que permitieran parear el nivel curso (y no el nivel persona). En términos estadísticos, en la estimación de la diferencias de promedio a través de la *Prueba-t para muestras relacionadas*, la correlación esperada entre las mediciones de los sujetos en ambas mediciones forma parte del componente error, disminuyendo la magnitud de éste cuando dicha correlación es alta (Guilford & Frutcher, 1984). Por ello no incluir esta correlación en el análisis, no invalida los resultados, pero le resta potencia al estudio para determinar dichas diferencias.

Aun así, se consideran estos resultados como un primer paso al demostrar que cuando las intervenciones anti-bullying se realizan en base a fundamentos sólidos,

con miradas integrales y de sistema (multinivel), y realizan evaluación de su efectividad, se generan formas eficientes de hacer frente a una problemática, que es una realidad preocupante a nivel nacional e internacional. Por lo tanto, la presente investigación es un avance que permite llenar una brecha que actualmente ocurre en el estudio del Bullying en los países sudamericanos, a saber, la escasez de propuestas de prevención empíricamente justificadas.

Conclusiones

En síntesis, el presente estudio muestra la efectividad de un programa integral y multinivel de prevención de Bullying y Ciberbullying en un establecimiento educacional de estudiantes mujeres en Chile. Sus resultados fueron positivos en disminuir el reporte de ser víctimas de bullying relacional, y ciberbullying.

Estos resultados indican que la realización de acciones planificadas y sistemáticas logra modificar las conductas que se presentan dentro del contexto escolar, permitiendo lograr climas escolares más positivos para sus alumnas/nos.

Modelos similares podrían ser desarrollados en otros contextos escolares, caracterizados por mayores niveles de agresión ó mayor heterogeneidad de los alumnos (colegios mixtos) permitiendo determinar si logran ser efectivos.

Referencias

- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. & Brick, B. T. (2010). Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8), 432-443.
- Chile, Ministerio de Educación [Mineduc]. (2012). *Primera Encuesta Nacional de Convivencia Escolar 2011*. Santiago, Chile: Autor. Disponible: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201207301558020.Encuesta_nacional_prevenccion_agresion_acosoescolar_2011.pdf
- Chile, Ministerio del Interior. (2009). *Tercera encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago, Chile: Autor, División de Seguridad Pública. Disponible en http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/presentacion_violencia_escolar_2009_web.pdf
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-24.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.

- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa : análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de educación*, 313, 79-93.
- Esbensen, F. & Carson, D. C. (2009). Consequences of Being Bullied: Results From a Longitudinal Assessment of Bullying Victimization in a Multisite Sample of American Students. *Youth & Society*, 41(2), 209–233.
- Guilford J.P., & Fruchter, B. (1984). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. México: Editorial Mc GrawHill.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kajonien, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6. *Child Development*, 82, 311–330.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Lecannelier, F. (2007). *Bullying, violencia escolar: ¿Qué es y cómo intervenir?*. Disponible en: <http://www.acosomoral.org/pdf/BullyingFelipeLecannelier%5B1%5D.pdf>, sitio visitado el 16 de abril 2011.
- Lecannelier, F., Varela, J., Rodríguez, J., Hoffmann, M., Flores, F., & Ascanio, L. (2011). Validación del cuestionario de secundaria de maltrato entre iguales por abuso de poder (MIAP) para escolares de la ciudad de Concepción. *Revista Médica Chile*, 139, 474-479.
- Lecannelier, F., Varela, J., Astudillo, J., Rodríguez, J., & Orellana, P. (2011, Noviembre). *Adaptación y validación del instrumento "Internet Experiences Questionnaire" a escolares que cursan 7° año básico a 4° año medio, de la ciudad de Santiago de Chile, en el año 2008*. Trabajo presentando en el Sexto Congreso Nacional de Investigación sobre Violencia y Delincuencia, Santiago, Chile.
- Leff, S.S., Waasdorp, T.E., & Crick, N. (2010). A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations, and future directions. *School Psychology Review*, 39, 508-535.
- Merrel, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying interventions programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Minton, S. J., & O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 8 (1), 1-12.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, J., & Health Behavior in School-aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata: España.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3. ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Orpinas, C. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En C. Berger, & Lisboa, C. (Eds.), *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 35-58). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán J. (2004). SAV E model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge University Press.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20 (2), 39-52.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43,564-575.
- Rigby, (2002, Octubre). *How successful are anti-bullying programs for schools?* Paper presentado en The Role of School in Crime Prevention Conference, Melbourne, Australia.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5) 405–411.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Smith, P., Ananiadou K., & Cowie H., (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591 - 599.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Disponible en: http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sprague, J. & Golly, A. (2005). *Best behavior: building positive behavior support in schools*. SOPRIS WEST Educational Services.
- Varela, J. & Lecannelier, F. (2010). Violencia escolar y bullying en Chile. Aportes al proyecto de ley antibullying desde el modelo whole school approach. En Sanhueza, P. (Ed.), *Violencia escolar. Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp.145-160). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Varela, J. & Tijmes, C. (2008). Prevención de la violencia escolar. Paz Educa. *Serie CONCEPTOS N°5*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana. Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090518161047.pdf
- Varela, J. (2011). Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa "Recoleta en Buena". *Psyche*, 20, 2, 65-78.
- Varela, J., Tijmes, C. & Sprague, J. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana. Santiago, Chile.
- Zerón, A. (2006). *Sentido de la violencia escolar en Chile. Un estudio de sociología comprensiva*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Víctor Segalen Bordeaux II, Francia : [s.n].

Recibido em: 02/08/2012
Reformulado em: 04/02/2013
Aprovado em: 26/02/2013

Acerca de los autores

J. Carola Pérez (janetperez@udd.cl)

Psicóloga. Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente Investigador Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN), Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile. Avda. Las Condes 12438, Comuna de Lo Barnechea.

Javiera Astudillo (jastudillo@udd.cl)

Psicóloga. Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN), Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile.

Jorge Varela T. (jvarela@udd.cl)

Psicólogo. Magister en psicología educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente Investigador Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile.

Felipe Lecannelier A. (flecannelier@udd.cl)

Psicólogo. Magister en Filosofía, Universidad de Chile. Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN), Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile.

Resenha

Lev Vigotski – Coleção de vídeos de autoria de Marilene Proença e Marilda Facci: à guisa de resenha

Lev Vigotski – a video collection: by way of review

Lev Vigotski – colección de videos: a modo de reseña

Souza, M. P. R., & Facci, M. (Orgs.). (2011). *Lev Vigotski* [DVD - Coletânea 4 vols.]. São Paulo: Atta Mídia e Educação.

A primeira questão é se caberia denominar de resenha algo que se refere a uma coleção de filmes. Recorrendo ao *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, encontramos para “resenha”, entre outras definições, “(...) descrição feita com detalhes, com pormenores; (...) análise crítica ou informativa de um livro (...)”, e como sinônimos: “(...) descrição, notícia, panorama (...)”. Este texto pretende ser uma descrição, com vistas a informar, dar notícia, traçar um panorama dos vídeos e, ainda, um ensaio de análise. Embora uma das definições refira-se a livro, as demais não impõem esse limite. Acredita-se, assim, não ser inadequado considerar este texto como uma resenha.

Apresentação dos vídeos

A coleção compõe-se de quatro DVDs, com os seguintes títulos e tempo de duração de cada um dos volumes:

(1) Questões históricas e metodológicas [26m15s; quatro capítulos: Uma nova psicologia; Vigotski: biografia; Importância da escola e Fundamentos teóricos].

(2) O desenvolvimento do psiquismo [cinco programas: (a) Medicalização: respostas biológicas para questões sociais, com 16m07s; (b) Funções psicológicas superiores, com 21m21s; (c) A neuropsicologia e a visão luriana,

com 14m41s; (d) A emoção e o processo educativo, com 11m31s, e (e) Periodização do desenvolvimento humano, com 16m46s].

(3) Implicações educacionais da psicologia histórico-cultural - PHC [cinco programas, a saber: (a) A escola e a socialização dos conhecimentos, com 13m35s; (b) Relação entre desenvolvimento e aprendizagem, com 22m18s; (c) PHC e o psicólogo escolar, com 16m59s; (d) PHC e a matemática, com 17m53s, e (e) Projeto político-pedagógico, com 16m35s].

