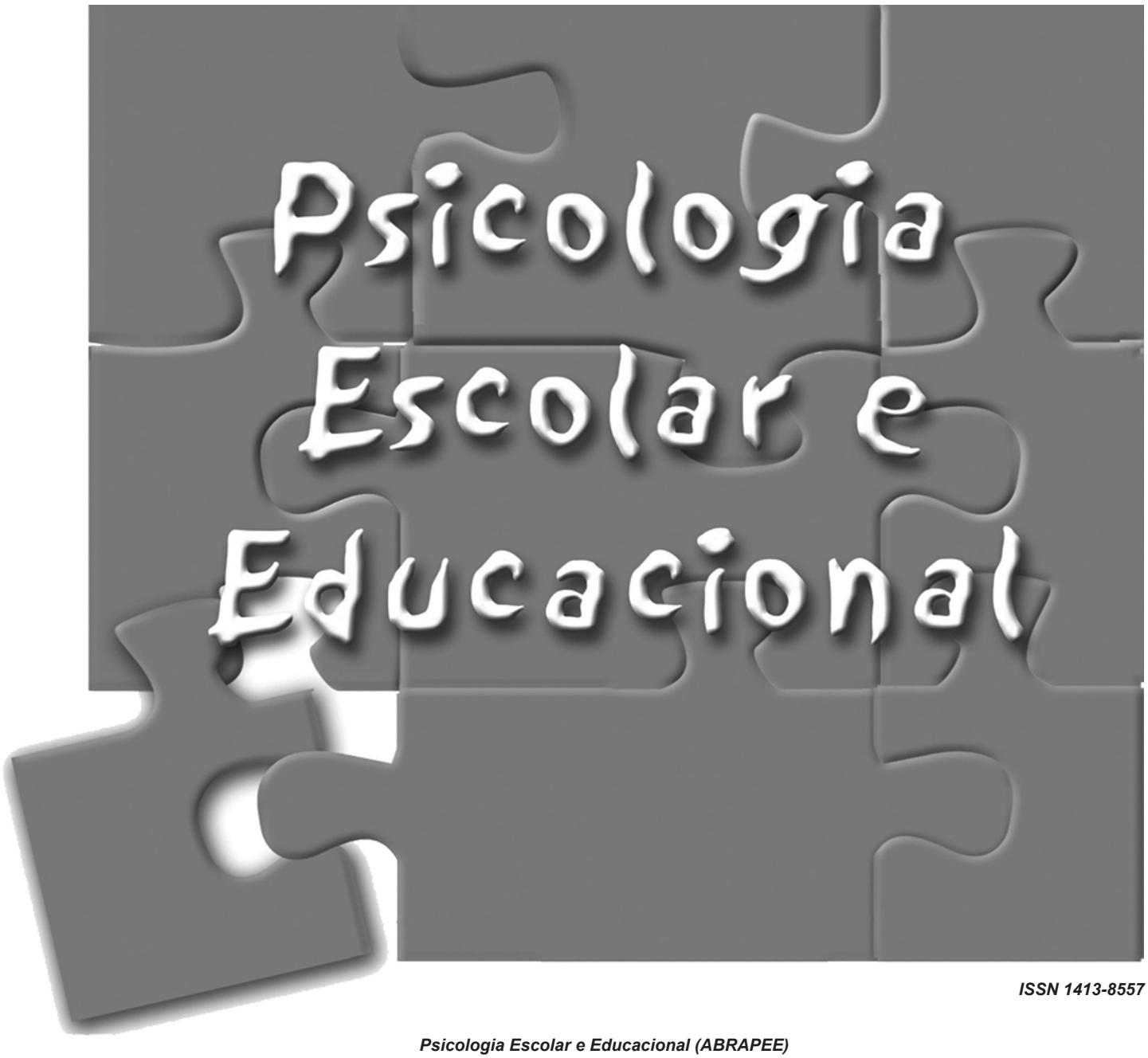


ISSN 1413-8557

Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Educational and School Psychology (ABRAPEE)
Psicología Escolar y Educacional (ABRAPEE)
Volume 20 Número 2 Maio/Agosto 2016
Volume 20 Number 2 May/August 2016

ABRAPEE

Psicologia Escolar e Educacional
Volume 20, Nº. 2, 2016
Versão eletrônica ISSN 2175-3539

EDITORA

Silvia Maria Cintra da Silva	Universidade Federal de Uberlândia - MG - Brasil

EDITORA ASSISTENTE

Marilda Gonçalves Dias Facci	Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil

EDITORA DE SEÇÃO

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Luciane Maria Schlindwein	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC – Brasil
Marilene Proença Rebello de Souza	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Sergio Antonio da Silva Leite	Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjáns Martinez	Universidade de Brasília, Brasília - DF – Brasil
Acácia Aparecida Angeli dos Santos	Universidade São Francisco, Itatiba – SP – Brasil
Alacir Villa Valles Cruces	Centro Universitário de Santo André, Santo André – SP – Brasil
Alexandra Ayache Anache	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS – Brasil
Anita Cristina Azevedo Resende	Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO – Brasil
Celia Vectore	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil
Cristina Maria Carvalho Delou	Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ – Brasil
Elenita de Rício Tanamachi	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP – Brasil
Elvira Aparecida Simões de Araújo	Universidade de Taubaté, Taubaté – SP – Brasil
Eulália Henriques Maimone	Universidade de Uberaba, Uberaba – MG – Brasil
Eunice M. L. Soriano de Alencar	Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF – Brasil
Fátima Regina Pires de Assis	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Fraulein Vidigal de Paula	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Glória Fariñas León	Universidade de Havana, Havana - Cuba
Guillermo Arias Beatón	Universidade de Havana, Havana - Cuba
Herculano Ricardo Campos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN – Brasil
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM – Brasil
Iracema Neno Cecílio Tada	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO – Brasil
João Batista Martins	Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR – Brasil
Jorge Castélla Sarriera	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS – Brasil
Leandro Almeida	Universidade do Minho, Braga - Portugal
Lino de Macedo	Universidade de São Paulo, Instituto Pensi, Fundação José Luiz Egydio Setubal, São Paulo – SP – Brasil
Lygia de Sousa Viégas	Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA – Brasil
Marco Eduardo Murueta	Universidade Nacional Autônoma do México - México
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly	Universidade de Brasília, Brasília - DF – Brasil
Maria Regina Maluf	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Marilena Ristum	Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA – Brasil
Marisa Lopes da Rocha	Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Marta Ofelia Shuare	Universidade Lomosóf de Moscou - Rússia
Mercedes Villa Cupolillo	Centro Universitário da Zona Oeste, Campo Grande - Rio de Janeiro- RJ – Brasil
Regina Lúcia Sucupira Pedroza	Universidade de Brasília, Brasília – DF – Brasil
Rita Laura Avelino Cavalcante	Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG – Brasil
Roseli Fernandes Lins Caldas	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP – Brasil
Sonia Mari Shima Barroco	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR – Brasil
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO – Brasil

Psicologia Escolar e Educacional
Volume 20, Nº. 2, 2016
Versão impressa ISSN 1413-8557
Versão eletrônica ISSN 2175-3539

CONSULTORES *Ad Hoc*

Ana Carolina Galvão Marsiglia	Universidade Federal do Espírito Santo – ES – Brasil
Claudia Araújo da Cunha	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Claisy Maria Marinho-Araújo	Universidade de Brasília – DF – Brasil
Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira	Universidade de Brasília – DF – Brasil
Diana Carvalho de Carvalho	Universidade Federal de Santa Catarina – SC – Brasil
Ederaldo José Lopes	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho	Universidade Federal de Alagoas – AL – Brasil
José Aloyseo Bzuneck	Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR – Brasil
José Fernando Bitencourt Lomônaco	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Katya Luciane de Oliveira	Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Liliane Ferreira Neves Inglez de Souza	Universidade Paulista – SP – Brasil
Luiz Carlos Avelino da Silva	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG – Brasil
Maria Júlia Lemes	Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil
Marineia Crosara de Resende	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO – Brasil
Neusa Lopes Bispo Diniz	Universidade Estadual de Campinas – SP – Brasil
Rita Laura Avelino Cavalcante	Universidade Federal de São João del-Rei – MG – Brasil
Roselania Francisconi Borges	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR– Brasil
Sylvia Domingos Barrera	Universidade de São Paulo – SP – Brasil
Sueli Édi Rufini	Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR – Brasil
Walter Mariano de Faria Silva Neto	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG – Brasil

Psicologia Escolar e Educacional
Volume 20, Nº. 2, 2016
Versão eletrônica ISSN 2175-3539

Colaboradoras
Ana Luiza de Mendonça Oliveira
Ana Luiza Faria Lima
Ana Maria Pereira Dionísio
Larice Santos Silva

Tradução Espanhol
Marilsa do Carmo R. Leon

Tradução Inglês
Ana Maria Pereira Dionísio

Revisão de Português
Ana Maria Pereira Dionísio

Revisão Normas APA
Ana Paula Alves Vieira

Diagramação
Gérson Mercês

Versão eletrônica
Site da ABRAPEE - 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 Sociales 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
EDUBASE (FE/UNICAMP)

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Rua Aimbere, 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

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

Quadrimestral: 1996-1999.
Semestral: 2000-2013.
Quadrimestral: 2014-
ISSN 1413-8557

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

Apoio:
ABRAPEE
SciELO Scientific Electronic Library Online
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Paraná
Fundação Araucária
Programa de Pós-graduação em Psicologia
UFU Universidade Federal de Uberlândia
FAPEMIG Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
UEM PPI Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UEM

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 quadrimestralmente. 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 every four months. 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 Brasilera de Psicología escolar y Educacional (ABRAPEE). Su objetivo es constituir un espacio acadêmico para la presentación de investigaciones actuales en el campo de la Psicología Escolar y Educacional y servir como un vehiculo 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 Brasilera de Psicología Escolar y Educacional. Los derechos autorales de las publicaciones de la revista Psicología Escolar y Educacional son de la Asociación Brasilera 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 ingles.

Psicologia Escolar e Educacional

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL Volume 20 Número 2 2016

ISSN 1413-8557

Editorial

Artigos
Papers
Publicaciones

197 **Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares**
Loyalty to an agreement between students
Lealtad a un acuerdo establecido entre los escolares
Nelson Pedro-Silva
Carina Alexandra Rondini

209 **Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais**
Teacher skills in the use of TDIC and virtual environments
Competencias del profesor en el uso de las TDIC y de ambientes
Rossana Mary Fujarra Beraldo
Diva Albuquerque Maciel

219 **"Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração**
Moving forward": The school failure and accelerated classes
"¡Siguiendo adelante!": El fracaso escolar y las clases de aceleración
Fernanda Aparecida Szareski Pezzi
Angela Helena Marin

229 **Ambiente Pedagógico na Educação Infantil e a Contribuição da Psicologia**
Educational environment in early childhood education and psychology contribution
Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología
Ana Rosa Picanço Moreira
Tatiana Noronha de Souza

239 **Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissional – Escolhas**
Study on Vocational Guidance and Professional – Choices
Estudio sobre la Orientación Vocacional y Profesional – Escojas
Laura Silva

245 **Pesquisando com jovens na escola: Desafios da Pesquisa-Intervenção em dois contextos escolares**
Searching with young people in school: the challenges of intervention research in two school settings
Pesquisando con jóvenes en la escuela: desafíos de la pesquisa-intervención en dos contextos escolares
Luciana Lobo Miranda
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira
Denise Costa Rodrigues
Julia Evangelista Shioga

255 **O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?**
Does the game with explicit rules Influence the Development of Higher Psychological Functions?
¿El Juego con Reglas Explícitas Influencia el Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores?
Silvia Nara Siqueira Pinheiro
Magda Floriana Damiani
Bento Selau da Silva Junior

265 **Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de educação à distância**
The work processes and subjectivity of professors in distance education courses
Procesos de trabajo y de subjetivación de profesores universitarios de cursos de educación a distancia
Maria Antonieta Mendes da Luz
João Leite Ferreira Neto

275 **Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar**
Bullying: checking the understanding of teachers about the phenomenon in the school environment
Bullying: comprobando la comprensión de los profesores sobre el fenómeno en el ambiente escolar
Maria Teresa Ceron Trevisol
Carlos Alexandre Campos

285 **Alienação parental e relações escolares: a atuação do psicólogo**
Parental Alienation and school relations: the psychologist way
Alienación parental y relaciones escolares: la actuación del psicólogo
Jéssica Alves de Jesus
Manuela Gomes Lopes Cotta

291 **Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola**
Public policies related to sexual diversity in school
Políticas públicas relacionadas a la diversidad sexual en la escuela
Amanda Nogara Marcon
Luísa Evangelista Vieira Prudêncio
Marivete Gesser

303 **Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade**
Choose the course by prounistas: studying the subjective dimension of inequality
Elección de curso por becarios: estudiando la dimensión subjetiva de la desigualdad
Alessandra dos Santos Oliveira
Ana Mercês Bahia Bock

313 **Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade**
Intrinsic and extrinsic motivation: differences in gender and age
Motivación intrínseca y extrínseca: diferencias en el sexo y en la edad
Simone Maria Pansera
Nadia Cristina Valentini
Mariele Santayana de Souza
Adriana Berleze

321 **Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar**
The teachers' causal attributions for success and failure in teaching
Atribuciones causales de profesores para el éxito y el fracaso en enseñar
Marco Aurélio Kaulfuss
Evely Boruchovitch

329 **A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão**
Childhood in Piaget and infancy in Freud: temporality and moralities
La infancia en Piaget y el infantil en Freud: Temporalidad y moralidades
Maria Regina Maciel
Karla Patrícia Holanda Martins
Jesus Garcia Pascual
Osterne Nonato Maia Filho

339 **O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes**
The School direction: Conceptions of adolescent students
El sentido de la escuela: concepciones de estudiantes adolescentes
Fernanda Moreira Leite
Manuella Castelo Branco Pessoa
Denise Pereira dos Santos
Gabriela Fernandes Rocha
Maria de Fatima Pereira Alberto

349 **Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva**
The social and psychodynamic roots of prejudice and its implications for inclusive education
Raíces sociales y psicodinámicas del prejuicio y sus implicaciones en la educación inclusiva
Diana Villac Oliva

357 **O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul**
The mediator of school conflicts: experiences in South America
El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur
Antonio J. Rodríguez-Hidalgo
Beatris Cristina Possato
Dirce Djanira Pacheco e Zan
Rosario Ortega-Ruiz

367 **Vygotsky e sua interface com as teorias de conceitos: aproximações e distanciamentos**
Vygotsky and its interface with the theories of concepts: similarities and diferences
Vygotsky y su interface con las teorías de conceptos: acercamientos y alejamientos
Ana Paula Martins Cazeiro
José Fernando Bitencourt Lomônaco

377 **Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar**
I like school: a study on the attachment to the school environment
Me gusta la escuela: un estudio sobre el apego al ambiente escolar
Pollyana Verissimo de Araújo
Viviany Silva Pessoa
Patricia Nunes da Fonseca
Juliana Henrique de Assis Albuquerque
Aline Carvalho de Almeida

385 **Tramas, redes e escafandristas: notas sobre a educação e o comum na pesquisa em Psicologia**
Weaves, networks and divers: notes about of education and the common in psychological research
Tramas, redes y escafandristas: notas sobre la educación y el común en la investigación en psicología
Daniele Vasco Santos
Flávia Cristina Silveira Lemos
Geise do Socorro Lima Gomes

Resenha
Review
Reseña

393 **Resenha Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**
Review Historical and dialectical materialism as the foundation of cultural-historical psychology: method and research methodology
Reseña El materialismo histórico y dialéctico como la fundación de La psicología histórico-cultural: método y metodología de la investigación
Eduardo Moura da Costa

História
History
Historia

397 **Sobre a obra de Manoel Bomfim: Um estudo sobre lições de pedagogia: theoria e pratica da educação**
About the work of Manoel Bomfim: A study of teaching lessons: theory and practice of education
Sobre la obra de Manoel Bomfim: Un estudio sobre lecciones de pedagogia: teoria y práctica de la educación
Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Relato de Práticas Profissionais
Report on Educational Practices
Relato de Prácticas Profesionales

403 **Morte de Aluno: luto na escola**
Death of a student: grief at school
La muerte del estudiante: luto en la escuela
Elaine Gomes dos Reis Alves
Maria Júlia Kovács

407 **Notícias Bibliográficas**
Bibliographic notes
Noticias bibliográficas

409 **Normas Editoriais**
Instructions to authors
Instructiones a los autores

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02022

Editorial

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Thiago de Mello

A partir desta edição da Revista Psicologia Escolar e Educacional, a Comissão Editorial deliberou por uma configuração adotada por outros periódicos: a composição de três editoras. Neste caso, Marilda Gonçalves Dias Facci, Marilene Proença Rebello de Souza e Silvia Maria Cintra da Silva. Em um momento histórico em que tantas conquistas na área social estão na berlinda, acreditamos que uma das possíveis ações das revistas científicas seja contribuir com a disseminação e o fortalecimento do conhecimento numa perspectiva que efetivamente sustente os processos educativos, propósito desta revista. No nosso caso, por sermos uma publicação oriunda de uma associação científica – a ABRAPEE –, também não podemos deixar de mencionar eventos diretamente ligados ao escopo da entidade. Tivemos em julho o II Encontro Paulista de Psicologia Escolar e Educacional; no final de setembro haverá o V Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional. Também em setembro haverá o I Seminário sobre Medicalização na Educação no estado do Acre e em novembro, o VI Encontro Paranaense de Psicologia Escolar na cidade de Irati. São preciosas frentes de partilhas de pesquisas, práticas profissionais e debates sobre temas que nos dizem respeito, fruto de demandas voltadas às questões educacionais. É preciso guarnecer a escola e todos aqueles que a constituem, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, as relações institucionais e a docência.Todas essas dimensões se materializam na sala de aula, pois também dizem respeito às políticas públicas e às escolhas feitas pelos gestores e políticos em relação à formação de nossos cidadãos e cidadãs.

Sobre o que têm escrito psicóloga(o)s, docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação? Na presente edição, temos alguns artigos relativos à docência: sobre desenvolvimento de competências do professor para a utilização de ambientes virtuais, processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de educação à distância, atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar e a compreensão dos docentes sobre o fenômeno do *bullying* no ambiente escolar.

No que se refere aos estudantes, há uma pesquisa que buscou investigar se estes consideravam a lealdade um valor mais importante do que a honestidade e a veracidade a partir de entrevistas em um modelo piagetiano; outra estudou o entrelaçamento entre escola pública, mídia e juventude por meio de uma pesquisa-intervenção em duas escolas públicas de Fortaleza – CE. Em relação a escolhas, há um artigo sobre a importância atribuída à orientação escolar, vocacional e profissional por parte dos estudantes portugueses e outro sobre a escolha do curso universitário por bolsistas do ProUni que considera a dimensão subjetiva da desigualdade social. A motivação intrínseca e extrínseca em relação à aprendizagem é investigada considerando diferenças em relação ao sexo e à idade. Há, ainda, artigo acerca do sentido da escola segundo concepções de estudantes adolescentes em situação de vulnerabilidade social e um estudo sobre o apego ao ambiente escolar junto a estudantes do Ensino Médio, oriundos de escolas das redes pública e privada.

Outros temas trazidos nos artigos: a produção de conhecimento em diversidade sexual na escola a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a caracterização do trabalho desenvolvido nas classes de aceleração de aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, em seus pais e nos professores; raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva; uma intervenção que objetivou investigar se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e o rendimento escolar de alunos com histórico de fracasso escolar no ensino fundamental; efeitos da alienação parental nas relações no contexto escolar entre pais e filhos e contribuições do psicólogo escolar para lidar com tais questões; a presença do mediador de conflitos na escola a partir de experiências na América do Sul; comparações sobre a concepção de Vygotsky com as diferentes teorias psicológicas sobre conceitos, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre elas; reflexões sobre as dimensões do plano da experiência do comum na pesquisa por meio da composição de tramas que favorecem agenciamentos coletivos de saberes, poderes e subjetividades.

A infância comparece em trabalho baseado em Wallon e Vigotski, que aborda a dimensão relacional e processual do ambiente pedagógico na Educação Infantil e em outro artigo que propõe uma abordagem comparativa entre as noções de infância em Piaget e de infantil em Freud, adotando como conceitos basilares as noções de moral e de tempo nos dois autores.

Na seção História, contamos com um artigo sobre a obra *Lições de Pedagogia*, do grande Manoel Bomfim [1868-1932], médico dedicado a estudos da Pedagogia e da Psicologia; foi a primeira publicada pelo autor e trata das relações entre Educação, Pedagogia e Psicologia. Por fim, no Relato de Práticas Profissionais, o(a) leitor(a) encontrará uma interessante e sensível experiência sobre a morte de um aluno e a vivência do luto na escola a partir da intervenção da psicóloga.

Nossa defesa das produções ora apresentadas não poderia deixar de primar pela liberdade da palavra, presente nas análises e concepções trazidas pelos diferentes artigos. Como escreve Mello, a liberdade precisa morar no coração dos homens – e aqui, buscamos seguir tal recomendação no que diz respeito ao âmbito acadêmico.

Ótima leitura!

Silvia Maria Cintra da Silva
Marilda Gonçalves Dias Facci
Marilene Proença Rebello de Souza
Editoras

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202951

Lealdade a um acordo estabelecido entre os escolares

Nelson Pedro-Silva
Universidade Estadual Paulista – Assis – SP – Brasil

Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista – Assis – SP – Brasil

Resumo

Com o presente estudo objetivamos saber se os alunos consideravam a lealdade um valor mais importante do que a honestidade e a veracidade. O universo pesquisado foi composto de 40 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II de uma cidade do interior paulista. Para a coleta de informações, empregamos duas historietas sobre a *lealdade*, que serviram de ponto de partida para a entrevista, segundo o modelo piagetiano. Os resultados apontaram os seguintes aspectos: a) a *lealdade*, para ser concebida como valor, não depende do conteúdo, mas das consequências geradoras a outrem; b) ela parece ser independente da experiência escolar; e c) as meninas se inclinam a ver, mais do que os meninos, a lealdade *a um acordo estabelecido* como um valor, apesar de condenarem seu conteúdo e serem mais sensíveis aos seus resultados. Concluímos que, a despeito dos resultados, a lealdade deve ser concebida como um valor importante para os estudantes.
Palavras-chave: Juízo Moral; lealdade (Ética); educação.

Loyalty to an agreement between students

Abstract

With this study we aimed to find out if students considered loyalty more important value than honesty and truthfulness. The group studied was comprised of 40 students enrolled in Elementary Education II in a city in São Paulo state. To collect information, we use two short stories about loyalty, which served as the starting point for the interview, according to Piaget's model. The results showed the following: a) loyalty, to be conceived as value does not depend on the content, but the generating consequences to others; b) it appears to be independent of the school experience; and c) the girls are inclined to see, more than boys, loyalty to an agreement as a value, while condemning its content and be more sensitive to its results. We conclude that, despite the results, loyalty must be conceived as an important asset for students.
Keywords: Moral Judgment; Loyalty (Ethics); Education.

Lealtad a un acuerdo establecido entre los escolares

Resumen

Con el presente estudio se tuvo como objetivo saber si los alumnos consideraban la lealtad un valor más importante que la honestidad y la veracidad. El universo investigado fue compuesto de 40 estudiantes matriculados en la Enseñanza Primaria II de una ciudad del interior paulista. Para la colecta de informaciones, empleamos dos historietas sobre la lealtad, que sirvieron de ponto de partida para la entrevista, según el modelo piagetiano. Los resultados apuntaron los siguientes aspectos: a) la lealtad, para ser concebida como valor, no depende del contenido, sino de las consecuencias generadoras a otros; b) ella parece ser independiente de la experiencia escolar; y c) las niñas se inclinan a ver, más que los niños, la lealtad a un acuerdo establecido como un valor, a pesar de condenar su contenido y ser más sensibles a sus resultados. Se concluye que, a pesar de los resultados, la lealtad debe ser concebida como un valor importante para los estudiantes.
Palabras clave: Juicio Moral; lealtad (Ética); educación.

Introdução e justificativas

O presente artigo tem como propósito apresentar os resultados de um estudo desenvolvido a respeito dos julgamentos de estudantes do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries – atual 6º ao 9º ano) sobre a *lealdade a um acordo estabelecido*.

A razão que nos levou, inicialmente, a realizar esta investigação, dizia respeito ao nosso interesse em verificar se os estudantes considerariam tal *lealdade* uma virtude, independentemente do seu conteúdo do contrato e das suas consequências. Assim, para o seu desenvolvimento, baseamo-nos no estudo de Silva (2002) sobre a fidelidade a um acordo estabelecido entre escolares matriculados no Ensino Infantil e no Fundamental I. O referido autor apontou que cerca de 40% dos 200 sujeitos pesquisados se manteriam fiéis ao acordo, mesmo que isso significasse prejuízo a si e a outrem. Contudo, nossas observações assistemáticas, feitas em uma escola de Ensino Fundamental II, não pareciam coincidir com os referidos resultados. Diante dessa constatação, começamos a nos indagar se entre os estudantes do Ensino Fundamental II encontraríamos resultados semelhantes.

A *lealdade* – nomeada por Comte-Sponville (1995) de fidelidade – não é uma **virtude qualquer**, mas a base que torna possível a existência das demais. Podemos ser generosos, por exemplo, somente se formos fiéis à virtude da generosidade. A *lealdade* virtuosa, porém, apresenta outra característica, que é a de não se traduzir na obediência desmesurada a qualquer valor. Ela só pode ser concebida uma virtude se for contrária a todos os tipos de excessos, como o de ficar atada a um acordo que possa significar prejuízo a outrem. Seria possível, desse modo, como fez Aristóteles (1996), referir-se a dois tipos de *lealdade*: a boa (virtuosa), por basear-se no equilíbrio, e a má, que se ampara na ausência ou no apego desmedido a um valor.

Não se pode conceber, assim, a conduta obstinada de *lealdade* a qualquer conteúdo como uma virtuosidade. Para Kant (1786/1960), a *lealdade* como virtude depende dos valores a que se é leal. Assim, podemos conceber a amizade uma virtude, mas não os amigos, uma vez que eles só serão dignos de serem considerados dessa forma em função do conteúdo a que são leais.

A tessitura de tal indagação sobre a influência da *lealdade* se justifica, além desses motivos, pelo fato de autores contemporâneos assinalarem que moralmente as pessoas agem influenciadas por valores. Todavia, não apenas pelo *valor justiça*, como sustenta Kohlberg (1981/1992). Esta é, em essência, a tese defendida por Campbell e Christopher (1996), Flanagan (1991), Gilligan (1982), Taylor (1989) e Tugendhat (1996). Com efeito, entre outros, os valores *lealdade*, coragem, generosidade e amizade podem ser fortes influenciadores das condutas morais.

Além da justificativa de ordem filosófica, estudos psicológicos sobre os valores são importantes pelo fato de que o homem sempre faz uma leitura valorativa de si. Logo, a imagem que temos de nós mesmos se constitui num valor a ser mantido, pois é vista como uma *imagem positiva de si* (Perron, 1991). Segundo La Taille (1998, 2000), tal valor pode ser moral. Neste caso, ter a imagem de honesto e/ou de corajoso é visto como algo positivo e, como tal, o indivíduo buscará manter em sua personalidade. Pode, ao contrário, ser não moral. Nesse sentido, beleza e riqueza passam a ser os valores buscados. A presença de um ou de outro tipo de valor é central para a construção da personalidade moral. Caso os valores morais sejam centrais, a pessoa poderá, por exemplo, sentir vergonha ou indignidade, se for medrosa ou desonesta; se forem periféricos, é provável que esses sentimentos apareçam quando, por exemplo, não se possuir riqueza ou o padrão de beleza almejado.

Movimento semelhante pode ser pensado no interior do próprio campo moral: o indivíduo pode priorizar alguns valores muito mais do que outros. Assim, "uma pessoa poderá associar sua personalidade [identidade] a alguns traços morais (como coragem e lealdade) e não a outros; ou mais a uns do que a outros" (La Taille, 1998, p. 10). Além disso, a mesma pessoa poderá agregar à sua personalidade mais valores públicos (isto é, relacionados ao *como se deve agir*) ou privados (*como se deve ser*).

Outra justificativa refere-se à existência de poucos estudos científicos sobre a psicologia e a psicopedagogia das virtudes, opinião compartilhada por La Taille, Souza e Vizioli (2004). No levantamento bibliográfico efetuado em 2012, na base de dados eletrônicos *Dedalus* da Universidade de São Paulo (USP) e na biblioteca da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), encontramos 299 pesquisas por meio dos unitermos "psicologia moral" e "psicologia da moralidade humana" e, apesar de 1.500 menções à palavra "virtude", só 12 dos estudos se referiam à "psicologia das virtudes". Entre os achados, destacamos pesquisas que investigaram as seguintes virtudes: a 'coragem' (Dias, 2002); a 'polidez' (La Taille, 2001), a 'solidariedade' (D'Áurea-Tardeli, 2006; Tognetta & Assis, 2006); a 'generosidade' (Dias, 2002; La Taille, 2006; Lima, 2000; Tognetta, 2006); a 'fidelidade à palavra empenhada' (Silva, 2002); a 'honestidade' (Freller, 2001) e a 'tolerância' (Carneiro, 2006). Identificamos, ainda, estudos que buscaram investigar as virtudes morais em obras literárias, como o de Souza (2007). Deparamo-nos, igualmente, com escritos que versaram sobre a relação dos valores com o sentimento de vergonha (La Taille, 2000).

Os demais estudos objetivaram, principalmente, os seguintes aspectos: a) discutir do ponto de vista teórico a 'psicologia moral' (Souza & Vasconcelos, 2009); b) 'o juízo moral de estudantes de Psicologia' (Bataglia, 1996); c) as 'relações entre a ciência psicológica e a moralidade' (Carbone & Menin, 2004); d) as 'representações e valores de estudantes universitários cotistas' (Menin, 2008); e) o 'desenvolvimento moral' (Branco, 2006; La Taille, 2007); f) a relação entre 'gênero e desenvolvimento moral de mulheres' (Montenegro, 2003; Testoni & Tonelli, 2006); g) a vinculação entre 'homossexualidade e moral' (Lacerda, Pereira,& Camino, 2002); h) o campo da 'bioética' (Marcolino & Cohen, 2008); i) 'o autorrespeito na escola' (Souza & Placco, 2008);

e e) a relação entre tipo de família e moral (Barboza, Chic, Martines,& Nascimento, 2009; Longo, 2007).

Os demais estudos são, em sua maioria, baseados na ética da justiça e objetivaram investigar a relação entre o ambiente proporcionado pelas escolas e o tipo de raciocínio moral (Araújo, 1993; Menin, 1985); a relação entre julgamento moral e certas condutas, como a do uso abusivo de álcool (Martins, 2006) e o nível de desenvolvimento moral de jovens, segundo o referencial kolhbergiano (Biaggio, 1994; Freitag, 1984).

Quanto aos valores de estudantes do Ensino Médio, o estudo mais próximo que encontramos foi o de Guará (2002), sobre os padrões morais de adolescentes autores de infração. Deparamo-nos, também, com a pesquisa de Noguchi (2006) acerca da análise do universo moral dos adolescentes internos na FEBEM-SP, evidenciando que essa instituição legitima um tipo de educação heterônoma, ou seja, que não propicia o desenvolvimento moral e contribui para a naturalização de relações autoritárias e violentas. Destacamos, também, o estudo de Branco (2006), a propósito das representações de violência em jovens da periferia de São Paulo, chegando à conclusão de que as várias ações violentas a que são expostos interferem nas suas representações éticas e do autoconceito. Por fim, na pesquisa desenvolvida por La Taille (1998) sobre as virtudes segundo as crianças, e na produzida por ele e Harkot-LaTaille (2006), acerca dos valores dos jovens matriculados em escolas privadas do Ensino Médio da cidade de São Paulo, os autores concluíram que o jovem

> elege a moral como essencial para a sociedade, com particular destaque para a justiça, a honestidade e a humildade... Quanto aos desejos, eles recaem sobre ser tratado de forma justa e viver uma vida que "vale ser vivida". Ter filhos e reconhecimento social são vistos como importantes, mas menos do que ter emprego e amigos (p. 108).

Quanto à *lealdade* dos estudantes do Ensino Fundamental II, o estudo mais próximo que encontramos foi o de Pereira (1998), *sobre uma situação de conflito entre a fidelidade* [lealdade] *e a justiça em crianças e adolescentes*. A amostra foi composta de 60 estudantes, de ambos os sexos, distribuídos equitativamente entre a 2ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental II de uma escola cooperativa, localizada na cidade de Jundiaí (SP). Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram um dilema moral, contendo questões relacionadas à ação da criança de dizer quem fora o responsável pela travessura e a postura do amigo que presenciara a ação.

A historieta contada foi a seguinte:

> Durante o recreio, Carlos quis pegar um jogo que estava na classe. Ao chegar lá, viu que o jogo estava no alto do armário. Para alcançá-lo, o garoto subiu numa mesinha em que se encontrava o aparelho de som. A mesinha tombou com seu peso e o aparelho de som caiu e se quebrou. Carlos, com medo de ser castigado, saiu rapidamente da sala e contou ao seu melhor amigo, o Lucas, o que tinha acontecido, pedindo para guardar segredo. Quando a professora entrou na classe, viu o aparelho de som quebrado e perguntou quem o tinha derrubado, mas ninguém respondeu. A zeladora disse ter visto Felipe, um garoto muito bagunceiro, saindo da sala na hora do recreio. Felipe disse que realmente entrou na classe, mas que não tinha sido ele. Ninguém acreditou e todos o acusavam de ter quebrado o aparelho de som (Pereira, 1998, p. 26).

Em seguida, os autores fizeram as seguintes indagações:

> 1. O que você acha do que o Carlos fez? Por quê? 2. Você acha que Lucas deveria contar o que Carlos fez? Por quê? 3. Se Felipe fosse punido pelo que aconteceu, Lucas deveria contar o segredo do amigo? Por quê? 4. E se fosse você o melhor amigo de Carlos, o que faria? Por quê? (p. 27).

Os resultados mostraram que todos os sujeitos julgaram condenável a atitude do responsável, de não ter contado ter sido ele o autor do dano material: os menores (sete e oito anos), por argumentos concernentes ao *realismo moral* (por obediência à lei, ele deve confessar); a quase totalidade dos maiores (14 e 15 anos), porque o responsável deveria confessar para que um inocente não fosse punido injustamente e cerca de metade dos sujeitos de 11 e 12 anos foi guiada por motivos ligados à necessidade de confissão ("é o certo"), enquanto os demais, pelos mesmos argumentos apontados pelos sujeitos maiores: não culpar um inocente.[1]

Quanto à necessidade de o amigo, depositário do segredo, contar quem fora o responsável pelo dano, os autores verificaram que mais de 70% dos sujeitos de sete, oito, 11 e 12 anos consideraram que o amigo deveria contar, ao passo que somente 50% dos maiores defenderam atitude semelhante. As razões foram as mesmas da situação anterior: os menores, porque é a lei; os maiores, para que um inocente não fosse considerado culpado injustamente.

No tocante aos sujeitos que avaliaram como errada a delação, os menores justificaram mais pela *lealdade* ao amigo. Os maiores, ao contrário, referiram-se ao fato de não ser um problema deles, muito embora alguns tenham argumentado que tentariam convencer o amigo a assumir sua responsabilidade.

Depreende-se, desse estudo, que o juízo sobre a *lealdade* evolui durante a infância. As crianças menores, por serem ainda heterônomas, tendem a guiar seus juízos morais mais por uma espécie de lei exterior – a emitida pelos adultos. Os sujeitos mais desenvolvidos procuram analisar os diferentes pontos de vista e parecem mais preocupados em não serem injustos ou inviabilizarem a amizade, já que, para a sua existência, é condição fundamental a confiança

1 Informamos que, a nosso ver, o autor desse estudo deveria ter utilizado a proporção, em vez da porcentagem, pois só cabe o uso dessa medida – a porcentagem – a partir de 100 dados (e o autor analisou 60).

mútua, não dirigindo sua atenção para o cumprimento da lei. Conclui-se, então, que a *lealdade à amizade* foi concebida – pelos "maiores" – como um valor mais "forte" do que o cumprimento da lei. Em outros termos, eles preferem ficar calados do que correrem o risco de perder os amigos ou deixar de acreditar neles.

Silva (2002, 2004) investigou a influência da *lealdade à palavra empenhada* nos julgamentos morais feitos por escolares. Adotou como referencial de análise a teoria dos valores sistematizada por La Taille (1998). Os dados foram coletados junto a 186 estudantes de escolas públicas da região oeste do Estado paulistano, de ambos os sexos, com idade de seis, nove e 12 anos, de nível socioeconômico desfavorecido [sic] e que estavam matriculados no Ensino Fundamental I e II. Empregou como instrumento de coleta nove histórias, que confrontaram a *lealdade* a três contextos morais: furto, mentira e generosidade.

Os resultados possibilitaram concluir os seguintes aspectos: a) a idade interfere no julgamento moral (sobretudo quando a comparação se dá entre os sujeitos de seis e de 12 anos); b) há predomínio de uma visão moral mais circunscrita ao universo masculino e outra ao feminino; c) os julgamentos não se subordinam ao tipo de envolvimento entre os personagens (é indiferente o fato de eles serem irmãos ou amigos); d) o "raciocínio moral" é influenciado pela natureza do conteúdo envolvido; e) a manutenção da *lealdade*, quando confrontada com a prática de um ato censurável (assim como a deslealdade), produz consequências negativas para os relacionamentos interpessoais; f) a maioria dos escolares opta pela ética da justiça.

Por esta razão, o autor chegou à conclusão de que, para a maioria dos sujeitos pesquisados, a prevalência da ética da *lealdade* é dependente do conteúdo a que se combinou ser leal. Em outras palavras, não basta empenhar a palavra para que os estudantes sejam leais a ela. Apesar disso, é digno de nota que, em torno de 35% dos sujeitos optaram pela *lealdade à palavra empenhada*, mesmo perante situações condenáveis – como a de manter silêncio diante de um furto feito pelo amigo ou outra pessoa ser injustamente condenada em seu lugar.

Em síntese, os poucos estudos empíricos sobre a *lealdade* – como valor moral – produzidos no Brasil, apesar de exploratórios, oferecem as seguintes informações: a) a influência da *lealdade* está associada ao desenvolvimento moral dos sujeitos. Assim, quanto mais desenvolvidos moralmente forem os indivíduos, maior a possibilidade de apresentarem juízos morais guiados por esse valor; b) a maioria dos estudos aponta que a emissão de juízos alicerçados na *lealdade* não é dependente do tipo de relação existente entre as personagens. Dessa forma, os indivíduos se inclinam a apresentar julgamentos semelhantes, mesmo quando o protagonista da ação é irmão ou é amigo; c) igual dado pode ser depreendido quanto ao sexo. Os autores mostraram que, apesar de diferenças nesse quesito, elas não são estatisticamente significativas, a ponto de se corroborar a tese de que as mulheres julgam situações morais diferentemente dos homens; d) nem toda ação de *lealdade* é vista como uma excelência moral, pois ela depende do conteúdo do ato cometido e das consequências para os não envolvidos.

Proposição do problema e objetivos

Considerando esses indicadores, analisamos o valor dado pelos alunos do Ensino Fundamental II à *lealdade a um acordo estabelecido* entre seus pares. Buscamos saber se a manutenção desse valor é considerada correta, independentemente das consequências provocadas a si e a outrem, bem como se sua manutenção é subordinada ao sexo e ao grau de escolaridade.

Ao obter tais informações, esperamos: a) subsidiar a discussão sobre os princípios que dirigem a moralidade; b) dar a conhecer a importância do valor *lealdade* para escolares brasileiros; c) divulgar aspectos da moral dos estudantes investigados; e d) oferecer subsídios científicos à construção de uma filosofia moral.