(4) Educação especial e queixas escolares [quatro programas: (a) A inclusão em uma sociedade socialista, com 19m56s; (b) Defectologia, com 20m41s; (c) A queixa escolar e a atuação do psicólogo, com 18m34s, e (d) Avaliação das queixas escolares, com 19m01s].

Os vídeos são constituídos por entrevistas, dirigidas por suas autoras, Marilene Proença e Marilda Facci, que se apresentam mais como diálogo e debate entre entrevistador e entrevistado, imprimindo uma dinâmica e uma vivacidade que tornam os filmes fluidos e interessantes. Além disso, os vídeos são ilustrados com efeitos visuais e fotos, que dão leveza ao filme e constituem-se em elemento didático importante para a compreensão de conteúdos complexos, difíceis e, principalmente, que tentam mostrar a dialeticidade implícada na teoria e em sua mediação com os temas tratados. Esse é o motivo porque se defende que essa coleção de

vídeos tem um inestimável valor para o ensino da psicologia e para a formação de professores.

Conteúdos

Os dois primeiros volumes abordam questões teóricas e os demais, as implicações práticas da teoria, mas isso não ocorre de maneira dicotômica, cumprindo-se a difícil tarefa de estabelecer, a cada passo, as articulações entre os fundamentos epistemológico-metodológicos do materialismo histórico-dialético – MHD, as bases teóricas da PHC e as implicações práticas relativas, sobretudo, à educação e aos processos de escolarização.

Há uma crítica recorrente de que produções intelectuais que se definem como sustentadas no método do MHD nem sempre o são de fato, não conseguindo incorporar em seu processo de elaboração e exposição as categorias e as mediações necessárias para que possam proclamar-se como tal. Não é o caso da coleção Lev Vigotski. Há, pelo contrário, uma espiral dialética, em que sistematicamente volta-se para as categorias da PHC e, principalmente, para a base do MHD, com especial destaque para a historicidade como condição para a compreensão do psiquismo em sua concreticidade. Só esse motivo já é suficiente para se afirmar que esses vídeos trazem uma contribuição ímpar para o campo da psicologia e para a difusão responsável da teoria.

Seguem abaixo a descrição e um breve ensaio analítico de cada um dos volumes da coleção Lev Vigotski.

Volume 1: *Questões históricas e metodológicas*

Um dos principais problemas que cercam a difusão da PHC é o aligeiramento de conceitos e categorias, que deturpam a teoria e, por consequência, as práticas que supostamente nela se sustentam. Além do problema das traduções em português, é principalmente o desconhecimento dos fundamentos epistemológico-metodológicos, a base materialista histórico-dialética, que produz interpretações equivocadas, superficiais e inconsequentes, que oscilam entre uma visão idealista e uma visão mecanicista (tão extensiva e profundamente criticadas por Vigotski), com sérias implicações para a práxis educativa e para o desenvolvimento da teoria. É nesse aspecto, o de apresentar uma breve, mas consistente, exposição desses fundamentos, que esse vídeo mostra seu diferencial. Não se limita, porém, a esse aspecto, mas, como já foi dito, essa fundamentação é chamada em todos os programas para explicar a teoria e empreender as mediações entre esta e as práticas em discussão.

O vídeo é constituído por quatro capítulos: Uma nova psicologia; Vigotski: biografia; Importância da escola e Fundamentos teóricos. Não há uma entrada específica para cada capítulo; eles são tratados em sequência, o que permite ao espectador acompanhar a articulação entre eles. São abordadas três grandes questões, que são necessárias

para se compreender a gênese da teoria: a defectologia tal como proposta por Vigotski; a psicologia geral, a cultura e o papel da educação; a psicologia para a construção de uma nova sociedade. Esse vídeo traz entrevistas com Silvana Calvo Tuleski e Marta Ofélia Shuare, que contribuem para explicitar os fundamentos do MHD e a realidade histórica na qual esse pensamento foi engendrado, que tem como projeto a construção de uma nova sociedade, projeto este que está na base da PHC. Deve-se sublinhar que, para cada um dos temas tratados, é destacado um texto de Vigotski no qual estes são trabalhados. Chama a atenção também a beleza das imagens que mostram a realidade histórica na qual a teoria se constituiu, a Revolução Russa.

Volume 2: *O desenvolvimento do psiquismo*

Esse vídeo é composto por cinco programas. O primeiro programa, *Medicalização: respostas biológicas para questões sociais*, baseia-se numa entrevista com Helvio Moisés, que expõe uma história crítica da biologia que floresce em meados do século XIX. É uma exposição muito clara e interessante, sem correr o risco de perder a profundidade e a complexidade do tema. Outra entrevista, com Nádia Mara Eidt, aborda o problema do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, explicitando as duas abordagens vigentes: organicista e histórico-cultural, com as implicações que cada uma tem para o desenvolvimento e para o processo de escolarização de crianças que têm sido “diagnosticadas” com esse “transtorno”.

O segundo programa do vídeo aborda as *Funções psicológicas superiores* e compõe-se de entrevista com Lígia Márcia Martins que expõe o fundamento teórico-metodológico que afirma a interação social e a cultura, em contraposição às ideias que postulam a maturação biológica como determinante do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O programa *A neuropsicologia e a visão luriana* é apresentado por Silvana Tuleski e trata da relação entre a neuropsicologia e a educação. A entrevistada mostra que Luria posicionou-se contra o “localizacionismo”, defendendo a ideia de sistemas funcionais no desenvolvimento psico-neurológico humano. É tratado o déficit de atenção e como a escola pode contribuir para o desenvolvimento da atenção voluntária.

O quarto programa é *A emoção e o processo educativo*, tendo Gisele Toassa como entrevistada. Mostra as emoções como função psicológica complexa, que se inter-relaciona com a memória, a atenção e outras funções, articulando as questões relacionadas à emoção e ao sentimento com os processos de escolarização, acenando para a importância dessas formulações para a construção de um projeto de educação. É muito interessante a relação que Toassa faz entre educação, arte e desenvolvimento das emoções. Por sua relevância, esse tema merece um vídeo específico.

O último programa do vídeo, *Periodização do desenvolvimento humano*, tendo como entrevistada Marilda Facci, trata de um tema necessário e recorrente nas discussões

sobre a PHC, em geral tratado superficialmente. São abordados os conceitos de desenvolvimento, atividades principais, adolescência e crise e fase adulta. Facci parte de Marx, para quem as “mudanças nas condições concretas de vida mudam o homem”, desenvolvendo o conceito de atividades principais ou dominantes, elaborado por Leontiev e Elkonin, como atividades que governam a vida da criança num dado momento de sua vida, “no sentido de guiar o desenvolvimento psicológico”. Esse tema merece, como o anterior, um vídeo específico, pois é uma questão pouco discutida e cercada de equívocos.

Volume 3: *Implicações educacionais da psicologia histórico cultural*

O terceiro vídeo é composto por cinco temas. No primeiro vídeo, *A escola e a socialização dos conhecimentos*, é entrevistado Newton Duarte, que trata das relações entre a PHC e MHD, fazendo um cotejamento entre a PHC, a epistemologia genética e a formação do indivíduo, com ênfase na categoria trabalho. Duarte contrapõe a PHC à epistemologia genética de Piaget, tratando da atividade humana, da relação trabalho e alienação, além do compromisso com a transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista.

O segundo tema é *a Relação entre desenvolvimento e aprendizagem*, cuja entrevistada é Marilda Facci. São abordados os temas: zona de desenvolvimento próximo; conteúdo, apropriação e desenvolvimento; Vigotski e Piaget e compromisso político. Esse programa apresenta questões essenciais como base teórica para a atuação do professor e suas implicações para a superação de muitos dos problemas recorrentes da escola e do processo de escolarização. Essa concepção de psicologia é relacionada à pedagogia histórico-crítica, relação esta necessária para o entendimento dessa proposta teórico-prática. O vídeo traz ainda uma entrevista com a professora Marta Chaves, na escola, explicitando as implicações da teoria em sua prática pedagógica.

O terceiro tema é *PHC e o psicólogo escolar*, que trata das contribuições da teoria para a psicologia escolar e da PHC e a educação, com base em entrevista com Marisa Meira. Entende o objeto da psicologia escolar como o encontro entre sujeito humano e educação, sem perder a perspectiva da psicologia e com o olhar para a prática educativa. A entrevistada fala de alguns mitos em educação, mostrando como os pressupostos vigotskianos podem desfazê-los e contribuir para a superação dos problemas da educação.

O quarto tema compõe-se de entrevista com Manoel Oriosvaldo de Moura e trata da *PHC e a matemática*, abordando os pressupostos da PHC e a didática; didática e conteúdo; historicidade e atividade orientadora de ensino. Discorre sobre vários conceitos da PHC, demonstrando sua articulação com o ensino da matemática. A entrevista é uma das mais interessantes, principalmente porque aborda o ensino da matemática, uma área que é tradicionalmente problemática na educação e, além disso, por se tratar de tema ainda pouco trabalhado no âmbito dessa abordagem da

psicologia. Esse tema é outro que merece ser aprofundado nos próximos vídeos, com a sugestão de que outras áreas do conhecimento possam também ser trabalhadas a partir da PHC, o que se constituiria num recurso extremamente rico para a formação de professores, além de ser uma contribuição efetiva para a ampliação do conhecimento na área.

Por fim, o vídeo trata do tema *Projeto político-pedagógico*, sendo entrevistada Flávia Asbahr, que aborda os conceitos de significado e sentido na atividade pedagógica e sua relação com a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico. Asbahr discorre sobre a cisão entre significado e sentido na atividade docente, abordando o problema do adoecimento do professor e a fragmentação de sua consciência.

Volume 4: *Educação especial e queixas escolares*

Se os três primeiros vídeos são indiscutivelmente relevantes para a difusão da PHC com precisão terminológica e conceitual, esse último vídeo vem, além disso, suprir a carência de recursos que discutam e articulem as questões relacionadas ao educando com deficiência.

O primeiro programa, coerente com a perspectiva que atravessa toda a coleção de vídeos, introduz o tema a partir da história, explicitando a gênese dessa formulação, com o título *A inclusão em uma sociedade socialista*, na entrevista com Sonia Shima e Maria Ângela Bassan Sierra.

Em seguida é tratada a *Defectologia*, tendo como entrevistado Guillermo Arias Beatón, que explana sobre os pressupostos gerais para a educação das pessoas com ou sem deficiência, o que permitiria a inclusão plena. Ênfase é dada aos recursos mediadores, que regem o desenvolvimento humano – para todos – por meio dos instrumentos culturais. Para ele, é necessário considerar o desenvolvimento em sua integralidade como fundamento para uma educação que permita à criança aprender e a se desenvolver.

O terceiro programa é *A queixa escolar e a atuação do psicólogo*, em que Marilda Facci é entrevistada por Marilene Proença. Um dos temas expostos é a avaliação psicológica, pois esta é uma demanda recorrente dos encaminhamentos da escola para o psicólogo. Defende-se a avaliação do processo e não do produto, com base numa análise explicativa e não descritiva, procurando identificar que mediações foram realizadas com a criança para aprender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendem que avaliar é considerar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento próximo, num processo que deve ser dialogado, com a participação da criança, pais e professores.

Marilene Proença fala, em seguida, sobre a *Avaliação das queixas escolares*. Propõe, para isso, uma visão ampliada, em oposição à visão organicista e medicalizante, devendo-se questionar o que a escola está oferecendo para essa criança para que ela não se beneficie de seus recursos. É preciso investir na aprendizagem, já que é esta que produz o desenvolvimento. Esse programa tem relevância

para a educação e explicita formulações que, se apropriadas por professores, certamente produzirá um impacto significativo no processo de escolarização. As ideias apresentadas nesse programa prestam um grande serviço à educação, demonstrando as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, em que a primeira produz a última, contrapondo-se e invertendo os polos da questão, cujas implicações podem ser consideradas revolucionárias em educação.

Considerações Finais

Essa coleção de vídeos vem satisfazer uma demanda já antiga na área. Um dos maiores problemas que a psicologia escolar e a psicologia educacional enfrentam é o recorrente aligeiramento teórico, cuja implicação na educação é por todos sabida. Autores e conceitos são utilizados de maneira vaga e, não poucas vezes, erroneamente. O maior problema enfrentado por essa abordagem é o “consumo” da teoria ou, melhor dizendo, de conceitos fragmentados, confundidos e mesclados ao senso comum, com o pior de todos os agravantes, que é o desconhecimento dos fundamentos epistemológicos e metodológicos, sem os quais não é possível afirmar que se trata de fato da PHC. Vieses idealistas ou mecanicistas são recorrentes mesmo entre pesquisadores e educadores que se dedicam à abordagem. Não é possível a compreensão da teoria histórico-cultural sem a base teórico-metodológica do materialismo histórico e dialético.

Essa é uma das mais importantes contribuições desse trabalho. Em cada programa as categorias são retomadas e concretizadas em cada conceito ou implicação prática discutida. Há uma preocupação recorrente em cada entrevista com os fundamentos dos conceitos trabalhados. Só esse motivo é suficiente para afirmar a relevância desse trabalho. Mas há outros. Já foi discutida a importância desse recurso para o ensino da psicologia. Mas há também outra possibilidade (ou necessidade) de uso desses vídeos: a formação de professores.

Extrapolando o âmbito de uma resenha, mas a sugestão é de que esses vídeos pudessem ser adquiridos por secretarias de educação, estaduais e municipais, embora não baste apenas passá-los aos professores, mas serem trabalhados por profissionais com domínio teórico para serem exaustivamente cotejados com a realidade de sala de aula. Creio que, assim, se cumpre a finalidade que, embora não expressa, é um dos motivos pelos quais esses vídeos foram produzidos.

Para finalizar, como já foi dito na análise de cada um dos capítulos, essa coleção deve ser continuada, explorando outros aspectos e aprofundando algumas questões que são de relevância para a difusão do conhecimento e como fundamento para a prática educativa.

Recebido em: 24/06/2013

Aprovado em: 29/06/2013

Sobre a autora

Mitsuko Aparecida Makino Antunes (miantunes@pucsp.br)

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação.

Endereço para correspondência: Rua Ministro Godoi, 969, Perdizes – CEP - 05015-901 - São Paulo, SP – Brasil.

História

Entrevista com Regina Helena de Freitas Campos

Interview with Regina Helena de Freitas Campos

Entrevista con Regina Helena de Freitas Campos



Entrevistadora: Érika Lourenço

Regina Helena de Freitas Campos – Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1980) e PhD em Educação pela Stanford University (1989). Realizou pós-doutorado na Universidade de Genebra e na École des Hautes Études en Sciences Sociales em Paris (2001-2002). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, líder do Grupo de Pesquisa em “História da Psicologia e Contexto Sociocultural” e presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Érika: *Como foi a sua formação? Como se deu seu primeiro contato com a obra de Helena Antipoff?*

Regina: Sou psicóloga, com mestrado e doutorado em educação. Com minha dissertação de mestrado fiz meu primeiro ensaio de história da psicologia. Falei sobre a história da psicologia da educação em Minas Gerais, com foco no surgimento da demanda pelo trabalho do psicólogo educacional e pelos modelos da psicologia educacional no âmbito da reforma do ensino de 1927, a Reforma Francisco Campos. A reforma foi implantada com a ideia de organizar as escolas públicas de acordo com os princípios escolanovistas, segundo os quais era preciso conhecer melhor a criança para melhor educá-la. Para isso, utilizavam meios de avaliação da capacidade intelectual das crianças para a organização de classes homogêneas do ponto de vista intelectual. Na época pensava-se que isso aumentaria a eficiência das escolas, que as crianças aprenderiam melhor em classes homogêneas. No contexto dessa reforma do ensino, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, uma escola cria-

da para formar os professores das escolas públicas mineiras nos princípios da nova proposta educacional. Helena Antipoff foi contratada para lecionar psicologia e dirigir o laboratório de psicologia dessa escola. Aí implementou um programa de pesquisa muito interessante e extenso sobre a psicologia das crianças mineiras do ponto de vista do desenvolvimento mental e sobre a organização do ensino nas escolas mineiras. Havia uma área de estudo que ela chamava *escolologia*, que consistia no estudo da organização das escolas e do atendimento que a criança recebia dentro dessas escolas. Havia também uma área de estudo dos ideais e interesses das crianças mineiras. Em minha dissertação de mestrado mostrei que a mensagem da psicologia na época apontava para a organização do ensino de acordo com o nível intelectual das crianças e para a distribuição das crianças na organização social do trabalho também a partir de seus níveis de inteligência, considerando que diferentes níveis de capacidade intelectual correspondiam a diferentes funções na organização social do trabalho.