Metodologia

Sujeitos. Participaram do estudo 40 estudantes do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries – atual 6º ao 9º ano), metade de cada sexo, com idade entre 11 e 14 anos, pertencentes às classes sociais D e E segundo os critérios da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (Abepe, 2012). Eles se encontram matriculados numa escola pública do oeste do Estado de São Paulo. O motivo que nos levou a escolher jovens dessa Instituição se deu pelas constantes queixas feitas pelos professores, pelo coordenador e pelo diretor, acerca das condutas de indisciplina e de violência manifestadas por eles.

Instrumento

Empregamos como objeto, para a coleta de informações, duas pequenas histórias sobre o tema da *lealdade a um acordo estabelecido*, as quais serviram de ponto de partida para a *entrevista clínica*, feita posteriormente, de acordo com o modelo utilizado por Piaget (1957).

Na história I, narramos:

> Numa escola de São Paulo chamada Monteiro Lobato havia uma sala de aula com 25 alunos. No fundo dessa sala sentavam-se três amigos, que nunca se separavam. Certo dia, eles combinaram fazer uma travessura com a professora. Sem que ninguém visse, grudaram chicletes na cadeira da professora e combinaram que nenhum dos três poderia contar quem havia feito a travessura. A docente, por ter sujado a saia quando se sentou na cadeira, perguntou quem tinha colocado ali os chicletes. Como ninguém respondeu, ela suspendeu, por três dias, os 25 alunos da sala.

Quanto à história II, contamos assim:

> Certa vez, um grupo de amigos combinou que sairia à noite para "pichar" um muro pintado naquele mesmo dia. Eles prometeram, uns aos outros, não contar a ninguém, mesmo que um deles fosse descoberto. Quando eles estavam terminando a pichação, o dono da casa abriu o portão. O grupo de amigos correu, escondendo-se, de forma que o dono da casa somente conseguiu pegar um deles. Furioso, o dono exigiu do garoto que ele dissesse quais tinham sido os outros responsáveis pela pichação. O menino disse que não contaria, pois tinha combinado isso com os colegas.

Note-se que, apesar de as historietas envolverem a *lealdade a um acordo estabelecido*, e os atos praticados apresentarem caráter condenável, elas são diferentes quanto aos seus resultados. Na história I (chicletes na cadeira da professora), o resultado da referida ação atingiu outras pessoas não envolvidas, ao passo que, na história II ("pichação" do muro), a ação direcionou-se unicamente aos próprios envolvidos – além, é evidente, da professora e do dono da residência.

Especificamente quanto ao método utilizado, como informamos, adotamos o clínico piagetiano. Antes, porém, de fazer considerações sobre ele, julgamos necessário apontar as pretensões científicas que Piaget buscava atingir com a sua construção e aplicação.

Piaget preocupou-se em verificar como se dava a construção do pensamento racional. Seu objetivo era o de responder às seguintes indagações: Como o sujeito 'passa' de um estado de menor para um de maior conhecimento? Como o sujeito se torna capaz de construir o conhecimento objetivo (racional, científico, fundamentado da dedução e na indução)? Como se dá a construção de operações que possibilitam a equilibração e a adaptação?

Para isso, ele acabou construindo um método diferente dos empregados pelos psicólogos americanos que visavam mensurar a inteligência. Em outros termos, diferentemente de tais profissionais, Piaget interessou-se em determinar o sujeito epistêmico. Por conseguinte, o método clínico tem como preocupação a investigação das condições internas do sujeito, pois o interesse está na compreensão das respostas dadas às indagações feitas pelo examinador, uma vez que o controle é psicológico. O referido pesquisador procedeu assim porque, às vezes, o sujeito pensa que compreendeu a questão, mas teve um entendimento parcial ou diferente do que foi indagado. Quanto ao tempo, também não era uma das suas preocupações. O interesse não era pela rapidez com que o sujeito respondia, mas, como apontamos, a compreensão do raciocínio empregado. O objetivo do referido método concentra-se, assim, sobre o processo que levou o sujeito a dar determinada resposta. Nesse sentido, as justificativas são mais importantes, pois é graças a elas que se pode compreender o raciocínio empregado pelo sujeito. Isso não significa que se desconsidera a resposta. Pelo contrário! Contudo, ela é vista como ponto de partida para a compreensão do processo.

Quanto aos pressupostos, o referido método concentra-se nos aspectos universais. "Neste sentido, as respostas corretas não são somadas [como ocorre nos testes tradicionais], pois não existe uma noção de correspondência entre número de acertos e quantidade de inteligência (Carraher, 1989). Na verdade, todas as respostas (as corretas e as incorretas) são analisadas, com a finalidade de compreender o processo que as gerou" (Carraher, 1989, p. 22).

Ao aplicarmos o referido método, buscamos ter sempre em mente os objetivos da investigação – no nosso caso, compreender o raciocínio empregado em relação às historietas acerca da *lealdade ao acordo estabelecido*. Agimos assim com a finalidade de definir o âmbito das perguntas colocadas e das situações potencialmente problemáticas. Do ponto de vista prático, durante as entrevistas, buscamos acompanhar atentamente o raciocínio dos entrevistados. Quando não entendíamos ou julgávamos a justificativa insuficiente, pedíamos para que eles explicassem melhor. Nesse sentido, não buscamos corrigir ou sugerir respostas e justificativas aos sujeitos. A nossa preocupação era de não deixar ambiguidades permanecerem como tal, mesmo quando era evidente para nós o que eles queriam dizer. Agimos desse modo, pois, como o próprio Piaget (1926, p. 11) salientou, "não cabe ao examinador escolher qual dos possíveis significados foi o pretendido pelo sujeito".

Procedimento para a coleta de informações (dados). As histórias e suas respectivas indagações foram expostas, uma de cada vez, aos alunos. Primeiramente, pedimos que eles nos contassem a história por nós relatada. A intenção era de nos 'certificarmos' se eles as tinham compreendido. Em seguida, solicitamos seu julgamento quanto à decisão tomada pelos personagens, mediante as seguintes indagações: (**história I**): "Você acha que eles agiram corretamente por não contar, mesmo levando suspensão, já que tinham combinado não contar? Por quê?"; (**história II**): "Você acha que ele agiu certo em não ter falado quais eram os outros colegas que tinham pichado o muro, já que o combinado era de não contar? Por quê?". Dando continuidade, com o objetivo de verificar a convicção das respostas, usamos contra-argumentos, dizendo aos alunos que tais histórias tinham sido contadas também para mais um estudante de outra escola, e que lá o sujeito entrevistado afirmara o contrário. Na **história I**, por exemplo, se o sujeito considerasse correto o ato dos amigos de não contar, informávamos que o outro estudante tinha dito o contrário, argumentando não entender como certo a sala inteira ser responsabilizada por algo que não fizera. Diante da resposta dada pelo sujeito, observamos sua coerência com a oferecida anteriormente. Quando elas não coincidiam, seguindo o método adotado por Piaget (1957), mostrávamos ao sujeito a contradição e pedíamos que avaliasse novamente a sua resposta, a qual era classificada por nós.

Procedimento para a análise das informações (dados). Em relação à categorização das respostas e das justificativas, inicialmente, levamos em conta os contra-argumentos apresentados. Tendo o sujeito permanecido com as mesmas exposições ou as tendo modificado, mas com justi-

ficativas coerentes, procedemos, em seguida, à transcrição e à categorização das informações. Assim, primeiramente, categorizamos as informações sobre o que achavam da manutenção da *lealdade ao acordo estabelecido* (respostas **certas** e **erradas**). As justificativas, quando julgaram **certa** a manutenção da *lealdade*, foram categorizadas em 'lealdade aos amigos', 'lealdade ao acordo' e 'medo das consequências'. No caso dos que consideraram **errada** a manutenção do acordo, construímos as categorias seguintes para a **historieta I**: 'ato considerado errado', 'assumir os atos mesmo considerados errados'; 'medo das consequências'; 'injustiça com a sala' e 'injustiça para com a professora'. Em relação à **historieta II**, elaboramos as categorias: 'ato considerado errado'; 'assumir os atos mesmo considerados errados'; 'medo das consequências' e 'injustiça por levar a culpa sozinho'.

Para medirmos a associação entre variáveis, utilizamos o *Teste exato de Fisher* e para duas proporções o *Teste de McNemar*, ambos com nível de significância de 5%.

Resultados

Respostas à História I. Uma proporção de 0.33 dos participantes julgou certa a manutenção da *lealdade ao acordo estabelecido* – o de não contar quem tinha colocado chicletes na cadeira da professora.

Respostas à História II. Na história de não contar para o dono da casa quais foram os outros amigos que 'picharam' o muro, a proporção dos que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade* foi de 0.58.

Tabela 1. Julgamento da manutenção da *lealdade a um acordo estabelecido*, em razão do grau de escolaridade[1] e do sexo[2] dos participantes.

Manutenção da *lealdade*	História I n (proporção)		História II n (proporção)	
	5ª e 6ª	7ª e 8ª	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Certa	5 (0.25)	4 (0.20)	9 (0.45)	14 (0.70)
Errada	15 (0.75)	16 (0.80)	11 (0.55)	6 (0.30)
Total	20	20	20	20
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Certa	3 (0.15)	6 (0.30)	11 (0.55)	13 (0.65)
Errada	17 (0.85)	14 (0.70)	9 (0.45)	7 (0.35)
Total	20	20	20	20

[1]História I $\chi^2 = 0.14$; $p = 0.7050$ História II $\chi^2 = 2.56$; $p = 0.1098$
[2]História I $\chi^2 = 1.29$; $p = 0.2560$ História II $\chi^2 = 0.42$; $p = 0.5186$

Tabela 2. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **errada** a manutenção da *lealdade* para a história I segundo a série e o sexo.

Justificativas para a **não** manutenção da *lealdade*	n (proporção)	
	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Ato considerado errado	5 (0.31)	2 (0.13)
Injustiça para com os demais membros da sala	9 (0.56)	9 (0.56)
Outras justificativas	2 (0.13)	5 (0.31)
Total	16	16
	Masculino	Feminino
Ato considerado errado	5 (0.28)	1 (0.08)
Injustiça para com os demais membros da sala	9 (0.50)	10 (0.71)
Outras justificativas	4 (0.22)	3 (0.21)
Total	18	14

Apesar de essas diferenças proporcionais, não é possível garantirmos que a manutenção da *lealdade a um acordo* entre os alunos muda conforme o conteúdo e os personagens das histórias, tendo como base o *teste de McNemar* (p = 0,1698).

Nível de escolaridade. Quanto a esse quesito, como se verifica na Tabela 1, nada foi observado nas respostas dos sujeitos que pudesse nos levar a associá-lo à da manutenção da *lealdade*.

Sexo. Conforme se observa na referida Tabela, não podemos, igualmente, verificar uma possível relação desta variável com a *lealdade* a um acordo estabelecido.

Justificativas. Na **história I**, uma proporção de 0.78 sujeitos, em 32 sujeitos, julgou errada a manutenção da *lealdade*: a maioria em virtude de considerar injusto que todos os colegas fossem suspensos por algo que não haviam feito, e outros, por terem julgado errado o conteúdo do ato de colar chicletes na cadeira da professora (Tabela 2). Na **história II**, por sua vez, 16 respondentes julgaram errada a manutenção da *lealdade*. Aqui – diferentemente do ocorrido na **história I** – houve um equilíbrio entre as respostas dos sujeitos, ou seja, não houve uma justificativa com maior destaque, como indica a Tabela 3.

Justificativas e nível de escolaridade. Como mostra a Tabela 2, notamos que, na **história I**, a proporção de argumentos referente à 'injustiça para com a sala' é igual para todas as séries. Contudo, a proporção de argumentos referentes ao 'ato considerado errado' diminui com a experiência escolar. Apesar disso, novamente não foi possível atribuir alguma influência do nível escolar às justificativas para a não manutenção da *lealdade*.

Quanto à **história II**, a proporção de argumentos concernentes ao 'medo das consequências' foi bem menor, nas séries mais elevadas (Tabela 3).

Tabela 3. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **errada** a manutenção da *lealdade* para a história II segundo a série e o sexo.

Justificativas para a **não** manutenção da *lealdade*	N (proporção)	
	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Ato considerado errado	4 (0.40)	2 (0.33)
Medo das consequências	4 (0.40)	1 (0.17)
Injustiça por levar a culpa sozinho	2 (0.20)	3 (0.50)
Total	10	6
	Masculino	Feminino
Ato considerado errado	3 (0.33)	2 (0.29)
Medo das consequências	4 (0.45)	1 (0.14)
Injustiça por levar a culpa sozinho	2 (0.22)	4 (0.57)
Total	9	7

Sexo e justificativas. No que concerne ao sexo, para a **história I**, observamos que tanto os meninos quanto as meninas consideraram errada a manutenção da *lealdade*, pois, ao se ter agido assim, cometeu-se 'injustiça com os demais membros da sala'. A maior diferença proporcional foi constatada para o 'ato considerado errado'. Nesse aspecto, a preocupação dos meninos parece estar mais voltada para *o ato em si*, ao passo que as meninas mais com *a pessoa em si*. Com relação à **história II**, proporcionalmente, os meninos não mantêm a *lealdade*, basicamente por 'medo das consequências'. As meninas, por sua vez, julgaram errada a manutenção da *lealdade,* proporcionalmente, por considerarem injusto um dos autores da infração levar a culpa sozinho.

Considerando que esses resultados possam se repetir com um número maior de sujeitos, somos levados a indagar, entre outras, se a ideia de *lealdade* ao grupo e ao acordo possa ser um valor mais considerado pelos meninos.

No que diz respeito às respostas dos sujeitos que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade ao acordo*, as justificativas de maiores proporções dadas na **história I** se relacionaram à *lealdade* aos amigos e ao acordo. Na **história II**, basicamente, a referência é feita ao acordo estabelecido (Tabela 4). Mais uma vez, apesar dessas diferenças, não verificamos uma possível associação entre essas variáveis.

Justificativas e nível de escolaridade. Igualmente, não verificamos associação entre o nível de escolaridade e as justificativas apresentadas para a não condenação da manutenção da *lealdade*.

Justificativas e sexo. O mesmo ocorreu para o sexo. Cabe sublinhar, contudo, que as meninas se apresentaram um pouco mais fiéis ao acordo, tanto na **história I** quanto na **II**, ao passo que os meninos, na **história I**, nem sequer fizeram referência ao acordo estabelecido. Mesmo assim, o *Teste exato de Fisher* indicou que tais diferenças podem ser atribuídas ao acaso.

Tabela 4. Justificativas apresentadas pelos participantes que julgaram **certa** a manutenção da *lealdade* para as histórias, por escolaridade e sexo.

Justificativas para a manutenção da *lealdade*	História I n (proporção)		História II n (proporção)	
	5ª e 6ª	7ª e 8ª	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Lealdade aos amigos	3 (0.60)	1 (0.25)	0 (0.00)	2 (0.14)
Lealdade ao acordo estabelecido	1 (0.20)	3 (0.75)	7 (0.78)	10 (0.72)
Medo das consequências	1 (0.20)	0 (0.00)	2 (0.22)	2 (0.14)
Total	5	4	9	14
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Lealdade aos amigos	2 (0.67)	2 (0.33)	1 (0.10)	1 (0.08)
Lealdade ao acordo estabelecido	0 (0.00)	4 (0.67)	7 (0.70)	10 (0.77)
Medo das consequências	1 (0.33)	0 (0.00)	2 (0.20)	2 (0.15)
Total	3	6	10	13

Análise

Buscamos saber se a manutenção desse valor é considerada correta, independentemente das consequências provocadas a si e a outrem, bem como se sua manutenção é subordinada ao sexo e ao grau de escolaridade.

Os resultados por nós obtidos não nos possibilitam declarar que o julgamento da *lealdade a um acordo* depende das suas consequências a outrem. A força motriz não estaria, dessa maneira, centralizada unicamente no caráter do ato e nas suas consequências diretas, mas nos seus resultados indiretos. Por esta razão, vamos notar que pouca importância parece ter a natureza condenável dos atos apresentados (colocar chicletes na cadeira da professora ou 'pichar' o muro), a ponto de ser julgada **errada** a sua manutenção. A punição de terceiros envolvidos ou não no acordo (por exemplo, a suspensão dos colegas da sala não envolvidos com a travessura e a delação dos demais colegas que picharam o muro) parece ser visto como o aspecto mais importante a ser levado em conta, na emissão de julgamentos.

Igualmente, podemos tomar como hipótese a distribuição das respostas conforme o nível de escolaridade. Parece haver uma baixa associação entre série e julgamento, o que possibilitaria 'supor' que o seu tipo independe da experiência escolar. Apesar disso, o nível de escolaridade parece influenciar na distribuição e no tipo de justificativa apresentada. Os resultados, semelhantes aos encontrados por Silva (2002), mostraram que uma maior preocupação com as consequências a outrem aumenta com o nível de escolaridade e diminui em relação a si próprio. Isso nos leva a refletir que, se a experiência escolar não influencia nas respostas, ela exerce importante papel nas justificativas. Contudo, tal fator não chega a interferir nas condutas morais abertas, como na avaliação dos acordos feitos.

Em relação ao sexo, a distribuição dos julgamentos se modificou, apesar de a maioria dos sujeitos ter julgado **errada** a manutenção da *lealdade*, na **história I**, e certa, na **história II**. A propósito: foram justamente as meninas que mais se referiram à 'injustiça para com os colegas da sala de aula' e para com a 'professora', corroborando – como dissemos – os estudos de Gilligan (1982).

De qualquer maneira, é passível de reflexão o fato de as meninas terem sido mais fiéis. Notícias jornalísticas apontam que a *lealdade* é quase considerada um valor masculino em torcidas organizadas de futebol. Até os homens, em épocas não tão distantes assim, diziam: *Por que você está duvidando? Dei a minha palavra e sou homem*. Sabemos, por outra via, que a *lealdade* é compreendida como um valor mais importante; contudo, a conjugal. Indagamos: Será que a educação familiar e religiosa que tende a incutir essa *lealdade* relacionada ao matrimônio influencia em outros tipos de acordos?

Considerações Finais

Como entrevistamos 40 sujeitos de uma escola pública do Ensino Fundamental II, os dados não nos possibilitam, assim, confirmar ou refutar as hipóteses apresentadas no presente estudo. O máximo é que eles nos levam às seguintes reflexões e indicações, que deverão ser vistas, posteriormente, à luz de uma amostra maior:

1) a *lealdade a um acordo estabelecido*, para ser concebida como uma virtude entre os escolares, não depende do conteúdo, aspecto que está, em parte, em desacordo com as reflexões de Comte-Sponville (1995) e o estudo de Silva (2002);

2) apesar de as diferenças não terem sido estatisticamente significantes, depende das consequências a outrem, tal como também foi verificado pelos referidos autores;

3) há pouca associação entre nível de escolaridade e julgamento, o que parece seguir a conclusão de Freitag (1984), de que certos valores societários são independentes da experiência escolar, embora os sujeitos com maior experiência desse tipo tendam a levar mais em conta os outros, mostrando-se mais preocupados com as consequências, na elaboração de seus julgamentos como, por exemplo, 'injustiça com os colegas';

4) não foi possível verificarmos a existência de associação entre sexo e julgamento. Porém, quanto à justificativa empregada, as meninas, mais do que os meninos, tendem a se mostrar mais sensíveis aos resultados das ações praticadas, confirmando a hipótese de Gilligan (1982) de que as mulheres julgam amiúde calcadas pela *ética do cuidado*;

5) como afirmamos no item 1, segundo o *teste de McNemar*, não foi possível verificarmos se as respostas mudam em função do tipo de pacto estabelecido: não assumir que foi um dos responsáveis pela colocação de chicletes na cadeira (**história I**) e não delatar os colegas que participaram da pichação **(história II)**. Apesar disso, os dados evidenciaram que mais da metade dos sujeitos julgaram correta a manutenção da *lealdade* na **história II**, ao passo que para a **história I** foi um pouco mais de um terço.

O que esse resultado nos informa? Não delatar alguém, depois de estabelecido o acordo, parece ser um valor extremamente importante para mais da metade dos sujeitos, mesmo julgando condenável o ato praticado (pichar o muro). Tal resultado talvez explique ou até nos ofereça condições para refletir sobre o comportamento das pessoas que foram presas na época da Ditadura Militar no Brasil (1954-1985). As pessoas detidas não delatavam os companheiros, mesmo sendo submetidas a atos de tortura, a ponto de pagarem com a própria vida. Essa situação chegava a acontecer até quando a pessoa presa não concordava com a decisão tomada por suas lideranças e/ou eram sabedoras de que não sofreriam sanção alguma por ter delatado.

Situação semelhante, a nosso ver, é corriqueira nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros, sobremaneira na relação dos seus moradores com os traficantes. Podemos argumentar que essa conduta ocorre, amiúde, porque os traficantes tendem a assumir o papel do Estado na assistência aos seus moradores e acabam, em contrapartida, exigindo como pagamento a *lealdade*. Entretanto, em conversas a esse respeito, feitas assistematicamente com moradores dessas localidades, verificamos que essa *lealdade* é praticada voluntariamente, pois é um valor entre os seus moradores. Formada por pessoas provenientes das regiões Norte e Nordeste do país, os seus residentes têm a palavra dada como um dos seus valores mais caros.

O mesmo ocorre nos presídios. É notório o fato de a *lealdade* ser quase um valor próprio das relações entre os encarcerados e a regra mais valorizada nas prisões. A esse propósito, Varella (1999) afirmou que os homens não se tornam selvagens (desregrados) quando têm o seu espaço de convívio social diminuído. Ao contrário do que se imagina, eles criam novas regras ou passam a valorizar mais umas do que outras, com a intenção de garantir a sobrevivência de todos. Esse processo é regido por um 'código de ética' não escrito e extremamente rigoroso. Entre as ações consideradas de transgressão tem-se, como a mais importante, a *deslealdade à palavra* hipotecada, a ponto de se pagar com a própria vida.

> Pagar a dívida assumida, *nunca delatar o companheiro*, respeitar a visita alheia, não cobiçar a mulher do próximo, exercer a solidariedade e o altruísmo recíproco, conferem dignidade ao homem preso. O desrespeito é punido com o desprezo social, castigo físico ou pena de morte. [Como disse um detento] – 'No mundo do crime, *a palavra empenhada tem mais força do que um exército*' (Varella, 1999, p.10, grifos nossos).

Destacamos, ainda, certas organizações criminosas, como a máfia, cujo valor fundamental é a *lealdade*. Películas como *O último chefão* e a trilogia *O poderoso chefão* mostram que, para os seus integrantes, a *lealdade* à família e à palavra dada são valores mais importantes do que quaisquer outros, inclusive a pátria[2]. Colocam-se, até mesmo, acima da justiça. É o que depreendemos da resposta dada pelo chefe a um dos membros que matou outro para vingar a morte de seu pai: "justo ou não [ter matado o assassino do pai], cometeu um crime contra a *Família* [isto é, foi infiel à regra de que tal conduta só pode ser realizada com a autorização da organização]".

Acrescente-se que a *lealdade à palavra*, em si mesma, não é boa e nem ruim. O seu julgamento depende do conteúdo e do contexto. Dessa forma, a *lealdade* apresentada pelos detentos e pelos mafiosos não pode ser vista *a priori* como indesejável. Muito menos deve ser vista como um *valor bandido*. Vimos que, até por Kant (1786/1960), a *lealdade* era um valor estimado.

Ela não deve ser vista, igualmente, como um valor puramente afetivo ou restrito aos interesses de grupelhos. Ser leal à pátria é um valor extremamente importante e necessário para a existência de um povo e para a construção de uma identidade nacional. Certamente, acima desta *lealdade* coloca-se a referente à própria humanidade.

De qualquer forma, algo é certo: assim como não se pode desprezar a força da *lealdade* à palavra empenhada entre escolares, sobretudo se se demanda o desenvolvimento de um trabalho educativo de formação ética, não se pode tampouco rejeitá-la no de reeducação e de ressocialização de menores infratores e de detentos. Como um preso confidenciou a Varella (1999, p. 94) – quando este descobriu que o *Biotônico Fontoura* receitado por ele para os presos, queixosos de fraqueza, era misturado com a *maria-louca* (nome dado à pinga destilada clandestinamente): "*– Doutor, o senhor ajuda nós e nós agimos legal com o senhor. Pode confiar, mas não conta com a gente para entregar os companheiros*".

2 Cabe lembrar que a organização criminosa *Primeiro Comando da Capital* tem, como uma das etapas no ritual de ingresso, o juramento de lealdade aos seus chefes e aos preceitos defendidos pelo organismo.

É interessante observarmos, ainda, que uma das condições para a admissão do preso como "encarregado" na prisão é exatamente não ter *delatado companheiro* e cumprir os acordos estabelecidos, pois *compromisso assumido é compromisso cumprido*[3]. A delação é considerada um comportamento tão condenável que "a lei diz que é melhor pagar por crime alheio do que delatar o companheiro. Ao acusado é permitido protestar inocência; dar o nome do responsável, jamais" (Varella, 1999, p. 152).

O leitor pode mostrar-se contrariado com a nossa argumentação de que se trata, nestes casos, de *lealdade à palavra dada*. O argumento é o de que tratar-se-ia, muito mais, de uma ação guiada por medo das consequências negativas, caso certas leis não sejam cumpridas. Acreditamos que este elemento de medo comparece e deve ser considerado, sobretudo se atentarmos para aqueles que são obrigados a assumir a culpa por crimes não cometidos (os *laranjas*). Todavia, há na cadeia os que voluntariamente e de maneira solidária assumem a culpa por crimes cometidos pelos colegas (os *sangue-bom*). Com essa conduta, fica evidente, a nosso ver, que eles não delatam por *lealdade*.

Feitas essas considerações, é importante, igualmente, verificar se os dados se modificam, além do grau de escolaridade e do sexo, em função dos seguintes fatores: tipo de escola (pública, estadual ou municipal, particular e confessional); idade; nível socioeconômico; religiosidade e configuração familiar.

Em acréscimo, torna-se imprescindível a inclusão de novos estudos, com uma população numericamente maior e com uso de dilemas diferentes dos empregados nesse estudo, com conteúdos claramente condenáveis, que envolvam consequências negativas a outros personagens que não sejam somente a docente ou as pessoas desconhecidas, bem como a forma de apresentação desses dilemas – por exemplo, a utilização de imagens.

Referências

Associação brasileira das empresas de pesquisa [Abepe] (2012). *Critério de classificação econômica Brasil*. Recuperado: http://www.abep.org/novo/FileGenerate.ashx?id=257.

Araújo, U. F. (1993) *Um estudo da relação entre "ambiente cooperativo" e julgamento moral na criança.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Aristóteles (1996). Ética a Nicômaco*.* São Paulo, SP: Nova Cultural.

Barboza, A. L. A., Chic, E. R. G. A., Martines, E. L. C. D., & Nascimento, T. G. do. (2009). Mães de sonhos: uma proposta de reflexão e intervenção nas relações familiares. *Saúde e Sociedade*, *18*(1), 57-62.

Bataglia, P. U. R. (1996). *Estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Biaggio, A. M. B. (1994). Desenvolvimento moral em estudantes de ciências jurídicas e juízes de direito. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 7*(1), 15-28.

Branco, T. H. C. (2006). *Relação entre condições de vida e representação da violência em jovens residentes em bairro da periferia de São Paulo.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Campbell, R. & Cristopher, J. (1996). Moral development theory: A critique of its kantian presuppositions. *DevelopmentalReview 16*(1), 1-47.

Carbone, R. A. & Menin, M. S. S.(2004). Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio*. Educação e Pesquisa*, *2*(30), 251-270.

Carneiro, M. L. T. (2006). A tolerância como virtude. *Revista USP*, *69*, 6-13.

Carraher, T. N. (1989). *O método clínico*: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez.

Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

D'Aurea-Tardeli, D. (2006). *A manifestação da solidariedade em adolescentes*: *um estudo sobre a personalidade moral.* Tese de Doutorado,Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dias, A. C. (2002). *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 7 anos de idade.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Flanagan, O. (1991). *Psychologie morale et éthique*. Paris: Puf.

Freitag, B. (1984). *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados.

Freller, C. C. (2001). Moralidade, ética e inclusão escolar: furtos na escola. *Estilos da Clinica*, *6*(11), 33-46.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Guará, I. M. F. R. (2002). *O crime não compensa, mas não admite falhas: padrões morais dos jovens autores de infração* (Tese de

3 "Encarregado" é a maneira como certos detentos escolhidos pelos próprios presos são chamados na cadeia. Por gozarem de prestígio e respeito, eles são responsáveis pela distribuição da alimentação e pela faxina geral. Na prática, a função deles é a de também mediar os conflitos entre os detentos, determinar as penas e quando elas devem ser aplicadas, bem como levar as reivindicações dos presos ao diretor da instituição correcional.

Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Harkot-LaTaille, E. & La Taille, Y. (2006). Valores dos jovens de São Paulo. Em Y. La Taille (Org.), *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas* (pp. 151-189). Porto Alegre, RS: Artmed.

Kant, I. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa, Portugal: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1786).

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: De Desclée. (Trabalho original publicado em 1981).

La Taille, Y. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório de pesquisa não publicado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

La Taille, Y. (2000). *Vergonha, a ferida moral.* Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, *1*(114), 89-119.

La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança.*Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(1), 9-17.

La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: contribuição da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, *18*(1), 11-36.

La Taille, Y., Souza, L. S., & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, *30*(1), 91-108).

Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002) Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(1), 165-178.

Lima, V. A. A.(2000). *A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Longo, C. S. (2007). *Violência doméstica contra crianças e adolescentes (VDCA) e educação da afetividade e da moralidade: expressões de sentidos da palmada na linguagem de desenhos infantis.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Marcolino, J. & Cohen, C. (2008). Sobre a correlação entre a bioética e a psicologia médica. *Revista Associação Médica Brasileira*, *54*(4), 363-368.

Martins, R. A. (2006). *Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sócio-moral em adolescentes que bebem excessivamente.* Tese de Livre Docência, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. S. J. do Rio Preto, São Paulo.

Menin, M. S. S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Menin, M. S. S. (2008). Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, *34*(2), 255-272.

Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres *Revista Estudos Feministas*, *11*(2), 493-508.

Noguchi, N. F. C. (2006). *Seguro na FEBEM-SP: Universo moral e relações de poder entre os adolescentes.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pereira, M. A. C. (1998). Um estudo sobre uma situação de conflito entre a fidelidade e a justiça em crianças e adolescentes. Em: XV Encontro Nacional de Professores do Proepre, 1998, Campinas - São Paulo. *Anais do XV Encontro Nacional de Professores do Proepre*. Campinas -São Paulo: UNICAMP, pp. 84-98.

Perron, R. (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse: Privat.

Piaget, J. (1926). *A representação no mundo na criança*. Rio de Janeiro : Record, s.d.

Piaget, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.

Silva, N. P. (2002). *Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, N. P. (2004). Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. *Psicologia em Estudo*, *9*(2), 229-242.

Souza, L. L. & Vasconcelos, M. S. (2009). Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, *21*(3), 343-352.

Souza, M. T. C. C. (2007). As virtudes nos contos de fadas: considerações a partir da teoria de Jean Piaget. Em L. R. P. Tognetta (Org.), *Virtudes e educação: o desafio da modernidade* (pp. 147-157). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Souza, V. L. T. & Placco, V. M. N. de S. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(135), 729-755.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Testoni, R. J. F. & Tonelli, M. J. F. (2006). Permanências e rupturas: sentidos de gênero em mulheres chefes de família. *Psicologia e Sociedade*, *18*(1), 40-48.

Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a*

generosidade ligada às representações de si. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tognetta, L. R. P. & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, *32*(1), 49-66.

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Varella, D. (1999). *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras.

Recebido em: 03/02/2015
Reformulado em: 08/03/2016
Aprovado em: 20/04/2016

Sobre os autores

Nelson Pedro-Silva (nelsonp1@terra.com.br)
Professor Assistente-doutor, Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Assis.

Carina Alexandra Rondini (carondini@gmail.com)
Professora Assistente-doutora, Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Assis.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202952

Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais

Rossana Mary Fujarra Beraldo
Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil

Diva Albuquerque Maciel
Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil

Resumo

As dinâmicas criadas em torno das tecnologias digitais e da Internet têm impulsionado mudanças na educação e resultado na necessidade de profissionalização de professores para o uso de ambientes virtuais, em uma nova cultura escolar. Com o objetivo de identificar competências pelo uso das TDIC em práticas de ensino, realizamos um estudo com quatro professores do ensino médio de uma escola pública no Distrito Federal, que utilizam a plataforma Moodle desde 2006. Com base na psicologia cultural, reunimos dados a partir de entrevistas gravadas em áudio, análise documental, consulta aos planos de aula e avaliação dos recursos tecnológicos. A análise construtivo-interpretativa dos dados focalizou cinco categorias: *Sou autodidata*, *Sou motivado*, *Faço a diferença*, *Construo o novo* e *Co-construo com o grupo.* Os resultados indicaram que a aprendizagem coletiva, o estabelecimento de recursos simbólicos e os aspectos emocionais entre esses professores incidiram positivamente no desenvolvimento de novas competências para lidar com ambiente virtuais.
Palavras-chave: Psicologia cultural; redes sociais; competência.

Teacher skills in the use of TDIC and virtual environments

Abstract

The dynamic created around the digital and Internet technologies have driven change in education and results in the need for teacher improving professional search for the use of virtual environments in a new school culture. In order to identify skills for the use of TDIC in teaching practices, we conducted a study with four high school teachers of a public school in the Federal District, using the Moodle platform since 2006. Based on the cultural psychology, gather data from audio recorded interviews, document analysis, consultation with lesson plans and assessment of technological resources. The constructive-interpretative data analysis focused on five categories: I am self-taught, I am motivated, I make a difference, we build the new Co-build with the group. The results indicated that the collective learning, the establishment of symbolic resources and the emotional aspects of these teachers, contributed positively in the development of new skills to handle virtual environment.
Keywords: Cultural psychology; social networks; competence.

Competencias del profesor en el uso de las TDIC y de ambientes virtuales

Resumen

Las dinámicas creadas en torno de las tecnologías digitales y de la Internet ha impulsado cambios en la educación y resultado en la necesidad de profesionalización de profesores para el uso de ambientes virtuales, en una nueva cultura escolar. Con el objetivo de identificar competencias por el uso de las TDIC en prácticas de enseñanza, realizamos un estudio con cuatro profesores de la enseñanza intermediaria de una escuela pública en el Distrito Federal, que utilizan la plataforma Moodle desde 2006. Con base en la psicología cultural, reunimos datos a partir de entrevistas grabadas en audio, análisis documental, consulta a los planes de clase y evaluación de los recursos tecnológicos. El análisis constructivo-interpretativo de los datos focalizó cinco categorías: *Soy autodidacta*, *Estoy motivado*, *Hago la diferencia*, *Construyo el nuevo* y *Co-construyo con el grupo*. Los resultados indicaron que el aprendizaje colectivo, el establecimiento de recursos simbólicos y los aspectos emocionales entre esos profesores incidieron positivamente en el desarrollo de nuevas competencias para lidiar con ambiente virtuales.
Palabras clave: Psicología cultural; redes sociales; competencia.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Joly, Silva, & Almeida, 2012; Scorsolini-Comin, 2014), como ferramentas mediadoras em atividades sociais permitem aos indivíduos participarem de múltiplos contextos de desenvolvimento social e cognitivo, sejam eles de aprendizagens formais ou informais.

Expor e discutir as mudanças advindas da virtualização do corpo, dos objetos e dos espaços de interação (Lévy, 1996) exige negociações de significados que são construídos em um novo fazer coletivo e requer novas formas de pensar a educação. A profissionalização de professores para o uso de ambientes virtuais e contextos mediados por TDIC é destacada neste trabalho, tendo como base os resultados de estudo realizado com quatro professores do ensino médio da rede pública que buscaram inovar suas aulas utilizando uma plataforma de aprendizagem.

Retomando alguns projetos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a inserção das TDIC, podemos mencionar o *Mídias na Educação* iniciado em 2001, que visou incorporar os programas da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC) como o TV Escola, Proinfo, Rádio Escola e Rived (Ministério da Educação, 2015). Já as políticas públicas de conectividade, o projeto *Banda Larga nas Escolas* (Tancredi, 2008), que embora tenha permitido aos professores o acesso à conexão em alta velocidade, deixou faltar uma política clara sobre segurança do uso da rede, resultando na utilização de ferramentas de rede sociais como *Blogger, Orkut, Picasa, Facebook, Twitter, Skype*, *WhatsApp, Facetime, Instagram* ou *e-mail* pessoal. Esses recursos foram empregados por professores, contudo, sem que houvesse um respaldo institucional que garantisse o direito de uso de imagem, som, conteúdo e autoria (Beraldo, 2013).

O projeto *Um computador por aluno* (UCA), iniciado em 2010, também administrado pelo MEC, apontou baixos índices de aproveitamento (Lavinas & Veiga, 2013), sendo o foco direcionado, sobretudo, para o manejo tecnológico. Sobre isso, ressaltamos que interagir *com* as tecnologias e interagir *com os outros* em contextos mediados por tecnologias gera processos de aprendizagem diferentes. Em outras palavras, os *softwares* e jogos educacionais, por exemplo, são configurados a partir de códigos, onde estão inscritas as regras, probabilidades e recompensas para conquistar o objetivo. Interagir *com os outros* por meio de tecnologias abre uma gama de possibilidades, visto que as regras dadas *a priori* são negociadas e transformadas no decorrer da atividade (Leontiev, 1992; Engeström, 2007). Não há limites para a mente humana; em conversações, vamos de um conhecimento a outro por meio de negociações, argumentações, tensões, acordos e desacordos (Bakthin, 1993, 1994; Wertsch, 1988; Matusov, 1996; Brown & Reshaw, 2006). O princípio dialógico baseia-se nesta diferença, ou seja, as pessoas dialogam sobre o mesmo objeto sob vários pontos de vista.

Projetos similares de formação de professores como o *Programa Nacional de Tecnologia Educacional* (Proinfo Integrado), têm por objetivo a formação de professores do ensino médio para atuarem no projeto *Um Tablet por Aluno* (UTA) – resultado da parceria entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação (Lorenzoni, 2012). Sobre isso, observamos a necessidade de profissionalização do professor para o uso de ambientes virtuais, recursos abertos e elaboração de planos de aulas mais conexos com as potencialidades das TDIC.

Dentro dessa temática e considerando projetos experimentais que apresentaram bons resultados, podemos destacar o *Educomunicação pelas Ondas do Rádio* criado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCEUSP) (http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/), em que professores e alunos utilizam o rádio e computadores para projetos integrados às práticas curriculares. Já no projeto *Mídias e Tecnologias Educacionais Livres*, que é coordenado pela Secretaria de Educação da Bahia, os professores e alunos compartilham objetos por simulação, jogos, vídeos, áudio e conteúdo. A partir dessa iniciativa, foi criado o projeto audiovisual *Programa Intervalo*, que vai ao ar pela TV Educativa da Bahia (TVE/Canal 2) em que os estudantes são os próprios protagonistas de várias temáticas contemporâneas (www.educacao.ba.gov.br/intervalo). Esses projetos são iniciativas locais e com gestão compartilhada – entre coordenadores, professores e alunos –, a partir de uma demanda que surge de circunstâncias geradas na comunidade escolar, pois o que fazem juntos tem sentido e a 'melhor' tecnologia tem um aspecto relacional com as vivências do cotidiano.

Celulares, *notebooks*, *softwares de edição de imagem e som*, câmeras de vídeo, GPS, *iPads* conectados à rede, por exemplo, são recursos potenciais que podem ser integrados em atividades de iniciação científica a partir de dados da Internet, mecanismos de busca, ferramentas de visualização ou plataformas de aprendizagem na produção coletiva (Beraldo & Barbato, 2013; Versuti, Beraldo, & Gosciola, 2014). As escolas estão repletas das TDCI introduzidas formalmente através de projetos do governo ou secretarias de educação e, informalmente, pelos estudantes e professores quando usam seus dispositivos digitais. Desse modo, que sentido tem manter os estudantes enfileirados com *notebooks* ou *tablets* de última geração sem aproveitar pedagogicamente o potencial das redes? O que falta para incluir as TDIC na sala de aula?