Fiz o doutorado na Universidade de Stanford, com uma tese sobre a história da psicologia educacional no Brasil. Nessa tese, comparei a obra de dois psicólogos importantes no desenvolvimento da área da psicologia da educação no Brasil, que foram Lourenço Filho e Helena Antipoff. Trabalhei com a ideia de que o sistema público de ensino nos séculos XIX e XX está sujeito a pressões contraditórias: por um lado, as pressões pela seletividade, ou seja, a seleção dos melhores para exercer os cargos mais elevados na divisão social do trabalho, por outro lado, as pressões pela democratização, pelo aumento do acesso das populações menos favorecidas economicamente aos benefícios da escolarização. Interpretei a obra desses dois psicólogos e a aplicação que fizeram dos princípios da psicologia no sistema de ensino brasileiro como sendo a expressão de diferentes enfoques dentro dessa polarização. A psicologia pode ser usada para aumentar a seletividade do sistema, então se avalia a capacidade intelectual das crianças, supondo que essa capacidade intelectual é geneticamente determinada para se poder distribuí-las em uma organização social do trabalho que já está estabelecida. E, de um ponto de vista mais democrático, é possível pensar nas capacidades intelectuais como algo que é construído na relação da criança com a educação. Nesse sentido, o sistema educacional, ao invés de selecionar os melhores, tem a função de construir as capacidades intelectuais da criança em uma perspectiva mais democrática. Em minha tese demonstrei como esses dois modelos encontram diferentes expressões na área da psicologia científica e da psicologia educacional e como cada um deles prevalece nas propostas de aplicação da psicologia educacional no sistema educacional brasileiro por Lourenço Filho e Helena Antipoff.

Érika: *Você poderia falar um pouco mais sobre Helena Antipoff e sua relevância para a história da psicologia da educação no Brasil?*

Regina: Helena Antipoff é uma autora que tem uma obra de grande amplitude, não apenas como pesquisadora,

mas também como criadora de instituições, como ativista política na área da educação em favor das populações marginalizadas e dos indivíduos excepcionais (foi ela, inclusive, que introduziu essa terminologia no léxico educacional brasileiro, para falar das pessoas que se distribuem fora da zona de normalidade com relação a um atributo psicológico ou psicossocial). Eu a respeito muito e tenho procurado mostrar que a obra dela é uma síntese de diferentes visões e teorias que nasceram na psicologia científica ao longo do século XX. Ela estudou e trabalhou em alguns dos principais centros de produção de conhecimento em psicologia no século XX. Trabalhou no Laboratório Binet-Simon em Paris; foi aluna e também assistente de Claparède em Genebra; e trabalhou no laboratório de psicologia em São Petersburgo, local em que a psicologia da educação se desenvolveu muito no período pós-revolução. Ela tinha uma formação bastante completa e mais recentemente temos descoberto que, por intermédio de Claparède, ela teve uma grande relação também com a psicologia norte-americana. Claparède era muito bem informado sobre a psicologia funcional norte-americana e estamos notando que, em sua obra, Helena Antipoff utilizou bastante a literatura deste país, sobretudo no que diz respeito à psicologia do excepcional e dos bem dotados. No entanto essa é uma área que ainda não exploramos ainda e que está para ser investigada.

Érika: *Você é presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) desde o ano 2000. Conte-nos um pouco sobre a história do CDPHA.*

Regina: O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff é uma associação sem fins lucrativos, criada em 1980 por familiares, amigos e colaboradores de Helena Antipoff (1892-1974), visando preservar sua memória e divulgar suas inúmeras obras e seu ideário como psicóloga e educadora comprometida com a construção das ciências da educação e com a promoção dos direitos humanos, em especial o direito à educação. O filho de Helena, Daniel Antipoff, nascido na Rússia em 1919 e falecido em Belo Horizonte em janeiro de 2005, foi presidente do CDPHA desde a fundação até 2000, quando me transmitiu o posto, permanecendo como presidente de honra.

Érika: *Quais os objetivos do CDPHA?*

Regina: Os principais objetivos do CDPHA, definidos em seu Estatuto, são: 1) a preservação do acervo de documentos inéditos e de publicações que pertenceram a Helena Antipoff, testemunha de seu trabalho competente e inovador como professora, pesquisadora e gestora de diversas instituições educacionais no Brasil, nas áreas da psicologia, da educação, da educação especial e da educação rural; 2) a promoção de estudos e pesquisas sobre temas relacionados a suas obras; 3) divulgar trabalhos realizados pela educadora e sua continuidade em estudos, pesquisas e ações de seus inúmeros colaboradores, promovendo eventos e publicações.

Érika: *Como o CDPHA se organiza administrativamente e fisicamente?*

Regina: O CDPHA está organizado administrativamente em uma diretoria integrada por representantes das instituições iniciadas por Helena Antipoff, como a Associação Pestalozzi de Minas Gerais (dedicada à educação dos excepcionais), a atual Fundação Helena Antipoff (complexo educacional localizado na cidade de Ibirité, Minas Gerais, constituído por escolas fundamental e média e por um Instituto Superior de Educação atualmente em processo de integração à Universidade Estadual de Minas Gerais), a ACORDA (Associação Comunitária do Rosário, também localizada em Ibirité, que mantém creche comunitária) e a ADAV (Associação Milton Campos de Desenvolvimento de Vocações de Bem Dotados, dedicada à promoção da educação de bem dotados em áreas economicamente carentes). Integram também a diretoria do CDPHA professores e pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais e a outras instituições de ensino superior, dedicados a estudos sobre temas relacionados à obra de Antipoff. Fisicamente o CDPHA está sediado na Universidade Federal de Minas Gerais, na Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da UFMG, e mantém também uma unidade localizada na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, MG, onde estão localizados o Memorial Helena Antipoff e parte importante de seu acervo documental.

Érika: *Quais as principais atividades propostas pelo CDPHA?*

Regina: O CDPHA promove anualmente, desde 1981, o *Encontro Anual Helena Antipoff*, focalizando a cada ano um tema relacionado à obra de Helena Antipoff. Desde o início, conferencistas convidados têm sido chamados a abordar sua experiência de trabalho com a mestra, bem como diferentes aspectos do tema escolhido, nas áreas da psicologia, das ciências da educação e da preservação do patrimônio cultural. A partir dos anos 2000, o Encontro se ampliou e tem sido realizado em associação com o Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia, reunindo estudantes, professores e pesquisadores, representantes de diversas universidades e instituições de pesquisa, localizadas no Brasil e no exterior, apresentando trabalhos selecionados pela Comissão Científica do evento. Os *Encontros Anuais* têm sido uma rica oportunidade de intercâmbio e cooperação acadêmica e científica. Os programas e resultados dos trabalhos desenvolvidos nesses eventos têm sido divulgados no *Boletim do CDPHA*, editado anualmente, e na *Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff*, publicada inicialmente através de associação entre o CDPHA e a Nau Editora, no Rio de Janeiro, e a seguir com a Editora PUCMinas. O *Boletim do CDPHA* encontra-se atualmente em sua 24ª edição, e já foi possível publicar cinco volumes da *Coleção Encontros Anuais: Instituições e Psicologia no Brasil* (organizado por Regina Helena de Freitas Campos e Rita de Cássia Vieira, Rio de Janeiro, Nau Editora, 2007);

Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana (Organizado por Lilian Erichsen Nassif e Maria Thezinhinha Nunes, Belo Horizonte, Editora PUCMinas, 2008); *Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: diálogos* (Organizado por Érika Lourenço, Maria do Carmo Guedes e Regina Helena de Freitas Campos, Belo Horizonte, Editora PUCMinas, 2009); *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade* (Organizado por Ana Lydia Santiago e Regina Helena de Freitas Campos, Belo Horizonte, Editora PUCMinas, 2010) e *História da psicologia e contexto sociocultural* (Org. Érika Lourenço, Raquel Martins de Assis e Regina Helena de Freitas Campos, Belo Horizonte, Editora PUCMinas, 2012).

Érika: *Como o Memorial Helena Antipoff se insere no CDPHA?*

Regina: A organização do Memorial Helena Antipoff é de responsabilidade da Fundação Helena Antipoff, instituição pública estadual sediada nas antigas instalações do Instituto Superior de Educação Rural (ISER), na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais. O Memorial integra um pequeno museu constituído do apartamento onde viveu Helena Antipoff, com aposentos, escritório, biblioteca e coleções de arte, e um museu organizado em sua memória, documentando as diferentes etapas de sua longa e produtiva carreira, na França, Suíça, Rússia e Brasil. O CDPHA ocupa uma das salas do Memorial, local onde estão guardados os documentos inéditos, parte da biblioteca da educadora e os diários elaborados por alunos e alunas dos cursos oferecidos pelo ISER e pela Fazenda do Rosário nos anos de 1940 a 1970. Trata-se de uma riquíssima coleção, que documenta parte importante da história das práticas educativas no Brasil, de grande originalidade e densidade teórica e técnica.

Érika: *Quais as perspectivas, os planos do CDPHA para os próximos anos?*

Regina: Esperamos que nos próximos anos o CDPHA continue seu trabalho de preservação do acervo e promoção de pesquisas sobre a obra de Helena Antipoff e de sua extensa rede de colaboradores. Daremos também continuidade às publicações, seguindo o exemplo da Jean Piaget Society, instituição também dedicada à obra de um personagem importante da história da psicologia e das ciências da educação e que tomamos como modelo. Esperamos conseguir maior apoio de agências de fomento à pesquisa e de desenvolvimento da educação, nacionais e internacionais, visando à divulgação adequada, inclusive por meios digitais, dos trabalhos e da produção científica dos membros do CDPHA.

Érika: *Qual a importância do CDPHA para a historiografia da psicologia no Brasil?*

Regina: O CDPHA tem atuado decisivamente na preservação de um conjunto de documentos de grande relevân-

cia para a reconstrução da história da psicologia no Brasil. Atua também na promoção da pesquisa sobre o movimento de ideias e propostas que se organizou em torno da liderança de Helena Antipoff como professora universitária, pesquisadora e gestora de instituições educacionais, e no estímulo à colaboração entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros atualmente engajados na reconstrução da história e do diálogo internacional em psicologia e educação, especialmente nas áreas da psicologia da educação, psicologia experimental, educação especial e educação inclusiva.

Érika: *Que orientações você daria para psicólogos e educadores interessados em fazer pesquisas no CDPHA?*

Regina: Eu diria que psicólogos, educadores e demais pesquisadores interessados serão muito bem recebidos entre nós, e que nossa equipe está à disposição para ajudar na identificação de temas e documentos relevantes para a reconstrução da história da psicologia e da educação, em especial no Brasil. Atualmente a equipe do CDPHA está se ampliando e mantendo contato com centros internacionais de grande expressão nas áreas da história da ciência, da psicologia e das ciências da educação, como os Archives Jean Piaget, em Genebra; o Center for the History of Psychology

da Universidade de Akron, nos Estados Unidos da América; o Centre Alexandre Koyré d'Histoire des Sciences et des Techniques, na École des Hautes Études em Sciences Sociales, em Paris; e o Centro Alexandre Solzenitcyn de Estudos da Diáspora Russa, em Moscou, na Rússia. A promoção do diálogo entre estudantes e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, vinculados ao CDPHA e a essas instituições, tem sido uma oportunidade sempre renovada de novas descobertas e interpretações acerca do diálogo entre a nossa história e os movimentos internacionais de circulação de conhecimentos, exemplificados de forma expressiva na trajetória extraordinariamente produtiva e criativa de nossa mestra Helena Antipoff.

Érika: *Gostaria de dizer mais alguma coisa?*

Regina: Agradeço imensamente aos editores da revista Psicologia Escolar e Educacional pela oportunidade de divulgar o trabalho realizado pelo CDPHA e coloco-me à disposição para colaborar com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional no que for necessário para dar continuidade à construção dessa área de conhecimento no Brasil, tão bem representada na ABRAPEE.

Regina Helena de Freitas Campos (regihfc@terra.com.br)

Professora titular no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Érika Lourenço (erikalourenco-mail@gmail.com)

Professora adjunta no Departamento de Psicologia da UFMG

Relato de Prática Profissional

O desenvolvimento da atenção voluntária no TDAH: ações educativas na perspectiva histórico-cultural

The development of voluntary attention in ADHD:
educational actions in cultural-historical perspective

El desarrollo de la atención voluntaria en el TDAH:
actividades educativas en la perspectiva histórico-cultural

*Anderson Jonas das Neves
Lúcia Pereira Leite*

As instituições escolares e organizações de saúde têm se deparado com o crescimento elevado de casos de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Collares & Moysés, 2010; Rosa, 2011). Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de se refletir e intervir sobre os processos de atenção e controle da conduta à luz de subsídios teórico-operacionais que permitam avançar e superar justificativas, discursos e práticas que reduzem a análise desse fenômeno a um modelo organicista (Collares & Moysés, 2010; Eidt & Tuleski, 2010; Landskron & Sperb, 2008; Leite & Tuleski, 2011). Entende-se que TDAH deve ser compreendido como construções que derivam das interações sociais estabelecidas pelo sujeito com o mundo social, sendo, portanto, um fenômeno interpsicológico. Os limites deste texto extrapolam um debate crítico sobre as classificações do TDAH, pretendendo demonstrar que tal ocorrência não está deslocada do contexto social em que se apresenta, o qual certamente influencia no modo como a escola se relaciona com alunos que recebem tal diagnóstico. Importa aqui, então, debater e discordar de como a sociedade julga a diferença como um elemento localizado no indivíduo, distanciando-se de uma compreensão social multifacetada do fenômeno, que requer, nessa perspectiva, ajustes contextuais.

Nessa direção, a experiência aqui relatada articula-se com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento humano, com destaque para as marcas sociais que constituem o homem e os elementos sócio-históricos envolvidos na conceitualização

desse transtorno (Leite & Tuleski, 2011). Com isso, espera-se ampliar o foco de análise do TDAH face às críticas aos processos de produção do fracasso escolar pautados em concepções cristalizadas, acentuadas fortemente em causas biológicas (Machado & Souza, 1997; Patto, 1981). Destarte, serão descritas intervenções realizadas durante atendimentos em estágio supervisionado na área da Educação Inclusiva, oferecido para um curso de graduação em Psicologia de uma universidade pública do interior paulista, que se constituiu em ações para a promoção da inclusão educacional de alunos, público-alvo da Educação Especial, definidos na sequência, e que necessitavam de ajustes curriculares por estarem distantes das expectativas acadêmicas para o ano frequentado.

Em um primeiro momento, as atividades do estágio configuraram-se em estudos dirigidos e discussões sobre os processos educacionais e o desenvolvimento das funções superiores à luz da Psicologia Sócio-Histórica (Luria, 1979; Vigotski, 1996), a construção social da deficiência e suas respectivas implicações nas políticas públicas de inclusão educacional, possibilitando aprofundamento teórico crítico e o planejamento sistemático das intervenções na área da Psicologia da Educação junto à demanda do estágio. Concomitante às atividades de supervisão, o estagiário realizou visitas orientadas à instituição não governamental que atendia a população do referido estágio, no caso, na área da Psicologia. Essa instituição, por sua vez, caracteriza-se pela oferta de atendimentos na área da educação e saúde para alunos da Educação Especial, sendo definidos pela Política

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)¹ enquanto “[...] alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação, transtorno global do desenvolvimento [...], síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, transtornos funcionais de desenvolvimento, ou seja, alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (p. 15).