Considerando esses questionamentos, buscamos apresentar neste artigo os resultados de um estudo realizado com quatro professores do ensino médiode uma escola pública em Brasília, onde se utiliza a plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*), desde 2006. Buscamos compreender como estes professores vêm enfrentando a necessidade de mudança do fazer em sala de aula, o que aprenderam na prática e que competências desenvolveram a partir do emprego das TDIC no fazer diário (Beraldo, 2013).

Práticas escolares em contextos mediados pelas TDIC

Contextos mediados pelas TDIC demandam ambientes de trabalho com distribuição das tarefas, gestão da informação e responsabilidade entre professor e estudantes. A iniciação científica – projetos, seminários, portfólios, estudo de campo – pode ser considerada no planejamento pedagógico, a partir do interesse e do conhecimento prévio dos estudantes. A cultura comporta os recursos simbólicos, os quais são manipulados e (re)combinados pelos sujeitos. Diante do volume de dados e informações na *Web*, é essencial transitar por espaços que estão além dos muros da escola. É necessário 'ensinar a pensar' e isto requer a capacidade de abstrair conceitos, selecionar (minerar) e manipular dados e informações. A *Web* é um organismo vivo, alimentado em tempo real pela colaboração de seus usuários e a escola já está interconectada neste universo móvel e ubíquo. Isso não quer dizer que professores deixarão de utilizar as tecnologias existentes, ao contrário, trata-se da transição da escola para modelos híbridos, com o emprego de dispositivos analógicos e digitais.

O que temos observado é que quando as TDIC são introduzidas na disciplina, o papel do professor é destacado, seja para manter um bom nível de compreensão do tema e das proposições ou para tornar o contexto de aprendizagem potencial – quando coloca novos questionamentos e inter-relaciona o conteúdo com outras áreas do saber. Por exemplo, em atividades colaborativas em que professores e estudantes podem fazer visitas virtuais intercaladas por pesquisa de campo a oceanários, museus, casas de cultura, planetários ou projetos de preservação (Beraldo & Barbato, 2013). Usar as TDCI para uma videoconferência, a sala de aula pode estar conectada em qualquer ponto do planeta, onde um pesquisador, autor de livro, especialista em determinada área ou até estudantes de outras escolas, podem discutir temas relativos ao conteúdo da disciplina. São ideias que não requerem alto investimento e sim novos métodos para usar as TDIC e a rede de uma forma produtiva e contextualizada.

As TDIC e o acesso à Internet são apenas 'recursos' ou 'meios' que vão auxiliar o professor na mediação de um tema. Em primeiro plano, estão as 'relações humanas' e isso requer uma aproximação com o cotidiano dos estudantes para fazer emergir processos de identificação, identidade (Ligorio, 2010), posicionamentos discursivos (Brown & Renshaw, 2006), espaços de conversação (Mercer, 2000; Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2005). Se considerarmos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposto por Vigotski (2009),em que o sujeito necessita de um par mais competente para realizar uma atividade vamos perceber que as novas gerações são, em sua maioria, mais competentes no uso tecnológico e na navegação pelo ciberespaço do que seus próprios professores (Palfrey & Gasser, 2011; Serres, 2013). Contudo, dados e informações disponíveis na *Web* devem ser filtrados (minerados) e discutidos na escola. Se os professores se permitirem compartilhar com os estudantes essa responsabilidade, poderão dedicar mais tempo para elaborar planos de aula mais contextualizados às vivências diárias dos alunos.

Quando se trata de profissionalização de professores para ambientes virtuais e uso das TDIC, a criatividade e a inovação são capacidades importantes. Oliveira (2010), por exemplo, ressaltou em seu estudo algumas características potenciais do professor criativo. Segundo a autora, o profissional deve estar aberto às novas experiências e mudanças, ter ousadia e ser curioso, deve ter confiança em si próprio, buscar desenvolver ideias inovadoras e ampliar seus pontos de vista para fazer escolhas. A esse respeito, Maciel e Raposo (2010) reiteram que além de o educador estar aberto à experimentação deve empregar suas experiências prévias para explicitar suas crenças e valores no processo de construção do seu saber pedagógico. Observa-se, então, que estamos propondo uma outra lógica de pensar o plano de aula, o que requer uma pedagogia mais alinhada às funcionalidades dos dispositivos digitais ou tecnologias híbridas oferecem, além dos recursos humanos e materiais no contexto escolar (Beraldo, 2013).

Metodologia

O método geral, sob a perspectiva da psicologia cultural, teve por base a análise construtivo-interpretativa objetivando a compreensão da posição pessoal de cada um dos professores entrevistados e em relação à comunicação que foi construída com a pesquisadora. Os procedimentos de construção de dados constaram de entrevistas gravadas em áudio, com base em roteiro semiestruturado e, construído a partir de informações disponibilizadas pela escola, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP), consultas aos planos de aula e verificação das salas de aula na plataforma (ferramentas e recursos). Em um primeiro contato com a escola, convidamos os professores que empregam a plataforma e/ou outros dispositivos digitais nas disciplinas. Seis professores colocaram-se à disposição e, após conversas, nos horários convenientes a eles. Convidamos quatro professores, considerando que eles a utilizam com frequência e foram capacitados no Moodle pela Universidade de Brasília, em parcerias ocorridas em 2006 e 2008. A seguir, detalhamos o estudo com a finalidade de dar mais clareza ao nosso argumento.

A Escola pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino médio, situada em uma das principais cidades do Distrito Federal. Atende a formação básica do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, nos períodos matutino, vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, totalizando aproximadamente 3.000 estudantes e 185 professores (do quadro e temporários). Nesta escola, os professores permanecem na sala de aula e os alunos mudam de sala, sendo que há dois intervalos de 15 minutos.

As salas estão equipadas com televisores LCD, aparelho de vídeo, *datashow* e quadro negro; entretanto, os professores não têm acesso à *Internet* nas salas de aula. Estão disponíveis no Laboratório de Informática 32 computadores (em bom estado, mas não suficientes em relação ao número de alunos) e conexão banda larga. Equipamentos e móveis estão dispostos no mesmo *layout* da sala de aula e o professor tem um quadro negro à disposição, além das lousas digitais (Projetores Proinfo, porém, não integrados). O Moodle foi implantado nesta escola pelos próprios professores e, quando a pesquisa foi realizada, havia 48 salas *online* ativas. O servidor onde está instalada a plataforma não é exclusivo (compartilhado) e tem baixa capacidade de armazenamento, visto que é um projeto mantido com recursos da própria escola, eles utilizam também o programa Linux, recomendado pelo MEC.

Participantes

Participaram desta investigação quatro (4) professores do quadro efetivo da escola. Os professores Luís e Ana realizaram o curso de capacitação no Moodle, em 2006 e 2008, a professora Bia em 2008 e a professora Julia em 2006 (nomes fictícios). Seus respectivos perfis profissionais são apresentados na Tabela 1.

Procedimentos de análise

Em um primeiro nível de análise das transcrições das entrevistas, realizamos várias leituras dos dados com a finalidade de observar similaridades ou recorrências. Os recortes selecionados foram primeiro observados individualmente (por professor) e, depois, cotejados entre si, buscando-se identificar elementos que nos orientassem na construção de categorias de análise. A partir dessa primeira apreciação e da reunião das demais informações, construímos cinco categorias que foram úteis na análise construtivo-interpretativa: (01) Sou autodidata, (02) Sou motivado, (03) Faço a diferença, (04) Construo o novo e (05) Co-construo com o grupo. Nesse sentido, foram valorizados os argumentos que reforçavam a tomada de decisão coletiva, a reflexão de si e do outro, a emoção na narrativa de eventos pessoais e os sentidos construídos a partir da experiência coletiva.

Resultados

As cinco categorias de análise apresentadas possibilitaram a delimitação de algumas características relevantes na identificação de processos ontogenéticos, observando-se que os recortes das falas nas entrevistas estavam carregados de significação social e subjetiva. Compreender como tal realidade foi culturalmente organizada – em sua dimensão simbólica (recursos semióticos) e interacional (das práticas sociais) – a partir das narrativas desses professores, foi também preocupação da nossa análise. Ficou destacado por esses educadores que o uso da plataforma ocorreu de modo gradativo; tiveram que tomar várias decisões para superar os desafios e limitações próprias da época, como: *internet* discada, servidor com baixa capacidade, problemas de segurança de rede, poucos computadores e literatura, praticamente, inexistente na área (em língua portuguesa).

Verificamos que os professores entrevistados têm características pessoais similares que ficaram evidenciadas em diversos trechos de suas falas, destacadas e analisadas a seguir. Observamos que participar de cursos ou pesquisar por si era algo prazeroso, uma atitude autoconsciente com vistas à solução dos problemas que iam surgindo, foram

Tabela 1. Perfil profissional dos entrevistados.

Participante	Dados sobre o perfil
Prof. Luis	Graduado em Matemática, especialista em Docência para a Educação Formal, fez curso de configurações de rede, microinformática, foi professor-tutor na Universidade Aberta do Brasil, atua no quadro da secretaria há 19 anos, sendo responsável pelo Laboratório de Informática da escola.
Profa. Ana	Fez curso Normal e graduou-se em Letras, especialista em Economia, participou da implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS), cursou o Programa *TV Escola Desafios de Hoje*, fez curso de configuração em redes e microinformática e diversos cursos de curta duração à distância. Atua como professora há quase 30 anos.
Profa. Bia	Graduada e especialista em Matemática. Foi tutora de cursos à distância e usou plataforma educacional em instituição particular. Atua nesta escola há 19 anos.
Profa. Julia	Graduada e especialista em Química. Fez diversos cursos de atualização, trabalhou no Centro de Processamentos de Dados do Ministério da Justiça como técnica em informática e está no quadro de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há mais de 22 anos. Foi diretora da escola pesquisada e atualmente coordena uma Regional de Ensino em Brasília.

aplicando a teoria à prática. À época, plataformas de aprendizagem estavam sendo testadas pelas universidades, um projeto em escola pública era um grande desafio. A insistência em manter essa plataforma na escola exigiu que se tornassem autodidatas para o aprendizado e persistentes na descoberta de soluções. A seguir, comentamos cada categoria a partir de extratos que consideramos representativos para a discussão.

Categoria 01 – Sou autodidata - Para análise desta categoria utilizamos eixos norteadores na interpretação, como: (a) tomada de consciência pela pessoa sobre si mesma e sobre seu papel em meio aos outros sociais, (b) suas decisões baseadas em experiências prévias que são orientadas para ações futuras e (c) interação com o grupo para resolução dos desafios que surgem.

Com a entrada do *Programa Banda Larga nas Escolas* (PBLE) –criado pelo Ministério da Educação em 2008, a escola passou a usar conexão via *wireless* e a partir dessa iniciativa, alguns professores começaram a usar ferramentas de redes sociais, sem conhecer bem seu alcance. Em consequência, sobreveio a falta de segurança pela exposição na rede. O professor Luis, que era o coordenador do laboratório de informática, disse que fez diversas pesquisas na Internet, mas que a ideia de usar a plataforma de aprendizagem surgiu de conversa com uma tutora da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Observa-se no extrato a seguir que o diálogo interno vai orientando-o para a busca de uma solução, o que amplia o seu campo de visão para o alcance de metas em um processo bidirecional em relação ao grupo (Maciel, Branco, & Valsiner, 2004). Mediante diversas possibilidades, o sujeito percebe o seu ambiente simbólico e ativa conhecimentos de suas experiências prévias, de modo que é definido um campo de ação. A tomada de decisão não acontece num vácuo, está vinculada à ação coletiva em meio aos artefatos-mediadores e objetos-orientadores em dada cultura (Engeström, 2007). O sujeito se reporta ao vínculo que tem no coletivo, como se observa na fala do professor Luis:

> *... eu pensei...– eu preciso de alguma coisa que eu possa centralizar, mas centralizar de uma forma positiva, as ações da escola e que possa oferecer esses serviços aos professores, que se consiga ter um treinamento adequado, que a gente consiga ter uma resposta pedagógica melhor.*

A fim de solucionar o problema aqui configurado como falta de segurança no uso de ferramentas de redes sociais por professores e alunos, sobreveio a ideia de saber mais sobre o *software* Moodle. Assim, pesquisou sobre o assunto e verificou que a ferramenta era adequada aos propósitos dos professores e da escola, como mostrado no recorte a seguir.

> *Eu pensei: "olha isso aí é muito bom, isso aí nos serve"* e, *então, eu comecei a ir atrás, a pesquisar e ir atrás de quem pudesse nos ajudar. Assim, eu comecei e fiz uma espécie de pequeno projeto e comecei a* startar.

Nesses trechos, observamos que a narrativa do professor Luis caminha da superação da fase inicial de busca para uma intencionalidade mais concreta no sentido do alcance de novas metas, sendo seu objetivo reorganizado para uma nova forma de ação dirigida para o futuro, em que os vínculos externos autorregulam sua ação (Leontiev, 1992). A elaboração lógico-conceitual na resolução de problemas, observada aqui, conduz à manipulação de conceitos abstratos e pensamento prospectivo, na qual o indivíduo pode intuir, imaginar, criar, generalizar, (re)combinar vínculos de situações vivenciadas, não só do problema na situação, como também dos que poderão decorrer de uma ou outra escolha. Sobre isso, Wegerif (2005) destaca que a criatividade está relacionada à avaliação, questionamentos e trechos de diálogos que vão sendo configurados em um campo de significação e que transitam quando um passa a palavra ao outro, como uma orientação intersubjetiva.

A professora Ana, que também participou do projeto com o Moodle desde o início, contou-nos que quando surgiram novas tecnologias como o DVD e o computador, decidiu fazer uma série de cursos de capacitação em rede. Para ela, ser autodidata é essencial, como destacou:

> *Gosto do que faço e não abro mão de inovar, de acompanhar os avanços tecnológicos como ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino. Importa-me, como professora, criar e recriar novos modos de ensinar e aprender, não gosto da mesmice. Penso que cada ser é um ser diferente, com sua própria identidade. Cabe a mim, portanto, enquanto mediadora da aprendizagem, promover atividades favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, para que eles tenham sua própria autonomia e organização*.

Por sua vez, a professora.Bia afirmou, em vários trechos, que é autodidata e que aprendeu a navegar sozinha:

> "*... o que a gente aprende de tecnologia é você fuçando, meu marido brinca comigo porque eu já detonei uns três computadores, eu começo a fuçar a fuçar depois...puff". Falou também: "Ah já tem pelo menos uns cinco anos, tem cinco anos que eu tenho procurado tirar a matemática do quadro e do gi".*

Nessa fala, a professora explicita que optar por uma ou outra tecnologia passa por tentativas e pela apropriação de técnicas que vão sendo internalizadas, como destacado nos estudos de Vigotski (2009) sobre as mudanças na lógica interna do fazer quando da entrada de novas ferramentas no meio social e, consequentemente, modificações na comunicação, linguagem e distribuição dos papéis entre as pessoas em um grupo de trabalho.

Categoria 02 – Sou motivado - Muitos dos aspectos relacionados à motivação têm pontos em comum como o interesse, persistência, determinação, aspiração e realização pessoal. A motivação pode estar relacionada aos laços afetivos, às formas de filiação, a uma responsabilidade tomada perante um grupo ou pelo fato de o sujeito se sentir ame-

açado em uma relação hierarquizada. A motivação ocorre ainda quando do retorno de uma recompensa, por pressão ou quando a pessoa se sente motivada em uma atividade pelo simples prazer em realizá-la (Rueda & Moll, 1994), principalment, no que se refere à satisfação pessoal e aos sentimentos de competência, cujo estímulo é orientado para que o indivíduo persista para alcançar seu objetivo, seja por meio da motivação extrínseca ou intrínseca. De acordo com Deci (1992) e Maciel (2008), as necessidades psicológicas mais frequentes relacionadas com a motivação intrínseca são a competência e a autodeterminação (ou autonomia), embora a necessidade de relacionamento afetivo e motivacional com os pares seja também um fator preponderante. A motivação está vinculada à emoção , mobiliza o sujeito para o desenvolvimento de outras fases da atividade, de modo qu, os registros emocionais que se integram em diferentes momentos no interior de uma atividade "são extremamente variáveis, o que rompe com a visão estática e homogênea de motivação" (Rey, 2003, p. 246).

Intimamente relacionado à motivação, o interesse é entendido como um sentimento de autodeterminação em que se observam aspectos importantes como necessidades psicológicas intrínsecas entre o interesse pessoal e o interesse situacional em que a pessoa tem maior engajamento com uma causa, manutenção de forte vínculo emocional/valorativo, sentimentos de competência em relação aos pares e consigo mesma, de forma que dedica mais atenção e um desejo permanente de interagir com pessoas relacionadas à área de seu interesse. Em nosso estudo, observou-se que esses professores estavam motivados e/ou interessados em usar a plataforma, mesmo com os obstáculos à época. O professor Luis fez o seguinte relato:

> *... então a ideia era fazer uma turma piloto, essa era a ideia do projeto, mas quando os professores fizeram* [a capacitação em Moodle]*, eles ficaram empolgados, então, eles queriam usar imediatamente. Ia entrar primeiramente duas turmas, mas todos os professores que fizeram o curso, falaram: "não, a gente fez o curso e a plataforma taí e, os alunos tão matriculados, vamos startar este negócio e colocar para funcionar". E praticamente, naquela época, todos os professores começaram a utilizar.*

Desse trecho podemos inferir que a apropriação das TDIC não ocorre de maneira uniforme; há erros, acertos, descobertas e convencionalização de recursos simbólicos e, assim, é criada a prática cultural. Sobre essa questão, a professor. Bia relata que o uso da plataforma Moodle possibilitou tempo mais estendido para que os estudantes resolvessem cálculos matemáticos em casa e, quando estavam em sala de aula, podiam explicar como resolveram o problema, onde pesquisaram e aplicaram o que aprenderam. Ela relata:

> *... coloquei um comentário e pedi para eles simplesmente discutirem entre si. Dei um mês na plataforma. Eles simplesmente começaram a pesquisar, pesquisar, pesquisar, quando eu entrei em sala de aula o que eu não tinha imaginado eles fizeram. Eu pensei em fazer o conceito e aí o aluno chegava e falava assim: "ah, não professora eu já vi isso na internet, lá na plataforma PA, progressão aritmética é isso, isso e isso", "ah, (continuou o aluno) mas eu também vi a geométrica". Quando eu percebi, eles já tinham aprendido tudo sobre progressão aritmética e geométrica.*

Neste recorte, observa-se que a professora divide a responsabilidade da aprendizagem com seus alunos,a considera o papel ativo dos estudantes e isso instaura campos afetivos mais permeáveis à participação (Maciel, Branco, & Valsiner, 2004).

Categoria 03 – Faço a diferença - A cultura tem grande importância para o desenvolvimento da pessoa e as práticas culturais são essenciais para a constituição do indivíduo. Os papéis atribuídos ou assumidos dentro de uma prática social envolvem relações cognitivas complexas para seu funcionamento, conceituada como 'inter-pensar' (*interthinking*) (Littleton & Mercer, 2013) em que os sujeitos discutem e chegam a um acordo consensual para enfrentar as restrições (*constraints*) e possibilidades (*affordances*) do contexto (Bereiter, 1997). Por meio de um 'juízo' perceptivo, o grupo intui quem está mais apto para assumir ou realizar algum tipo de tarefa. Desse modo, o conceito –*Faço a diferença*– busca evidenciar como as dinâmicas de intersubjetividade (Beraldo, no prelo) são estabelecidas no coletivo em contextos mediados por ferramentas culturais. Fazer a diferença em um grupo envolve afetividade e emoção porque é "uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura" (Rey, 2003, p. 242). O professor Luis destacou que sempre é requisitado na construção das disciplinas na plataforma:

> *O professor pergunta: "dá pra fazer? Como é que funciona?". Eu falo: "funciona, funciona muito bem! Parabéns, vamos em frente!" Ou às vezes eu falo:"olha, essa atividade ficaria mais bem formatada de outra forma, entendeu? Às vezes trazer a turma até aqui não seria producente." Então a gente vai negociando com total liberdade e quando tem problemas técnicos que a plataforma possa de alguma forma gerar, os professores têm total confiança, eu resolvo aqui ...*

Mediante diversas possibilidades, a experiência de agir de determinada forma e, por repetidas vezes, criar uma prática cultural, que é transformada em recursos simbólicos, mais ou menos estáveis, pode indicar maior afinidade de ideias entre o grupo. Já para professora Ana, fazer a diferença entre os colegas de trabalho é partilhar conhecimentos, ter experiências, saber ouvir e confiar no outro. Ela relata:

> *... a Educação, ela foi feita pra abrir, se você fechar você perde de aprender também, tem que trocar com o outro, às vezes se você começa a me ensinar e eu coloco minhas ideias nela e quando eu coloco minhas ideias eu posso florescer, eu posso melhorar. Educação não pode ser assim, educação tem que ser assim* [...]*. Se você sabe que ela é assim, a tendência é crescer mais galhos, se coloca uma*

plantinha no vaso com a raiz presa ela não cresce, ela fica ali por isso que vira essas plantinhas (Pesquisadora: bonsai)). É! *Bonsai é que bota num vasinho tão pequeno que ela vai ficando e se a gente abre para o sol ela cria ramos e pode dar muitos frutos e coisas melhores*.

Categoria 04 – Construo o novo- Construir o novo requer a internalização e externalização da cultura coletiva e pessoal em reconstruções no plano intrapsicológico pela troca de materiais semióticos e perceptivos com o ambiente (Valsiner, 2012). O processo de internalização é sempre construtivo porque transforma o material externo em uma forma interna diversa, mesmo do caso de uma 'tradução' ou 'aquisição', sendo o princípio geral da construção mantido pelas variantes e (inter)níveis de significação. A externalização refere-se ao processo inverso, sendo que os materiais-culturais intrapsicológicos carregam em si uma nova reconfiguração em que estão reunidas partes da cultura pessoal (autoria) e partes da cultura coletiva. Em consequência, o conceito *Construo o novo* caracteriza-se pela autoria, pela recriação dos materiais simbólicos abertos, inconclusos e dinâmicos que permeiam a realidade social em uma construção inédita, mas que contém em si traços de sua própria origem. Com essas considerações, apresentamos a narrativa da professora Julia sobre um projeto transdisciplinar ocorrido em 2010.

> *... no ano de 2010, nós fizemos uma leitura de livro usando o Moodle. Então, era a leitura do livro 'A ciência através dos tempos'. Os alunos tinham que postar os resumos, tinham os fóruns para debater cada capítulo. Semanalmente era um capítulo lido, em seguida, os alunos postavam o resuminho individual e participavam do fórum e, no final, tinham que fazer um vídeo. Dividimos em duas etapas as leituras, no primeiro semestre fizeram um vídeo e depois outro vídeo e eles tinham que entregar em DVD. A gente tinha uma escala de mostra destes vídeos, três turmas assistiam aos três vídeos e assim por diante, é um trabalho e tanto,* né? É *trabalhoso e eles fazem, tivemos vídeos excelentes, muitos bons e nós ficávamos além do nosso horário assistindo aos vídeos*.

Este pode ser um exemplo inovador de transição da escola para modelos híbridos de ensino, mesclando recursos analógicos e digitais.

Categoria 05 – Co-construo com o grupo- Para a psicologia do desenvolvimento o sujeito tem papel ativo, intencional e constitutivo na cultura. Assim, o conceito Co-construo com o grupo pressupõe ajuda mútua, engajamento crítico e consideração pelos colegas no alcance de metas. Sobre esse tema a professora Bia conta-nos que busca desenvolver mecanismos que facilitem o trabalho de todos; um exemplo é o uso do diário eletrônico de classe: "Eu sento com eles e converso e a gente troca ideias, às vezes eles chegam e falam: olha, eu queria fazer isso, o que você acha?". Retomando um extrato citado anteriormente, o professor Luis relata: "Dá pra fazer? Como é que funciona? Eu falo – funciona, funciona muito bem. Parabéns, vamos em frente!"

Co-construir permite o abandono de suposições e crenças entre o grupo, permitindo assim a diversidade e o desenvolvimento de novas ideias e métodos. Muitas práticas são extintas por não considerarem a diversidade de aptidões entre os participantes, outras são fortalecidas porque mudam juntamente com a inclusão de diferenciações colocadas por outros indivíduos. Nesse sentido, pensar com o outro pode ser um caminho para a transição de tempos mais velozes e outros espaços de aprendizagem que a escola deverá ocupar.

Considerações Finais

Observar como esses professores organizam as práticas escolares, em contextos mediados por TDIC indicaram que a escola tem um papel efetivo como instrumento desencadeador de desenvolvimento e conhecimento humano. As novas formas de ensino e aprendizagem exigem posturas mais abertas, dialógicas e emancipatórias. É indispensável descentralizar os saberes diante de uma escola 'sem paredes'. Não se trata de informatizar ainda mais o ambiente escolar, mas discutir como processos de virtualização transformam a prática pedagógica e as dinâmicas em sala de aula. Em termos teóricos, buscamos colaborar para a profissionalização de professores para o uso das virtualidades da rede e apropriação das tecnologias digitais (ou híbridos, analógicos e digitais), o que requer novos estudos nessa temática. Nesse sentido, aprender e ensinar utilizando o aparato tecnológico requer a reflexão dos professores para assumirem um novo papel no processo de ensino aprendizagem, o que envolve uma mudança pessoal e cultural.

As TDIC são ferramentas com grande potencia ; contudo, dar a elas maior *status*, aumentará ainda mais o distanciamento dos estudantes, considerando que estamos na terceira geração de nativos digitais. Por mais sofisticada que seja a tecnologia nada substitui a presença do professor, porque a aprendizagem vai além dos conteúdos da disciplina. Estudantes vão à escola para se socializar, para viver a cultura, aprender uns com os outros, expressar emoções, criar vínculos e relações afetivas para se desenvolver.

Referências

Bakhtin, M. M. (1993). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (1994). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Beraldo, B. (no prelo).*Dinâmicas de intersubjetividade nos processos de negociação e construção de significados em fóruns de discussão no ensino médio.* Tese de duplo doutorado não-

publicada, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Università Degli Studi di Parma, Emília-Romana, Itália.

Beraldo, R. M. F. (2013). *Processos de desenvolvimento e formação de professores do ensino médio para o uso das novas tecnologias em práticas educativas.* Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Recuperado: 15 de fev. 2015. Disponível: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13115/1/2013_RossanaMaryFujarraBeraldo.pdf

Beraldo, R. & Barbato, S. (2013). Instrumentos pedagógicos para preparação de aulas com o uso das TIC e da Internet. Mod.2. *Curso de atualização em práticas pedagógicas para professores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia*. Brasília: CEAD/ UnB.

Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. Em D. Kirshner & J. A. Whitson (Orgs.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 281-300). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, R. & Renshaw, P. (2006).Positioning students as actors and authors: a chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture, and Activity*, *13*(3), 247-259.

Deci, E. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. Em K. A. Renninger, S. Hidi, & A.Krapp (Orgs.),*The role of interest in learning and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Engeström, Y. 2007. Enriching the Theory of Expansive Learning: lessons from journeys toward co-configuration.*Mind, Culture and Activity*,14(1), 23-39.

Joly, M. C. R. A., Silva, B. D., & Almeida, L. S. (2012).Avaliação das competências docentes para a utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. *Currículo sem Fronteiras*, *12* (3), 83-96.

Leontiev, D. A. (1992). Join activity communication and interaction: toward well-grounded pedagogy of cooperation. *Journal of Russian and East European Psychology*, *30*(2), 43-58.

Lavinas, L. & Veiga, A. (2013). Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. *Cadernos de Pesquisa*, *43*(149), 542-569.

Lévy, P. (1996). *O que é virtual?* (Neves, P., Trad.). São Paulo: Ed. 34.

Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture Psychology*, 16, 93-107.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. London, UK: Routledge.

Lorenzoni, I. (2012) *Tecnologia na educação*. Ministério distribuirá tablets a professores do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado: 15 fev. de 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/

Maciel, D. A., Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). Bidirecional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.),.*Communication and metacomunication in Human Development*. Connecticut: IAP.

Maciel, D. A. (2008). Processos motivacionais e inclusão escolar: contribuições à formação do professor de artes. Em D. A. Maciel & L. H. Pulino (Orgs.), *Módulo 5: A Psicologia e a construção do conhecimento*. Brasília: Cidade Gráfica Editora.

Maciel, D. A. & Raposo, M. B. T. (2010). Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. Em D. A., Maciel & S. Barbato (Orgs.),.*Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Editora Universidade de Brasília: Brasília.

Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture and Activity,3*(1), 25-45.

Mercer, N. (2000). *Words & Minds: how we use language to think together*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Ministério da Educação (2015). Projeto Mídias na Educação. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado: 15 fev. de 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/

Oliveira, Z. M. F.(2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, *27*(1), 83-92.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola* (Bressan, C. & Termignoni, S., Trads.). Porto Alegre: Artmed.

Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade* (Guzzo, R. S. L., Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson.

Rueda, R. & Moll, L. (1994). A sociocultural perspective on motivation. Em H. F. O'Neil & M. Drillings (Orgs.). *Motivation: research and theory* (pp. 117-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Scorsolini-Comin, F. (2014). Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Psicologia Escolar e Educacional*,18(3), 447-455.

Serres, M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber* (Bastos, J., Trad.). Bertrand Brasil: Rio de Janeiro.

Tancredi, L. (2008). Educação à distância. Mais escolas terão banda larga. Recuperado: 15 fev. de 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/

Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223-238.

Wertsch, J. V. (1988). *Mind as action*. Oxford University Press, New York.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida* (Bastos, A. C. S., Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Versuti, A. C., Beraldo, R., & Gosciola, V. (2014). *Formação de professores, transmídia, conhecimento e criatividade: novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo*(Vol. II). Recife: UFPE. Disponível: https://www.ufpe.br/editora/ufpebooks/outros/form_prof_2/

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Recebido em: 03/02/2015
Reformulado em: 22/02/2016
Aprovado em: 13/04/2016

Sobre as autoras

Rossana Mary Fujarra Beraldo (rossanaberaldo@gmail.com)
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. Estudante em duplo doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília e Università degli Studi di Parma (Itália). Bolsista Capes.

Diva Albuquerque Maciel (divamaciel52@gmail.com)
Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e estudo Pós-doutoral na Clark University. Docente do Instituto de Psicologia (IP/UnB), Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília.

Artigo oriundo de dissertação de mestrado.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202953

“Seguindo em frente!”: O fracasso escolar e as classes de aceleração

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi
Sociedade Educacional Três de Maio (Setrem) – Três de Maio – RS – Brasil

Angela Helena Marin
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo – RS – Brasil

Resumo

Este estudo teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração de aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, em seus pais e nos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de caráter transversal. Os participantes constituíram três grupos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram uma Ficha de Contato Inicial e Grupos Focais. Na análise de conteúdo enfatizaram-se as falas referentes às classes de aceleração, das quais derivaram quatro categorias relacionadas ao objetivo do estudo. Os resultados evidenciaram o aumento na autoestima e no desempenho escolar dos alunos, que também tem repercutido nas famílias. Acredita-se que a atuação e o pequeno número de docentes, o estabelecimento do vínculo entre professor e aluno e a mudança na organização curricular e metodológica contribuíram para o sucesso do Projeto.
Palavras-Chave: Fracasso escolar; rendimento escolar; classes de aceleração.

Moving forward”: The school failure and accelerated classes

Abstract

This study aimed to characterize the work in learning accelerated classes in a public school in São Leopoldo - RS, and the effects of it in adolescents with a history of school failure, in their parents and teachers. This is a qualitative, descriptive and transversal research. The participants formed three groups: 35 adolescents, 11 parents and three teachers. The instruments used for data collection were one sheet of initial contact and focus groups. In the content analysis emphasized to the statements regarding the accelerated classes, which are derived four categories related to the purpose of the study. The results showed an increase in self-esteem and better school performance of students, who have also reflected on their families. We believe that the performance and the small number of teachers, the establishment of the link between teacher and student and the change in curriculum and methodological organization contributed to the success of the project.
Keywords: School failure; academic achievement; accelerated classes.

“¡Siguiendo adelante!”: El fracaso escolar y las clases de aceleración

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar el trabajo desarrollado en las clases de aceleración de aprendizaje de una escuela municipal de São Leopoldo – RS, y los efectos producidos en adolescentes con histórico de fracaso escolar, en sus padres y en los profesores. Se trata de una investigación cualitativa, descriptiva y de carácter transversal. Los participantes constituyeron tres grupos: 35 adolescentes, 11 padres y tres profesoras. Los instrumentos utilizados para colecta de datos fueron una Ficha de Contacto Inicial y Grupos Focales. En el análisis de contenido se enfatizólas hablas referentes a las clases de aceleraciones, de las cuales derivaron cuatro categorías relacionadas al objetivo del estudio. Los resultados evidenciaron el aumento en la autoestima y en el desempeño escolar de los alumnos, que también ha repercutido en las familias. Se cree que la actuación y el pequeño número de docentes, el establecimiento de vínculo entre profesor y alumno y el cambio en la organización curricular y metodológica contribuyeron para el éxito del Proyecto.
Palabras clave: fracaso escolar; rendimiento escolar; clases de aceleración.

Introdução

A reprovação pode ser entendida como um fenômeno mundial de longa data que afeta a grande maioria dos países do mundo, caracterizando-se assim como um dos maiores problemas dos sistemas escolares (Torres, 2004). Ao considerar o Brasil, Ribeiro (1991) considera que a repetência está na própria origem da escola brasileira, de maneira que passou a ser aceita por todos os agentes da escola como um processo natural. Tal fato se mostra como um problema, visto que a repetência tende a provocar novas reprovações, levando ao fracasso escolar, o que contraria a ideia de que repetir o ano escolar ajudaria o aluno a progredir nos estudos (Crahay, 2006; Jacomini, 2010; Ribeiro, 1991).

Por muitos anos, os alunos que fracassavam não permaneciam na escola, mas hoje a realidade é oposta (Bahia, 2009; Pasian, Vestrone, & Caetano, 2012), tendo em vista a legislação nacional vigente (Lei n. 9.394,1996; Lei 12.796, 2013), que prevê a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos de idade. Entretanto, não há garantias de que, de fato, todos os alunos tenham acesso aos conteúdos e às atividades para desenvolver as habilidades necessárias em cada ano escolar (Pasian & cols., 2012; Jacomini, 2010). Considerando essas questões, no presente trabalho optou-se por utilizar o conceito de fracasso escolar, para se referir à distorção entre idade e ano (Lei n. 9.394,1996; Resolução CNE/CEB n. 4, 2010; Parecer CNE/CEB n. 7, 2010) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012), que decorre de sucessivas reprovações.

Nesta perspectiva, é importante considerar as duas formas de exclusão descritas por Ferraro (1999, 2004) e que estão presentes no sistema educacional: a exclusão *da* escola e a exclusão *na* escola. Enquanto a primeira se refere ao não acesso à escola, bem como à evasão escolar, a segunda trata de uma exclusão operada dentro do sistema educacional, através do mecanismo da reprovação (Ferraro, 1999, 2004). Reconhece-se, assim, que essas duas formas de exclusão trazem sofrimento e consequências futuras para os alunos.

Franco e Davis (2011) relataram a história de um jovem com histórico de reprovações e abandono escolar, em que se constataram as marcas deixadas na sua consciência pelo não aprender e a sua consequente entrada no mundo das drogas. A literatura corrobora esse estudo à medida que indica que os alunos que vivenciam o fracasso escolar também revelam maior risco de gravidez na adolescência e envolvimento com drogas, criminalidade e violência (Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012; Rumberger, 2011). Assim, esse fenômeno pode ser caracterizado não só como um problema educacional (Bastos, Fernandes, & Passos, 2009), como também uma questão de saúde pública (Lucio & cols., 2012), merecendo atenção dos psicólogos, uma vez que o sofrimento gerado e vivido nos relacionamentos escolares, especialmente o advindo do fracasso escolar, é testemunhado e relatado por clínicos (Bossa, 2002).

Como uma alternativa para correção do fluxo escolar, a fim de recuperar a trajetória dos alunos com distorção idade-ano foram implantadas em todo o país classes de aceleração da aprendizagem, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB 4/2010, a Resolução CNE/CEB 7/2010 e o Parecer CNE/CEB 7/2010 do Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2010, Art. 49, a aceleração dos estudos destina-se aos alunos com atraso escolar, que apresentam descompasso de idade, em função de entrada tardia, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Na literatura, encontram-se alguns estudos que buscaram compreender a implantação das classes de aceleração em diferentes estados brasileiros, como em Santa Catarina (Hanff, Barbosa, & Koch, 2002) e São Paulo (Bahia, 2009; Placco, André, & Almeida, 1999). Bahia (2009) e Hanff e cols. (2002). Esses estudos pontuaram a existência de problemas na implementação das classes de aceleração, uma vez que constataram a falta de envolvimento efetivo de toda a escola e de um acompanhamento sistemático da proposta, o que fez com que a exclusão permanecesse no sistema educacional (Bahia, 2009). Por outro lado, Placco e cols. (1999) destacaram os efeitos positivos na autoestima e no desempenho escolar de alunos egressos das classes de aceleração, visto que se observou que esses alunos normalmente tinham dificuldades de várias ordens, como por exemplo, emocionais e comportamentais. Dessa forma, os autores concluíram que se torna muito difícil recuperar em um único ano as deficiências que vêm sendo acumuladas por muito tempo e que extrapolam o universo escolar (Placco & cols., 1999).

Conforme orienta a legislação, cada estado ou município organiza o projeto das classes de aceleração da aprendizagem em nível local. No estado de São Paulo, de acordo com Placco e cols. (1999), essas classes têm como objetivo eliminar a defasagem idade-série criando condições para que os alunos avancem no percurso escolar e possam frequentar uma série compatível com a sua idade. Nesta perspectiva, a ênfase recai sobre as potencialidades dos alunos, a partir dos conhecimentos prévios que cada um possui e na interação entre professor-aluno. Através de um trabalho intencional e flexibilizado com a participação do aluno, se propõe resgatar a sua autoestima, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua reintegração à escola (Placco & cols., 1999).

Nessa perspectiva, se encontra o "Projeto Seguindo em Frente – 2012" elaborado pela Secretaria Municipal de São Leopoldo – RS, com vistas à correção do fluxo escolar através da aceleração da aprendizagem, numa abordagem interdisciplinar e de uma consequente reestruturação curricular. O projeto está organizado de modo a contemplar os conteúdos obrigatórios previstos na legislação para cada nível de ensino, os recursos de pessoal e materiais necessários, uma metodologia de ensino direcionada para interdisciplinaridade e para valorização dos conhecimentos anteriores e para trajetória de vida dos alunos matriculados nessas classes (SMED-SL, 2012). Também estão previs-

tos critérios para seleção das escolas, dos professores e o acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação.

Diante do exposto, evidencia-se que ainda são poucos os estudos que investigaram o funcionamento das classes de aceleração e, principalmente, os efeitos produzidos sobre os alunos que delas participam. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa descritiva transversal, de abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas centram seu interesse sobre o significado que os participantes atribuem à questão em estudo e implicam uma postura interpretativa e naturalística do pesquisador. Já as pesquisas descritivas são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, de uma comunidade, de um contexto ou de uma situação (Sampieri, Callado, & Lucio, 2013).

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior, intitulada Fracasso escolar: sintoma e/ou reatividade ao sistema de ensino?[1], coordenada pela Profa. Dra. Angela Helena Marin. Este tem como objetivo avaliar os fatores individuais, familiares e escolares e sua inter-relação com a produção do fracasso escolar em adolescentes do ensino fundamental.

Participantes

Participaram da pesquisa três grupos distintos: 35 adolescentes, 11 pais e três professoras. Os adolescentes foram divididos em cinco grupos; os pais formaram dois grupos; e as professoras constituíram um único grupo, composto por três delas.

Os adolescentes tinham entre 14 e 17 anos (M = 15,6 SD = 0,73), sendo 18 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, e estavam regularmente matriculados no ensino fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de São Leopoldo/RS. Eles foram selecionados por conveniência, considerando o critério da matrícula em uma classe de aceleração da aprendizagem devido a apresentarem distorção idade e ano escolar (Lei n. 9.394, 1996; Resolução CNE/CEB n. 4, 2010, Parecer CNE/CEB n. 7, 2010) de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012). Como a escola em questão possuía duas classes de aceleração, os adolescentes de ambas as turmas foram convidados a participar.