Lucas², sujeito foco deste estudo, era um garoto de dez anos, filho de pais presidiários e tutelado pelos avós paternos desde os três anos. Frequentava o quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal e era usuário do serviço de Psicologia da referida instituição, após ser diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Sua trajetória escolar iniciou-se aos seis anos em uma escola municipal infantil, com constantes interrupções de aulas e transferências sucessivas de professores no decorrer do ano letivo. No primeiro ano do ensino fundamental, a criança ingressou em uma nova escola, apresentando dificuldades de adaptação, choro e recusa. Em 2009, com o início da alfabetização e a substituição da professora no decorrer do ano letivo, o aluno exibia choro frequente, comportamentos de desatenção diante dos conteúdos escolares, dificuldade em leitura e escrita e agitação em classe, que repercutiram na avaliação do seu desempenho acadêmico, tido como muito inferior ao esperado e visto como disperso e agitado em classe. Os problemas de comportamento e a defasagem escolar do aluno tornaram-se temas recorrentes nas reuniões docentes, corroborando para que conselho escolar e os avós decidissem conjuntamente, ao final do segundo ano do ensino fundamental, o encaminhamento para avaliação multiprofissional, momento em que se diagnosticou o TDAH pela equipe multidisciplinar da instituição. A partir de então, começou a frequentar os atendimentos grupais em Psicologia da referida instituição.

Como aspectos metodológicos das intervenções realizadas, informa-se que, no início das atividades do estágio, foram efetuadas observações semanais do contexto escolar (sala de aula e recreio) e dos atendimentos institucionais em grupo da área da Psicologia, acrescida de entrevistas com avós, psicóloga da instituição e professora regular, que ofereceram subsídios para o planejamento sistemático de estratégias a serem efetivadas com a criança. Durante os atendimentos institucionais, percebeu-se que a criança movimentava-se e falava em excesso, incomodava os colegas durante a realização das atividades, distraía-se com outros elementos da sala e se recusava a fazer tarefas que

exigissem a escrita, alegando desinteresse pelos conteúdos propostos. A psicóloga da instituição supunha que tais comportamentos fossem decorrentes do quadro familiar apresentado, aliado à recusa familiar do uso de medicações específicas. Quando os avós foram entrevistados, relataram a dificuldade em colocar limites e rotina de estudos com o neto, justificando tais condutas com afirmativas de que ele sempre foi assim e não apresentaria mudanças. Em diálogo com a professora da sala de aula, percebeu-se que as queixas escolares se pautavam em função do diagnóstico de TDAH, reproduzindo assim o discurso médico reducionista (Collares & Moysés, 2010; Eidt & Tuleski, 2010), e na sua dificuldade pedagógica em lidar com o aluno. À luz dessas informações, foram planejadas intervenções na área da Psicologia da Educação, em proposta conjunta com a psicóloga da instituição e com a professora de sala de aula, que tiveram como objetivo implantar ações intencionais de ensino que procurassem auxiliar no desenvolvimento gradativo da atenção voluntária, na instituição e no espaço escolar.

Nos atendimentos da instituição, que eram feitos com três crianças com queixa e faixa etária semelhantes, inicialmente foram ofertadas atividades lúdicas coletivas, como brincadeira da estátua e construção de história com fantoches, propiciando que Lucas se envolvesse e tivesse participação ativa nas atividades coletivas. Em prosseguimento, desenvolveu-se com o grupo uma atividade que envolvia a elaboração de uma maquete, a qual demandava que as crianças retratassem o contexto/cenário estrutural e social da instituição, pela confecção e emprego de peças em miniatura. Essa atividade exigia que se recriasse no imaginário o cenário observado e, após reconstruí-lo com outros elementos cotidianos (uso livre dos materiais escolares diversos), transpondo uma situação real, objetivava-se uma ação concreta, operacionalizada sob diferentes óticas e análises, formuladas pelas funções psicológicas superiores diante de instrução intencional. No andamento da atividade, observaram-se os seguintes comportamentos da criança: verbalização das ações que deveria realizar para a elaboração da maquete (planejamento externalizado das ações); seleção dos objetos necessários para confecção das diferentes partes da maquete (seletividade das informações); construção das partes da maquete em cooperação com os colegas (trocas sociais). Ressalta-se que nesse processo discutiu-se com o grupo a finalidade da maquete (função social) e depois foi averiguado o significado particular dessa atividade (sentido pessoal). Como resultados da proposição dessa atividade, que foi realizada em sessões semanais durante dois meses, destacam-se a seleção da informação, motivos, finalidades, planejamento e organização da ação, que guiaram a conduta e a atenção de Lucas na construção da maquete, sendo esses elementos considerados por Vigostki (1996) e Luria (1979) enquanto aspectos fundamentais para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que envolvem a manifestação da atenção voluntária. Em outras palavras, a realização de uma atividade de ensino intencional que representasse em alguma medida o espaço cotidiano vivenciado na instituição possibilitou associar habi-

1 Os autores deste texto adotam a referência do público da Educação Especial apresentada no Art. 2 do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, estabelecendo que “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Nessa normativa, entretanto, excluem-se os transtornos funcionais do desenvolvimento.

2 Nome fictício do aluno participante desta proposta.

lidades, interesses e motivações da criança em situações de aprendizagens que exigissem percepção, memória, pensamento lógico e abstração e atenção.

Em complementar, foram realizadas intervenções na escola, as quais foram planejadas em conjunto com a professora da sala de aula, que também objetivaram a proposição de ações intencionais de ensino que facilitassem o desenvolvimento da atenção voluntária em atividades escolares, como a elaboração de histórias curtas sobre diversidade humana e a produção de um jornal da classe. Nessa direção, foram apresentadas estratégias de ensino durante as aulas de Português que consistiam em abordar o tema “diversidade humana”, em função de haver vários alunos da Educação Especial na escola, sob a forma de exercícios grupais que envolviam colagem, montagem de quebra-cabeças, elaboração de histórias a partir de figuras ilustrativas de pessoas com deficiência e, na sequência, a produção de um jornal da classe sobre a temática debatida. Ressalta-se que as produções coletivas do jornal da classe e as histórias sobre diversidade humana, por iniciativa da escola, foram expostas na feira cultural, recebendo reconhecimento por parte dos professores e pais dos alunos, visto que apresentaram reflexões relevantes no reconhecimento às diferenças. Particularmente, na produção do jornal da classe, Lucas envolveu-se no universo de ações dessa atividade, selecionando figuras para a elaboração das manchetes do jornal, redigindo pequenos textos sobre deficientes esportistas (tema de seu interesse) e auxiliando na montagem da estrutura do jornal. Durante o desenvolvimento dessa ação, a professora identificou que o aluno compartilhava habilidades e conhecimentos com os pares, interagiu adequadamente na discussão e mantinha-se atento às instruções dadas. Ressalta-se o papel importante da professora no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Meira, 2008). Outro fator de destaque foi a intervenção reflexiva conjunta sobre a proposição de práticas pedagógicas, uma vez que favoreceu o repensar crítico da professora das estratégias e da participação do aluno, indicando assim a contribuição da Psicologia em processos de formação continuada (Leite & Aranha, 2005; Leite & Perinotto, 2010).

Por fim, a experiência retratada da atuação na área da Psicologia da Educação, realizada em parceria com profissionais da instituição e professores da escola, resgata a importância da reflexão crítica diante de diagnósticos clínicos que, em grande medida, são utilizados para justificar o fracasso escolar e predeterminar pouco investimento de ações que possam justamente auxiliar o desenvolvimento do que se apresenta em déficit. Ao problematizar processos sociais de exclusão/estigmatização da diferença e a naturalização da normalização/homogeneidade do humano, foi possível identificar novos olhares sobre a diversidade humana e com implicações relevantes para o contexto da Educação em particular, contribuindo para o fortalecimento de ações de suporte educacional que convergem com os preceitos da Educação Inclusiva.

Referências

- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 193-213). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Psicologia*, 40(139), 121-146.
- Landskron, L. M. F., & Sperb, T. M. (2008). Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. *Psicologia escolar e educacional*, 12(1), 153-167.
- Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia escolar e educacional*, 15(1), 111-119.
- Leite, L. P., & Aranha, M. S. F. (2005). Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 207-215.
- Leite, L. P., & Perinotto, S. (2010). O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor. *Revista Educação em Questão*, 37(23), 99-120.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2008). A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a Psicologia da Educação. Em L. M. Martins (Orgs.), *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica* (p. 145-173). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Rosa, S. A. (2011). Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia escolar e educacional*, 15(1), 143-150.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Recebido em: 29/08/2012
Reformulado em: 04/12/2012
Aprovado em: 23/01/2013

Sobre os autores

Anderson Jonas das Neves (filosofoajn@gmail.com)

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP. Rua Rodolfina Dias Domingues, 10-70, Vila Ipiranga, Bauru, São Paulo, SP – Brasil. CEP: 17056-100.

Lúcia Pereira Leite (lucialeite@fc.unesp.br)

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP. Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru, São Paulo, SP – Brasil. CEP: 17033-360 Caixa-Postal: 473.

Notícias Bibliográficas

Bibliographic notes

Noticias bibliográficas

Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Nascimento, E. (orgs.). (2012). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 336p.

Com o objetivo de apresentar o conhecimento acumulado e o estado da arte dos últimos anos no que se refere a avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial, esta obra compõe-se por textos que abordam temas clássicos, bem como tópicos recentes e inovadores sobre o tema em questão. Trata-se de mais um dos trabalhos conjunto de membros do Grupo de Trabalho Pesquisa em Avaliação Psicológica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP - biênio 2010-2012), o que a torna uma leitura pertinente e relevante para os professores e pesquisadores da área.

Colaço, V. F. R.; Cordeiro, A. C. F. (orgs.). (2013). *Adolescência e juventude: conhecer para proteger*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 456 p.

Da parceria entre professores de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual teve como principal objetivo de pesquisa investigar características de nossos jovens, sob diferentes aspectos, resultou esta coletânea que representa a importante tarefa de divulgação dos resultados das investigações realizadas. Em sua totalidade expressa diversidades, especificidades e complexidades que permitem perceber sob diferentes olhares, abordagens e interpretações os processos de adolescência e juventude, assim como os desafios relativos à pesquisa em Psicologia no nosso país.

Dal Mas Dias, E. T.; Cunha, M. F. P. C.; Paini, L. D. (orgs) (2012). *Psicologia e Educação - uma interface de saberes*. 1ª ed. – Jundiaí: Paco Editorial, 172 p.

Nesta obra os temas trabalhados são vinculados à Educação e Psicologia. Tem como foco discorrer sobre as situações escolares e suas personagens, discutindo questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, reflexão dos conceitos de justiça e desigualdade, dificuldades de aprendizagem, as profecias auto-realizadoras, a importância dos contos de fadas e a saúde mental dos jovens. Tais temáticas da coletânea contribuem, ainda para a compreensão do papel e da função do psicólogo que atua na área da educação.

Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G.; Rossato, S. P. M. (orgs) (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmitificando o cotidiano escolar*. 1ª ed. Maringá: EDUEM.

Esta obra destaca-se por apresentar investigações vinculadas

ao processo de escolarização, em que se desloca o eixo da análise do indivíduo para o conjunto de relações institucionais, históricas, pedagógicas, políticas, etc que se fazem presentes no cotidiano escolar. Os textos aqui apresentados buscam superar a naturalização de um fenômeno que tem sido compreendido de forma limitada e hegemônica, o que se pôde constatar através dos resultados das pesquisas realizadas e aqui sistematizadas. Após uma leitura cuidadosa dos textos, o leitor constatará uma perspectiva crítica de abordagem desta problemática existente no processo de escolarização, que se traduz em queixas escolares, imputadas aos alunos de forma individual.

Manacorda, M.A. (2013). *Karl Marx e a liberdade*. 1ª ed. São Paulo: Editora Alínea (Coleção Educação em Debate), 128 p.

Abordando temas tais como falsa consciência, trabalho, estado, formação do homem e religião, Manacorda discute a categoria liberdade a partir dos pressupostos Marx. Conforme afirma Paolo Nosela na sinopse, “este livro é um acerto de contas com antigas e recentes interpretações abstratas dos escritos marxianos”, demonstrando que em Marx, liberdade e igualdade não são dois valores contrapostos, nem equivalentes, uma vez que a liberdade é valor fim e a igualdade é valor meio. São páginas que reiteram e complementam a consistência teórica e metodológica dos volumes anteriores desta coleção também escritos por Manacorda: *Marx e a Pedagogia Moderna* (2008) e *O Princípio Educativo em Gramsci* (2010).

Morettini, M. T. (2012). *A Aprendizagem dos Professores em Contexto de Grupo Oficina na Apropriação Teoria Histórico Cultural*. 1ª ed. – Curitiba: Editora Appris, 280 p.

Este livro é fruto da tese de doutorado da professora e pesquisadora Marly Teixeira Morettini, que tem como tema principal a formação de professores. Tomando por base a teoria histórico-cultural que percebe o homem e sua constituição a partir da apropriação da cultura, do grupo social e da sociedade a qual pertence, a autora demonstra que a atividade docente pressupõe não apenas uma relação com o fenômeno educativo, mas também com as pessoas que dele fazem parte, isto é, que a atuação do professor e da escola tem a característica de uma prática mediadora entre o homem e o conhecimento. Tem-se, portanto, mais uma obra de grande relevância indicada para professores, pesquisadores, alunos e interessados nas questões que envolvem a Formação de Professores, a Psicologia da Educação e a Teoria Histórico-Cultural.

Patto, M. H. S. (org.) (2012). *Formação de psicólogo e relações de poder sobre a miséria da psicologia*. 1ª ed. – São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 222 p.

Maria Helena Souza Patto mais uma vez nos chama atenção para a natureza ideológica das relações que perpassam a sociedade contemporânea. Aponta para a indefinição do posicionamento sociopolítico dos psicólogos e discute sua formação dando destaque para o lugar imprescindível da Filosofia nos cursos de Psicologia. Trata-se de uma coletânea de relatos de pesquisas e ensaios que analisam as relações entre a Psicologia e o Direito para além da avaliação psicológica e a produção de laudos. São textos que trazem uma contribuição imprescindível à reflexão sobre a suposta objetividade e neutralidade da Ciência, a naturalização e universalização das concepções de infância e de família nuclear e o neo-organicismo como formas de velamento dos preconceitos étnicos e de classe.

Realí, A.M. de M.R., & Mizukani, M. das G. (orgs) (2012). *Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas*. São Carlos, SP: EduFSCAR, 351p.

Trata-se de livro relevante para pesquisadores, professores e alunos em processo de capacitação para a docência, ou em busca de atualização nos problemas e modelos teóricos usados pelos autores dos 12 capítulos. Tratam de tópicos direta ou indiretamente relacionados com a formação para a docência com destaque para a atuação no ensino superior. Incluem dados de pesquisa, a necessidade de cuidados diversificados para o professor e a educação nos vários níveis. É livro útil em cursos de licenciatura, pedagogia, psicologia escolar, orientação educacional. Os capítulos são independentes o que viabiliza uma variedade de usos em seminários e trabalhos diferenciados.

Silva, J. C. da, Orso, J., Castanha, A.P. e Magalhães, D.R. (orgs)(2013). *História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas, SP: Alínea, 300 pgs.

Todo cidadão tem obrigação de conhecer a história de seu país, se ele atua no meio educacional precisa conhecer mais especificamente a história da educação no país. O livro em tela compreende 15 capítulos que podem ser de grande utilidade neste sentido. Eles estão aglutinados em duas partes: sobre a

pesquisa e a memória história: instituições escolares, fontes e arquivos; Instituições Escolares, fontes, acervos e história da educação regional. A ênfase metodológica é o dialético marxista, mas os dados apresentados viabilizam outras análises, embora o filtro das informações apresentadas já possa sofrer o efeito de halo teórico. O texto é útil na capacitação de historiadores da educação e de todos quantos atuam neste contexto.

Urt, S. C.; Cintra, R. C. G. (orgs.) (2012). *Identidade, Formação e Processos Educativos*. 1ª ed. – Campo Grande-MS: Life Editora.

A escola deve ser vista como um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem, o qual ao lado da família e do aluno, deve buscar a constituição de uma prática democrática e emancipatória, envolvida e comprometida com a transformação, que pode e deve ser inserida em seu interior. A Escola como um todo deve assumir uma política de construção efetiva de propostas educacionais coletivizadas, com objetivos que vão além dos limites da ação isolada e individual de cada professor. É a partir de tais premissas que esta obra nos conduz a refletir sobre a função social da escola. Trata-se de um livro organizado por Sônia da Cunha Urt e Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, pesquisadoras respectivamente vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Múltiplas Linguagens (GPEMUL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Yaegashi, S. F. R.; Benevides-Pereira, A. M. T. (orgs) (2013). *Psicologia e educação: conexão entre saberes*. 1ª ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 216 p.