Também participaram 11 pais, representados por 10 mães e um pai. Todos que possuíam um filho/a matriculado/a nas classes de aceleração foram convidados a participar do estudo (N = 41) e aqueles que se interessaram compuseram o grupo (n = 11). A maioria não possuía o ensino fundamental completo (n = 9), tinha trabalho remunerado (n = 8) e grande parte das famílias era numerosa, com quatro ou mais filhos (n = 7). O grupo de professoras foi composto por três participantes, que aceitaram participar do estudo, do total de quatro que trabalhavam nas classes de aceleração da aprendizagem. Elas tinham, em média, 12 anos de docência e duas delas já trabalhavam há três anos nas classes de aceleração, enquanto a terceira estava na sua primeira experiência com essas turmas.

Instrumentos

Ficha de Contato Inicial: este instrumento teve como objetivo registrar os dados do adolescente, da escola e do/a professor/a, bem como o endereço e o telefone das famílias para contato posterior.

Grupo Focal: este instrumento visou obter dados por meio de discussões, em que os participantes expressassem suas opiniões sobre a dinâmica das classes de aceleração de aprendizagem, buscando caracterizar o trabalho realizado nestas classes e os efeitos deste trabalho em uma escola de São Leopoldo – RS. Trata-se de um instrumento que tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento e circunstâncias nas quais, a partir de um guia de tópicos (roteiro), o pesquisador estimula a interação entre os participantes (Barbour, 2009). Os grupos focais contaram com a presença de uma moderadora (pesquisadora) e também de uma moderadora assistente.

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos sob o protocolo N° 12/084[2]. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos adolescentes, pais e professores, sendo que para a participação na pesquisa dos adolescentes, além deles próprios assentirem, também se obteve a autorização de seus pais ou representante legal.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS para apresentar a proposta do estudo e obter a autorização para a sua realização. Uma vez concedida a autorização, planejou-se a realização da coleta de dados. Para tanto, uma escola municipal que possuía classes de acele-

1 Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Todos os princípios e cuidados éticos necessários à pesquisa com seres humanos foram assegurados aos participantes, conforme a Resolução 016/2000, do Conselho Federal de Psicologia, e a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

ração da aprendizagem foi contatada para apresentação da pesquisa e, a partir do aceite em participar, foi assinada pela direção da escola a Carta de Anuência para a realização do estudo. Em seguida, na própria escola, foi realizado o convite aos adolescentes com histórico de fracasso escolar e àqueles que se interessaram em participar foi entregue o TCLE, o qual seus pais também deveriam assinar, além de uma breve Ficha de Contato Inicial, para viabilizar o contato posterior. Da mesma forma, as professoras foram convidadas a participar do estudo e assinaram ao TCLE.

Em seguida, verificou-se com a direção da escola a disponibilidade de salas e horários para a realização dos grupos focais. Todos os adolescentes, pais e professoras das classes de aceleração da aprendizagem foram contatados, a fim de convidá-los para participar de um grupo focal com data e horário previamente determinado, considerando a disponibilidade de todos. Os grupos com adolescentes e com as professoras aconteceram no período da tarde, enquanto que os grupos com pais foram agendados no turno da noite. Como o grupo constitui a unidade de análise, optou-se por garantir que seus participantes compartilhassem de pelo menos uma característica (Barbour, 2009). Nesse sentido, os participantes foram o critério de composição dos grupos, de modo que foram realizados cinco grupos focais com os adolescentes, dois com os pais e um com as professoras.

No início de cada grupo focal, foi realizado um *rapport*, retomando e assegurando todos os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Os grupos foram compostos por três a oito participantes, considerando a importância de que fossem pequenos o suficiente para que todos pudessem partilhar as suas percepções, e grande o suficiente para contemplar a diversidade entre eles (Oliveira & Freitas, 1997). A duração de cada grupo focal variou de 30 a 100 minutos.

Análise dos Dados

O material produzido nos grupos focais foi gravado, transcrito na íntegra e examinado por meio da análise de conteúdo qualitativa (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), considerando a linguagem verbal dos participantes. Para a análise, foi adotado o modelo de categorias temáticas, que preconiza os seguintes passos: 1) pré-análise (fase de organização dos dados, na qual se faz a leitura flutuante, a elaboração de indicadores e a preparação do material); 2) exploração do material (consiste essencialmente em codificar o material); e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (atribuição de significados aos dados).

Resultados

Para análise de conteúdo qualitativa enfatizaram-se as falas referentes às classes de aceleração da aprendizagem, que fazem parte do projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Leopoldo-RS, chamado Seguindo em Frente. Dessas falas derivaram as seguintes categorias referentes às suas percepções sobre: a) características do projeto; b) diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração; c) efeitos das classes de aceleração nos alunos; d) atuação das professoras das classes de aceleração. Os dados foram analisados utilizando o software Nvivo10. O cálculo da concordância foi feito considerando a avaliação de dois juízes que classificaram, separadamente, 20% do total das falas classificadas em cada grupo focal[3]. O índice entre os juízes foi calculado e o valor médio obtido foi de 87% para os grupos dos adolescentes, 96,5% para os grupos dos pais e 82,1% para o grupo das professoras, os quais são considerados excelentes, segundo Robson (1995).

As falas que ilustram as categorias não foram identificadas a fim de preservar a identidade dos participantes. Dessa forma, para se referir aos grupos focais de adolescentes, utilizou-se a sigla GA, acompanhada do numeral 1 ao 5, que indica o grupo no qual a fala foi pronunciada. Foram usadas também as siglas GP, para o grupo de pais, acompanhadas dos números 1 e 2, e a sigla GPr para o grupo de professoras.

A primeira categoria contemplou o que cada grupo sabia sobre o projeto que envolvia as classes de aceleração da aprendizagem realizadas na escola. Os adolescentes o caracterizaram como uma oportunidade de terminar o ensino fundamental, recuperar os anos escolares devido às reprovações e aprender de fato os conteúdos: *"A gente recuperou os anos perdidos, num ano só"* (GA3), *"Me esforcei mais pra avançar, recuperar os anos perdidos, não faltei mais aula"* (GA5). Os pais, por sua vez, destacaram o projeto como uma oportunidade para os filhos continuarem seus estudos: "*Fazer que nem o A. tá fazendo a 7ª e a 8ª, pra eles não ficar tipo 16, 17 anos, fazendo a 7ª e a 8ª. Então fizeram o acelera!"* (GP1). Enquanto que, as professoras apresentaram como funciona o projeto, explicando que se trata de uma proposta interdisciplinar, na qual quatro professoras trabalham de forma integrada. Nesse projeto, tem-se como objetivo desenvolver aspectos relacionados à vida dos adolescentes: *"Tentar tirar eles de cena: olha de fora como que é! Aí eles desenvolveram pesquisas, artigos de opinião"* (GPr); *"Três anos de projeto, três diferentes. Três levas de alunos, assim, diferentes"* (GPr).

Na segunda categoria, "Diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração", os adolescentes destacaram, em todos os grupos, a mudança na forma como as professoras do projeto conduziam as aulas: *"As professoras são mais amigas"* (GA1), *"Elas explicam tipo, quando um não sabe, ela vai lá senta do lado. Ajudam, explicam, se não entendeu explica de novo!"* (GA2). Também falaram de uma metodologia diferenciada e da exigência para aprender associada ao carinho: *"Aqui é uma equipe! Estamos todos juntos!"* (GA3), *"A matéria é tudo igual. O carinho também é igual!"* (GA3), *"Aprende se divertindo"* (GA4). Eles ainda ressaltaram a importância do trabalho em grupos: *"Tipo*

3 As falas de todos os grupos realizados, respeitada a divisão entre adolescentes, pais e professores, foram consideradas para esse cálculo.

fazer trio, daí é que nós começamos a conviver, né? Que nós aprendemos!" (GA2), *"A diferença foi os colegas. São mais interativos, mais aproximação. Quando eu estava na 5ª série eu não falava com ninguém. Eu aprontava muito, brigava muito, eu era terrível nessa época!"* (GA1); e que ter apenas quatro professoras favorece o vínculo: *"Por causa que nas classes seriadas é um dia uma professora diferente. No acelera são só quatro!"* (GA2). Por fim, destacaram como único aspecto negativo o preconceito que sofrem por estudarem nas classes de aceleração, mesmo que já estivessem trabalhando para superá-lo: *"As nossas profes me ensinaram a lidar com isso* [preconceito contra o acelera]*. A gente também é formando igual. A gente faz coisa com a 8ª série igual. O que a 8ª série faz a gente também faz, às vezes até melhor!"* (GA3).

Já os pais afirmaram que as professoras são um importante diferencial entre as classes seriadas e de aceleração: *"É a cobrança dos professores, porque na sala de aula normal os professores muito pouco puxam"* (GP2), *"As professoras do acelera não, elas colam do lado da classe: vem fazer, vamos fazer!"* (GP2). Também ressaltaram a importância do vínculo estabelecido entre seus filhos e as professoras: *"É amiga! Toda hora estão conversando! Toda hora"* (GP2), *"Elas têm os números* [de telefone] *deles!"* (GP2).

Ao falar sobre as diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração, uma professora destacou o primeiro impacto quando foi convidada a trabalhar no projeto: *"Meu Deus! Eu não vou saber dar aula pra esse Acelera, me deu uma agonia, mas, enfim, até que eu sei! Eu me formei pra isso! Então vamos ver no que vai dar! Eu gostei! Sabe que até é bem bom!"* (GPr). Destacaram com alegria o modo como realizavam o trabalho nessas classes: *"A gente tem uma autonomia"* (GPr), *"(...) a gente embarca nos projetos e vamos todo mundo!"* (GPr), *"Eu gosto de contar os babados da história pra eles. Eu tento fazer de uma forma diferente! É uma aprendizagem significativa! Como é que não gostam de história se cada um tem a sua história?"* (GPr); e também o vínculo estabelecido com os alunos: *"A gente fica muito mais tempo com eles e isso cria vínculo"* (GPr). Também referiram à dificuldade de fazer um trabalho interdisciplinar nas classes seriadas e a questão da carga horária, em função de ter poucas aulas por semana, dificultando, assim, o contato com os alunos: *"A gente não consegue chegar numa unanimidade de trabalho!"* (GPr), *"Outra* [dificuldade] *é a carga horária"* (GPr). Assim como os alunos falaram do preconceito contra as classes de aceleração na escola, as professoras também o pontuaram, se referindo a uma briga entre os alunos das classes de aceleração: *"É que quando acontece com os alunos do Acelera parece que é maior. É espetáculo daí!"* (GPr), *"O simples fato de ser classificado, né? Ah, o aluno repente vai para o Acelera! Como se aqui fosse um depósito. Aqui não é um depósito!"* (GPr).

A terceira categoria, "Efeitos nos alunos das classes de aceleração", envolveu as falas referentes às mudanças percebidas nos adolescentes, por eles próprios, seus pais e professores a partir da inserção no projeto. Os adolescentes contaram sobre as mudanças que vivenciaram: *"Eu acho que esse projeto que nós entramos melhorou um pouco pra nós porque tipo, báh! Eu estava todo dia na diretoria! Não sou mais daqueles! Só volta e meia eu faço umas coisinhas, converso!"* (GA2), *"Porque agora a profe R. pegou no meu pé! Todas as profes agora pegaram no meu pé! Aí depois eu fui devagar e estou gostando! Foi difícil! Eu atirava minhas coisas no chão de raiva!"* (GA1), *"Agora é MS! Nós é MS* [muito satisfatório]*!"* (GA2). Eles também se referiram sobre como se sentiram no projeto: *"Mais importante do que na 6ª série!"* (GA4), *"Mais inteligente!"* (GA4), *"Me senti um bom aluno! Agora eu fiz amigos!"* (GA1).

Os pais comentaram sobre o sentimento de surpresa com a melhora do desempenho escolar dos filhos: "*Eu me surpreendi com ele, porque eu disse assim pro meu marido: não vai passar esse ano, porque são três séries juntas, né? Aí quando eu peguei o boletim, os dois primeiros, estava tudo MS!"* (GP1), *"A N. agora mudou. Esse ano!"* (GP1), *"Antes o A. amanhecia fazendo o trabalho. Agora não! Agora se o trabalho é pra semana que vem, ele já começa essa semana. Vai fazendo, vai se interessando!"* (GP1). Relataram, ainda, o aprendizado que os filhos tiveram e a motivação que manifestaram: *"Aprender a respeitar professores, colegas, respeito entre eles do grupo. Foi bem melhorando agora no acelera!"* (PG2), *"Motivou eles!"* (PG2), *"Colocou a autoestima, principalmente as professoras, deles pra cima!"* (GP2), *"Esse acelera foi um dos melhores projetos da escola!"* (GP2), *"Toda criança precisa de um incentivo desses que nossos filhos tiveram!"* (PG2), *"Estou muito feliz com a minha filha, por tudo que ela tá passando nessa vida. Ela é uma vitoriosa"* (PG2).

As professoras também destacaram as mudanças que perceberam nos alunos: *"Essa gurizada é assim! Realmente voltaram a criar uma identidade de estudante, que podia ir lá, apresentar, erguer a cabeça, falar e gostar da escola. Começaram a enxergar a escola não só como onde eu encontro meus amigos, mas um lugar onde realmente eu posso aprender, eu posso ter uma perspectiva!"* (GPr). Elas destacaram aspectos que contribuíram para as mudanças nos alunos, como a relação professor-aluno, o respeito e aspectos relacionados ao cotidiano: *"Foi muito bacana, porque esses alunos se tornaram nossos aliados. Nós defendíamos eles e eles nos defendiam!"* (GPr), *"A palavra que comanda essa história é respeito. Eles aprenderam realmente a respeitar e eles sabem que eles estão respeitando. Não é por causa de uma nota!"* (GPr).

Na quarta e última categoria, "Atuação das professoras das classes de aceleração", foram classificadas as falas que se referiram ao modo como as educadoras conduziam o trabalho nessas classes. Os adolescentes mencionaram as características pessoais das professoras e o modo como o trabalho era realizado: *"Elas tratam todos do mesmo jeito! Tipo tem uns que já estão quase rodado, elas vão lá, sentam do lado e conversa"* (GA2), "*Mesmo que tenha que explicar 10 vezes, elas explicam"* (GA4), *"São mais amigas"* (GA1). Também falaram sobre a vontade de desistir, quando ingressaram nas classes e a importância do incentivo das

professoras: *"Depois que tu entra na sala, as profes viram tua cabeça, porque elas são muito legais, daí tu resolve ficar. Tu mesma! Ninguém te força a nada!"* (GA3).

Os pais também descreveram suas percepções: *"A minha filha ama os professores dela"* (GP2), *"Se tivesse duas professoras pra cada aluno iguais às do acelera, teria melhores escolas"* (GP2). Reportaram ainda como são bem recebidos pelas professoras: *"Elas são muito queridas"* (GP2), *"Agora a professora R. disse que a G. participa, faz as coisas, ... Fico feliz de ouvir isso dela!"* (GP1).

As professoras, por sua vez, relataram que reconheciam uma modificação na sua forma de dar aula: *"Eu agora mudei o meu jeito de dar aula. Eu já acho que aqui vai ser, foi a minha escola* [se referindo à aceleração]. *Aqui eu aprendi muita coisa!"*, "*Outra coisa que eu acho que é bacana é que a gente não compara o fulano que não sabe com o fulano que sabe tudo. Nós comparamos o fulano com o fulano mesmo, com o crescimento dele mesmo"* (GPr). Uma professora mencionou: *"Eu me despi totalmente daquilo tudo que eu já tinha, já trazia deles. Eu disse deu, sai pra lá, deixa isso de lado, esquece tudo isso e aí eu consegui!"* (GPr). Quando questionadas sobre como se sentiam nas classes, uma professora afirmou: *"Eu me sinto realizada! Eu sou professor de carteirinha! Sou professor, quero ser, escolhi essa profissão. Então, pra ser professor, tu precisa tá em construção porque a educação tá sempre em transformação!* (GPr).

Discussão

O presente estudo buscou caracterizar o trabalho desenvolvido nas classes de aceleração da aprendizagem de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, e os efeitos produzidos em adolescentes com histórico de fracasso escolar, seus pais e professores. Constatou-se que o "Acelera", como é carinhosamente denominado o projeto de aceleração da aprendizagem da escola pesquisada, tem obtido bons resultados no que se refere ao desempenho escolar e desenvolvimento da autoestima dos alunos, que servem para reflexão acerca de possibilidades de prevenção e intervenção junto ao fracasso escolar. Como já referido, os adolescentes matriculados nas classes de aceleração tinham um histórico de reprovação de dois ou mais anos de ensino (SMED-SL, 2012). Nas palavras de uma professora, tratava-se de adolescentes que já não tinham mais uma "identidade de estudante". Desse modo, viviam um processo de exclusão *na* escola, conforme destacado por Ferraro (1999, 2004).

Na categoria que se referiu às características do projeto, adolescentes, pais e professores destacaram a importância das classes de aceleração da aprendizagem como uma possibilidade de recuperar os anos escolares perdidos. Foi possível observar que o fato de serem desafiados a cursar vários anos ao mesmo tempo, permitiu que eles passassem a acreditar em suas potencialidades. As professoras que estavam vinculadas ao projeto salientaram como aspectos importantes o trabalho interdisciplinar, o pequeno grupo de trabalho entre as docentes e o conhecimento sobre a realidade dos alunos, o que possibilitou que as propostas de ensino fossem modificadas a cada ano, a fim de contemplar o interesse de cada turma. As temáticas trabalhadas envolviam os conhecimentos e os componentes curriculares obrigatórios para cada ano escolar, porém também adquiriram um caráter interdisciplinar voltado à realidade de vida dos adolescentes.

Ao discorrerem sobre as diferenças entre as classes seriadas e as classes de aceleração os adolescentes e pais foram unânimes em destacar o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Os adolescentes afirmaram que se sentiram acolhidos e capazes, reconheceram a importância da coesão grupal, o que possibilitava o companheirismo e a amizade entre os colegas. O discurso dos pais foi bastante semelhante ao de seus filhos, revelando a existência do diálogo entre eles.

A fala dos adolescentes corrobora o que foi referido em uma pesquisa realizada com 33 alunos americanos com risco de abandono escolar que haviam trocado de uma escola tradicional para outra que oferecia uma proposta pedagógica diferenciada (Lagana-Riordan & cols., 2011). Os dados obtidos a partir de uma entrevista apontaram que as dificuldades vivenciadas na escola tradicional se referiam a falta de atenção individual do professor ao aluno em função das turmas serem numerosas, além do sentimento de serem rotulados e julgados pelos professores e colegas em função de suas dificuldades, o que propiciava o *bullying*. Tal percepção era diferenciada da que tinham da escola que estavam frequentando naquele momento, a qual conseguia atender as suas dificuldades.

Da mesma forma, o relacionamento professor e aluno nas classes de aceleração foi ressaltado no estudo realizado por Bahia (2009), que indicou que os professores demonstraram maior envolvimento e comprometimento com os alunos que haviam vivenciado o fracasso escolar, buscando entendê-los em suas dificuldades. Eles também se mostraram mais tolerantes em relação aos comportamentos inadequados, demonstrando afetividade e prazer no seu fazer. Franco e Davis (2011), ao refletirem sobre a construção social da autoestima no processo de ensino-aprendizagem, apontaram o acolhimento e valorização sentidos pelos alunos nas classes de aceleração, o que possibilitava a modificação do comportamento e de postura enquanto estudantes.

A modificação da postura como estudantes também foi observada em grande parte dos adolescentes investigados no presente trabalho, como foi revelado na terceira categoria. Nesta perspectiva, destaca-se que a autoestima depende das condições de vida do sujeito e também de uma escola de boa qualidade (Franco & Davis, 2011), pois existe uma relação positiva entre a autoestima e o desempenho acadêmico (Alam, 2013). Quando um aluno consegue alimentar uma expectativa positiva para o futuro com relação aos seus estudos, surgem também sentimentos que podem exercer um papel motivacional capaz de conduzir a comportamentos específicos, como a retomada da vontade de aprender (Bzunek & Sales, 2011).

Com base no trabalho realizado junto às classes de aceleração da aprendizagem ficou evidente o quanto os professores trabalhavam para mostrar aos adolescentes que eles podiam e conseguiam aprender, já que muitos, devido a tantas reprovações, já se sentiam incapazes de realizar as atividades propostas (Pasian & cols., 2012). Era justamente para modificar esse sentimento de desvalia que as professoras trabalhavam.

Evidenciou-se, ainda, na categoria "Atuação das professoras das classes de aceleração", a postura diferenciada que essas profissionais assumiram diante do fracasso escolar, considerando a relação professor-aluno-família e a metodologia de trabalho voltada para interdisciplinaridade e com temáticas que contemplavam a realidade daqueles alunos. Ireland e cols. (2007) destacaram que a relação que se estabelece entre o professor e o aluno é relevante para o desempenho escolar, pois o clima da sala de aula é basicamente definido pelo próprio professor, uma vez que ele detém o controle do processo, estabelecendo metodologias, conteúdos, avaliações e também as formas como as relações se darão neste contexto. Osti e Brenelli (2013) destacaram que no processo educativo mobilizam-se aspectos cognitivos, mas também afetivos, que têm relação com quem se construirá o saber. Por exemplo, ao vivenciarem relações positivas, os alunos sentem-se confortáveis e seguros, o que favorece a aprendizagem (Osti & Brenelli, 2013). Assim, entre os fatores de proteção no contexto escolar a relação professor-aluno assume uma importância fundamental, uma vez que a partir de uma relação pautada pela confiança e pelo afeto é possível estimular uma escolarização positiva (Nunes, Pontes, Silva, & Dell'Aglio, 2014).

Além disso, Walkey, McClure, Meier e Weir (2013) pontuaram que alunos que manifestavam pretensões futuras relacionadas a aspirações educacionais apresentavam melhores desempenhos acadêmicos. Dessa forma, cabe à escola e a família dar primazia aos objetivos futuros, mas possíveis, considerando que eles podem afetar o comportamento e influenciar os resultados escolares e profissionais (Walkey & cols., 2013). Nunes e cols. (2014) apontaram que quando os alunos percebem a escola de uma forma mais positiva tendem a apresentar expectativas educacionais melhores para seu futuro. O projeto "Seguindo em frente" tem cumprido com este objetivo, uma vez que os alunos passaram a acreditar em seu potencial e ter perspectivas futuras, o que contribuiu efetivamente para uma mudança. Considerando a abordagem sistêmica, acredita-se que essa modificação no sistema aluno, pode acarretar mudanças nos demais sistemas envolvidos - família e escola (Vasconcellos, 2012).

Contudo, os adolescentes e professores destacaram os preconceitos contra as classes de aceleração e o descaso que sofrem na escola devido ao histórico de fracasso escolar. Existe uma concordância sobre o fato de essas classes não poderem ser um depósito e nem serem permanentes, visto que revelam algo que não está bem, nesse caso, a permanência do fracasso escolar. Como referem Franco e Davis (2011), as classes de aceleração são para alguns alunos 'um oásis no deserto', uma vez que a escola é para muitos alunos como 'um remédio amargo'. Assim, parafraseando a fala de uma professora, pode-se questionar: "*como é possível tornar a escola um lugar onde eu tenho amigos, posso aprender e ser feliz?"*

Destaca-se, por fim, que, por muito tempo, os psicólogos contribuíram com a área da educação por meio da elaboração de avaliações e laudos psicológicos, cuja finalidade era medir a capacidade dos alunos e, assim, classificá-los como aptos ou não aptos ao processo de aprendizagem (Guzzo, Mezzalira, Morreira, Tizzei, & Neto, 2010; Patto, 1990). Atualmente, vive-se, um momento em que se busca superar essa posição de individualização do fracasso escolar, cabendo aos psicólogos contribuir com os educadores para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos através de uma perspectiva mais sistêmica, considerando além do desenvolvimento cognitivo, o emocional e o social por meio de intervenções que contemplem os alunos, suas famílias e a comunidade escolar (Guzzo & cols., 2010).

Considerações finais

A partir da realização da presente pesquisa pode-se evidenciar a efetividade e o sucesso do projeto que implementou as classes de aceleração da aprendizagem na escola estudada, a partir do ponto de vista dos seus participantes. O relato dos adolescentes, seus pais e professoras apresentaram uma visão semelhante e articulada aos fatos que vivenciavam e de como percebiam o trabalho realizado.

Seguindo em frente! Eis o lema, que já se coloca como um marco na escola e que os adolescentes repetiram com propriedade. Tal proposta foi percebida por todos como uma oportunidade de recuperar os anos de estudo perdidos e ter uma melhor perspectiva de futuro. Assim, acredita-se que a atuação e o número reduzido de professores, o estabelecimento de um vínculo entre professores e alunos e a mudança na organização curricular e metodológica, que possibilitou a realização de um projeto interdisciplinar com enfoque em temas e aprendizados relacionados ao conhecimento prévio e a realidade dos alunos, contribuem para o sucesso do projeto. Além disso, é importante salientar o quanto a fala dos adolescentes e de seus pais revelou o sofrimento e o descrédito que sentiam após anos de sucessivas reprovações, o que foi modificado com a inserção nas classes de aceleração da aprendizagem, por meio do resgate da autoestima e da crença nas suas capacidades.

Ao finalizar este estudo, emergem diferentes sentimentos e questões. Muito se tem estudado e dito sobre o fracasso escolar, mas até quando essa realidade assombrará o sistema de ensino? Sabe-se que as classes de aceleração se constituíram em todo país como uma política "remediativa" a essa questão, entretanto, muitos alunos continuam sendo excluídos do processo educacional. De acordo com Ferraro (1999, p.24) não se trata simplesmente de "caçar os fujões ou puxar as orelhas dos preguiçosos". Pelo contrário,

refere-se ao comprometimento da escola e da comunidade na busca de alternativas que não permitam que aconteça o fracasso escolar, pois ele é responsabilidade de todos!

Referências

Alam, M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior, 12* (4), 33-43.

Bahia, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: Fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa, 35*(2), 317-329.

Barbour, R. (2009). *Grupos focais* (Duarte, M. F., Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (Reto, L. & Pinheiro, A.,Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes.

Bastos, A., Fernandes, G. L., & Passos, J. (2009). Analysis of school failure based on Portuguese micro data. *Applied Economics Letters, 16,* 1639–1643.

Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.

Bzuneck, J. A. & Sales, K. F. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF, 16*(3), 307-315.

Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução CFP nº. 016/2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos. Recuperado: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/codigo_etica/.

Crahay, M. (2006). É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? (Rezende, N. L., Trad.). *Cadernos de Pesquisa, 36*(127), 223-246.

Ferraro, A. R. (1999). Diagnóstico da escolaridade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 12*, 22-47.

Ferraro, A. R. (2004). Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. Em A. Marchesi, & C. H. Gil (Orgs.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (Rosa, E., Trad.) (pp.48-65). Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa.* (Costa, R. C., Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Franco, A., & Davis, C. (2011). Autoestima: Gênese e constituição de um atributo construído socialmente. *Educação Temática Digital, 13*(1), 99-118.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*, 131-141.

Hanff, B. B. C., Barbosa, R., & Koch, Z. M. (2002). Classes de Aceleração: "Pedagogia" da inclusão ou da exclusão? *Ponto de Vista, 3*(4),027-046

Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M., Ennafaa, R., & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola.* Brasília: UNESCO/MEC/INEP.

Jacomini, M. A. (2010). Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa, 40*(141), 895-919.

Lagana-Riordan, C., Aguilar, J., Franklin, C., Streeter, C. Kim, J. Tripodi, S., & Hopson, L. (2011). At-risk students's perceptions of traditional schools and a solutions-focused public alternative school. *Preventing School Failure, 55*(3), 105-114. doi: 10.1080/10459880903472843

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (Siman, L. M., Trad.). 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. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1.

Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). Altera a Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional.

Lucio, R., Hunt, E., & Bornovalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology, 48*(2), 422–428. doi: 10.1037/a0025939

Nunes, T. G., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(2), 203-210.

Oliveira, M., & Freitas, H. (1997). *Focus Group - método qualitativo de pesquisa: Resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Osti, A., & Brenelli, R.P. (2013). Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *17*(1), 55-63.

Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (2010). Estabelece: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil: Conselho Nacional de Educação.*

Pasian, M. S., Veltrone, A. A., & Caetano, N. C. S. P. (2012). Avaliações educacionais e seus resultados: Revelando ou

omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. *Ensaios, 6*(2), 440-456.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Placco, V., André, M., & Almeida, L. (1999). Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa, 108*, 49-79.

Resolução CNE/CEB nº 4/2010. (2010, 13 de julho). Estabelece: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasil: Conselho Nacional de Educação.

Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados,12*(5), 7-2.1

Rumberger, R. W. (2011). *Introdution*. Em R. W. Rumberger (Org.), *Droping out* (pp. 1-19). Recuperado: http://education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf

Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practiotioner-researchs*. Oxford: U.K.: Blackwell.

Sampieri, R. H., Callado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa.* Porto Alegre: Penso.

Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo [SMED-SL] (2012). *Projeto Seguindo em Frente 2012.* Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, São Leopoldo, RS.

Torres, R. M. (2004). Repetência escolar: Falha do aluno ou falha do sistema? Em A. Marchesi, & C. H. Gil (Orgs.), *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (Rosa, E., Trad.). (pp.34-47). Porto Alegre: Artmed.

Vasconcellos, M. J. E. (2012). *Pensamento sistêmico:* O novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus.

Walkey, F. H., McClure, J., Meyer, L. H., & Weir, K. F. (2013). Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. *Contemporary Educacional Psychology*, *38*, 306-315.

Recebido em: 03/02/2015
Reformulado em: 13/10/2015
Aprovado em: 26/10/2015

Sobre as autoras

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi (nandaszareski@yahoo.com.br)
Psicóloga, mestre em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora no Curso de Graduação em Psicologia da Sociedade Educacional Três de Maio (Setrem), RS.

Angela Helena Marin (angelahm@unisinos.br)
Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora dos Cursos de Graduação e de Pós-graduação em Psicologia da Unisinos, RS.

Artigo derivado da dissertação de mestrado de Fernanda Aparecida Szareski Pezzi, realizada sob a supervisão de Angela Helena Marin, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS. Apoio financeiro: CNPq e CAPES.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202955

Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia

Ana Rosa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG – Brasil

Tatiana Noronha de Souza
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Jaboticabal – SP – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva discutir o conceito de *Ambiente Pedagógico* na educação infantil, baseado na perspectiva histórico-cultural, abordando sua dimensão relacional e processual. Interessa-nos pensar o espaço/ambiente, sobretudo como processo pedagógico e não como fator externo às ações dos indivíduos (crianças e educadores/professores). Para isso, dialogamos com Vigotski e Wallon, que consideram o ambiente um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil, visto que varia em função da idade, dos estados afetivos e das motivações dos indivíduos. O conceito de vivência possibilita-nos compreender o ambiente como elemento produzido na relação com cada indivíduo, mediante sua interpretação e percepção. Abordamos alguns estudos da Psicologia Ambiental que tratam da relação entre os aspectos físicos do ambiente e desenvolvimento infantil para pensar a organização dos espaços institucionais infantis. Incluímos algumas contribuições da cidade italiana de Reggio Emilia sobre as experiências de organização espacial para a infância.

Palavras-chave: Educação infantil; psicologia escolar; psicologia ambiental.

Educational environment in early childhood education and psychology contribution

Abstract

This article aims to discuss the concept of Educational Environment in kindergarten, based on historical and cultural perspective, addressing its relational and procedural dimension. We are interested in thinking about the space / environment, especially as an educational process and not as an external factor to the actions of individuals (children and educators / teachers). For this, we dialogue with Vygotsky and Wallon, who consider the environment a highly related to child development element, as it varies depending on the age of affective states and motivations of individuals. The concept of experience enables us to understand the environment as an element produced in relation to each individual by their interpretation and perception. We address some studies of environmental psychology on the relationship between the physical aspects of the environment and child development to think about the organization of children's institutional spaces. We have included some contributions from the Italian city of Reggio Emilia on the spatial organization of experiences for children.

Keywords: early childhood education; school psychology; environmental psychology.

Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología

Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir el concepto de *Ambiente Pedagógico* en la educación infantil, basado en la perspectiva histórico-cultural, abordando su dimensión relacional y procesual. Nos interesa pensar el espacio/ambiente, especialmente como proceso pedagógico y no como factor externo a las acciones de los individuos (niños y educadores/profesores). Para eso, dialogamos con Vygotsky y Wallon, que consideran el ambiente un elemento fuertemente relacionado al desarrollo infantil, visto que varía en función de la edad, de los estados afectivos y de las motivaciones de los individuos. El concepto de vivencia nos posibilita comprender el ambiente como elemento producido en la relación con cada individuo, mediante su interpretación y percepción. Abordamos algunos estudios de la Psicología Ambiental que tratan de la relación entre los aspectos físicos del ambiente y desarrollo infantil para pensar la organización de los espacios institucionales infantiles. Incluimos algunas contribuciones de la ciudad italiana de Reggio Emilia sobre las experiencias de organización espacial para la infancia.

Palabras clave: educación infantil; psicología escolar; psicología ambiental.

Introdução

Quando entramos numa unidade de educação – seja uma creche, pré-escola ou escola –, uma das primeiras coisas que nos chama atenção é a sua dimensão espacial: ambientes grandes/pequenos; ambientes coloridos/cinzentos; ambientes agradáveis/desagradáveis; ambientes organizados/desorganizados etc. O espaço/ambiente[1] é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos qual o projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e infância que subjaz às práticas educativas, quaisconcepçõesde aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Isto porque o espaço não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico; ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho (Moreira, 2011).

Nessa perspectiva, o espaço não é um recipiente ou continente onde a educação acontece é uma forma silenciosa de ensino na medida em que "transmite mensagens sobre o ensinar e o aprender" (Frago & Escolano, 2001, p. 69). O espaço também não é um elemento neutro; ele está sempre comprometido com uma forma de conceber o mundo. "[O espaço] está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais" (Ribeiro, 2004, p. 103). O mobiliário, os materiais e os objetos escolhidos para compor os ambientes educacionais constituem as *bases materiais do currículo* (Alves, 1998).

Embora o ambiente transmita várias mensagens sobre o contexto educacional, muitos educadores (professores, coordenadores e direção), no planejamento pedagógico, concentram suas discussões nos aspectos quantitativos dos ambientes, menosprezando o processo de construção destes, especialmente no que tange à participação das crianças no seu planejamento e organização.

Este artigo tem o propósito de discutir o conceito de *Ambiente Pedagógico* no âmbito da educação coletiva de crianças (Educação Infantil), a partir de uma abordagem histórico-cultural em Psicologia, destacando a dimensão relacional e processual do espaço, num diálogo com referências da Psicologia Escolar e da Psicologia Ambiental. Entendemos o espaço/ambiente como processo pedagógico, que vai sendo construído e transformado a partir das ações educativas, em interlocução com diferentes campos do saber.

Faz-se necessário discutir esse conceito em função da necessidade de planejar e organizar ambientes, de maneira crítica, reflexiva e colaborativa, que contribua para o desenvolvimento integral de crianças e adultos nos espaços educativos.

1 Baseadas no geógrafo Y-Fu Tuan (1980), consideramos que o termo ESPAÇO remete à ideia de algoindefinido estando sempre disponível a transformar-se em AMBIENTE na relação com o homem. Portanto, na realidade, o espaço abstrato não existe, ele é sempre qualificado como ambiente.

As crianças e os contextos de educação coletiva hoje

Nas sociedades ocidentais é cada vez mais crescente e precoce a ocupação dos espaços de educação coletiva pelas crianças. Permanecendo em tempo integral ou parcial, não podemos negar que elas passam grande parte de suas infâncias nesses ambientes. Por essas razões, projetar uma escola/creche/pré-escola e organizar seus ambientes exige que os adultos pensem nos espaços de vida das crianças considerando suas realidades, suas necessidades, seus desejos. E, para isso, é necessário escutar o que dizem as crianças sobre os ambientes que vivenciam.

De acordo com Rinaldi (2012, p. 124), na relação pedagógica, a escuta é considerada uma "metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido";isso envolve mais do que o educador ouvir a criança com os ouvidos, é preciso usar todos os sentidos para conhecer as suas necessidades e interesses. A criança "fala" por meio de múltiplas linguagens, sobre si e o mundo, e suas perspectivas podem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento dos adultos. Portanto, no planejamento e na organização dos ambientes, a escuta possibilita ao educador levantar dúvidas eformular questões que propiciem a construção de novos/outros arranjos espaciais. Essa escuta costuma ser realizada por meio da observação e diálogo com as crianças, em situações cotidianas, devidamente registradas pelos adultos. Entretanto, não foram encontrados estudos que associassem a escuta das crianças e a reorganização dos espaços infantis. Aquele que mais parece aproximar-se dessa proposta foi realizado por Cassia e Garanhani (2009), e teve como objetivo dar voz às crianças de creche, para verificar os sentidos e significados atribuídos por elas aos espaços da instituição. As autoras destacam que, ao analisarem os relatos, foi preciso considerar também o que não foi dito por meio de palavras. Assim, elas buscaram compreender o significado do silêncio que vinha acompanhado de outras expressões, tais como gestos, sorrisos ou caretas. Como resultado, identificaram o conhecimento das crianças sobre os espaços e seus detalhes, inclusive aqueles que não eram destinados a elas.

Compartilhamos com Gandini (1999) a ideia de que todas as pessoas que trabalham e vivem nesses ambientes precisam participar de seu planejamento, organização, manutenção e modificação, pois eles fazem parte de suas vidas. Do mesmo modo, entendemos que é imprescindível a realização de estudos constantes e diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, tais como, Pedagogia, Arquitetura, Sociologia, Psicologia, Antropologia, que auxiliem o avanço nas discussões sobre a problemática do espaço na educação.

Müller (2010) chama a atenção para o reconhecimento das crianças, nas últimas décadas, como sujeitos de direitos, e, por isso, tendo o direito de aprender e brincar em locais planejados e construídos para e com elas. No Brasil, vários textos publicados pelo Ministério da Educação abordam os aspectos físicos dos ambientes na educação infantil. Alguns deles são: *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança*

(Campos & Rosemberg, 2009); *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (Ministério da Educação e do Desporto [MED], 1998a); *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (MED, 1998b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução n. 01, 1999); *Plano Nacional de Educação* (Lei Federal n° 10.172, 2001); *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC/SEB, 2006); *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (MEC/SEB, 2009); e *Brinquedos e brincadeiras de Creches* (MEC/SEB, 2012). Todos esses textos concebem os aspectos físicos do ambiente como elementos importantes para a educação da criança pequena, e alguns deles apresentam orientações para o planejamento, a organização e o uso dos espaços apontando para a necessidade de o adulto considerar os desejos e interesses das crianças e também oportunizar meios para que elas participem ativamente desses momentos.

Apesar de os documentos citados fornecerem suporte técnico-científico aos educadores sobre a questão espacial, não raro encontrarmos ambientes planejados pelos educadores sem reflexão crítica sobre as intenções pedagógicas. Muitas vezes, o planejamento dos ambientes ocorre somente no início do ano, como se estes não se modificassem nas interações cotidianas, fossem iguais para todas as crianças e tivessem o mesmo significado para crianças e adultos. Encontramos muitos ambientes organizados de modo padronizado e sem identidade, desconsiderando as culturas e as histórias das crianças, oferecendo-lhes pouca ou nenhuma oportunidade de participação em sua construção e em vivenciar experiências significativas. Desse modo, é preocupante o fato de os ambientes serem organizados exclusivamente pelos adultos sem o envolvimento e a opinião das crianças nesse processo, dificultando suas interações com os objetos e com outras pessoas. Tal situação revela uma postura autoritária do educador, a prática de uma pedagogia voltada para a submissão (Kuhlmann Jr., 1998), comprometida com a ideia de criança como ser incapaz e dependente do adulto.

A Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural têm enfatizado o caráter participativo das crianças no processo de socialização (Corsaro, 2011; Sarmento, 2007) e de desenvolvimento (Vigotski, 1984), respectivamente, procurando romper com a visão adultocêntrica da infância. Essas duas chaves de leitura permitem-nos enxergar as crianças como pessoas competentes, curiosas e criativas, que não recebem passivamente os ambientes que lhes são destinados, mas, ao contrário, elas interpretam-nos e produzem novas significações. Nesse sentido, os ambientes estão sempre disponíveis a transformarem-se em lugares[2].

As crianças não só habitam criativamente os ambientes como também constroem lugares – imaginários e reais (Ceppi & Zini, 2013). Compartilhamos com Lima a defesa da importância da organização espacial com intencionalidade pedagógica. "É preciso, pois, deixar o ambiente suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação" (Lima, 1989, p. 72). Isto nos faz pensar sobre o quão é fundamental considerar as preferências espaciais das crianças no planejamento dos ambientes, disponibilizando elementos que auxiliem e potencializem o desenvolvimento de interações e brincadeiras.

Ambiente Pedagógico

Na interface psicologia-educação, trazemos o conceito de *Ambiente Pedagógico* para a discussão. Qualificamos o termo *pedagógico* como algo que convida à criação, a romper com o usual, a desviar dos caminhos já conhecidos e inaugurar novos percursos. Portanto, longe de a palavra "pedagógico" significar certo direcionamento e padronização de ações para alcançar uma finalidade pré-estabelecida, concebemos essa expressão como um contexto de possibilidades de transformação das pessoas (crianças e adultos) e também do próprio ambiente. Assim, o Ambiente Pedagógico é compreendido como um elemento constitutivo da prática educacional, que considera a participação da criança na sua construção. Nesse sentido, ele nunca está acabado, sendo permanentemente construído. Ao valorizar a coautoria da criança na proposição dos desafios, descobertas e criações, o Ambiente Pedagógico mostra-se um contexto potente para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Na mesma direção, Rinaldi (2012) apresenta a ideia de ambiente escolar como ambiente formador, que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil. Para essa autora, o espaço é considerado um "terceiro educador", o qual pode afetar na qualidade do aprendizado.

> As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um "ambiente formador", um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (Rinaldi, 2012, p. 157).

Encontramos nas teorias do desenvolvimento humano de Lev Vigotski e Henri Wallon subsídios para compreender o espaço/ambiente numa dimensão dialética e histórica, na qual espaço e pessoa não se oponham, mas, ao contrário, sejam entendidos como elementos interdependentes de uma totalidade.

Buscamos em Vigotski sua argumentação sobre o papel do ambiente (*sedrá*)[3] no desenvolvimento infantil (Vigotski,

2 Segundo Tuan (1980), o termo LUGAR denota a ideia de ambiente dotado de valor individual. Elali (2002) assinala que a palavra-chave do conceito de lugar é a *experiência individual,* é ela que possibilita a apropriação do ambiente e a sua transformação em lugar.

3 Em russo, o termo *sedrá* refere-se ao ambiente em que determinado processo ocorre, bem como ao ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem está inserido. Numa série de sete conferências proferidas por Vigotski, entre os anos de 1932 e 1935, a quarta conferência versa sobre a questão do meio (*sedrá*) na pedologia (ciência do desenvolvimento infantil). Vigotski não trata do meio e das regras que o constituem, mas, sobretudo, do meio como fonte do desenvolvimento infantil.

2010). Para ele, o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. Para a criança, o ambiente é o seu mundo, contexto de interações que vai se ampliando na medida em que ela vai tendo novas experiências. Em *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski(2010) explica que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático e absoluto, uma vez que se modifica a cada momento da vida da criança.Assim, o ambiente e a criança formam uma unidade indissociável. Vigotski denomina *perejivanie* a relação entre a criança e o ambiente (Prestes, 2012). Esse termo refere-se à vivência intensa e singular de uma pessoa frente a uma determinada situação sendo considerada a unidade dinâmica da consciência.

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683-684).

Conforme pontua Prestes (2012, p. 129-130), "para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo". O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio.

Assim como Vigotski destaca o caráter relacional e processual do ambiente, Wallon compreende que pessoa e meio não podem ser considerados separadamente. "O meio é o complemento indispensável do ser vivo" (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986)[4]. O autor também chama a atenção para a mudança de sentido para a pessoa dependendo do seu estado afetivo e motivações em cada idade e contexto cultural. De acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira(2012, pp. 77-78), para Wallon, "o meio oferece as oportunidades para a ontogênese se realizar e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as crianças, à medida que adquirem mais possibilidades de ações, transformam o meio mais eficientemente, organizando-o, complexificando-o e compatibilizando-o com novos propósitos".

Nessa perspectiva, as crianças constroem novos significados para seus ambientes à medida que vão se desenvolvendo e, muitas vezes, subvertem criativamente a lógica estabelecida pelos adultos acerca das funções dos elementos físicos. Deste modo, não é raro observarmos objetos e mobiliários serem utilizados para a construção de brincadeiras pelas crianças, transformando significativamente o ambiente, algo que indica que os ambientes não são os mesmos para todas as crianças.

Forneiro (1998) compreende o ambiente como o espaço físico em conjunto com as relações de afeto entre crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade. Nessa perspectiva, enquanto o espaço físico é a parte material da aprendizagem, o ambiente é a base visível e invisível da aprendizagem, um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram num determinado local.

Esse autor propõe o estudo do ambiente da educação infantil a partir de quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Embora ele classifique o ambiente em níveis diferenciados, eles não podem ser analisados isoladamente, pois um só tem sentido em relação aos demais. A organização do espaço constitui-se numa rede de interação dessas dimensões significadas numa dada realidade. A dimensão física diz respeito a todo suporte físico do ambiente: a arquitetura, a localização, a divisão do espaço (áreas), os objetos (mobílias, equipamentos e materiais), os adornos e a organização espacial (distribuição dos objetos no espaço). A questão que interessa é: "O que há no ambiente e como ele está organizado?" A dimensão funcional refere-se à forma como os espaços são utilizados pelos usuários, às funções e às suas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas. A pergunta é: "Como o ambiente é utilizado e para qual (quais) finalidade(s)?" A dimensão temporal contempla os momentos de utilização dos espaços. A rotina educacional articula tempos e espaços para a realização de atividades durante o tempo de permanência das crianças na creche. Igualmente, o ritmo das atividades vai depender, em parte, da disponibilidade temporal do espaço.

Sabemos que alguns espaços são utilizados por diversas turmas numa unidade de educação ao longo da jornada diária, semanal, mensal. O modo como os espaços são distribuídos nessas temporalidades pode desencadear ambientes de estresse ou de relaxamento. Isto vai depender de como as crianças estão envolvidas nas atividades. "Quando e como é utilizado o ambiente ao longo do tempo?" é a preocupação. Por fim, a dimensão relacional está vinculada às relações sociais de poder estabelecidas dentro das salas de aula, particularmente entre professores e alunos, tais como acessibilidade aos espaços, a formação de grupos de trabalho, a participação dos professores nas atividades, etc. Aqui, a pergunta é: "Que tipo de relação se estabelece entre crianças e adultos para a organização do ambiente?"

Dessa forma, o ambiente pode favorecer ou inibir a competência e motivação das crianças num determinado contexto. Isso porque os elementos da organização multidimensional do ambiente (arquitetura, mobiliário, materiais, interações, cores, odores etc.) não são isolados, mas articulados e transmitem mensagens para seus usuários. Por essa razão, ao pensar nos espaços escolares, destaca-se a necessidade de: (1) promover a sensação de segurança para exploração; (2) promover o sentimento de valorização, personalização e de sentirem-se bem-vindas naquele espaço; (3) facilitar a legibilidade do espaço, para que as crianças

4 A obra reúne vários textos de Henri Wallon. Essa citação encontra-se no artigo "Os meios, os grupos e a psicogênese da criança", o qual foi traduzido por Elvira Souza Lima. O texto original – *Les milieux, les groupes et La psychogenèse de l'enfant* – foi publicado em *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1954.

possam compreender suas diferentes funções; (4) resguardar privacidade e oportunizar encontros; (5) estimular a curiosidade e a construção, além de facilitar a comunicação. Tais argumentações indicam que o Projeto Pedagógico de uma escola deve estar articulado ao projeto arquitetônico e de organização espacial, considerando o papel dos diferentes ambientes na educação das crianças.

No que cabe ao trabalho docente, o espaço pode fornecer apoio para facilitar o trabalho do profissional, assim como encontros com pais, que também precisam sentir-se bem recebidos. Conforme salienta Gandini (1999), o ambiente precisa ser planejado e estabelecido para propiciar encontros, interações e intercâmbios entre as pessoas que nele convivem.

Contribuições dos estudos da Psicologia Ambiental na organização de ambientes na Educação Infantil

Sobre a organização de ambientes na Educação Infantil, a Psicologia Ambiental pode contribuir para a construção de conhecimento no campo da Educação na medida em que tem investigado formas de agir das pessoas em diferentes espaços (Campos-de-Carvalho, 1993). Nesse sentido, vários estudos sobre a organização de ambientes educacionais infantis, iniciados pelo arquiteto Alain Legendre, na França, nos anos 1980, têm consolidado conhecimentos teórico-metodológicos, dando diretrizes claras sobre a sua organização.

Seguindo a abordagem teórico-metodológica utilizada por Legende, no Brasil, Campos-de-Carvalho (1990) e outros autores[5], por exemplo, realizaram estudos semi-experimentais[6] sobre a organização dos espaços nas salas de atividades, em diversas creches, por meio da introdução de zonas circunscritas (ZC)[7], o que revelou mudança na distribuição das crianças pela sala, aumento da diversidade de atividades, aumento de interações afiliativas e interações em grupos maiores. Destacamos, por exemplo, o estudo de Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) que comparou a preferência de ocupação por áreas espaciais por crianças de 2-3 anos na creche. A coleta de dados foi realizada em três fases distintas de organização do espaço, a saber: Fase I – Zonas espaciais com e sem circunscrição; Fase II – Zona circunscrita com e sem superfície de apoio; e Fase III – Introdução de uma cabana. Por meio da análise de filmagens, verificou-se que: 1) o comportamento de espectador e comportamento socialmente dirigido ocorreram mais frequentemente na Fase III; 2) a atividade individual diminuiu gradualmente da primeira para a última fase; 3) a interação ocorreu com maior frequência na Fase II, porém sua ocorrência na Fase III foi maior que na primeira fase. Observou-se, também, que na fase com as estantes encostadas na parede (áreas sem circunscrição), foram utilizadas bem mais frequentemente pelas crianças para a ocorrência de atividades desenvolvidas individualmente, como empurrar carrinho, apoiar revistas e folheá-las etc.. Já as interações entre crianças ocorreram preferencialmente na ZC com apoio.

As autoras verificaram que esses resultados corroboraram com o estudo de Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999), que investigou o papel de suporte da circunscrição e não apenas da superfície de apoio oferecida pelas estantes e evidencia a relevância de zonas circunscritas para a ocorrência de interações, indo a favor de trabalhos anteriores (Legendre, 1999; Rubiano & Rossetti-Ferreira, 1995). O maior número de ZC na última fase, em comparação à fase inicial, pode ter redirecionado a preferência por áreas na emissão dos comportamentos analisados. Aqueles que exigem maior habilidade social (interação e comportamento socialmente dirigido) ou atenção no outro (espectador) aumentaram da primeira para a última fase, enquanto que a atividade individual diminuiu.

Também Bomfim (2002) evidenciou a importância da estruturação espacial no contato entre crianças com idades entre ume quatroanos e delas com a educadora por meio da construção de ZC em duas creches municipais de Ribeirão Preto (SP). Foram utilizadas filmagens para coletar os dados em três arranjos espaciais (Fases I e II sem ZC – respectivamente espaço amplo e vazio e espaço com estantes baixas nas laterais – e Fase III com ZC). Dentre os resultados encontrados, destaca-se a especificidade do papel do arranjo espacial para as crianças de 1-2 anos, qual seja, as zonas circunscritas e a área ao redor do adulto foram ocupadas com frequência similar, sugerindo que em qualquer arranjo espacial as crianças pequenas precisam estar próximas da educadora.

Ainda nessa direção, Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006) investigaram quatro novos grupos de crianças de 1-2 anos naqueles três arranjos espaciais, em quatro creches públicas, comparando com os resultados obtidos no estudo anterior. Foram analisadas quatro categorias comportamentais: atividade individual, espectador, troca social e comportamento socialmente dirigido. Dessas categorias, a atividade individual, na maioria dos arranjos espaciais e creches, foi a mais frequente, enquanto que o comportamento socialmente dirigido foi o menos evidenciado.

Outros estudos, como os de Fernandes e Elali (2008), ao investigarem a utilização de várias áreas de um pátio escolar e a interação entre crianças (três a sete anos) durante o recreio, identificaram as preferências de uso do espaço, apontando para a necessidade de maior planejamento dos espaços para aumentar a diversidade de atividades. Elali (2003) apresentou a dicotomia existente entre o discurso

5 Moreira (1992), Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999), Campos-de-Carvalho e Padovani (2000), Campos de Carvalho e Souza (2008), Bomfim (2002), Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003).

6 Os estudos semi-experimentais realizados foram os experimentos ecológicos, desenvolvido por Bronfenbrenner, em 1977, nos quais é feita a manipulação sistemática de uma única variável – a da investigação –, mantendo presente os outros elementos do ambiente e preservando, na medida do possível, o sistema de interdependência dos componentes ambientais.

7 Zonas circunscritas são áreas de elevada estruturação espacial, delimitadas, no mínimo, por três barreiras formadas por mobílias, objetos, elementos arquitetônicos etc., fechando uma área.

e a prática quanto ao uso do espaço na educação infantil, revelando o ambiente como cenário para o desenvolvimento das crianças, e não elemento ativo na vida dos pequenos. Tais estudos oferecem subsídios para a implementação de melhorias nos espaços educativos escolares, a partir da interpretação dos dados.

Além desses estudos, conceitos estudados no campo da Psicologia Ambiental têm contribuído para a reflexão da relação das crianças com ambientes educacionais, tais como: *apego ao lugar* (Elali & Medeiros, 2011), *identidade de lugar* (Mourão & Cavalcante, 2011), *arranjo espacial* (Campos-de-Cavalho, 2011), *percepção ambiental*(Kuhnen & Higuchi, 2011), além de questões relativas ao *estresse ambiental* (Günther & Frangelli, 2011), tão comum em ambientes educacionais coletivos.

A seguir, apresentaremos brevemente aspectos da experiência italiana em Reggio Emilia, que nos parece articular as visões da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Ambiental na organização de Ambientes Pedagógicos.

A experiência de Reggio Emilia sobre comportamentos e organização de Ambientes Pedagógicos

A cidade de Reggio Emilia, situada na Itália, atualmente na figura da Reggio Children, é conhecida internacionalmente pelo trabalho junto às instituições de educação infantil, no que tange à organização do projeto educativo e ao destaque que dá aos aspectos físicos dos ambientes A organização desta cidade sempre se preocupou com os ambientes oferecidos às crianças, por compreenderem a grande importância deles na educação. Assim, buscaram aprofundar os conhecimentos nesse campo, em parceria com a Academia Domus de Milão. De acordo com Ceppi e Zini (2013), as creches e pré-escolas municipais experienciaram parcerias entre educadores e arquitetos na construção dessas unidades. Entrar em uma instituição de educação infantil em Reggio Emilia é uma experiência emocional, vibrante, que revela o pensamento de vários autores e uma preocupação especial com as artes visuais e a arquitetura.

Rinaldi (2012) aponta que nesse projeto há uma clara articulação entre qualidade do espaço e qualidade do aprendizado, tanto que Malaguzzi (Correggio, 1920 – Reggio Emilia, 1994)[8], seu idealizador, dizia que o espaço era o terceiro educador. Além disso, defendia o direito a um ambiente construído que se preocupasse com a beleza, uma estética compartilhada, que só poderia ser desenvolvida por meio de um processo permanente de pesquisa. Pesquisa esta baseada na observação sistemática do uso que adultos e crianças fazem dos espaços, materiais e mobiliários, e atenta aos estudos sobre como os espaços e aarquitetura são percebidos.

8Professor italiano que se interessou pela construção de novas escolas na cidade de Reggio Emilia, logo após a Segunda Guerra Mundial. Tornou-se condutor da proposta de Reggio, onde dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática.

Os estudos realizados pelos gestores e educadores incluem a conexão de tempo e espaço, procurando articular "o que", "onde" e "quando", de forma a capturar os valores atribuídos aos espaços, seu uso e a capacidade de adaptar-se às atividades nele propostas. Um exemplo que ilustra como esses estudos são realizados pode ser visto no estudo sobre o almoço e uso do refeitório. As observações e as coletas de dados passaram a considerar o significado do almoço na cultura local, observaram como as crianças comportavam-se e utilizavam o espaço. Observou-se que o almoço era um momento de socialização, em que as crianças buscavam sua independência e passavam a valorizar as próprias competências. Isso levou a uma reflexão sobre a densidade de pessoas, organização do mobiliário, estratégias para diminuição do barulho, além de tornar um espaço mais pessoal e acolhedor (Rinaldi, 2012).

Esse trabalho também gerou diferentes parcerias e processos de pesquisa, em especial as parcerias com designers, para o desenho e construção de novas mobílias e materiais, e o estudo de sua experimentação. Além disso, incluíram a projeção de escolas como processo criativo de articulação de saberes da pedagogia e arquitetura, que levassem em conta aspectos culturais, sociais e políticos. Isso se deve ao fato de acreditarem que a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica real, que supere o paradigma de espaço como de reprodução e transmissão do conhecimento estabelecido, para um espaço de criação de novos conhecimentos (Rinaldi, 2012).

Em Reggio Emilia discute-se uma epistemologia da arquitetura escolar e algumas premissas fundamentais, tais como: (1) Espaço/Ambiente como linguagem, que interpretamos desde bem pequenos, e cujos elementos tornam-se constitutivos do pensamento; (2) a relação bidirecional Pessoa/Ambiente na qual um modifica o outro, percepção subjetiva do ambiente; (3) leitura multissensorial do ambiente, que se modifica com o passar dos anos em função da cultura e do significado que atribuímos ao espaço; (4) realizar uma definição clara de qualidade sensorial do ambiente escolar; (5) considerar a idade e postura das crianças (bebês ficam muito tempo deitados e crianças mais velhas passam mais tempo sentadas), valorizando as superfícies como pisos, tetos e paredes; (6) compreender que as crianças constroem suas identidades nos espaços que vivem, por isso é fundamental o cuidado dos objetos e mobiliários que neles colocamos.

Após estudos sobre a relação da comunidade educativa e o ambiente, podemos dizer que essa experiência em Reggio apresenta alguns indicadores que consideramos importantes na organização dos espaços. Com relação às crianças, esses ambientes devem: (1) permitir a expressão do potencial, com possibilidade de explorar e pesquisar sozinhas e perceberem-se como construtoras de projetos; (2) reforçar a construção da identidade, autonomia e segurança e a possibilidade de trabalhar e comunicar-se com os outros; (3) favorecer que a identidade cultural e a privacidade sejam respeitadas. Quanto aos professores e pais, os ambientes devem facilitar a interação deles com crianças e demais

adultos, bem como atender às necessidades relacionadas ao trabalho e privacidade.

Podemos dizer que a preocupação com um ambiente educativo contempla várias dimensões simultaneamente: a organização dos ambientes com vistas ao desenvolvimento físico e psicológico, desenvolvimento da identidade cultural, desenvolvimento profissional dos docentes e no diálogo com os pais ou responsáveis. A proposta realiza, também, um diálogo constante com o nível de desenvolvimento das crianças, no sentido de responder as suas necessidades de exploração e conhecimento de mundo.

Considerações finais

Este artigo versou sobre o conceito de *Ambiente Pedagógico* numa perspectiva relacional e dialógica entre pessoa e meio, considerando-o um aspecto constitutivo das práticas educativas. Como elemento presente no interior dessas práticas, o espaço afeta os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por essa razão, a interlocução com as teorias do desenvolvimento e com os estudos da Psicologia Ambiental pode acrescentar novos conhecimentos ao campo da Psicologia Escolar quanto ao planejamento e organização dos ambientes educativos. Além disso, os estudos da Psicologia Ambiental muito têm contribuído para os avanços e redimensionamento da relação do espaço e crianças pequenas, pois examina percepções, reações, promoção ou inibição de atividades, abertura para o aparecimento de novos comportamentos, que podem favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, é possível afirmar que a organização do Ambiente Pedagógico diz respeito também a outras questões além da organização espacial em si, na medida em que articula, simultaneamente, várias dimensões presentes no processo educativo, que acontecem em diferentes ambientes, dentro e fora das instituições de educação infantil. Essa ideia corrobora com os argumentos teóricos de Vigotski e Wallon de que o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. A qualidade das relações que se estabelecem e o desenvolvimento profissional dos professores são variáveis importantes nesse processo, que não podem ser desconsideradas.

Procuramos salientar que a participação das crianças no planejamento e organização espacial, considerando o que elas têm a dizer, com sua oralidade e seu corpo, é essencial na construção de Ambientes Pedagógicos.Desse modo, a observação e a escuta mostram-se procedimentos imprescindíveis na organização desses ambientes, quando se considera a criança como sujeito autoral, histórico, com uma identidade social e cultural. No entanto, verificamos que existe uma escassez de estudos empíricos que observem e escutem as crianças para posterior intervenção espacial.

Esperamos que essas reflexões possam, de alguma forma, enriquecer a compreensão de como o ambiente é um fator relevante no projeto pedagógico, precisando, portanto, ser cuidadosa e coletivamente planejado para que crianças e adultos sintam-se efetivamente partícipes de seus ambientes.

Referências

Alves, N. (1998). *O espaço escolar e suas marcas:* o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A.

Bomfim, J. (2002). *Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Bomfim, J. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2006). Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano, 7*(1), 67-88.

Campos-de-Carvalho, M. I. (1990*). Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, São Paulo.

Campos-de-Carvalho, M. I. (1993). Psicologia Ambiental: Algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2*, 435-447.

Campos-de-Cavalho, M. I. (2011). Arranjo Espacial. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental.* São Paulo: Vozes.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Mingorance, R. C. (1999). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Interamerican Journal of Psychology, 33*(2), 67-89.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia, 5*(2), 443-470.

Campos-de-Carvalho, M. I. & Souza, T. N. de (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paideia, 18*, 25-40.

Campos, M. M. & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança*. Brasília: MEC/SEB.

Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos.* São Paulo: Cortez.

Cassia, R. de. C. & Garanhani, M. C. (2009). Organização do Espaço na Educação Infantil: o que nos contam as crianças? *Anais do IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.* Curitiba, Paraná.

Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Bambini, Spazi, Relacioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Milano: Domus Academy Research Center

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância.* Porto Alegre: Artmed.

Elali, G. V. M. A. (2002). *Espaços para a educação infantil: um quebra-cabeças?* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Elali, G. V. M. A. (2003). O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia (UFRN),8* (2),1, 309-319.

Elali, G. A. & Medeiros, S. T. F. de (2011). Apego ao lugar (Vínculo com o lugar – Place Attachment). Em S. Cavalcante & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.

Fernandes, O. S. & Elali, G. V. M. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um Pátio Escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paideia, 18*, 3, 41-52.

Forneiro, I. L. (1998). A organização dos espaços em educação infantil. Em M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229 – 280). Porto Alegre: Artes Médicas.

Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Batista, D., Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Günther, I. A. & Frangelli, T. B. O. (2011). Estresse Ambiental. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.*), Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.

Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Kuhnen, A. & Higuchi, M. I. G. (2011). Percepção Ambiental. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.

Legendre, A. (1999). Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior, 31*, 463-486.

Lei Federal n° 10.172 de 9 de jan, de 2001 (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado: 22 set. 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf.

Lima, S. M. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.

Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia Reflexão e Crítica, 16*(2), 367-378.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB]. (2009). *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB] (2012). *Brinquedos e brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação e do Desporto [MED] (1998a). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação e do Desporto [MED] (1998b). *Referencial curricular nacional de educação infantil* (3º vol.) Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB]. (2006). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Moreira, A. R. C. P. (1992). *Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.

Moreira, A. R. C. P. (2011). *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Mourão, A. R. T. & Cavalcante, S. (2011). Identidade de lugar. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs),*Temas Básicos em Psicologia Ambiental.* São Paulo: Vozes.

Müller, F. (2010). *Infância em Perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições.* São Paulo: Cortez.

Prestes, Z. R. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas: Autores Associados.

Resolução 01, de 07 de abril de 1999 (1999, 07 de abril). Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p.18.

Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. Sitientibus. *Feira de Santana*, n. 31, 103-118.

Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.* São Paulo: Paz e Terra.

Rubiano, M. R. B. & Rossetti Ferreira, M. C. (1995). Interacción y juegos en las guarderias, el papel de la organización espacial. *Revista Latinoamericana de Psycologia, 27*, 429-450.

Sarmento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em V.M.R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Tuan, Y. (1980). *Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.

Vigotski, L. S. (2010). *A questão do meio na pedologia* (Vinha,M. P, Trad.). *Psicologia USP, 21*(4). (Trabalho original publicado em 1935).

Vigotski, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. (1986). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

Recebido em: 10/02/2015
Reformulado em: 23/12/2015
Aprovado em: 15/02/2016

Sobre as autoras

Ana Rosa Picanço Moreira (anarosamaio@uol.com.br)
Doutorado em Educação. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Tatiana Noronha de Souza (tati_noronha@yahoo.com.br)
Doutorado em Psicologia. Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Jaboticabal)

Trabalho parcialmente apresentado no GT de Psicologia Ambiental no XV Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia ocorrido entre 6 e 9 de maio de 2014 na cidade de Bento Gonçalves (RS).

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202957

Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissional – Escolhas

Laura Silva
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa – Portugal

Resumo

A questão "o que queres ser quando fores grande?" impulsionou o estudo que se descreve. Este teve por finalidade investigar a importância atribuída à orientação escolar, vocacional e profissional por parte dos estudantes. Participaram neste estudo 114 estudantes a frequentar o ensino básico e secundário, tendo usufruído dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no último ano letivo. Os dados foram recolhidos através do questionário "Orientação Vocacional". Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes considera que os SPO compreendem as suas necessidades, no entanto, 39,5% considera que as suas dúvidas não ficaram esclarecidas. Assim, é fundamental perceber como os estudantes são ajudados no seu processo de decisão vocacional e em que medida são orientados para o seu percurso futuro.
Palavras-chave: Psicologia escolar; orientação vocacional; orientação profissional.

Study on Vocational Guidance and Professional – Choices

Abstract

The question "what do you want to be when you grow up?" Spurred the study described. This research aimed to investigate the importance given to education, vocational and professional guidance by the students. The sample consisted of 114 students attending primary and secondary schools, having enjoyed the Psychology and Guidance Services (SPO) in the last school year. Data were collected through the questionnaire "Vocational Guidance". The results showed that most students think that the SPO understand their needs, however, 39.5% consider that their questions were not answered. Thus, it is essential to understand how the students are helped in their vocational decision-making and to what extent are geared to your future course.
Keywords: School psychology; vocational orientation; professional orientation.

Estudio sobre la Orientación Vocacional y Profesional – Escojas

Resumen

La cuestión "¿lo qué quieres ser cuando seas grande?" impulsó el estudio que se describe. Éste tuvo por finalidad investigar la importancia atribuida a la orientación escolar, vocacional y profesional por parte de los estudiantes. Participaron en este estudio 114 estudiantes a frecuentar la enseñanza básica y secundaria, teniendo aprovechado de los Servicios de Psicología y Orientación (SPO) en el último año lectivo. Se recolectaron los datos por intermedio del cuestionario "Orientación Vocacional". Los resultados apuntaron que la mayoría de los estudiantes considera que los SPO comprenden sus necesidades, sin embargo, el 39,5% considera que sus dudas no quedaron aclaradas. Así, es fundamental percibir como los estudiantes son ayudados en su proceso de decisión vocacional y en qué medida son orientados para su camino futuro.
Palabras clave: Psicología escolar; orientación vocacional; orientación profesional.

Introdução

O decreto-lei 190/91 veio institucionalizar a Orientação Vocacional (OV) no sistema público de ensino, no quadro formal da criação dos SPO, mas em Portugal o interesse pela OV não é recente. Prova disso é a criação do Instituto de OV na década de 1920. Importa ainda referir no âmbito do Ministério do Trabalho a existência de estruturas dedicadas à OV com uma história mais antiga que a do Ministério da Educação (Leão, 2007).

Os SPO estão implementados nos estabelecimentos de educação Portugueses, tendo três domínios considerados para a sua intervenção: apoio psicopedagógico a estudantes e a professores; apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e orientação escolar e profissional. A salientar, o planear e executar atividades de orientação escolar e profissional através de programas e ações de aconselhamento a nível individual e de grupo, colaborar com outros serviços, nomeadamente no apoio à celebração de protocolos, tendo em vista a organização de informação e orientação profissional, desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem (Ministério da Educação, 2012).

No panorama atual é importante perceber o papel da escola na orientação escolar e profissional dos seus estudantes. É a partir das escolhas profissionais que o estudante faz a transição para o mercado de trabalho. Na atualidade, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, ocorreram demasiadas mudanças na economia mundial e as empresas são cada vez mais exigentes com os seus trabalhadores. As transformações ocorridas ao nível do trabalho têm reflexos evidentes nos sistemas de educação, formação e emprego – materializadas por exemplo, no novo paradigma da educação e formação ao longo da vida (Leão, 2007).

A este nível, Carvalho (2012) no seu estudo acerca da OV em Portugal, refere a importância da promoção de competências de gestão na carreira e apoio na transição para o mercado de trabalho. Realizar uma opção profissional e escolar torna-se uma circunstância bastante complexa que requer um conhecimento aprofundado não apenas das áreas específicas mas também de si próprio. A escolha vocacional acontece num período conturbado da vida do estudante, período de crises, conflitos, transição, adaptação, ajustamentos e mudanças, próprios do desenvolvimento do indivíduo na adolescência (Sprinthall & Collins, 1995). Deste modo, considerando a importância do papel dos SPO temos por principal objetivo de estudo obter conhecimento sobre a atuação dos SPO e de que forma estes correspondem às necessidades apresentadas pelo estudante.

Em Portugal, o Ministério da Educação é um dos organismos com mais responsabilidades, devendo fornecer Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas públicas. Visando a estrutura do sistema educativo em Portugal que obriga os estudantes no fim do ensino básico a tomarem uma decisão com implicações no seu futuro trajeto ao nível de educação e formação. O 9º ano de escolaridade é aquele onde se verifica uma oferta múltipla ao nível escolar, bem como, ofertas de programas de intervenção vocacional (Königstedt, 2011).

Logo, para muitos jovens a chegada ao final do 9º ano gera com frequência stress e desperta a atenção de pais e encarregados de educação (Silva, Paixão, & Albuquerque, 2007). Os pais tornam-se importantes no apoio da tomada de decisões (Otto, 2000), tendendo os jovens, nesta fase que implica uma primeira decisão, a escutarem e solicitar o envolvimento parental. Após esta decisão, tomada habitualmente no final do 9º ano, os jovens estudantes apoiam-se nos pais para a implementação dessa escolha (Königstedt, 2011). Os pais dos dias de hoje, cada vez mais esclarecidos e preocupados com as alterações e exigências no acesso ao mundo laboral, mostram também uma crescente preocupação e envolvem-se mais neste processo. Tais factos permitem que os pais se tornem parceiros envolvidos e esclarecidos nesta fase da vida dos estudantes.

É também relevante que o desenvolvimento e a organização da oferta das intervenções vocacionais em contexto escolar sejam uma prioridade definida. Sem dúvida que a consulta de psicologia vocacional (estruturada e breve) tem mérito incontestável mas apresentando, no entanto, alguns inconvenientes (Königstedt, 2011). Nomeadamente existe risco acrescido de se excluir parte da população escolar que possa estar menos sensível acerca da importância de tal (Königstedt & Taveira, 2010). Por outro lado, uma maior oferta de atividades extracurriculares faz com que a comunidade escolar tenha uma perceção errada, confundindo-se muitas vezes, e não se separando o desenvolvimento vocacional e o processo educativo a um nível mais global do estudante (Taveira, 2005).

Neste sentido, torna-se possível contribuir para uma consciencialização precoce dos jovens relativamente à instrumentalidade das aprendizagens escolares para o seu futuro percurso formativo e profissional (Schultheiss, 2005), como também pode ser útil no combate aos estereótipos de género na escolha da profissão (Araújo & Taveira, 2006).

O psicólogo deverá ter um papel relevante na orientação e monitorização dos professores relativamente à forma mais adequada de tornar estas atividades significativas para os jovens, no sentido do seu enriquecimento pessoal (Königstedt, 2011).

Os professores podem assumir um papel importante não somente na promoção de experiências do contexto real de trabalho como desempenham um papel relevante nas escolhas vocacionais dos jovens, já que exercem a sua influência tanto na relação direta com os alunos, como indiretamente no seu contacto com a família (Carvalho & Taveira, 2010). Uma dificuldade relaciona-se certamente com a colaboração de docentes e psicólogos em sala de aula, uma vez que os diferentes papéis correm o risco de serem diluídos (Whiston & Aricak, 2008). Uma possível linha de investigação futura poderá analisar as perceções de docentes e psicólogos relativamente à sua colaboração em tais projetos, focando questões como a partilha do poder e a importância da dimensão relacional para o sucesso do projeto (Königstedt, 2011).

Um estudo levado a cabo pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) sobre Orientação e Formação realizou-se numa escola secundária da rede pública de Lisboa que dispõe de uma experiência cimentada no domínio da orientação vocacional. Pretendeu-se perceber como os estudantes são ajudados no seu processo de decisão vocacional, nomeadamente, como contribuem as instâncias em causa (SPO e currículo) para a exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projeto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras das tarefas vocacionais.

Os técnicos que aceitaram responder ao questionário referiram como principais aspetos positivos: universalidade e gratuitidade da OV; localização do serviço nas escolas e sua consequente acessibilidade aos estudantes e famílias; localização do serviço nas escolas e consequente potenciação de práticas de articulação com a escola, seus profissionais, estruturas pedagógicas e currículo; qualidade e flexibilidade na resposta em OV tendo em conta a natureza dos destinatários e os constrangimentos dos serviços; capacitação e envolvimento das famílias na OV; respeito pela autonomia profissional; reconhecimento da natureza especializada do aconselhamento vocacional; facilidade de acesso à informação sobre as alternativas de formação. Como aspetos negativos os mesmos técnicos salientaram: indefinição da política geral para o sector; política de recrutamento e emprego pouco clara e errante; elevado rácio psicólogo/alunos em muitos serviços; elevada dispersão geográfica do atendimento em muitos serviços; ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e mesmo preocupante retrocesso em tal orientação; ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e outros serviços de orientação destinados a outros públicos, e também outras estruturas da comunidade, com especial referência às instituições de ensino superior do sector; ausência de incentivo e apoio à formação contínua e à supervisão; dificuldades várias no domínio da informação sobre as formações, nomeadamente sobre a atualidade da mesma, uniformidade do suporte, entre outros; insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, entre outros; recursos técnicos de avaliação e intervenção pouco atualizados, adaptados e aferidos, quando é o caso; insuficiente proximidade da administração relativamente aos profissionais e aos serviços, e as consequências nefastas de tal prática no efetivo conhecimento e monitorização do que se passa no terreno (CNE, 2011).

Leão (2007) sugere que sejamos mais ambiciosos e que alarguemos a questão vocacional à própria cidadania, pois considera que não nos envolvemos na comunidade. Aconselha que se fale antes em biografia, implicando o envolvimento autobiográfico dos jovens e as implicações para a cidadania. Em vez de se procurar através da orientação vocacional a descoberta de uma vocação algures escondida.

Método

Participantes

Fizeram parte deste estudo estudantes a frequentar o ensino básico (9º ano) e secundário (10º, 11º e 12º ano), tendo usufruído dos SPO no último ano letivo. Distribuindo-se por 9º ano (14%), 10º ano (52.6%), 11º ano (23.7%) e 12º ano (9.6%). A amostra é constituída por 114 participantes, sendo 72 do género feminino e por 42 participantes do género masculino, correspondendo, respetivamente, do total da amostra. Os estudantes frequentam escolas do ensino básico e secundário do distrito do Porto.

Instrumentos

Foi construído um questionário em versão experimental, "A orientação vocacional", tendo como objetivo explorar as expectativas do estudante face à orientação vocacional. Procurou-se perceber se o desenvolvimento do percurso escolar consistia numa preocupação dos estudantes face ao seu percurso escolar e profissional, bem como as decisões a tomar se tiveram em conta o processo de avaliação pelo qual passaram nos SPO.

Este questionário é composto por 27 itens. Os itens da primeira parte do questionário encontram-se numa escala tipo Likert (Mau, Insatisfatório, Satisfatório, Bom, Excelente). Os itens são compostos por questões relacionadas com: Simpatia e qualidade do atendimento prestado; Horário do atendimento; Eficiência e eficácia; Utilidade; Esclarecimento explícito; Compreensão das suas necessidades; Rigor e clareza das informações prestadas; Capacidade de aconselhamento; Tempo de resposta.

A segunda parte do questionário aborda questões sobre o SPO e em que medida este foi ao encontro do que o estudante esperava, sendo também as respostas para os itens numa escala tipo Likert (Discordo totalmente. Discordo. Concordo. Concordo bastante. Concordo completamente). Os itens eram compostos por questões relacionadas com: Reconhecimento e importância dos SPO; Esclarecimento de dúvidas, capacidades e competências; Conhecimento sobre tipos de cursos e de profissões; esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego; Natureza do mercado de trabalho; Satisfação com abordagem alternativa ao ensino superior; Esclarecimento sobre os cursos profissionais; Ações de sensibilização sobre a temática; entrega de relatório escrito com os resultados obtidos.

Procedimento

Foram selecionadas aleatoriamente quatro escolas do norte do país onde se realizam OV através dos SPO. Após esta seleção, o primeiro contacto deu-se via telefone com vista a averiguar a recetividade das escolas em participar na

investigação. Face a uma resposta positiva procedeu-se a um segundo contacto com as escolas, no sentido de explicar os objetivos do estudo. Nos casos em que as escolas se mostraram disponíveis foi agendada a administração dos questionários aos alunos. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo, tendo sido questionados sobre a possibilidade de participação, bem como garantida a confidencialidade e o anonimato das suas respostas. O tempo de aplicação foi de cerca de cinco minutos. Os questionários foram entregues a professores, diretores de turma, estudantes e de forma aleatória, pretendendo-se tornar a amostra o mais significativa possível (Quivy & Campenhoudt, 2003). Diga-se que foram entregues 147 questionários, tendo sido devolvidos 114 preenchidos.

Tratamento dos dados

Os dados foram analisados segundo uma metodologia quantitativa. Os dados foram introduzidos, tratados e analisados, com recurso ao programa estatístico SPSS versão 18.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Neste trabalho recorreu-se, essencialmente, a dois procedimentos estatísticos, sendo eles as análises de frequências e percentagens e, para comparação de grupos, o teste Mann-Whitney. A adoção de um teste não-paramétrico para a comparação de grupos deve-se ao facto de os dados não seguirem uma distribuição normal.

Uma das limitações no tratamento dos dados foi que o questionário é composto por duas questões abertas; no entanto, não nos foi possível fazer o tratamento estatístico nesta fase do estudo.

Resultados

A apresentação dos resultados obtidos tem por base os objetivos que orientaram este estudo focando as temáticas nucleares: o grau de satisfação em relação aos SPO e expectativas face às escolhas escolares e profissionais.

Recorreu-se ao teste Mann-Whitney para realizar a comparação dos indivíduos do sexo masculino e feminino nas respostas ao questionário sobre os SPO, uma vez que os dados não seguem uma distribuição normal. Apesar de estar muito próximo da significância estatística (p =.056), não se verificam diferenças estatisticamente significativas (U = 1187.0, p>.05) entre os indivíduos do sexo masculino (Rank Médio = 65.24) e os indivíduos do sexo feminino (Rank Médio = 52.99) ao nível da classificação do SPO. Assim, os resultados apontam para a ausência de diferenças significativas relativamente à classificação dos SPO tendo por base o género.

No que diz respeito ao reconhecimento da importância do SPO verifica-se que 5.3% da amostra discorda, 28.1% concorda, 53.5% concorda bastante e 13.2% concorda completamente. Estes resultados expressam significativamente a opinião dos estudantes sobre a importância dos SPO, já que aproximadamente 95% reconhece a sua relevância.

No item “Ficou esclarecido acerca das dúvidas que tinha enquanto estudante”, verifica-se 4.4% da amostra discorda totalmente, 35.1% discorda, 42.1% concorda, 15.8% concorda bastante e 2.6% concorda completamente. Deve-se reter nestes resultados a percentagem de estudantes, 39,5%, que consideram não ter ficado esclarecidos.

Sobre a questão “A orientação foi-lhe útil no esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego”, verifica-se que 9.6% da amostra discorda totalmente, 46.5% discorda, 30.7% concorda, 9.6% concorda bastante e 3.5% concorda completamente. Deve-se salientar que 56.1% dos estudantes não considerou a orientação útil no esclarecimento das relações entre formações, profissões e emprego.

Consideram ainda para o item “A orientação foi esclarecedora acerca da natureza do mercado de trabalho e sobre a importância de levar em consideração esse mesmo mercado aquando da tomada de decisões escolares”, 58,8% dos estudantes que não ficaram esclarecidos nos SPO sobre esta questão. No item “Foi-lhe entregue relatório escrito dos resultados obtidos”, 64,9% dos alunos não obtiveram relatório escrito sobre os resultados da avaliação que lhes foi realizada no âmbito da escolha escolar e profissional.

Como principais aspetos positivos referidos pelos estudantes devemos salientar que uma percentagem de 61,4% dos estudantes considera que os SPO compreendem as suas necessidades. De reter ainda a percentagem de 60,5% dos estudantes que viram as suas dúvidas esclarecidas quando recorreram aos SPO.

Os principais aspetos negativos referidos pelos estudantes prendem-se com o tempo de resposta por parte do SPO sendo que 69,3% considera mau/insatisfatório o tempo de resposta. Saliente-se também uma percentagem de estudantes insatisfeitos com os esclarecimentos relacionados com as alternativas ao ensino superior que se situa em 60,5%.

Ao realizarmos a comparação entre os indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino ao nível do grau de satisfação com o SPO verificamos que, apesar de estar muito próximo da significância estatística (p =.056), não se revelam diferenças estatisticamente significativas (U = 1187.0, p>.05) entre os indivíduos do sexo masculino (Rank Médio = 65.24) e os indivíduos do sexo feminino (Rank Médio = 52.99). Por sua vez, a comparação entre ambos os sexos ao nível das expectativas em relação ao SPO revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas (U = 1174.5, p <.05), sendo que os indivíduos do sexo masculino (Rank Médio = 65.54) apresentam expectativas mais elevadas em relação ao SPO do que os indivíduos do sexo feminino (Rank Médio = 52.81).

Discussão

Denota-se que existe um rácio muito baixo de técnicos para o número de estudantes, evidenciando a falta de técnicos nos SPO. O papel da escola é proporcionar respostas e orientações aos seus estudantes, mas tal torna-se

humanamente impossível devido à falta de psicólogos em contexto escolar, o que também foi evidente no estudo levado a cabo em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação.

Uma percentagem significativa dos estudantes (61,4%) não fez a escolha do seu percurso escolar com base nos resultados obtidos na avaliação. De facto, Carvalho (2012) refere que abordar as necessidades dos alunos implica perspetivar para além de um quadro geral, composto pela maioria dos estudantes que pretende ingressar no ensino superior, no seguimento do ensino secundário. A autora considera a necessidade de se ter em conta a ampla variedade e flexibilidade dos percursos secundários, para que a OV corresponda às necessidades dos alunos.

Saliente-se ainda que 64,9% dos estudantes não obtiveram um relatório escrito com os resultados dessa orientação. Poderemos sugerir um estudo que analise se existe uma correlação entre as escolhas escolares e a obtenção ou não de um relatório escrito pelos SPO, podendo analisar-se dois grupos comparativamente.

Um aspecto em comum com o estudo desenvolvido em 2011, prende-se com a falta de uma política geral para o setor, ou seja, em cada escola a orientação escolar e profissional é realizada de forma diferente. Assim, seria útil para uma prática mais efetiva que existisse uma política geral para o setor, bem como uma divulgação por parte dos SPO da forma de atuação destes, podendo evitar-se assim, erros ou modelos que se revelem menos efetivos. Aspeto este salientado também num estudo anterior levado a cabo por Leão (2007) o qual refere que em cada legislatura tem-se imposto a criatividade, novos materiais ou a ausência destes, sem qualquer avaliação da eficácia dos que foram produzidos anteriormente e onde Ministério da Educação e Ministério do Trabalho tem atuado na maior parte das situações em perfeita descoordenação.

O estudo desenvolvido em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação remete para a existência de insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, entre outros. Também verificamos que uma percentagem significativa (39,5%) de estudantes considera não ter ficado esclarecida sobre as questões em causa.

Carvalho (2012) refere neste contexto a importância de avaliar os programas e as intervenções, para que estes possam ser reformulados e melhorados em prol de uma intervenção cada vez mais capaz de satisfazer as necessidades dos alunos. A este nível refere como ingredientes críticos o papel do psicólogo escolar no reforço da rede de suporte do aluno e alargar a exploração profissional e da carreira ao mercado de trabalho (Carvalho, 2012).

Um estudo recente de Königstedt (2011) sugere que os programas de intervenção que assumam um caráter promocional e multifacetado podem ser um veículo potencial no desenvolvimento vocacional dos jovens. Assim como, seria vantajoso a criação de uma estrutura de apoio quanto à realização de contactos com empresas, entidades e instituições para o desenvolvimento de projetos de exploração em contexto real de trabalho (Königstedt, 2011).

Considerações Finais

Esta investigação possibilitou a realização de um estudo sobre a situação da orientação escolar e profissional, que embora não seja suficientemente representativo fornece indicadores para estudos posteriores. A escola do século XXI deve preparar o estudante para o mercado de trabalho tendo sempre em conta a sua condição humana. O jovem da escola pública espera auxílio por parte dos SPO em relação à escolha académica/ inserção no mercado de trabalho.

A orientação escolar deve-se preocupar em auxiliar o estudante no planeamento do seu projeto de vida, criando alternativas ao seu papel tradicional de somente orientar jovens para a escolha de um curso superior. As abordagens devem possibilitar maior informação profissional e escolar, sem restringir as profissões de nível superior.

É esperado que a orientação escolar se possa tornar uma prática mais global. A orientação escolar e profissional é pois, um processo de ajuda, de carácter mediador e cooperativo, entre o profissional preparado teoricamente e tecnicamente e um sujeito, ou grupo de sujeitos, que usufruem deste auxilio na elaboração e construção do seu projeto de vida (conhecimento do seu processo de escolha, autoconhecimento, conhecimento do mundo de trabalho, entre outros aspetos).

A orientação escolar e profissional poderia ser mais útil, efetiva e eficaz caso os SPO trabalhassem de acordo com uma política geral para este setor, sendo estes serviços dotados de meios técnicos e humanos que se revelassem os mais eficientes possíveis, verifica-se ainda que uma articulação entre ME e MT poderia ser uma mais-valia para a prática da orientação escolar e profissional.

Implicações Futuras

Da visão geral obtida com esta investigação, emerge o impacto que a orientação escolar e profissional poderá ter na formação/percurso escolhido pelo estudante. Segundo Campos (1992), não é recorrendo ao dicionário de palavras e alinhando uma série delas que se produzem frases significativas; também não é recorrendo ao catálogo das atividades e alinhando uma série delas, ao longo de semanas, que é legítimo esperar algo de consequente. Num e noutro caso, têm de estar subjacentes regras de produção quer seja de frases com sentido quer seja de uma intervenção de orientação significativa para as pessoas.

Na atualidade, com mercados de trabalho extremamente exigentes, elevadas taxas de desemprego, fenómenos de emigração, entre outros fatores, são aspetos para os quais o estudante deve ser alertado, auxiliado, encaminhado em todo o seu percurso escolar. Assim, os SPO podem em conjunto ajudar o estudante a traçar o seu percurso, podendo este ser o mais bem-sucedido possível.

Será positivo o estabelecimento de projetos e/ou parcerias com elementos da comunidade para poder criar uma estrutura financeira de apoio que contribua para a não

limitação dos projetos de exploração dos jovens oriundos de famílias com menores recursos económicos, pois os jovens não exploraram todos ao mesmo nível quando chegam à escola (Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009).

Em suma, as opiniões manifestadas pelos estudantes são reveladoras de um grupo preocupado com o seu futuro, querendo decifrar as suas potencialidades, são capazes de contribuir quando questionados e dispostos a superar dificuldades e obstáculos com a ajuda dos técnicos, nos quais depositam confiança e muitas vezes esperança.

Consideramos importante e com implicações futuras a investigação junto de estudantes e técnicos de que forma é realizada a orientação escolar e possibilidade desta corresponder mais às expectativas do estudante, tornando-se esta prática mais efetiva e indo ao encontro das expectativas formuladas pelos estudantes.

Referências

Araújo, A., & Taveira, M. C. (2006). Activação do desenvolvimento vocacional na infância: O papel promotor dos pais e professores. Em J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Orgs.), *Actas do simpósio internacional: Activação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

Campos, B. P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica, 8*, 5-16.

Carvalho, M. S. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: contributos para a construção de um modelo de intervenção. Dissertação de Doutoramento.* Universidade do Minho, Braga, Portugal: Escola de Psicologia.

Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica, 2* (28), 333-341.

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2011). *Estado da Educação 2011*. A Qualificação dos Portugueses.

Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia, 20* (47), 303-312.

Königstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar. Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. Universidade do Minho: Braga.

Leão, A. P. (2007). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: O(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 5*, 63-78.

Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development, 27* (2), 111-118.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Schultheiss, D. E. P. (2005). Elementary Career Intervention Programs: Social Action Initiatives. *Journal of Career Development, 31*(3), 185-194.

Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, M. (2007). *Relationship between locus of control, causal attributions, and career decision making self-efficacy with career decision difficulties. Poster apresentado no 10 European Congress of Psychology, Praga*

Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), 11-22.

Sprinthall, N., & Collins, W. A. (1995). *Adolescent psychology: A developmental view*. New-York: McGraw-Hill.

Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. Em M. C. Taveira (Org.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica.* Coimbra: Quarteto.

Whiston, S. C., & Aricak, O. (2008). Development and initial investigation of the school counseling program evaluation scale. *Professional School Counseling, 11*(4), 253-261.

Recebido em: 21/02/2015
Reformulado em: 19/10/2015
Aprovado em: 10/12/2015

Sobre a autora

Laura Silva (psicologialaurasilva@gmail.com)
Psicóloga, formadora, universidade lusófona de humanidades e tecnologias, Lisboa

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202958

Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares

Luciana Lobo Miranda
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil

Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil

Júlia Evangelista Mota Shioga
Escola de Saúde Pública do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil

Denise Costa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil

Resumo

O artigo tece reflexões sobre a Psicologia Educacional a partir da construção de um processo de pesquisa em duas escolas públicas da periferia de Fortaleza-CE. A pesquisa adotou a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-intervenção com base na Análise Institucional francesa e propôs investigar o entrelaçamento entre escola pública, mídia e juventude. O objetivo do artigo foi discutir as relações intraescolares evidenciadas na dinâmica da pesquisa, com ênfase no aspecto metodológico, no processo de pesquisar com as escolas. Os procedimentos utilizados foram restituições, observações participantes, conversas com gestores e oficina de vídeo. Acontecimentos analisadores evidenciaram relações intraescolares atravessadas pela indisciplina e pelos usos não autorizados da mídia em sala de aula, assim como repercussões do mundo laboral no cotidiano escolar: competição, profissionalização e falta de tempo. A análise do processo de pesquisar COM jovens e COM escolas trouxe diversos questionamentos e a compreensão de que a invenção de novas práticas e a (re)invenção da pesquisa são fundamentais.
Palavras-chave: Escola; pesquisa-intervenção; juventude.

Searching with young people in school: the challenges of intervention research in two school settings

Abstract

The article is about some reflections on the Educational Psychology from the construction of a research process in two public schools on the outskirt of Fortaleza. The research adopted the theoretical and methodological perspective of intervention research based on French Institutional Analysis and proposed to investigate the connections between public school, media and youth. The purpose of this article was to discuss the relations among the people inside the school highlighted by the dynamics of the research, with emphasis on methodological aspect in the process of research with schools. The procedures used were the refunds, participant observations, conversations with managers and video workshop. The events analyzers showed the relations among the people inside the school were traversed by the indiscipline and the unauthorized uses of media in the classroom, as well as repercussions of working life in school life; competition, professionalism and lack of time. The analysis of the research process WITH young and WITH schools brought many questions and the understanding that the invention of new practices and the (re) invention of research are fundamental.
Keywords: School; research intervention; youth.

Pesquisando con jóvenes en la escuela: desafíos de la pesquisa-intervención en dos contextos escolares

Resumen

El artículo hace reflexiones sobre la Psicología Educacional a partir de la construcción de un proceso de investigación en dos escuelas públicas de la periferia de Fortaleza-CE. La investigación adoptó la perspectiva teórico-metodológica de la pesquisa-intervención con base en el Análisis Institucional francesa y propuso investigar el entrelazamiento entre escuela pública, media y juventud. El objetivo del artículo fue discutir las relaciones infra-escolares evidenciadas en la dinámica de la investigación, con énfasis en el aspecto metodológico, en el proceso de pesquisar con las escuelas. Los procedimientos utilizados fueron restituciones, observaciones participantes, charlas con gestores y taller de vídeo. Hechos analizadores evidenciaron relaciones infra-escolares atravesadas por la indisciplina y por los usos no autorizados de la media en sala de clase, así como repercusiones del mundo laboral en el cotidiano escolar: competición, profesionalización y falta de tiempo. El análisis del proceso de pesquisar CON jóvenes y CON escuelas trajo diversos cuestionamientos y la comprensión de que la invención de nuevas prácticas y la (re) invención de la pesquisa son fundamentales.
Palabras clave: Escuela; pesquisa-intervención; juventud.

Introdução

O presente trabalho discute o processo de uma pesquisa-intervenção com duas escolas públicas da cidade de Fortaleza - CE. Pretendemos analisar as condições da pesquisa, cuja ênfase está no pesquisar não SOBRE os jovens estudantes de ensino médio, ou SOBRE as escolas envolvidas, como se a pesquisa pudesse revelar uma verdade escondida. O que é discutido aqui é a possibilidade de pesquisar COM os jovens e COM as escolas. Na pesquisa-intervenção em questão o que produz e constrói a pesquisa é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-jovens-escola, compondo uma cena enunciativa, isto é, práticas discursivas e não discursivas que ajudam a tecer uma certa composição da pesquisa, na qual cabe sempre analisar as próprias condições da pesquisa em sua dimensão processual (Aguiar & Rocha, 2007). Assim, discutir a metodologia da pesquisa é discutir certo modo de estar COM o outro (Moraes, 2014).

Com base na hipótese da presença e incidência da mídia nos modos de subjetivação da juventude contemporânea, sobretudo em contexto urbano e escolar, foi realizada uma pesquisa intitulada *Juventudes e Mídia: Um estudo sobre o consumo, apropriação e produção de mídia por jovens estudantes de Escola Pública de Fortaleza*[1], a qual se propôs investigar o entrelaçamento escola pública, mídia e juventude em dois contextos escolares. O termo mídia normalmente refere-se ao conjunto dos meios de comunicação social analógicos ou digitais, de que são exemplos a imprensa, a televisão e a *internet* (Miranda, 2014a). Se em outros trabalhos foram analisados dados decorrentes da relação juventude-mídia (Miranda, Khouri, Rodrigues, Amaral, & Sousa, 2013; Miranda, 2014a; Miranda, Souza Filho, Queiroz, Viana, & Coelho, no prelo), a ênfase aqui será no aspecto metodológico, no processo de pesquisar e na construção de dois territórios de pesquisa em duas escolas públicas, com base na pesquisa-intervenção.

O território deve ser compreendido como o conjunto formado a partir do espaço e da circulação de poderes permanentemente em disputa neste espaço, de modo que o território é constituído não apenas em sua dimensão física, mas por relações interespaciais de poder (Foucault, 1979).

Utilizando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-intervenção, neste artigo tecemos reflexões no âmbito da Psicologia Educacional sobre o processo de pesquisar em duas escolas distintas. Problematizamos como a construção da pesquisa diz respeito ao território que ela habita. Nesse sentido, questionamos como se deu a entrada da pesquisa nas escolas e como cada escola de certa forma também aderiu à pesquisa, analisando aproximações e distanciamentos observados em cada processo. Consideramos, pois, o modo como se construiu a relação que estabelecemos com as escolas pesquisadas e como as características específicas destas influenciaram no próprio processo de pesquisa. Moraes (2014) afirma que a atitude de pesquisar COM é sempre mais instigada pelas variações do que propriamente pelos invariantes. Assim objetivamos discutir o pesquisar COM duas escolas públicas da periferia de Fortaleza-CE, observando dois pontos que se destacaram na dinâmica da pesquisa: as relações intraescolares e os atravessamentos do mundo laboral no cotidiano escolar. Imprevisibilidades surgidas numa pesquisa que se propunha analisar as relações dos jovens com a mídia.

As duas escolas públicas da periferia de Fortaleza em que as pesquisas foram realizadas mostraram características próprias que as distinguiram. Apesar de se tratar da mesma proposta de pesquisa-intervenção para ambos os territórios constatamos que os processos de pesquisar com as escolas se configuraram, muitas vezes, de modos diferentes.

Nesse sentido, neste trabalho nos interrogamos: Como se constituem os cotidianos das escolas em relação à pesquisa? No espaço de ação da pesquisa, como se dão os modos de convivência entre núcleos gestores, professores e alunos? Como a pesquisa realizada no âmbito escolar coloca em evidência relações já presentes em seu cotidiano?

Na pesquisa-intervenção em questão o que produz e constrói a investigação é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-jovens-instituição escolar, compondo uma cena enunciativa na qual cabe sempre analisar as condições da pesquisa em sua dimensão processual.

Para realizarmos a escolha das escolas elencamos os seguintes critérios: participação na pesquisa quantitativa anteriormente realizada[2]; participação na restituição da pesquisa quantitativa em fórum realizado na Universidade Federal do Ceará- UFC; apresentação de alto índice de produção de mídia, segundo comparação dos dados construídos na pesquisa quantitativa; interesse em participar do projeto. Foi nessa conjuntura que iniciamos a pesquisa em ambas as escolas.

A primeira escola participante caracteriza-se por ser uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), proveniente da rede Estadual de Ensino Médio. Inaugurada em 1979, tornou-se em 2010 integrante da rede de ensino profissionalizante do Ceará, por meio do programa federal Brasil Profissionalizado. Em 2013 a instituição atendeu cerca de 160 estudantes em período integral, tanto com ensino propedêutico quanto profissionalizante (com cursos de Administração, Redes Informacionais, Secretariado e Contabilidade). As instalações, apesar de adequadas, eram provisórias, pois a escola aguardava a finalização do prédio definitivo nas imediações, com estrutura específica para os referidos cursos.

A segunda instituição, uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM), fundada em 1968, em 2014 teve

1 Pesquisa financiada pelo CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o protocolo 200.729.

2 A pesquisa Adolescência e Juventude Brasileira: Situações de Risco e Redes de Proteção na cidade de Fortaleza foi realizada no período de 2009 a 2011 e teve como objetivo traçar o perfil dos jovens estudantes de escola pública de Fortaleza. Contou com a participação de 43 escolas, nas quais foram aplicados questionários em 1.140 estudantes entre 14 e 24 anos de idade, com variados temas, tais como: educação, sexualidade, lazer, violência e drogas, dentre outros (COLAÇO & CORDEIRO, 2013).

1376 estudantes matriculados, sendo 696 cursando o Ensino Médio, foco da pesquisa. O funcionamento da Escola ocorria nos três turnos: pela manhã, funcionava o Ensino Fundamental; no período da tarde, ocorriam as atividades voltadas para o Ensino Médio e à noite a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de possuir turmas do Ensino Médio regular.

Portanto, pesquisamos com duas escolas distintas: uma profissionalizante, de tempo integral e exclusiva de Ensino Médio; e outra, Regular com Ensino Fundamental e Médio, de meio período, ambas situadas na periferia de Fortaleza. Cada escola, apesar de um território em comum (cotidiano marcado por aulas, intervalos, currículos,, relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e núcleo gestor, precarização laboral etc), tinha sua própria dinâmica e suas especificidades. Por isso buscamos fugir do olhar comum que busca invariantes para ir ao encontro da singularidade de cada dinâmica escolar, que significa produzir um encontro com as escolas envolvidas, onde se destaca a micropolítica do cotidiano para a construção de analisadores (Rocha e Aguiar, 2010). Embora tivéssemos um objeto comum em ambas as escolas, a saber, a relação juventude e mídia dentro e fora de espaços escolares, a própria postura teórico-metodológica da pesquisa intervenção (discutida a seguir) nos indicava a importância de trabalhar considerando a singularidade de cada território escolar.

Método

Pesquisar com as escolas: O que isso (re)significa?

Consoante a Aguiar e Rocha (2007), quando um grupo de pesquisadores se reúne e se propõe a pesquisar-intervir em determinado território, o objetivo não é coletar dados de pesquisa. Ao contrário, o objetivo é que a construção de dados com o outro provoque transformação não só no cotidiano institucional, mas também na própria dinâmica da pesquisa. Não se trata de "ir a campo" para comprovar certezas prévias, pois embora se tenham algumas desconfianças com relação ao objeto da pesquisa, é preciso colocá-las no território da imprevisibilidade, e, portanto fazê-las também passíveis de transformação (Moraes, 2014).

As pesquisas participativas são estratégias que têm como proposta a interpelação de grupos sociais na busca de alternativas para as situações vividas, envolvendo um processo de compreensão e transformação da realidade (Aguiar e Rocha, 2007). Para desenvolver uma metodologia participante, uma mudança na postura do pesquisador e dos sujeitos é necessária, uma vez que todos são considerados protagonistas no processo da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção, compreendendo que o sujeito se produz em meio às práticas sociohistóricas, implica em uma tendência das pesquisas participativas que intenta investigar a vida de coletividades na sua diversidade (Aguiar e Rocha, 2007; Rocha, 1996, 2001).

Entendendo que a neutralidade não é possível, adotamos a pesquisa-intervenção com base na Análise Institucional de tradição francesa (Lourau e Lapassade) e da filosofia da diferença (Deleuze, Guattari e Foucault) que contribuem teoricamente para pensar o ato de pesquisa como ato político. Ao colocarem em xeque a neutralidade, não pressupõem a conscientização do outro, isto é, não se colocam centradas na consciência, em que o conhecimento (*a priori*) levaria à autonomia, mas problematizam as próprias relações de poder presentes no cotidiano da pesquisa, inserindo-o na trama entre saber e poder (Aguiar & Rocha, 2007; Paulon, 2005). Buscamos assim coadunar e centralizar a intervenção do pesquisador no que seria seu objetivo, enquanto consideramos o que surge ao longo do processo, o imprevisível (Castro, 2008). O pesquisador se propõe a ser analisador, ciente de sua própria implicação, em aspectos como a formulação do objeto de pesquisa, sua encomenda social, suas implicações epistemológicas e de exposição (Paulon, 2005). Segundo Aguiar e Rocha (2007, p. 21):

> Nesta perspectiva, pesquisar é, antes de mais nada, uma atitude que interroga os homens e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e a forma como produz seus próprios objetos-efeitos.

O processo de pesquisa implica assim na produção de analisadores, (Aguiar e Rocha, 2007). O conceito de analisador diz respeito ao descentramento da figura do analista para o processo do encontro, do entre que se forma no próprio processo de pesquisar. Os acontecimentos analisadores funcionam como "catalisadores de sentido", pois desnaturalizam as condições instaladas e desestabilizam práticas cotidianas que parecem estáticas. A análise não é exclusiva do pesquisador, mas o próprio acontecimento pode se tornar analisador, onde o pesquisador certamente também faz parte, sobretudo no momento da escrita. O analisador refere-se a todo dispositivo que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade.

Outro conceito fundamental na Análise Institucional é a análise de implicação (Loureau 1993; Paulon 2005;). Como há reconhecimento de que a neutralidade é impossível, o pesquisador não se retira dos efeitos analisadores de sua atuação. Investigam-se seriamente quais os efeitos do lugar ocupado, que é designado a ocupar ou que é buscado pelo pesquisador, e as consequências de suas posições são analisadas (Aguiar & Rocha, 2007; Lourau, 1993; Paulon, 2005). Assim, o presente trabalho é fundamentalmente permeado pela análise de implicação, como lente utilizada para analisar as cenas analisadoras da pesquisa em questão. Outro recurso ainda é a restituição. Esta se diferencia da devolutiva por não se tratar de apresentar os resultados para os sujeitos envolvidos em um momento posterior à pesquisa. Ao contrário, a restituição caracteriza-se como constitutiva da pesqui-

sa, onde algumas análises são debatidas, para que juntos, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, possam atribuir novos sentidos aos acontecimentos (Aguiar & Rocha, 2007; Loureau 1993; Paulon, 2005; Santos & Barone, 2006).

Após a negociação com os núcleos gestores, a primeira atividade desta pesquisa-intervenção foi a momento de restituição dos dados quantitativos em cada escola. Com a presença de mais de 100 alunos em cada escola, analisamos coletivamente com professores, estudantes e gestores os resultados obtidos e os desdobramentos desses dados no momento presente[3].

Em cada campo, após a realização da restituição dos dados quantitativos, houve um período de inserção dos pesquisadores no cotidiano escolar de cerca de três meses em cada escola. O intuito foi conhecer a rotina e o ambiente, começando a habitar os territórios da pesquisa. Realizamos visitas semanais de aproximadamente quatro horas cada durante cerca de doze semanas, e participações em reuniões, além de conversas informais com professores, alunos e núcleo gestor. Ora observávamos a sala de professores, ora o pátio, ora as aulas no Laboratório de Informática (LEI). Após esse período, realizamos o convite aos estudantes de primeiro e segundo ano de Ensino Médio para participação numa oficina de vídeo, dispositivo de intervenção criado pela pesquisa. O critério para a participação na oficina de vídeo foi o interesse e a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado seja pelos responsáveis, no caso de menor de idade, seja pelo próprio estudante, no caso de maior ou igual a 18 anos.

Realizada em cada escola, a oficina teve como objetivo a produção de vídeos pelos estudantes com base na discussão da incidência da mídia nos seus modos de subjetivação. A oficina contou com carga horária de 20 horas (cinco encontros com quatro horas cada), nas quais abordamos temas relacionados à linguagem audiovisual, fotografia, sonorização e reflexões acerca da relação da juventude e mídia. A tematização sobre a relação dos jovens com a mídia foi instigada pela exibição de vídeos em diferentes linguagens, envolvendo direta ou indiretamente o tema da pesquisa, de modo que o vídeo foi utilizado tanto como objeto de discussão (análise de publicidade, programa jornalísticos, ficção com temas relacionados à mídia), quanto para expressão de si, através da apropriação da linguagem midiática na produção de vídeos em grupo, com o tema juventude e mídia (Miranda, 2014b).

Todos os encontros foram gravados em vídeo, seja pelos pesquisadores ou pelos próprios jovens estudantes, e posteriormente foram transcritos. A fim de facilitar nossa comunicação com os participantes da pesquisa quando não estávamos nas escolas, criou-se também um grupo de discussão em uma rede social digital extremamente popular entre os estudantes, o *facebook*[4], para postagens relacionadas aos aspectos práticos da oficina de vídeo, (dia e horário dos encontros por exemplo). Nesta rede, tanto o grupo de pesquisadores quanto os jovens postavam fotos, ou teciam comentários sobre a oficina de vídeo, constituindo um território, mesmo que virtual, da pesquisa.

Na EEEP, formou-se um grupo com 21 estudantes, de ambos os sexos, que produziram quatro vídeos, a saber: A) "Verdade": gênero ficcional sobre a interação da mídia com seu usuário, apresentando um estudante que não se envolve com computador e redes sociais, preferindo os livros, e um jovem que parece viver apenas no mundo virtual. Há ao fim uma mensagem de equilíbrio; B) "Só mais um besteirol": *vlog* (uma variante de *weblog* em forma de vídeo) em que os estudantes dizem de seus usos cotidianos da *internet* respondendo a questões fictícias, elaboradas por eles mesmos; C) "Viaje nas ideia!": Ficção e com recurso de *stopmotion* (técnica de animação) comparando, de acordo com os interesses dos jovens, as mídias utilizadas pelos jovens nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000, apresentando uma espécie de progresso em que a contemporaneidade seria a Ficção e com recurso de *stopmotion* (técnica de animação) comparando, de acordo com os interesses dos jovens, as mídias utilizadas pelos jovens nas décadas de 1980, 1990 e nos anos 2000, apresentando uma espécie de progresso em que a contemporaneidade seria o melhor estágio; D) "Vamos brincar de quê?": Ficção sem diálogo apenas música, que narra uma espécie de linha do tempo composta por dois períodos – no primeiro, brincadeiras de rua constituem o universo juvenil, enquanto no segundo, adolescentes se voltam para jogos de computador e celulares.

Na EEFM, 10 participantes de ambos os sexos e alguns membros da rádio escola produziram cinco pequenas narrativas, todas envolvendo o uso do celular, juntas em um só vídeo intitulado "O Mundo com Celular". O celular *smartphone* (celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores) é retratado em destaque, por possibilitar o acesso à *internet* a qualquer momento, demonstrando o quanto a comunicação virtual pode modificar as relações face a face. A publicação de acontecimentos cotidianos na rede também foi algo mencionado pelos alunos, bem como a vulnerabilidade deles diante dos assaltos a celulares. Na história "O *Facebook* vicia mais", os alunos tecem uma comparação entre vício na *internet* e o vício em drogas ilícitas, afirmando que o primeiro vicia mais do que o segundo. A oficina também contou com a participação da professora do Laboratório de informática (LEI), *locus* da oficina. Apesar de ter sido planejada para os estudantes, a proximidade entre a

3 Ao discutirmos com os estudantes, professores e gestores os dados levantados através dos questionários da pesquisa quantitativa, observamos que, em menos de dois anos, a relação dos jovens com a mídia havia sofrido modificações consideráveis. Na pesquisa quantitativa, as três atividades mais pontuadas foram assistir TV (86,7%), escutar ou tocar música (76,1%) e navegar na internet (63,6%). (Miranda, Khouri, Rodrigues, Amaral, & Sousa, 2013). Contudo, no momento da restituição dos respectivos dados, constatou-se que a *internet* predominava em detrimento da TV, provocando a primeira mudança na pesquisa, tanto do ponto de vista teórico-conceitual que incorporasse a *internet* e os modos de subjetivação juvenis na análise, quanto metodológicos para criar estratégias de discussão desta relação com as escolas envolvidas.

4 Facebook é uma rede social criada nos EUA em 2004, que "... dá às pessoas o poder de compartilhar informações e fazer do mundo um lugar mais aberto e conectado." (https://www.facebook.com/FacebookBrasil/info?ref=page_internal, recuperado: 04/11/2014).

professora e os estudantes fez com que ela se interessasse em participar das atividades.

Em ambas as escolas, a pesquisa contou com mais um momento de restituição, dessa vez dos dados qualitativos, no qual os estudantes participantes das oficinas puderam apresentar seus respectivos vídeos, fruto da pesquisa, para professores, gestores e demais alunos, bem como discutir sobre a oficina, a escolha da temática do vídeo e seu processo de construção. Assim como na primeira restituição, o momento foi relevante para a observação das relações estabelecidas na teia estudantes-gestores-professores.

A pesquisa-intervenção construída em cada território escolar foi negociada com alunos, professores e núcleos gestores. Na análise das aproximações e distanciamentos desses processos, os acontecimentos analisadores nos auxiliam na problematização de cada processo de forma singular. Em uma pesquisa-intervenção que se propõe discutir a relação juventude e mídia e que tem como território de produção de dados a escola, precisa se interrogar sobre como este cenário ajuda a constituir o próprio processo da pesquisa. Isto é, trata-se de se interrogar de como a pesquisa entra na escola e como a escola entra na pesquisa.

Na intensidade das trocas estabelecidas ao longo de quase um ano de pesquisa em cada escola, discutiremos alguns acontecimentos analisadores que dizem respeito ao pesquisar com as escolas; são eles: as relações intraescolares e a interpelação do mundo profissional no cotidiano escolar.

Resultados

As relações intraescolares e o cotidiano da pesquisa

A oficina de vídeo, dispositivo criado pela pesquisa, foi um espaço novo, mas marcado por vetores já existentes em ambas as escolas. Este dispositivo colocou em evidência singularidades características de cada cotidiano escolar, provocando uma ressignificação das relações intraescolares na pesquisa.

Trazemos uma cena analisadora. Durante a gravação de um vídeo na Escola Profissionalizante (EEEP), que ocorria excepcionalmente na sala de multimeios, por ser a única sala disponível na ocasião, a professora responsável por esta sala teve o primeiro contato com o cotidiano da pesquisa. Antes a relação com a oficina de vídeo, que sempre ocorria em outra sala, restringia-se ao agendamento e ao empréstimo de algum material. Na gravação, os alunos debatiam qual seria o tema de perguntas para o *Vlog*, vídeo que estavam construindo. A conversa fluía entre risos e piadas, quando surgiu a possibilidade de haver alguma pergunta sobre homossexualidade. A professora que até então assistia à gravação, incomodou-se e interveio para impedir que os alunos tratassem do referido tema.

> João [dirigindo-se ao colega][5]: "Só pra te agradar, vamos falar do homossexualismo, que está sendo uma polêmica (Risos). Ei, a gente tinha falado de trazer polêmica de alguma coisa".
>
> Ricardo: "Eu não vou falar sobre homossexualismo".
>
> George: "Os beijos na quadra" (Risos).
>
> A professora interfere na conversa.
>
> Ana (professora): "Mas não vamos por esse lado, que vocês não são adultos pra discutir isso aí".
>
> Larissa: "É porque é nossa opinião".
>
> Ana (professora): "Porque é assim... Vocês não têm maturidade ainda em assumir e discutir esse assunto".
>
> Luciana (pesquisadora): "Pra gente que está organizando a pesquisa, é importante que eles tenham o processo deles; pra gente é importante isso".

Para os jovens estava claro que era a opinião deles que contava para a pesquisa. Este acontecimento-analisador parece evidenciar, no entanto, uma recorrência no ambiente escolar: um adulto informa para os estudantes que eles não podem expressar determinada opinião porque não seriam plenamente desenvolvidos (Castro, 2011).

A análise de implicação, ao analisar as condições da própria pesquisa, coloca em debate a relação de poder que se constitui entre a pesquisa e o campo. Nos encontros entre os pesquisadores, ao longo de nossa inserção, questionávamos o nosso lugar de verdade ora atribuídos por eles, ora por nós mesmos. A cena descrita acima tornou-se um analisador tanto das relações de poder existentes na escola, quanto da nossa própria implicação com a pesquisa. Se, de um lado, procurávamos nos afastar do lugar de verdade e tentávamos configurar na oficina um campo de troca, onde as falas e experiências dos jovens não deveriam ser classificadas por nós como corretas ou equivocadas, por outro, a nossa posição naquele momento também demarcava um lugar hierarquicamente superior: éramos nós que deveríamos garantir o espaço de fala dos alunos. Apesar de estarmos utilizando o espaço físico da escola, é como se disséssemos "este nosso espaço não reconhece a fala da professora como legítima".

Já na EEFM fomos surpreendidos com um acontecimento que desconstruiu a ideia da existência das mesmas relações cristalizadas e verticalizadas entre professor-aluno no ambiente escolar. Ao propormos a oficina de vídeo aos alunos, a professora responsável pelo laboratório de informática (LEI) se dispôs a participar também. De início, achamos que a presença dela poderia interferir no processo da pesquisa e na expressão dos estudantes. Contudo, no decorrer da oficina se confirmou uma relação de confiança entre a professora e

5 Adotamos nomes fictícios para os alunos participantes da pesquisa. Fala transcrita sem modificação das normas gramaticais.

os jovens. Em um dia da oficina, por exemplo, ao discutirmos os usos não autorizados do celular em sala de aula, os alunos afirmaram utilizar seus *smartphones* no intuito de jogar, acessar o *Facebook* e até mesmo "colar" nas provas. Desinibido, um estudante chegou a encenar para a equipe de pesquisa, colegas e professora, a forma como faziam para manipular o aparelho durante provas e exames. Esta situação evidenciou a relação de confiança e o vínculo que a professora do LEI estabelecia com o corpo discente em sua prática pedagógica, que se tornaram ainda mais fortalecidos no cotidiano da oficina de vídeo, dispositivo criado pela pesquisa. A professora foi ao mesmo tempo facilitadora e aprendiz no processo, se distanciando da posição de sujeito que ocupa um lugar de saber-poder na hierarquia da instituição escolar.

Por outro lado, ao iniciarmos a oficina de vídeo na EEEP, primeiro território contatado pelo grupo de pesquisa, solicitamos no início que os alunos escutassem o conteúdo acerca da linguagem para que depois fizessem as perguntas, a fim de não "atrapalhar o conteúdo", dinâmica muito próxima ao cotidiano de sala de aula, marcada pela disciplinarização dos corpos (Foucault, 2007) que tanto questionávamos. Relações de saber-poder que marcam não apenas as relações intraescolares, mas que se constituem na própria pesquisa. Esta atitude foi posteriormente questionada em nossa reunião de pesquisa e redimensionada para uma atitude mais dialógica na oficina de vídeo.

Outro exemplo analisador do entrelaçamento das relações intraescolares e a pesquisa foi a questão do acesso à *internet* nas escolas. Ainda que os estudantes da EEEP e EEFM a acessassem, percebíamos certa dificuldade para se manterem conectados. Na EEFM, por não haver rede *wi-fi*, a alternativa encontrada era o uso da *internet* móvel não gratuita, do tipo 3G. Mesmo na EEEP, que dispunha de rede *wi-fi*, a senha não era liberada para os estudantes, e um tipo de contra controle foi observado. Diante do não fornecimento da senha pelos gestores, os alunos não viam nenhum problema em tentar obtê-la por meio de aplicativos e programas. Esse aspecto foi observado durante a gravação do vídeo "Viaje nas ideia!", no qual os participantes precisavam do auxílio da *internet* e, mediante a restrição da senha aos estudantes, um dos alunos propôs ao grupo baixar um aplicativo do celular que poderia *hackear* a senha de qualquer rede. Salienta-se que se tratava de um grupo composto por estudantes do curso profissionalizante de informática.

Alguns estudantes ratificavam a atitude da gestão e afirmavam que a senha não deveria mesmo ser liberada para todos, pois isto tanto deixaria a navegação lenta quanto desviaria a atenção das aulas. Tão tranquilamente como é aceito que a rede *wi-fi* não seja liberada, é aceito pelos estudantes que seja usada "clandestinamente". Não se considerava a possibilidade de um acordo coletivo para a utilização racional da rede. A lógica instituída era sempre: proibição e indisciplina, controle e contra controle. Os tensionamentos acerca do limite de acesso à *internet* e as resistências insurgidas na possibilidade de *hackear* a senha se evidenciavam na própria cena enunciativa da pesquisa. Aqui se apresentam limites da intervenção da pesquisa, pois embora a postura dos pesquisadores fosse de que os estudantes dispusessem de recursos para criticar, decidir e criar sua relação com a mídia, em alguns momentos isso era barrado pela própria dinâmica escolar.