Esta obra refere-se ao resultado de estudos originados de trabalhos acadêmicos frutos de pesquisas de estudiosos das áreas de psicologia e educação, fornecendo contribuições relevantes e significativas para os pesquisadores e/ou educadores das referidas áreas, bem como de áreas afins. A coletânea apresenta-se organizada a partir de três eixos temáticos: família, aprendizagem e desenvolvimento; processos de ensino-aprendizagem; cotidiano do trabalho docente, incluindo o adoecimento psíquico do professor. Contempla, portanto, temas e debates atuais que têm gerado inquietações entre pais, educadores e profissionais da saúde.

Normas Editoriais

Instructions to authors

Instrucciones a los autores

INFORMAÇÕES GERAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - publica manuscritos referentes à atuação, formação e história da Psicologia no campo da educação, textos de reflexão crítica sobre a produção acadêmico-científica e relatos de pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional bem como na sua interface com a Educação.

ORIENTAÇÕES EDITORIAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional publica somente artigos inéditos. Os originais serão submetidos à avaliação da Comissão Editorial e/ou de pareceristas ad hoc, garantido anonimato tanto dos autores dos originais, quanto dos pareceristas. As normas adotadas são as da APA (American Psychological Association), exceto em situações específicas em que houver necessidade de assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de infra-estrutura operacional.

TIPOS DE TEXTOS PUBLICADOS

Serão aceitos manuscritos redigidos em português, espanhol e inglês nas seguintes categorias:

- 1. Estudos Teóricos/Ensaio** – trabalhos teóricos e/ou de revisão de literatura que questionam modos de pensar e formas de atuação tradicionais e conduzam a novas elaborações (até 25 laudas, em espaço duplo);
- 2. Relatos de Pesquisa** – relatos sucintos de pesquisas realizadas, de caráter qualitativo e/ou quantitativo, apresentados de acordo com a seguinte seqüência: introdução, método, resultados, discussão e referências. Anexos, quando houver e não forem muito extensos para serem publicados, deverão ser apresentados após as referências (de 20 a 25 laudas, em espaço duplo).
- 3. História e Memória** – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso, relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar e Educacional, entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história; memória de eventos relevantes realizados pela ABRAPEE.
- 4. Relatos de Práticas Profissionais** – apresentação de procedimentos e tecnologias educacionais, propostas visando melhor equacionamento de problemas psicoeducacionais e/ou melhor atuação do psicólogo escolar, vivências do autor, apresentação de novos instrumentos no campo da Psicologia Escolar e quaisquer outras sugestões relevantes para a área (até cinco laudas);

5. Resenhas – apreciação de livros ou coletâneas de relevância para a área de Psicologia Escolar e Educacional publicados recentemente (até cinco laudas).

APRESENTAÇÃO DE MANUSCRITOS

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em uma via impressa em papel e uma em CD ROM, em espaço duplo, em fonte tipo **Times New Roman**, tamanho 12, não excedendo o número de laudas da categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto identificada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm). A gravação do arquivo em CD Rom deverá ser em extensão **.doc**.

Em caso de reformulação, a nova versão deverá ser encaminhada por correio eletrônico. A formatação do texto e das páginas obedecerá às mesmas características da primeira versão. Todo encaminhamento à revista deverá ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual estará explicitada a intenção de submissão do trabalho para publicação e a autorização para sua publicação, caso aprovado pelo Conselho Editorial. Deverá constar também a afirmação de que o manuscrito respeita os procedimentos éticos exigidos em trabalhos de pesquisa.

O seguinte modelo de carta de encaminhamento de manuscrito poderá ser utilizado pelo autor:

Modelo de carta de encaminhamento de manuscrito

Local, data
À Comissão Editorial

Prezados(as) Senhores(as)

Encaminho(amos) à Comissão Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional para apreciação, uma via impressa em papel e uma em CD ROM do manuscrito intitulado (digite o título do manuscrito) que acredito(amos) poder ser enquadrado na categoria (especificar o tipo de manuscrito).

Declaro(amos) que o presente trabalho é inédito e original, não está sendo submetido à qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, atende a todos os procedimentos éticos e conta com minha (nossa) autorização para ser publicado.

Atenciosamente

Nome(s) do(s) signatário(s) e assinatura(s)

A apresentação dos trabalhos deve seguir os seguintes passos:

1. Folha de rosto sem identificação do nome do autor (ou autores) contendo apenas:

- 1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
- 1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
- 1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.

2. Folha de rosto com identificação do nome do autor (ou autores) contendo:

- 2.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
- 2.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
- 2.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.
- 2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional e titulação por ocasião da submissão do trabalho.
- 2.5. Indicação do endereço para correspondência postal e eletrônica, seguido do endereço completo de todos os autores, de acordo com as normas dos Correios.
- 2.6. Indicação do endereço para correspondência com o editor referente à tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
- 2.7. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4) e outros fatos de divulgação eticamente necessária.
- 2.8. Endereço postal completo e endereço eletrônico de todos os autores.

3. Folha contendo Resumo, em português:

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras. Ao resumo devem seguir-se três palavras-chave para fins de indexação do trabalho. As palavras deverão possibilitar a classificação do trabalho com adequada precisão, permitir que ele seja recuperado conjuntamente com trabalhos semelhantes e evocar termos que, possivelmente, seriam considerados por um pesquisador ao efetuar um levantamento bibliográfico.

No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

O resumo de um estudo teórico/ensaio deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo:

O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de três keywords, compatíveis com as palavras-chave e com o Thesaurus da APA.

5. Texto propriamente dito:

Em todas as categorias do original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, método, resultados e discussão e referências. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e dispostas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas ao final deste texto. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas ou pela citação em itálico não acompanhada de aspas. As citações deverão sempre ser seguidas do número da página do original consultado. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de cinco espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenadas por ano de publicação, a mais antiga primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem, são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (p. ex., sublinha). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos: apenas quando contiverem informação original importante, ou destacamento indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras: incluindo legenda, uma por página em papel, ao final do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução, as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa, a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos excepcionais, o manual da APA deve ser consultado.

Tipos Comuns de Citação no Texto

Citação de artigo de autoria múltipla

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando e ou & conforme abaixo:

“ A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)” mas “a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas” (Guzzo & Witter, 1987)”

2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “e cols.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “e cols.”, exceto se este formato gerar ambiguidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Rosário e cols. (2008).

Na seção Referências todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura...

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Referência

1. Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado

Serpa, M.N.F. & Santos, A.A.A. (1997, outubro). *Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante*. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A. & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. *Ciência e Cultura*, 40 (7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G. & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 66). Ribeirão Preto: SBP.

Witter, G.P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos* (p. 261). Ribeirão Preto: SBP.

4. Teses ou dissertações não publicadas

Polydoro, S.A.J. (2001). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

6. Capítulo de livro.

Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.) *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item - IRT: uma introdução Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento* (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido, em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. (E.O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original.

No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49 (4), 294-303.

9. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

10. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). *DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (3a ed. revisada). Washington, DC: Autor.

PROCEDIMENTOS DE SUBMISSÃO E AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho especificadas acima, passarão pelas seguintes etapas de avaliação:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a dois membros do Conselho Editorial da revista e/ou consultores *ad hoc*.
2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão informados das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores)
3. No caso de aceitação para publicação, a Comissão Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização, conforme os parâmetros editoriais da Revista.
4. O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.
5. A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre da Comissão Editorial.

DIREITOS AUTORAIS

O autor principal da matéria receberá, no mínimo, três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) pode ser feita, desde que citada a fonte.

ENVIO DE MANUSCRITOS

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve ser enviada para a Revista Psicologia Escolar e Educacional, conforme endereços abaixo relacionados:

Universidade Estadual de Maringá

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
A/C Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – Editora Responsável
Av. Colombo, 5.790 – CEP 87020-900
Jardim Universitário. Maringá – Paraná.

Endereço eletrônico: revistaabrapee@yahoo.com.br