Também na EEEP observamos um mecanismo de controle muito peculiar utilizado pelos gestores. Segundo relato dos estudantes, o coordenador utilizava a rede social digital *Facebook* para monitorar os estudantes que estavam *online* no horário de aula. Assim, os alunos comentaram que era comum estarem acessando a rede social durante a aula e receber uma mensagem via *Facebook* do coordenador chamando sua atenção. Um dos alunos chegou a afirmar que esta seria obrigação do gestor, adaptada agora às novas tecnologias. É evidente, nesse caso, que o controle do corpo discente em sala de aula está tomando novas formas e sendo aceito com naturalidade, pois já é esperado que haja controle, e por vezes ele parece preferível à discussão sobre os conflitos. A esse respeito, Foucault (1979) salienta que na contemporaneidade há a substituição do poder rígido por um poder mais tênue, suave e elegante sobre o corpo, ao mesmo tempo em que se torna mais difícil mapeá-lo e burlá-lo e, por isso, tal maneira de exercer o poder é bem mais eficaz no cumprimento de seus objetivos. Estas novas formas de controle se inserem pouco a pouco no território escolar (Sibilia, 2012).

A questão da indisciplina dos estudantes também atravessou o território da pesquisa. Em conversas informais percebemos por vezes o descontentamento dos gestores e de alguns professores em virtude do comportamento dos estudantes, além de certa expectativa de uma mudança de comportamento provocada pela pesquisa nos estudantes participantes. Certa vez, o coordenador da EEFM, ao falar do problema que tinha com os alunos devido ao uso crescente do celular em sala de aula, afirmou que por ele não haveria celular na escola e que seu sonho era ter um fiscal para cada turma, a fim de vigiar os alunos. A escola, como instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar ainda é bastante presente, é um espaço marcado por norma, hierarquia e vigilância (Foucault, 2007; Sibilia, 2012).

A indisciplina dos alunos associada a outros fatores do cotidiano docente acaba por refletir na postura de alguns professores, que adotam comportamentos ríspidos, contribuindo para o aumento das tensões com os alunos. Na EEFM, os estudantes salientaram a fala de alguns professores nesse sentido. Segundo os alunos alguns professores dizem que na "sua" sala de aula o professor é que é a autoridade.

Para Boarini (2013), o educador, tal como o aluno, parece não ter entendimento claro a respeito do significado e da razão de ser da disciplina, praticamente traduzida através do silêncio, da ordem e de outros comportamentos afins. A disciplina não pode ser entendida como comportamento padronizado, rígido. Segundo a autora, é necessário abdicar da ideia do aluno naturalmente indisciplinado para que se possa compreender os vetores que corroboram na manutenção desse fenômeno escolar. Deve-se refletir também

que a indisciplina, formas de resistência ao instituído, pode estar revelando os conflitos velados da instituição escolar e mostrando a necessidade da adequação dessa instituição ao seu tempo histórico, marcado cada vez mais pela mídia e por novos modos de subjetivação.

Os acontecimentos analisadores aqui problematizados dizem respeito tanto às relações de saber-poder existentes no cotidiano escolar, mas também como estas acabam por atravessar e se produzir no próprio cotidiano da pesquisa, no entre provocado pelo encontro com as escolas.

Atravessamentos do mundo laboral no cotidiano escolar dos jovens

Outro analisador e uma das especificidades que diferenciam bastante os dois territórios de pesquisa é a modalidade de ensino. Ou seja, o fato de uma escola se tratar de uma EEEP – Escola Estadual de Ensino Profissionalizante e outra de uma EEFM – de Ensino Regular – evidencia muitas questões em relação à dinâmica de cada escola e ao comportamento e relações dos estudantes. Isso porque a ideologia contida na formação das Escolas Profissionalizantes tende a se alinhar com os preceitos de uma série de transformações ocorridas no século XX na esfera da sociedade capitalista e no mundo do trabalho, já que elas têm por objetivo capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas.

Segundo Lukács (conforme citado por Lima e Jimenez, 2011) a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Logo, a esfera educacional e o mundo laboral estão interligados, de modo que a educação é colocada como solução para determinados problemas que ultrapassam seus limites de alcance, como por exemplo o desemprego. Nesse sentido, segundo Carvalho e Martins (2013) é o discurso da empregabilidade que sustenta uma reformulação da educação dos estudantes pautada na lógica das competências. Assim, os jovens, que cada vez mais pressionados para serem os melhores, acabam atingidos por um fenômeno comum ao mundo do trabalho sob o discurso do "empowerment" (Nardi, 2006). Joga-se nas mãos desses jovens o poder e a responsabilidade sobre suas vidas e seu futuro.

De acordo com Coelho e Aquino (2009, p. 277), "a literatura tanto do campo psicológico como do sociológico traz a inserção laboral como um evento fundamental dentre aqueles que estão envolvidos nessa transição para a vida adulta". Nessa perspectiva, a lógica da Educação Profissionalizante é invadida ou entra na lógica do mundo "business", pois apela para uma melhor e cada vez mais rápida capacitação dos jovens e inserção destes no mercado de trabalho. Se, em princípio, na sociedade industrial essa noção estava vinculada à compreensão de pleno emprego – melhor opção ao melhor qualificado – hoje ela implica a possibilidade de estar incluído ou excluído do mercado. Então, aqueles mais preparados terão acesso aos postos de trabalho que surgem, ou seja, estarão prontos para aproveitar e adaptar-se às possibilidades que emergirem (Coelho & Aquino, 2009). Surgem então a competição e a concorrência como lógica natural, tanto nas empresas, quanto nas escolas.

A lógica da competição e da concorrência acabou por se configurar como um analisador no nosso contexto de pesquisa. As relações presentes na escola baseadas ora no ranqueamento dos alunos e num empreendendorismo de si (Gadelha, 2009), ora em processos cooperativos presentes em seu cotidiano, por vezes atravessavam a oficina de vídeo. Na EEEP, por exemplo, os próprios alunos se posicionaram de forma competitiva entre os vídeos de cada equipe, pois evitavam conversar entre si sobre seus projetos ou não queriam que as outras equipes vissem seus vídeos. Em contrapartida, na EEFM, produziu-se uma outra configuração: uma equipe ajudou a outra na criação dos vídeos. Quando os pesquisadores propuseram unir os vídeos, pois as cinco pequenas histórias versavam sobre o celular, os jovens de imediato ratificaram a ideia dizendo que não se tratava de uma competição. Esses dois fenômenos distintos nos forneceram bases de análise sobre os diferentes processos que têm levado esses jovens em direção ao mercado de trabalho.

Apesar dos fenômenos laborais de competição e concorrência atingirem os territórios de formas diferentes e de refletirem na necessidade da entrada no mercado de trabalho, mais presente no perfil da escola profissionalizantes (EEEP), a preocupação com o mundo do trabalho mostrou-se comum aos estudantes de ambas as escolas.

A insegurança dos alunos em final de curso frente ao início da atividade profissional faz com que pensem a necessidade da inserção no mercado de trabalho e sintam-se especialmente interessados em ferramentas instrumentalizadoras, como estratégias de busca de emprego, oficinas de currículo etc. (Bardagi, Lassance, Paradiso, & Menezes, 2006). Ainda nas primeiras visitas às salas a fim de divulgação da oficina de vídeo, alguns alunos na EEEP, já inseridos nessa lógica, nos perguntaram se haveria entrega de certificados. Era clara a preocupação deles em adicionar experiências ao currículo, em busca de competitividade e empregabilidade. Na ocasião, esclarecemos que, apesar de o objetivo do trabalho não ser a profissionalização para o trabalho audiovisual, poderíamos fornecer uma declaração de participação.

Na EEFM a mesma preocupação com a inserção laboral foi observada quando alguns alunos pediram para que os encontros da oficina fossem aos sábados, pois estavam estagiando ou procurando emprego. No início da oficina, ao perguntarmos acerca de suas motivações e embora tivéssemos falado por diversas vezes que não havia objetivo de profissionalização, muitos a enxergavam como possibilidade de futura inserção laboral, para "trabalhar com vídeos e ter uma profissão garantida" (Iago).

A questão da preparação da escola para o novo mundo do trabalho, marcado pelo empresariamento da sociedade (Gadelha, 2009), fica mais evidente na EEEP, que tem como objetivo a formação profissional ainda no Ensino Médio, onde no 3º ano, tem no seu currículo a realização dos estágios. O discurso de que "o bom comportamento dentro da escola hoje

irá refletir no perfil profissional de amanhã" era incentivado e repetido cotidianamente pela coordenação da EEEP:

> Joana (coordenadora): "A visão empresarial quer produtividade, e, a partir do instante em que existe assim... a pessoa sai um pouco para o lazer no ambiente de trabalho... e a mesma coisa do trabalho para casa, pra fazer em casa... mas o empresário não tem essa visão. Então, existe sim essa cobrança de ser focado no trabalho. Tem que ser focado no trabalho".

> Tatiana: "Mas, hoje em dia, eu acho que os empresários tão tanto como a gente, porque tem empresários muito jovens que utilizam muito o *Facebook*. Eu vi muitas empresas no *Facebook* usando como uma forma de distribuir a sua marca".

> Joana (coordenadora): "Não... com certeza nesse sentido, mas a questão de estar exclusivamente no lazer, isso atrapalha. É isso que tá sendo cobrado da gente, pra gente trabalhar essa postura".

Aliado aos discursos de competição e empregabilidade, a falta de tempo, também comum ao mundo laboral, atravessou o campo da pesquisa. Na EEEP era uma reclamação constante dos alunos, pois, segundo eles, estavam sempre cheios de aulas, de trabalhos e de provas. Isso, inclusive, marcou nossa negociação em combinar dias de nos encontrarmos para as oficinas. Tal situação pode ser evidenciada pelo relato de um dos estudantes, o qual salienta a falta de tempo até mesmo para acessar redes sociais:

> Danilo: Não sei o pessoal do segundo ano, mas provavelmente quando eles tiverem no terceiro ano, estagiando, eles vão ver que não vai ter mais saco, vão ficar assim ó "como eu passava tanto tempo da minha vida no *Facebook*, quando eu poderia tá fazendo atividade", que agora a gente não tem mais tempo nem de fazer atividade. O professor passa e a gente tem que fazer na aula dele porque não tem tempo. A gente chega em casa vai jantar, dormir e já amanhece o dia e a gente tem que vir pra cá de novo.

Na EEFM, as falas surgiram numa outra direção, já que eles falavam de certo tempo ocioso fora da escola. Inclusive chegaram a reclamar do fato de que a oficina iria acabar, pois não sabiam o que fariam com esse tempo livre nas manhãs de sábado. Isso evidencia outra questão comum à população da periferia, a falta de espaços de lazer e cultura (Abramo & Branco, 2008).

Discussão

A singularidade das escolas e a pesquisa

Os analisadores relações intraescolares e atravessamentos do mundo laboral no cotidiano escolar foram discutidos tendo como base o entrelaçamento pesquisa-escola. Como a pesquisa entra na escola e como a escola entra na pesquisa? Em outras palavras, como a nossa presença marca uma mudança, uma diferença no cotidiano da escola e como o nosso encontro com a escola transforma a hipótese de trabalho, a teoria e nós pesquisadores?

Desde o início tínhamos claro não ter sido demandada a pesquisa pelas escolas envolvidas e que foi a nossa equipe que as procurou, dado que não poderia ser desprezado. No entanto, no desenvolvimento do processo em cada escola, novas configurações ocorreram. Se no início por vezes a demanda nos era solicitada, sobretudo pelo grupo gestor, para atendimento aos alunos com dificuldades, aos poucos processos colaborativos e dialógicos foram se constituindo e novas demandas para a Psicologia Educacional foram problematizadas no espaço escolar. Conversas sobre o uso do celular, os limites e possibilidades das novas tecnologias para fins didáticos, as habilidades das novas gerações com a mídia, entre outros temas, eram trazidas por jovens, gestores e professores como campo de interesse para a escola.

A configuração da pesquisa, sobretudo através da oficina de vídeo, teve dois desdobramentos que também dizem respeito da singularidade dos processos escolares. Na EEEP, no final da pesquisa a diretora nos procurou para perguntar se poderíamos contribuir para pensar um projeto para a inserção de um curso profissionalizante em audiovisual na escola. Eles em breve se mudariam para um novo prédio, adaptado à realidade de escola profissionalizante, e seria então o momento de repensar as novas demandas locais. Segundo a diretora, ela havia sentido o grande interesse e mobilização dos alunos na criação dos vídeos e por isso havia tido esta ideia. Na ocasião nos colocamos disponíveis para colaborar na elaboração de um possível projeto. No entanto, não fomos mais procurados.

Na EEFM, na discussão sobre o possível público para a exibição final dos vídeos, os alunos foram unânimes ao afirmar que gostariam de mostrar a produção para os professores e núcleo gestor. Além de ser este um momento de visibilidade e valorização de algo produzido por eles mesmos, também poderiam reivindicar a criação de um grupo de audiovisual com apoio da escola, a exemplo da rádio escola já existente e que muitos faziam parte.

Eles sentiam que a nossa presença poderia respaldá-los. E assim foi na exibição. No debate seguido dos vídeos solicitaram a criação do grupo, o que foi bem acolhida pelos presentes. No entanto, não temos dados dos desdobramentos.

Tanto a escola profissionalizante (EEEP) quanto a regular (EEFM) pareceram incorporar a pesquisa baseadas em práticas discursivas e não discursivas já conhecidas. A EEEP traduzindo em possibilidade laboral e a EEFM com base na reinvindicação estudantil. Dois desdobramentos, duas singularidades que falam do cotidiano institucional de cada escola. Em ambos um campo comum, a pesquisa-intervenção como abertura de um novo possível, como catalizadora de mudança, de ressignificação do território escolar.

Por outro lado, a possibilidade de pesquisar COM os jovens, COM as escolas trouxe para o campo da pesquisa

questionamentos do processo de pesquisar. Por vezes nos vimos na oficina de vídeo reproduzindo uma posição pouco dialógica, afeita a apenas transmitir informação, encerrando o outro na condição de não saber, que nós mesmos tanto criticávamos, ou seja, éramos objetivados por aquilo que pretendíamos objetivar (Lourau citado por Paulon, 2005). Assim, no processo de pesquisar COM faz-se sempre necessária a invenção de novas práticas, isto é, a própria (re) invenção da pesquisa.

Referências

Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.). (2008). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo.

Aguiar, K. F., & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção. *Psicologia, Ciência e Profissão, 27* (4), 648-663.

Bardagi, M., Lassance, M. C. P., Paradiso, A. C., & Menezes, I. A. (2006). Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 69-82. Recuperado: 22 nov 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572006000100007&ln g=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572006000100007.

Boarini, M. L. (2013). Indisciplina Escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1).

Carvalho, S. R. de & Martins, L. M. (2013). A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1), 141-149. Recuperado: 20 nov 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100015&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572013000100015.

Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. Em L. R. Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, Rio de Janeiro, NAU/FAPERJ, p. 21-42.

Castro, L. R. (2011). Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. Em J. Dayrell, M. I. C. Moreira e M. Stengel (Orgs.), *Juventudes Contemporâneas: um Mosaico de Possibilidades* (pp. 299-324). Belo Horizonte: Ed. Puc-Minas.

Coelho, R. N. & Aquino, C. A. B. (2009). Inserção laboral, juventude e precarização. *Revista Psicologia Política*, *9*(18), 275-289.

Colaço, V. & Cordeiro, A. (Org.) (2013). *Adolescência e Juventude: Conhecer para Proteger*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Foucault, M. (1979). *Poder-Corpo in Microfísica do Poder* (pp.145-152). São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (Ramalhete, R., Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gadelha, S. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lima, M. F. & Jimenez, S. V. (2011). O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista, 27* (2), 73-94. Recuperado: 21 mar 2013. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf.

Lourau, L. (1993). René Lourau na UERJ. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: ed. UERJ.

Miranda, L. L., Khouri M. M., Rodrigues, D. C., Amaral, N. D. , & Sousa, J. K. M. (2013). Consumo e produção midiática por estudantes de escolas públicas de Fortaleza/Brasil. *Revista Interacções*, *9*, 169-190.

Miranda, L. L. (2014a). Escola e Mídia: Encontros Possíveis, Despedidas Necessárias. *Anais VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*. Recuperado: 10 nov 2014. Disponível: http://www.filoeduc.org/viicife/adm/impressos/trabalhos/TR420.pdf.

Miranda, L. L. (2014b). Uma câmera na mão e um dispositivo na cabeça: Carta Aos Pesquisadores. Em: G. Tavares, M. Moraes, & A. Bernardes (Orgs.), *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia* (pp. 77-88). Vitória: EDUFES.

Miranda, L. L., Souza Filho, J., Queiroz, L. L., Viana, V. M, & Coelho, D.O. (no prelo). Modos de subjetivação e redes sociais digitais: dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza-CE. Em C. A. M. Sousa (Org.), *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*. Brasília: Liber Livros/ UNESCO.

Moraes, M. (2014). Do "Pesquisar COM" ou tecer e destecer fronteiras. Em G. Tavares, M. Moraes, & A. Bernardes, A. (Orgs.), *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia* (pp. 131-138). Vitória: EDUFES.

Nardi, H.C. (2006) *Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto do capitalismo contemporâneo*. Porto Alegre: UFRGS.

Paulon, S. M. (2005). A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 18-25. Recuperado: 7 abr. 2013. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a03v17n3.pdf.

Rocha, M. L. (1996). *Do Tédio à Cronogênese: uma Abordagem Ético-estético-política da Prática Escolar*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Rocha, M. L. (2001). Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa-Intervenção. Em I. M. Maciel (Org.), *Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação* (pp. 175-191). Rio

de Janeiro: Ciência Moderna.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. de. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *10*(1) Recuperado: 10 jan. de 2015. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S180842812010000100006 &lng=pt&tlng=pt.

Santos, N. I. S. & Barone, L. R. (2006). Uma pesquisa intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? Em A. M. Machado, M. L. Rocha, & A. M. Fernandes (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. -67.

Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (Ribeiro, V., Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.

Recebido em: 24/02/2015
Reformulado em: 21/08/2015
Aprovado em: 09/11/2015

Sobre as autoras

Luciana Lobo Miranda (lobo.lu@uol.com.br)
Doutora em Psicologia pela PUC-RJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora CNPq.

Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira (nogueiraeveline@hotmail.com)
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Júlia Evangelista Mota Shioga (juliashioga@hotmail.com)
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduanda pelo Programa de Residência Integrada da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE).

Denise Costa Rodrigues (denisecrodriguess@gmail.com)
Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista Capes.

Agradecimento ao CNPq pelo Financiamento da Pesquisa. Pesquisa Aprovada no Comitê de Ética (CONEP).

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202960

O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?

Silvia Nara Siqueira Pinheiro
Universidade Federal de Pelotas – Pelotas – RS – Brasil

Magda Floriana Damiani
Universidade Federal de Pelotas – Pelotas – RS – Brasil

Bento Selau da Silva Junior
Universidade Federal do Pampa – Jaguarão – RS – Brasil

Resumo

O trabalho relata uma intervenção que teve como objetivo investigar se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e o rendimento escolar de alunos com história de fracasso escolar no ensino fundamental. A intervenção ancorou-se na psicologia histórico-cultural. Os alunos participantes foram dois meninos e uma menina do 3º e o 4° ano com idade entre 9 e 11 anos. A intervenção ocorreu por meio dos jogos de memória, cara a cara e damas. Os instrumentos utilizados para avaliar os efeitos da intervenção foram entrevistas semi-estruturadas com a família, professores e alunos, boletim escolar, observação e avaliação assistida dos testes WISC III e TDE junto aos alunos. As análises dos dados orientaram-se pelas modalidades microgenética e temática. Os resultados indicam que a aprendizagem, ocorrida nas intervenções, promoveu o desenvolvimento das FPS refletindo no desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: Jogos; fracasso escolar; psicologia histórico-cultural.

Does the game with explicit rules Influence the Development of Higher Psychological Functions?

Abstract

The paper describes an intervention that aimed to investigate whether the game with explicit rules influences the development of higher psychological functions (FPS) and the academic performance of students with school failure history in elementary school. The intervention anchored in the historical-cultural psychology. The students were two boys and a girl from the 3rd and 4th year aged 9 and 11 years. The intervention was through memory games, face to face and checkers. The tools used to evaluate the effects of the intervention were semi-structured interviews with family, teachers and students, school report, observation and evaluation of assisted WISC III and TDE tests to the students. Data analyzes were guided by microgenetic and thematic terms. The results indicate that the learning that took place in the interventions, promoted the development of FPS reflecting the academic performance of students.

Keywords: games; school failure; historical-cultural psychology.

¿El Juego con Reglas Explícitas Influencia el Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores?

Resumen

El estudio relata una intervención que tuvo como objetivo investigar si el juego con reglas explícitas influencia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (FPS) y el rendimiento escolar de alumnos con historia de fracaso escolar en la enseñanza fundamental. La intervención se ancló en la psicología histórico-cultural. Los alumnos fueron dos niños y una niña del 3er y el 4° curso con edad entre 9 y 11 años. La intervención fue por intermedio de los juegos de memoria, cara a cara y damas. Los instrumentos utilizados para evaluar los efectos de la intervención fueron entrevistas semiestructuradas con la familia, profesores y alumnos, libreta de calificaciones, observación y evaluación asistida de los testes WISC III y TDE junto a los alumnos. El análisis de los datos se basó en las modalidades microgenética y temática. Los resultados indican que el aprendizaje, ocurrido en las intervenciones, promovió el desarrollo de las FPS reflejando en el desempeño escolar de los alumnos.

Palabras clave: juegos; fracaso escolar; psicología histórico-cultural

Introdução

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo investigar se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FSP – memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência) de alunos com história de fracasso escolar no ensino fundamental. Ancorou-se na perspectiva histórico-cultural, nas ideias de Lev Semenovich Vygotsky, Alexis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin e adotou a seguinte definição de *fracasso escolar*: apresentar pelo menos um episódio de repetência.

O fracasso escolar tem presença marcante na realidade brasileira atual, como demonstram os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em pesquisa realizada no primeiro semestre de 2011. Esse Instituto realizou uma avaliação do desempenho escolar de 6 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas municipais, estaduais e privadas de todas as capitais do país (IBOPE, 2011). Os resultados da pesquisa informam que mais de 40% dos alunos concluíram o 3º ano do ensino fundamental sem o nível de aprendizado esperado em leitura, na matemática 50% dos alunos não apresentaram o desempenho considerado necessário e na avaliação da escrita a média nacional ficou em 68,1 pontos. Dos dados expostos, infere-se que existe um percentual bastante significativo de alunos que não atingiram as competências esperadas para o 3º ano na leitura (175 pontos), na escrita (75) e na matemática (175 pontos), nos testes realizados. Esses dados indicam que o fracasso escolar, ainda que muito estudado, continua a merecer a atenção dos pesquisadores para que possa ser combatido.

Patto (1990) considera que o fracasso escolar é um fato social concreto multideterminado e deve ser olhado pelo ângulo das relações sociais e não somente pelo ângulo do aluno e da família. Seguindo esse pressuposto, encontramos os princípios da psicologia histórico-cultural que, mais recentemente, têm sido utilizados como importantes subsídios para entender o fracasso escolar, focando na história e nas características da cultura da sociedade na qual ele ocorre.

A ideia central dessa perspectiva teórica é de que na interação social e por intermédio do uso de instrumentos materiais e psicológicos (signos) — principalmente a linguagem — ocorre o desenvolvimento (Vygotsky, 1995, 2009; Luria, 1988). A linguagem é essencial para o processo de transmissão do conhecimento de uma geração para outra e possibilita o aparecimento das FPS. Para Vygotsky (1995), a gênese do comportamento humano ocorre por meio do desenvolvimento das FPS, na interação social e mediada pelo uso de signos.

Vygotsky (1995) defendia a ideia de que todas as funções psicológicas se estruturam no coletivo (interpsíquicas), nas relações com os outros, no âmbito social, passando, posteriormente, a serem funções psíquicas da personalidade (intrapsíquicas). Investigando percepção, memória, atenção e outras FPS, Vygotsky (1995) concluiu que a mediação pelos signos modifica a estrutura dessas funções, tornando-as conscientes. Elas se desenvolvem por meio da aprendizagem e atuam de forma entrelaçada, formando um vínculo indissociável entre si.

Para entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2009) criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou imediato. Segundo o autor, nessa zona encontram-se FPS em estado de "brotos", que não estão, portanto, totalmente desenvolvidos e que necessitam da intervenção de outra pessoa, que as dominem. Tal desenvolvimento é o que permitirá à criança, posteriormente, resolver problemas de maneira autônoma. Em outras palavras, o que a criança faz em colaboração hoje, amanhã poderá fazer sozinha. Para Vygotsky (1995, 2009), a aprendizagem efetiva é aquela que se adianta e norteia o desenvolvimento iniciando pelo que está no nível de desenvolvimento real (NDR) e desencadeando o desenvolvimento das funções psicológicas que estão na ZDP.

Para que ocorra o desenvolvimento dessas funções, faz-se necessária a imitação (que o autor diferenciava de mera cópia, já que exige determinado grau de evolução e criatividade por parte de quem imita). Se a imitação se fizer presente, gera-se a possibilidade de aprendizagem. Para Vygotsky (1995, 2009), a imitação é uma das vias principais do desenvolvimento das FPS, mas ele ressalva que só podemos imitar o que está em nossa ZDP; o que ali está, em um determinado momento, em outro poderá estar no NDR, se houver auxílio de alguém mais competente. A ajuda do adulto ou de alguém mais adiantado, que atua na ZDP da criança, pode ser efetivada por meio de perguntas, exemplos, demonstrações.

Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotsky (2008), é semelhante àquela que ocorre entre desenvolvimento e jogo,ou seja, este pode ser fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional e cria ZDPs nas crianças. O autor (Vygotsky, 2002, 2008) não realizou distinção entre jogo e brincadeira, utilizando esses termos como sinônimos – no sentido de brincadeira ou jogo-de-faz-de-conta e de jogo de regras explícitas. No presente trabalho, utilizar-se-á a palavra jogo, definindo-a, em termos gerais, como uma atividade composta de diferentes ações na qual o motivo, relativo às crianças na idade pré-escolar,está no próprio processo de realização de tal atividade enquanto que, na idade escolar, o motivo está no produto (Vygotsky, 2008; Leontiev, 1988; Elkonin, 2009).

As ideias de Vygotsky (2008), somadas às pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) e Leontiev (1988), na perspectiva histórico-cultural, originaram uma teoria geral sobre o jogo, abarcando suas características, seu desenvolvimento e sua importância para a evolução intelectual da criança. Focando o jogo na idade escolar, poder-se-ia dizer que, nesta idade, predominam os jogos competitivos e atléticos, envolvendo relações e subordinação do comportamento a certas regras. A criança aprende a seguir regras abdicando de seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo autocontrole. O jogo com regras explícitas também possui importância no desenvolvimento da personalidade da

criança, quando possibilita a auto-avaliação e as noções de moral (Vygotsky, 2008).

Na revisão de pesquisas sobre o jogo, verificou-se que ele possui diversos enfoques nas diferentes áreas e, nelas, por diferentes teóricos. Grande parte das pesquisas desenvolvidas na perspectiva histórico–cultural foca o jogo na educação infantil (Baldan & Arce, 2007; Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008; Nascimento; Araújo & Miguéis, 2009; Nascimento & Araújo, 2010; Souza, 2010; Baldan & Hai, 2011). Possivelmente, esse foco seja em consequência de dois motivos: primeiro, as próprias pesquisas de Vygotsky (1995), Leontiev (1988) e Elkonin (2009) que se voltavam para essa faixa etária; segundo, o fato de que nesse período de desenvolvimento a atividade principal da criança é a brincadeira.

No ensino fundamental, e estendendo o foco investigativo aos professores, foram encontradas duas pesquisas: a de Tessaro e Jordão (2007) e a de Pimentel (2008). Essas autoras concluem que o jogo é importante para o aprendizado, mas que os professores não estão preparados para sua adequada utilização. Na busca de pesquisas sobre o jogo de regras explícitas, a partir da abordagem histórico-cultural e no ensino fundamental encontraram-se dois trabalhos: a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Fittipaldi (2007, 2009), tendo como amostra alunos com e sem fracasso escolar. Essa pesquisadora trabalhou com as ideias de Vygotsky (1995) e Elkonin (2009) e adotou o "jogo das boas perguntas" e a mesma metodologia de estudo de casos em suas pesquisas. As conclusões obtidas pela pesquisadora nas duas investigações foram de queo jogo de regras explícitas, com apoio da sua mediação e dos alunos mais desenvolvidos promove um tipo de desenvolvimento que expande as possibilidades de aprendizagem da criança, permite identificar suas dificuldades e o tipo de ajuda necessária para nelas criar ZDPs. Essa modalidade de jogo também melhora a autoestima dos alunos e lhes possibilita interação mais rica e proveitosa com o professor e com seus colegas, além de promover a internalização de novos conteúdos.

A seguir, apresentar-se-á o método da pesquisa realizada em que o jogo de regras explícitas foi utilizado com vistas a desenvolver as FPS das crianças participantes, que apresentavam quadro de fracasso escolar.

Método

A pesquisa que embasa este artigo caracterizou-se como uma intervenção estruturada em três etapas: avaliação inicial, intervenção com jogos de regras explícitas e avaliação após a intervenção (Damiani, Rochefort, Castro, Dariz, & Pinheiro, 2013). Foi realizada com três alunos que estavam cursando o 3º e o 4° anos do ensino fundamental de escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul e que apresentavam história de fracasso escolar, ou seja, foram reprovados uma ou mais vezes. Dois alunos selecionados são do sexo masculino (Alcindo e Vinícius), ambos com 11 anos de idade e uma do sexo feminino (Janaína) com 9 anos. Os três alunos são pertencentes à classe social de baixa renda. Os sujeitos foram selecionados, em conjunto com as professoras, por meio da análise dos seus históricos escolares. Cabe a ressalva que os nomes dos sujeitos foram alterados com a finalidade de preservar suas identidades.

A intervenção ocorreu em 2011 e 2012 e teve a duração de 14 encontros individuais com cada sujeito. Ocorria semanalmente, durante o horário escolar com tempo de duração ao redor de 40 minutos, na sala da orientadora educacional. Neles foram utilizados os jogos de "memória" (quatro encontros), "cara a cara" (cinco encontros) e "damas" (cinco encontros). A sequência dos jogos foi estabelecida tomando como critério sua complexidade (começando do mais simples).

Em todos os encontros, realizou-se a mediação entre os sujeitos e o jogo, atuando na ZDP dos primeiros. A mediação consistiu: em repetir as falas das crianças, traduzir e questionar suas jogadas, procurando fazer com que elas tomassem consciência sobre o seu modo de jogar e, consequentemente, pudessem autorregular seu comportamento; fornecer modelos de raciocínio; incentivar os sujeitos a imitar as jogadas da pesquisadora; ajudar, apoiar na realização de jogadas, dando dicas, corrigindo, solicitando explicações sobre elas, refletindo com a criança sobre suas estratégias, mostrando outras possibilidades de jogadas; e elogiar as boas jogadas realizadas – ações inspiradas nos procedimentos utilizados por Vygotsky (2009).

Os encontros foram gravados e desgravados, e as observações da pesquisadora foram anotadas em diário de campo (Yin, 2010). Conversas informais com a orientadora educacional da escola, bem como com as professoras também forneceram informações, igualmente anotadas nesse diário.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados sobre as FPS dos sujeitos e seu desempenho escolar, na avaliação inicial e final dos alunos (nove encontros) foram o boletim de desempenho escolar, o Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994) e os subtestes de informação, compreensão, dígitos, semelhanças e o de completar figuras da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III (Figueiredo, 2002). Para as mães (seis encontros) e professoras (sete encontros) foram utilizadas, na avaliação inicial e final, entrevistas semi-estruturadas (Yin, 2010).

A aplicação dos testes WISC III e TDE foi realizada de modo assistido (Linhares, Maria, Escolano, & Gera, 1998) teve como suporte as ideias de Vygotsky, sobre avaliação voltada à ZDP e não ao NDR e, as de Feuerstein (Linhares, Escolano, & Enumo, 2006). Ela fornece indicadores do potencial de aprendizagem da criança, avaliando-a em dois momentos: desempenho sozinha e com assistência. A avaliação assistida possibilita informações prospectivas e não retrospectivas do aluno e pode, segundo Linhares e cols. (2006), ser utilizada em testes psicométricos tradicionais como, por exemplo, o WISC III.Outro fato é que a correção de ambos os testes restringiu-se a acertos e erros. Esses testes foram selecionados em função de que sua aplicação, antes e após as intervenções, possibilitaria avaliar avanços

em termos das funções psicológicas (memória, atenção, percepção e raciocínio) (Figueiredo, 2002), trabalhadas por meio dos jogos, bem como das habilidades de escrita, de aritmética e da leitura que são importantes para o desempenho escolar.

Os métodos de análise utilizados neste estudo tiveram o caráter qualitativo: foram o microgenético (Góes, 2000) e a análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 1993). As duas temáticas abordadas foram: a) o desenvolvimento das principais FPS trabalhadas na intervenção – memória, atenção, percepção, raciocínio – e avaliadas por meio dos subtestes do WISC III e das observações realizadas durante os encontros; e b) o desempenho escolar acompanhado por meio do boletim de notas, do teste TDE e entrevistas semi-estruturadas. Todos os dados analisados foram submetidos aos processos de triangulação (Duarte, 2009; Yin, 2010) entre si. A seguir, serão expostos alguns achados e a discussão.

Achados e discussão

Antes de proceder à descrição e à discussão dos achados obtidos nas intervenções por meio de jogos de regras explícitas realizadas junto aos alunos, cabe a ressalva que basicamente, a mesma intervenção foi realizada com os três sujeitos, embora houvesse diferenças de percurso no processo interventivo realizado com cada um, devido as suas individualidades. Devido a limitações provocadas pela amplitude das possibilidades de análise tomou-se a decisão de apresentar os achados dos três alunos em conjunto e estruturados da seguinte maneira: intervenção, efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento das FPS e sobre o desempenho escolar. Na descrição dos achados, optou-se por transcrever as falas das crianças, mães e professoras sem correção.

Intervenção

Neste tópico explicar-se-á como se realizou a intervenção por meio dos jogos de “memória”, “cara a cara” e “damas”. O jogo mediado pela pesquisadora e pela linguagem se constituiu no estímulo externo, usado para desenvolver as FPS que poderiam, em consequência, auxiliar nas aprendizagens escolares dos alunos. As FPS percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das ações, foco principal da intervenção,foram trabalhadas conjuntamente em cada encontro e em todos os jogos utilizados.

No primeiro encontro em que foi proposto o uso de cada jogo, as regras desse jogo eram explicadas. Jogava-se a primeira partida sem possibilitar o apoio, para identificar o NDR do sujeito em relação a tal jogo, ou seja, o que eles sabiam fazer de maneira autônoma. Nas partidas seguintes, conforme a necessidade de cada um, era fornecido apoio para que fossem aprendendo a jogar com mais adequação. Em todos os jogos as regras foram sempre retomadas quando se fazia necessário.

As primeiras partidas jogadas com os três sujeitos logo mostraram que eles não conseguiam seguir as regras dos jogos. Por exemplo: formulavam perguntas inadequadas no jogo “cara a cara” (“É homem? Qual o nome?”), que somente permite perguntas que devem ser respondidas com “sim” ou “não”. Assim, suas perguntas não serviam para eliminar personagens e diminuir o número de opções para chegar à figura-alvo a ser descoberta, definida no início do jogo.Ao jogar “cara a cara”, não sabiam qual figura deveriam baixar, realizavam descartes inadequados demonstrando possíveis dificuldades para realizar o raciocínio por exclusão, chegando ao final sem a carta que deveria ser identificada no tabuleiro. Não identificavam características comuns das figuras e, em decorrência, não as agrupavam e não formulavam boas perguntas, ou seja, perguntas que eliminassem várias figuras no jogo.

No jogo de “damas”, andavam no tabuleiro com suas peças “para trás”, sentido que não é permitido. No jogo de “memória”, não organizavam as peças em cima da mesa para que pudessem, depois, serem mais facilmente localizadas. Também não fixavam o lugar das figuras sobre a mesa e demoravam a encontrar os pares, repetindo as jogadas em que não tinham obtido êxito anteriormente.

Essas maneiras de jogar podem indicar dificuldades de atenção, memorização e compreensão, entre outras FPS envolvidas no jogar, pois, como já referido anteriormente, as FPS funcionam de maneira entrelaçada e indissociável (Vygotsky, 1995). A forma como jogavam, parecia ser, igualmente, indicativa de dificuldades para desenvolver estratégias, realizar raciocínios.

O apoio nos jogos, foco da intervenção, foi baseado na constatação de Vygotsky (1995), que ao investigar a gênese das FPS percebeu que as crianças em idade escolar cometiam menor número de erros no cumprimento de uma tarefa, se essa atividade fosse mediada por adulto, utilizando-se de estímulos auxiliares externos, especialmente a linguagem. Para ele, realizar a mediação é trabalhar na ZDP; implica atividade colaborativa, apoio às crianças na realização de tarefas que ainda não conseguiam realizar sozinhas. Nos processos de mediação levados a cabo na intervenção, a intenção era desenvolver nos sujeitos estratégias que lhes permitissem ter êxito nos jogos, apresentando-lhes modelos referenciais de análise, reflexão, planejamento, raciocínio, estratégias para controlar a atenção, a memória, a serem imitados. O objetivo era, igualmente, levá-los a tomar consciência da necessidade e da forma de produzir tais ações, como mostra o relato que segue.

Ao jogar “memória”, por exemplo, era chamada a atenção dos sujeitos para a organização das peças, suas características e localização das figuras sobre a mesa. Na memorização do lugar das peças, por exemplo, a pesquisadora falava: “Esse é o bombeiro, estava por aí!”. Também eram assinaladas as jogadas repetitivas e pouco produtivas – como desvirar uma figura conhecida em primeiro lugar, várias vezes – trabalhando na ZDP dos alunos, ou seja, no desenvolvimento das FPS necessárias à realização das tarefas propostas, isto é, encontrar os pares com mais facilidade.

Outra forma de mediação adotada foi sentar ao lado dos alunos, no jogo "cara a cara", chamando a atenção para os detalhes das figuras que estavam no tabuleiro e formulando as perguntas em conjunto com eles. Auxiliá-los nos descartes foi outro apoio possibilitado: por exemplo, em uma das partidas, a pesquisadora perguntou para Janaína se havia no tabuleiro mais alguma figura com chapéu, ajudando-a a utilizar melhor sua percepção e atenção, melhorando suas jogadas.

Ao retomar as regras do jogo, no "cara a cara", por exemplo, a pesquisadora chamava a atenção para o fato de que não poderiam realizar três perguntas ao mesmo tempo, pois isso impossibilitaria uma resposta afirmativa ou negativa. Relembrava, também, a impossibilidade de a primeira pergunta do jogo ser sobre o sexo da figura.

No jogo de "damas", a pesquisadora solicitava aos alunos que analisassem o tabuleiro e percebessem as possibilidades de jogadas. Para que aprendessem a fazer isso, ela realizava o planejamento de suas próprias jogadas em voz alta, para que as crianças percebessem suas estratégias e raciocínios. Também analisava as jogadas das crianças e, caso fosse necessário, permitia que refizessem suas jogadas.

No decorrer dos encontros, em que os jogos foram realizados com apoio, perceberam-se mudanças na maneira de jogar dos alunos, pois suas jogadas cresceram em qualidade: ao longo do tempo, passaram a encontrar pares com mais facilidade no jogo de "memória", possivelmente porque prestavam mais atenção aos detalhes das figuras e aos lugares onde elas estavam. No jogo "cara a cara", as perguntas dos sujeitos tornaram-se melhor formuladas possibilitando maior número de descartes, o número de perguntas para identificação da figura-alvo diminuiu, os descartes foram adequados, indicando que as crianças estavam realizando o raciocínio por exclusão.

Efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento das FPS

Analisando o jogo de regras, poder-se-ia afirmar que ele possibilita interações sociais que se vão modificando conforme a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. A intervenção, por meio do jogo, permitiu à pesquisadora observar quais habilidades e conhecimentos atingiam o NDR e que outras ZDPs estavam sendo desenvolvidas. Para Vygotsky (2009), o que está em determinado momento na ZDP, em outro momento poderá estar no NDR, se houver aprendizagem mediada. Trabalhar na ZDP não é criar, no jogo, um nível de exigência que a criança não possa atingir no momento – mesmo que lhe seja possibilitado o apoio – ou trabalhar com um jogo no qual ela não tenha nenhuma dificuldade, mas sim saber criar a dificuldade adequada para que ela, com apoio, possa resolvê-la. É saber retirar o apoio e novamente possibilitá-lo em outras jogadas, para ir promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

À medida que os encontros se desenvolviam, percebia-se que os alunos tomavam consciência de suas dificuldades. Janaína, por exemplo, explicou que não ganhou uma das partidas do jogo "cara a cara" porque não prestou atenção. Alcindo, no jogo de "memória", depois de ter realizado várias jogadas erradas falou: "Não é este! Errei! Tô repetindo a mesma jogada!". Indícios como estes, que se constituem em exemplos do que ocorreu nos encontros, permitem levantar a hipótese de que os jogos de "memória", "cara a cara" e "damas" (estímulos auxiliares externos), juntamente com a mediação da pesquisadora, promoveram, nos sujeitos da intervenção, uma tomada de consciência sobre seus processos mentais. Também possibilitaram a autoavaliação, ilustrando a afirmação de Elkonin (2009), de que por meio do jogo a criança se avalia, conscientemente, quanto as suas habilidades e dificuldades.

Após os alunos tomarem consciência sobre suas jogadas e sobre os problemas que elas apresentavam, percebeu-se que passaram a imitar os comportamentos e as jogadas da pesquisadora. Imitavam estratégias (organização das figuras sobre a mesa, repetição das perguntas feitas pela pesquisadora, movimento das peças no tabuleiro) e criavam outras, desenvolvendo suas ações em voz alta. Ao término de uma partida de "damas", Alcindo disse: "Agora eu já sei o teu truque, sei dos teus truques! Tu vais pelos cantos e eu vou te imitar".

Para Vygotsky (1995), é necessário lembrar, a imitação é uma das vias principais de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS. Se ela ocorre, significa que existe certo entendimento, compreensão da situação pelo sujeito e tomada de consciência da ação do outro. Ocorrendo a tomada de consciência, o homem analisa, planeja e decide a melhor ação a realizar no momento (Ratner, 1995), fato este constatado, por exemplo, na fala de Janaína, durante uma partida de "damas": "Agora, se eu vim pra cá, a senhora vai, si eu venho pra cá." (sic).

Além dos extratos e das observações da intervenção, o desenvolvimento das FPS foi avaliado antes de iniciar a intervenção e ao final dessa por meio das questões dos subtestes da área verbal de informação, aritmética, dígitos, semelhanças e da área de execução o subteste de completar figuras do WISC III, como anteriormente relatado. Salienta-se que avaliação final limitou-se à reaplicação dos itens nos quais a pesquisadora tinha possibilitado apoio e dos que os sujeitos não haviam acertado na avaliação inicial.

Analisando os resultados da avaliação Inicial de Alcindo constatou-se que, em compreensão, semelhança, informação e completar figuras, o menino obteve um bom número de acertos, ultrapassando a metade das questões propostas. Os resultados obtidos após a intervenção sugerem que não houve avanços no número de acertos nas questões dos subtestes de informação, semelhanças e compreensão. Os subtestes de compreensão e semelhanças indicam altos níveis de conhecimento prático e fluência verbal. No subteste de informação, o resultado da avaliação inicial também já era bom e acredita-se que não sofreu alterações, provavelmente em decorrência de que as questões avaliam,

essencialmente, o conhecimento adquirido, ou seja, conceitos científicos já internalizados. Os conteúdos incluídos neste subteste não foram trabalhados na intervenção e, possivelmente, também não o foram na classe regular, pois não fazem parte do currículo designado para o 4º ano do ensino fundamental. Assim, não haveria razão para a alteração no escore do menino, na avaliação final.

Percebeu-se maior dificuldade, por parte de Alcindo, nas questões do subteste de dígitos, principalmente, no de ordem inversa, sugerindo problemas de atenção, de memória imediata, de capacidade de reversibilidade, de concentração, de conhecimentos aritméticos e de raciocínio lógico. Na avaliação final, entretanto, ocorreram avanços nas questões dos subtestes de dígitos de ordem direta e inversa. Também houve progressos no subteste de completar figuras, sugerindo desenvolvimento das FPS neles envolvidas –como atenção, memória, raciocínio e reversibilidade do pensamento. Esse desenvolvimento foi confirmado quando houve a triangulação dos resultados dessas questões com os obtidos nas questões do TDE – área de aritmética (divisão e multiplicação) – e com as notas escolares.

Janaína e Vinícius obtiveram na avaliação inicial resultados muito semelhantes entre si: ambos, de uma maneira geral, acertaram aproximadamente metade das questões propostas para cada subteste, indicando dificuldades em todas as áreas investigadas (memória, atenção, percepção e raciocínio). No subteste de completar figuras, o resultado foi um pouco melhor, ultrapassando a metade das questões. No subteste de aritmética, o fato de ter dificuldade na leitura, provavelmente, prejudicou seu desempenho. Janaína apresentou nos subtestes de compreensão e dígitos (ordem direta e inversa) dificuldades maiores ainda do que as de Vinícius, pois a aluna não compreendia o que deveria realizar no teste.

Os resultados das questões do WISC III, de Janaína e de Vinícius, após a intervenção sugeriram que houve avanços no número de acertos em todos os subtestes. Percebeu-se um avanço maior nos subtestes de semelhanças e de completar figuras indicando que houve desenvolvimento das FPS percepção, atenção, memória, raciocínio, organização e linguagem, nelas envolvidas.

O desenvolvimento dos alunos foi confirmado quando se triangularam os resultados desses subtestes com os obtidos no TDE – leitura, escrita e aritmética — as falas das mães, professoras, e com as notas escolares, decorrendo a aprovação deles no final do ano.

Efeitos da intervenção sobre o desempenho escolar

Para discutir esses efeitos, serão apresentados dados relativos às modificações observadas no desempenho escolar dos sujeitos das intervenções. Esses dados foram obtidos por meio das entrevistas realizadas após as intervenções junto às mães, às professoras, os próprios sujeitos e conversas informais com a OE. Também serão apresentados os resultados das questões do TDE igualmente aplicadas antes e depois da intervenção, pois este teste tem relação direta com o desempenho em tarefas escolares. Com a finalidade de facilitar a percepção dos efeitos das intervenções, antes de apresentar tais efeitos, um breve relato da situação dos sujeitos antes da sua realização será incluído.

Alcindo foi reprovado no 4º ano; matemática era a área em que apresentava mais dificuldades e pior desempenho. Frequentava a classe de reforço desde o 1º ano. Tinha falta de atenção, ansiedade, o que segundo a professora, comprometia a memorização dos conteúdos. Obtinha bons resultados em português, ciências e estudos sociais. No TDE observou-se pelo número pequeno de erros cometidos pelo aluno, que Alcindo apresentava boa escrita, excelente leitura e que suas dificuldades concentravam-se na aritmética. Nessa área, o aluno não dominava o mecanismo das operações de divisão, multiplicação e subtração, não sabia a tabuada, demonstrava falta de atenção (olhava para os lados, conversava sobre outros assuntos), dizia “estou cansado” e “não sei, não sei”, durante a realização das questões. Nos resultados obtidos após a intervenção constatou-se que ocorreram avanços na escrita e melhoras significativas na aritmética (divisão, multiplicação e subtração). Ao final da intervenção tanto mãe como professora indicaram que o aluno havia demonstrado melhor rendimento e atenção em todas as disciplinas o que possibilitou sua aprovação para a série seguinte. Alcindo declarou que gostou do trabalho e percebeu mudanças na aprendizagem (“Eu não sabia quase nada. Quando a senhora chegou aqui, eu comecei a saber.”)

Janaína estava repetindo o 3º ano, apresentava dificuldades em todas as disciplinas. Sua leitura era lenta, escrevia faltando letras, o que, por vezes, tornava ilegíveis as palavras. Na matemática apresentava melhor rendimento, mas sempre realizava cálculos com auxílio do desenho de pauzinhos. Apresentava dificuldades para memorizar o conteúdo, tudo a distraía, esquecia o que estava fazendo. Somente apresentava bom desempenho em educação artística.

Os resultados do TDE, antes de iniciar a intervenção, confirmaram que Janaína apresentava dificuldades na escrita, na leitura e melhor desempenho na aritmética. Concluiu-se que a aluna estava ainda em processo de alfabetização. Na avaliação final, depois da intervenção, os resultados obtidos nas questões do TDE indicaram avanços em todas as áreas.

No decorrer da intervenção foi relatado pela orientadora educacional que Janaína tinha mudado, estava mais ligada, mais concentrada. As entrevistas realizadas pós-intervenção sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Janaína. Segundo a mãe, sua filha hoje “escreve melhor e já lê melhor”. Antes, sua leitura “era muito demorada, lia pouco e agora lê mais, correndo, bem”. Ela “não sabia o que estava escrevendo, ela inventava e escrevia, fazia que lia mas não lia”. Sentia que a filha estava mais atenta, que era muito desligada. Relatou que “a professora escreve e ela copia direito, escreve certo”. Antes, “ela não sabia ler. Como ela ia passar de série? Agora vai passar lendo”. Segundo a professora, em entrevista após a intervenção, a aluna era aérea e apresentava falta de concentração. Quanto à leitura: “lia pouco quando iniciou o

trabalho e hoje lê melhor, mas não o esperado para o 3º ano. Mas ninguém tá; a turma é fraca. Tem que melhorar". Na matemática, em ciências e estudos sociais o rendimento melhorou. Janaína avaliou os encontros como "bom, eu aprendi antes não lia tanto e agora eu leio mais".

Vinícius repetiu duas vezes o 2º ano e uma vez o 3º. Teve atendimento por parte da professora da educação especial, por um tempo. Depois, não houve mais possibilidade, pois havia outras crianças para serem atendidas. A mãe disse que ele apresenta dificuldade em ciências, português e na leitura, por "não saber ler, ele só copia", "tem preguiça", "faz tudo rapidamente e quer conversar", "é ansioso e desorganizado". Ela não conseguia compreender como ele estava com média em algumas disciplinas, se não sabia ler. Na matemática, a mãe achava que como só envolve cálculos, o menino conseguia realizá-los com mais facilidade. A professora informou que sua leitura é silabada e lenta. Assim descreveu o comportamento do menino nesta área: "ele conhece algumas palavras e letras e chuta por serem parecidas, quando lê". Relatou que sua escrita tem palavras legíveis e ilegíveis. Na matemática, considerava-o "ótimo" dizendo que resolvia problemas, realizava cálculos, sempre por escrito e, às vezes, mentalmente ("alguns exercícios ele nem monta e dá a resposta"). Assim nessa disciplina como também na educação artística, o aluno apresenta bom desempenho. No geral, era visto como desatento, agitado ("não fica parado"), tímido, não demonstrando interesse nas atividades escolares ("só quer desenhar"), exceto nas aulas de educação física.

Os resultados do TDE antes da intervenção demonstraram que o aluno apresentava muitas dificuldades na escrita, cometendo vários erros na mesma palavra tornado-a ininteligível. Na leitura, cometia vários erros em uma mesma palavra e procurava adivinhar a palavra lendo apenas o seu início. Sua leitura, por vezes, era ininteligível. Lia em voz baixa – sendo solicitado, por diversas vezes, que falasse mais alto –; rápido, olhava para os lados, mexia-se na cadeira, contorcia o corpo e, várias vezes, dizia que não sabia ler. Apresentava melhor desempenho em aritmética, realizava cálculos mentais com rapidez e, em algumas situações, com o apoio de bolinhas desenhadas em uma folha de papel.

As entrevistas realizadas ao final da intervenção com a mãe e a professora, sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Vinícius. A mãe expôs que seu filho melhorou muito, principalmente no português: "é, ele modificou, melhorou um monte, principalmente na leitura, português. Não escrevia direito e não sabia ler. Minha mãe está admirada". Continuando, disse que as notas foram boas, "ele está prestando atenção em aula" e há expectativa de que ele "passe no final do ano".

A professora, durante o tempo em que foi realizada a intervenção, relatou que o aluno, a partir dos encontros, estava demonstrando melhor comportamento, rendimento, motivação, interesse, vontade, atenção e memória. Ao final da intervenção, ela referiu que ele: "teve progresso, com certeza. Tinha mudado o comportamento na sala de aula ele perguntava mais, como se escrevia as palavras se era com ç, ss". Segundo a professora, sua leitura melhorou: "ele lia pelo desenho das palavras, mas não sabia", ele "tinha timidez", "perdeu o medo de perguntar", "não tem vergonha dos colegas", "vai até minha mesa e pergunta como se escreve; em decorrência, sua escrita melhorou". O aluno foi aprovado para a série seguinte. Vinicius avaliou os encontros dizendo "aprendi bastante coisa, a ler melhor, pensar melhor."

Os três sujeitos melhoraram seus desempenhos na escrita, na aritmética e na leitura. Percebeu-se que Janaína e Vinícius tinham se alfabetizado e que em Alcindo ocorreram modificações significativas na aritmética (divisão, multiplicação e subtração).

Como descrito anteriormente, os efeitos da intervenção foram avaliados por meio de diferentes instrumentos e os dados coletados foram submetidos a um amplo processo de triangulação, que indicou significativa convergência desses dados entre si. Tal fato sugere que os avanços obtidos foram decorrentes da intervenção por meio dos jogos de regras explícitas, embora não se possa descartar a possibilidade de que outros fatores tenham também influenciado tais avanços.

Os achados da intervenção vieram ao encontro dos obtidos por Fittipaldi (2007, 2009) e por Pimentel (2008) que indicam que o jogo mediado instiga a criança avançar em seu desempenho intelectual, desenvolver suas habilidades, efetuar diferentes raciocínios**,** ou seja, promove o desenvolvimento de suas FPS e a criação de ZDPs. Pimentel (2008) ressalta que o jogo de regras apresenta o mesmo potencial de promover modificações no psiquismo do que o jogo protagonizado, típico da pré-escola.

Considerações finais

A presente pesquisa, que investigou se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das FPS de alunos com história de fracasso escolar no ensino fundamental, gerou resultados positivos. Há diversos indícios de que a aprendizagem, ocorrida durante os encontros em que os estudantes jogaram com a pesquisadora, de maneira mediada, promoveu o desenvolvimento das FPS refletindo-se, também, em seu desempenho escolar. Os avanços foram identificados por meio da análise microgenética de episódios ocorridos durante os encontros (observação), triangulada com os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas junto à mãe, à professora e os próprios sujeitos, juntamente com os resultados dos testes – WISC III e TDE – e as notas escolares. Os achados sugerem que o jogo com regras explícitas, utilizado com a mediação da pesquisadora, criou ZDPs, gerando desenvolvimento cognitivo, ratificando as ideias de Vygotsky (2008) sobre essa atividade. O jogo foi um mediador eficiente entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, que tinham histórias de fracasso escolar. Esta conclusão reforça a ideia de que o fracasso não deve ser naturalizado, mas ser compreendido como uma construção histórica e cultural passível de ser modificada. Por isso, precisamos criar caminhos, brechas para a superação

dessa situação. O jogo com regras explícitas constitui-se em um caminho para desnaturalizar o fracasso e alcançar o sucesso escolar.

Infere-se que os alunos, ao aprenderem a jogar, desenvolveram as FPS – percepção, memória, atenção, raciocínio e tomada de consciência – o que, possivelmente teve repercussão em seu desempenho escolar. Este aprendizado possibilitou a aprovação dos três alunos ao final do ano letivo.A partir dos efeitos da intervenção, acredita-se que o uso de jogos de regras deve ser incentivado no contexto escolar, como importante ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. Para concretizar as intervenções por meio de jogos, seria imprescindível que os professores refletissem sobre o fracasso escolar, se apropriassem dos conceitos da psicologia histórico-cultural, e compreendessem como o trabalho guiado por tais conceitos pode ser frutífero, como ocorreu nesta intervenção.

A escola e o professor têm papel importante no desenvolvimento dos seus alunos, pois transmitem conhecimentos historicamente construídos e apresentam potencial para desenvolver as FPS. Em síntese, ajudam a humanizá-los. Se a escola não cumprir esse importante papel, deverá ter claro que colaborará para o aluno ficar à margem da sociedade. Aprender a ler, a escrever, a realizar cálculos e a jogar desenvolve as FPS e, possivelmente, contribui para o papel social que será ocupado pelo aluno no futuro.

Deve-se acreditar que aprender é possível, embora, às vezes, seja preciso adequar ou rever os conteúdos a serem ministrados e as formas de ensino, procurando novas formas na mediação do conhecimento, para que a aprendizagem possa ser efetivada com sucesso.

Por fim, sugere-se que novos estudos devem ser realizados com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, com o objetivo de validar a intervenção com jogos de regras explícitas e possibilitar a generalização dos resultados.

Referências

Baldan, M. & Arce, A. (2007). A Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Pedagogia do Jogo de Elkonin. Em Colóquio Internacional Marx Engels, *Anais eletrônicos do Colóquio Internacional Marx Engels.* Campinas: CERMAX. Recuperado: 30 ago. 2011. Disponível: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Merilin_Baldan.pdf.

Baldan, M. & Hai, A. A.(2011). Jogo e infância em Elkonin – A Psicologia Histórico-Cultural pensando o desenvolvimento infantil. Em X Congresso Nacional De Psicologia Escolar e Educacional. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.* Maringá: ABRAPEE. Recuperado: 28 ago.2014 Disponível: http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/148.pdf.

Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F., Dariz, M. R., & Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação-Faculdade de Educação,2*(45), 57-67. Recuperado: 06 jun. 2014. Disponível: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica). *Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES) e-Working Papers, 60*, 1-24. Recuperado: 04 out. 2012. Disponível: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo.* (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Figueiredo, V. (2002). *WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual/David Wechsler*. Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fittipaldi, C. B.(2007). *Jogar para ensinar – Jogar para aprender: o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP.

Fittipaldi, C. B. (2009). Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, *20*(42), 125-150. Recuperado: 3 jul. 2010. Disponível: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf.

Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, (50), 9-25.

*Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística [Ibope] (*2011). *Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil*. Ibope.Recuperado: 05 set. 2011. Disponível: http://www.ibope.com.br.

Leontiev, A. N. (1988). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (3ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Linhares, M. B. M., Escolano, A., & C. M.; Enumo, S. R. F. (Orgs.) (2006). *Avaliação Assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Linhares, M. B. M., Maria, M. R. S., Escolano, A. C. M., & Gera, A. A. S. (1998). Avaliação Assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia*, *6*(3), 231-254. Recuperado: 4 mar. 2011. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a07.pdf.

Luria, A. R.(1988). Vigotskii. Em Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N..*Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.*(3ª ed.)(pp. 21-37). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde* (8ªed.). São Paulo: Hucitec.

Nascimento, C. P., Araújo, E. S., & Miguéis, M. R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia Escolar Educacional*, *13*(2), 293-302.Recuperado: 21 ago. 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000200012&script=sci_arttext.

Nascimento, C. P. & Araújo, E. S. (2010). O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. Em M. O. Moura (Org), *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAP e Feusp)* (pp.111-134). Brasília: Liber Livro Editora Ltda.

Patto, M. H S.(1990). *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T. A. Queiroz.

Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (26), 109-133. Recuperado: 21 ago. 2011. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414-69752008000100007.

Ratner, C. (1995). *A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky - Aplicações Contemporâneas.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. F. G., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, *23*(2), 176-180, Recuperado: 22 ago. 2011. Disponível: http://www.slideshare.net/lucima/2633.

Souza, R. A. C. (2010).*Um estudo sobre o processo de singularização de crianças através do jogo protagonizado.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Ceará.

Stein, L. M. (1994). *TED: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tessaro, J. P. & Jordão, A. P. M. (2007) Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.pt.* Recuperado: 21 out. 2011. Disponível: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0356.pdf.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique.*Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2002). Jogar e seu papel no desenvolvimento mental da criança. *Psychology and Marxism Internet Archive* (marxist.org). Recuperado: 14 jun. 2010. Disponível: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm.

Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Prestes, Z.,Trad.). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais***,** 23-36, Jun. Recuperado: 23 mar. 2011. Disponível: http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: planejamento e método* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Recebido em: 24/02/2015
Reformulado em: 16/03/2016
Aprovado em: 20/04/2016

Sobre os autores

Silvia Nara Siqueira Pinheiro (silvianarapi@gmail.com.br)
Graduada em Psicologia, com Mestrado em Saúde e Comportamento e Doutorado em Educação. Professorado Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas.

Magda Floriana Damiani (flodamiani@gmail.com)
Psicóloga, mestre em Psicologia Educacional e doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Pelotas (RS)

Bento Selau da Silva Junior (bentoselau@gmail.com)
Doutor em Educação, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa

Trabalho derivado da tese de uma das autoras intitulada: “O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?”, realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) –Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202962

Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância

Maria Antonieta Mendes da Luz
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

João Leite Ferreira Neto
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo

Este estudo teve por objetivo analisar a relação entre processos de trabalho e processos de subjetivação na atividade do ensino docente da educação à distância (EaD). Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa e exploratória, que teve como procedimento o estudo de caso único e como instrumentos a observação, a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semidirigida. Os resultados revelaram que os professores percebem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como inerentes a todas as esferas de suas vidas, ocorrendo também, um acirramento do volume de trabalho e a necessidade de eles se disciplinarem. A organização do trabalho na EaD pressupõe uma nova forma de estruturar-se, em que existe aumento do controle, o que cerceia a autonomia docente; as relações socioprofissionais mediadas pelas TIC tornam o trabalho dos professores de EaD mais solitário mas, ao mesmo tempo, requerem uma equipe multidisciplinar para executar o trabalho docente.
Palavras-chave: Educação à distância; trabalho docente; subjetividade.

The work processes and subjectivity of professors in distance education courses

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between work processes and subjective processes in the activity of teaching school of distance education (DE). We chose to perform a qualitative exploratory study, which had a policy of the single case study and as instruments observation, documentary research, questionnaire and semistructured interview. The results revealed that teachers realize the Information and Communication Technologies (ICT) as inherent in all spheres of their lives, occurring also an intensification of the workload and the need for them to discipline themselves. The organization of work in distance education requires a new way of structuring, in which there is increased control, which restricts the teaching autonomy; socio-professional relations mediated by ICTs make the work of distance education teachers lonelier but at the same time, require a multidisciplinary team to execute the teaching.
Keywords: Distance Education; teaching work; subjectivity.

Procesos de trabajo y de subjetivación de profesores universitarios de cursos de educación a distancia

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre procesos de trabajo y procesos de subjetivación en la actividad de la enseñanza docente de la educación a distancia (EaD). Se optó por realizar una investigación cualitativa y exploratoria, que tuvo como procedimiento el estudio de caso único y como instrumentos la observación, la pesquisa documental, el cuestionario y la entrevista semi-dirigida. Los resultados revelaron que los profesores perciben las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como inherentes a todas las esferas de sus vidas, ocurriendo también, un aumento del volumen de trabajo y la necesidad de ellos se disciplinar. La organización del trabajo en la EaD presupone una nueva forma de estructurarse, en que existe aumento del control, lo que frenarla autonomía docente; las relaciones socio-profesionales mediadas por las TIC vuelven el trabajo de los profesores de EaD más solitarios, pero, al mismo tiempo, requieren un equipo multidisciplinar para ejecutar el trabajo docente.
Palabras clave: Educación a distancia; trabajo docente; subjetividad.

Introdução

Pretendeu-se neste estudo compreender a seguinte questão: Como os novos processos de trabalho intermediados pela tecnologia influenciam os processos de subjetivação dos professores da educação à distância (EaD)? Parte-se do pressuposto de que a organização do trabalho concorre para a produção de modos de subjetivação compatíveis com o novo perfil profissional almejado. Entretanto, isso não ocorre de modo determinístico, pois a normatização do trabalho faz com que os sujeitos criem estratégias e invenções em sua relação tanto com as tarefas quanto com os modos de subjetivação (Schwartz, 2011).

Esta pesquisa se justifica em sua relevância contemporânea, pois vivemos grandes transformações sociais, econômicas, tecnológicas e políticas, que impactam as relações de trabalho. Desloca-se das sociedades disciplinares, na qual a gestão organiza-se por meios de confinamento institucionalizados, para uma sociedade de controle, que com o suporte de tecnologias de informação e comunicação (TIC) realizam processos de dominação fora da materialidade do aparelho institucional, ao ar livre (Deleuze, 1992). No Brasil, convivemos concomitantemente com disciplinas e controles. Esses processos impactam a área da educação, que tem sido convocada a acompanhar as novas demandas do capitalismo, chamado "flexível", para atender às necessidades do mercado de trabalho de profissionais detentores de uma formação constante. As Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas a atender esse novo contexto. Com o surgimento da telemática, o ensino à distância foi intensificado e ampliado de modo a atingir um número maior de pessoas. Estudar o impacto do trabalho da docência virtual poderá contribuir para a ampliação do campo do saber com relação a essa subjetividade em construção.

Os eixos de investigação desta pesquisa envolvem a inter-relação entre os novos processos de trabalho, intermediados pelas TIC, e os processos de subjetivação dos professores de EaD. Aborda-se a subjetivação como um processo resultante de fatores sociais, relacionais, políticos, ideológicos e tecnológicos, entre outros, que contribuem para a constituição da subjetividade. Focaliza-se a subjetividade em sua dimensão processual, visando entender como certos processos de subjetivação podem ser produzidos em face de certas condições dadas em contextos socioinstitucionais específicos. Segundo Rose (2001), a formação da subjetividade se dá a partir da "composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – os seres humanos em variadas formas de sujeito" (Rose, 2001, p.143).

Com base nessa concepção, a subjetividade é entendida mais como uma variável do que como uma constante, mais um processo (de subjetivação) do que um produto (sujeito estruturado), produzindo-se de modo diferente em diferentes contextos socioinstitucionais. Assim, entende-se subjetivação como um processo em permanente processualidade, que afeta e modifica a subjetividade, tornando-a continuamente variável.

Pode-se dizer, então, que o trabalho é um componente importante dos processos de subjetivação. Compreender como isso ocorre e que conexões são essas é o foco do nosso estudo e o que norteia esta pesquisa.

A abordagem teórica que sustenta esta pesquisa baseia-se predominantemente nas Clínicas do Trabalho, por meio da Psicodinâmica do Trabalho (Dejours) e em suas discussões sobre saúde e trabalho para a compreensão dos processos de trabalho; nos conceitos pós-estruturalistas de subjetividade (Foucault, Rose, Deleuze); e no diálogo com a literatura específica sobre EaD e as TIC.

A EaD surgiu como estratégia para atenderàs necessidades do novo capitalismo, cujas estratégias de produção (menores quantidades e maior variedade), juntamente com a flexibilidade diante dos novos mercados e produtos, a globalização, a competição e as novas tecnologias, fazem com que as instituições educacionais se deparem com novas demandas de formação de indivíduos multicompetentes e que necessitam de um processo de aprendizagem constante. Para atender a esse novo contexto, passam a incorporar novas tecnologias, que possibilitam atender a umpúblicoespecíficode alunos e a oferecer cursos e disciplinas variadas. Surgem, então, novos modos de trabalho, para os quais os professores nele inseridos passam a utilizar novas formas de transmissão do conhecimento, de confecção de material didático e de alocação de tempo de aula e de espaço físico. Esse espaço e esse tempo deslocaram-se de uma materialidade, de um local fixo e determinado, para novas maneiras de utilizá-lo, em que se misturam o público e o privado, o social e o familiar, o trabalho e o lazer.

A instituição pesquisada é uma universidade privada confessional que possui uma estrutura *multicampi* composta por vários prédios, que abrigam laboratórios, bibliotecas, museu, canal de TV, oficina de teatro, ensino à distância, salas multimídia, teatros, auditórios, hospitais veterinários, clínicas de fisioterapia, odontologia e psicologia, além de outros equipamentos dotados de modernos recursos tecnológicos e pedagógicos.

A instituição oferece três cursos exclusivamente à distância: Administração, Ciências Contábeis e Gestão Pública, sendo que este último está sendo extinto por ter sido criado para atender a uma demanda específica do Estado, que deixou de existir. Em dezembro de 2013, essa instituição possuía 150 alunos do curso de graduação em Administração EaD, 350 de Ciências Contábeis e 3.000 alunos matriculados em todos os outros cursos presenciais que possuem algumas disciplinas à distância. Nesses cursos, até 20% da carga horária das disciplinas podem ser cumpridas virtualmente. O objetivo é oferecer projetos e cursos de educação à distância destinados a alunos tanto do Brasil como do exterior, utilizando, principalmente, as novas tecnologias de informação e da comunicação - mais especificamente, a internet.

O aluno conta também com acompanhamento de professores e tutores e o suporte das equipes acadêmica e tecnológica. A partir da proposta educacional e do projeto didático-pedagógico de cada curso, são selecionadas as

tecnologias a serem utilizadas, adaptando-se o conteúdo e as atividades à linguagem própria de mídias variadas (vídeos, teleconferências, internet, material didático do curso na internet e DVD).

Método

Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como método o estudo de caso único e como instrumentos a observação, a pesquisa documental, o questionário e a entrevista semidirigida.Como o número de respostas ao questionário foi pequeno e, consequentemente, não foi representativo - ou seja, 12 em um público-alvo de 50 professores -, optou-se por não considerar todas as questões objetivas, com exceção daquelas que acrescentaram dados importantes às categorias de análise e utilizar principalmente as questões abertas, por meio de análise de conteúdo.

Os questionários foram enviados pelos coordenadores dos cursos de Administração e Contábeis à Distância, com as explicações da pesquisadora e a solicitação para que retornassem para o *e-mail* dela. As entrevistas foram marcadas com aqueles que se mostraram disponíveis pelo *e-mail* a participar, além de contatos pessoais nas salas dos professores. Foram realizadas em salas próprias da instituição pesquisada ou nos bancos dos jardins.

O critério de inclusão foi buscar professores que exerciam ambas as modalidades de ensino (Presencial e EaD) que pertenciam a um dos dois cursos em funcionamento pleno, Administração ou Ciências Contábeis e que se mostraram disponíveis para contribuir com a pesquisa. Um ex-professor de EaD e um da pós-graduação *lato sensu*em EaD demonstraram interesse em participar e por essa razão foram incluídos. Portanto, a amostra foi intencional, não probabilística. Participaram da pesquisa 15 professores de EaD, que lecionam também na modalidade presencial e dois gestores do sistema virtual.

Não foram pesquisados os tutores, pois pertencem à categoria técnico-administrativa, sendo responsáveis pelo ambiente virtual e de apoio ao professor e ao aluno, sem exercerem atividade de ensino, além de não serem eles o foco deste trabalho.

Dos nove professores entrevistados, seis responderam também ao questionário. Dos 12 que responderam, seis não foram entrevistados. Assim, foram analisadas as respostas de 15 participantes, contemplando as questões abertas dos questionários, algumas poucas fechadas e as entrevistas, além das duas entrevistas com os gestores.

O número de professores dos cursos pesquisados no ano de 2012 era de 17 professores do curso de Administração e 34 do curso de Ciências Contábeis.Os participantes que responderam às entrevistas e aos questionários foram assim denominados, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - *Participantes.*

Participante	Instrumento de coleta de dados	Sexo
E1	Entrevista	Feminino
EQ2	Entrevista e Questionário	Masculino
EQ3	Entrevista e Questionário	Masculino
EQ4	Entrevista e Questionário	Feminino
EQ5	Entrevista e Questionário	Masculino
E6	Entrevista	Feminino
EQ7	Entrevista e Questionário	Masculino
EQ8	Entrevista e Questionário	Masculino
E9	Entrevista	Feminino
Q10	Questionário	Masculino
Q11	Questionário	Masculino
Q12	Questionário	Masculino
Q13	Questionário	Masculino
Q14	Questionário	Feminino
Q15	Questionário	Feminino

Nota. E - entrevistado; Q - questionário; EQ: entrevistado e questionário, seguido pelos números correspondentes.

As características da amostra foram bem variadas: um participante possui titulação de doutor, sete são mestres, cinco são especialistas e dois possuem somente curso de graduação. Quanto ao estado civil, sete são casados, três são solteiros; quatro são divorciados e um é viúvo. O participante mais novo tem 31 anos de idade e o mais velho tem 75 anos. Como professor presencial, o tempo de trabalho na Instituição variou entre 7 anos e 39 anos; como professor de EaD, de 6 meses a 10 anos.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. As categorias foram definidas *a priori*, mediante referências teóricas, e *a posteriori*, a partir dos dados produzidos, e são as seguintes: organização do trabalho; relações socioprofissionais; influência das tecnologias da informação e comunicação no trabalho e na qualidade de vida dos professores de EaD; e reconhecimento, realização e expectativas profissionais.

Resultados e Discussão

Organização do trabalho

Para Dejours, Abdoucheli & Jayet (2007), a organização do trabalho pode ser compreendida como a forma de definir, dividir e distribuir as tarefas, de fazer prescrições e a fiscalização das operações, de fazer o controle do trabalho, definir a ordem, a direção e a hierarquia. Nesta categoria abordam-se, a partir da análise do conteúdo das falas dos participantes, o conteúdo, a estruturação, o controle e a autonomia do trabalho, as mudanças observadas nesses quesitos e a comparação entre o ensino presencial e o ensino à distância.

A organização do trabalho na EaD é bem diferente daquela na modalidade presencial. É importante salientar que não há como deslocar a estruturação, os controles e a veiculação dos conteúdos da modalidade presencial para a virtual. A autonomia muda, pois mesmo sendo mencionada pelos gestores e por alguns professores como existente na EaD, ela é cerceada pelos controles propiciados pelo sistema. Os processos de subjetivação dos professores estão submetidos a um sistema em que é exercido controle sobre todo o seu trabalho. Torna-se necessário ser planejador e inovador, assim como deixar de ser detentor do conhecimento para ser mediador e direcionador das melhores fontes de pesquisa e saber aglutinar os diversos recursos disponíveis na *web* e outros. A subjetivação do professor ocorre modulada pelo controle e a autonomia é relativa. O papel do professor muda, deixando de ser solitário no planejamento das aulas para fazer parte de uma equipe virtual multidisciplinar. Deixa de ser dialógico, de propiciar a transferência do aluno e de servir como modelo e incentivador do desejo de conhecimento para um "fazer" solitário, mediado pelo computador, fluido, desterritorializado, na medida em que atende a alunos em várias regiões geográficas distantes entre si. Isso constitui um paradoxo na formação do aluno e no papel do professor, pois a sala de aula representa mais do que simplesmente a transmissão do conhecimento, o que a EaD possibilita com certa facilidade, mas além disso, a possibilidade de discutir conceitos, críticas, reformulações de questões, ampliação da visão, abstração. Por sua vez, o professor também deixa de ter a possibilidade do diálogo simultâneo com o aluno, de ver a expressão dele, de ouvir suas dúvidas e questionamentos.

Há unanimidade na afirmação dos participantes ao relatarem que não percebem diferença entre os conteúdos lecionados numa modalidade e em outra. *"O conteúdo é praticamente o mesmo. Não tem tanta diferença. Não tem praticamente quase diferença. Conteúdo é conteúdo. Aí cabe ao professor exatamente preparar o material adequado"* (EQ2).

Confirma essa afirmativa também EQ3:

> *O conteúdo é o mesmo. A diferença é que no presencial você acompanha o ritmo da turma. A turma que tem mais dificuldade você fica mais tempo. Já no virtual, não, o ritmo é aquele definido pelo cronograma e solto no primeiro dia. E, aí, o aluno tem que correr atrás, tem que entregar os trabalhos nos prazos e não tem muita flexibilidade* (EQ 3).

No virtual, o cronograma dita o ritmo e não a dificuldade com o conteúdo expresso pelos alunos. Não é possível fazer adaptações ao ritmo da aprendizagem. Ou seja, não há flexibilidade no sistema. Percebe-se outro paradoxo nessa situação, pois a EaD possibilita flexibilidade para o aluno fazer seus horários de estudo e atividades, mas ao mesmo tempo é um sistema enrijecido. Perguntamo-nos: o tecnológico suplanta o pedagógico? Parece que sim, o que pode contribuir para uma redução da qualidade do ensino.

As afirmativas dos entrevistados apontam algo em comum com relação à autonomia. Ela parece existir no que se refere ao conteúdo e ao horário de trabalho, porém há um controle maior com relação ao cronograma, ao número de acesso ao sistema e à forma do conteúdo inserido no ambiente virtual. Alguns professores consideram positivo o controle, o acompanhamento e o retorno sobre como veiculam o conteúdo no ambiente virtual; outros, nem tanto.

Com relação ao controle e à autonomia EQ3 demonstra lidar bem com estes quesitos, por acessar com frequência o sistema e sentir que possui liberdade na execução do seu trabalho:

> *Os dois* [controle e autonomia] *a gente tem total liberdade. Hoje a instituição instalou um novo programa, que já faz o controle de qual professor acessou, quanto tempo, o tutor. Mas, como eu já tenho costume de entrar várias vezes ao dia, todos os dias, pra mim não afetou nada. Acredito que aquele professor que entre muito pouco e tutor que praticamente não acessa vai ficar visível isso, mas não é o meu caso. Então, pra mim, continua o mesmo nos dois casos.*

É possível associar as afirmativas expressas pelos professores com a sociedade disciplinar, conceituada por Foucault, e a sociedade de controle, explorada por Deleuze

(1992). A aula presencial aproximar-se-ia mais da sociedade disciplinar, em seu manejo espacial do tempo e a EaD da sociedade de controle, na qual o controle é realizado pelas tecnologias de informação e comunicação, e não mais pelos espaços de confinamento da disciplina.

Percebe-se pela narrativa desses professores uma inserção na sociedade de controle, em que não se controlam o corpo físico e o tempo em determinado espaço, mas as ações realizadas, o número de acesso ao sistema, a forma de se comunicarem com os alunos, os conteúdos ministrados e disponibilizados.

Dejours (2011a) alerta sobre o excesso de prescrição das atividades, pois o trabalho não está reduzido às relações sociais nem ao salário e às relações de poder. O que está prescrito nunca consegue atender a toda a necessidade do trabalho. As máquinas substituem as padronizações, mas a inteligência humana e a criatividade são únicas e impossíveis de serem normatizadas. O trabalho é também a criação do novo, do inédito. Assim, precisa da iniciativa, da autonomia, da engenhosidade.

O trabalho do professor, seja na modalidade da EaD ou na presencial, precisa da autonomia para deixar vir à tona a mobilização subjetiva e, junto com ela, a inteligência, a capacidade de realização, que são mediadas pelo trabalho real. Para o trabalho ter sentido, precisa do reconhecimento, premiando suas expectativas com respeito a sua realização pessoal.

Para Dejours (1992), todo trabalho é fonte de satisfação sublimatória, sendo mais frequente em profissões liberais, de artesãos e de altos dirigentes, devido à possibilidade de modificarem a organização do seu próprio trabalho, de acordo com seu ritmo biológico, endócrino e psicoafetivo. Pressupõe-se que na atividade de professor presencial também é possível esse arranjo, porém na EaD há maior controle e registro, maior divisão das atividades, apesar da flexibilidade de horário e tempo de trabalho. Mas também não se pode afirmar que não é possível a sublimação, pois desde que ele se identifique com as atividades e consiga visualizar um significado para o seu trabalho, provavelmente poderá se sentir feliz.

Relações socioprofissionais

Consideram-se componentes da relação de trabalho as relações grupais formais ou informais que se estabelecem na organização em decorrência dos modos de gestão do trabalho, da comunicação e da interação profissional. Para Dejours (1992, p. 75), relações de trabalho são todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: "relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores - e que são às vezes desagradáveis, até insuportáveis".

As relações socioprofissionais na EaD sofrem grande mudança por tratar-se de um trabalho mais solitário do que o presencial, mas, ao mesmo tempo multidisciplinar, pois o professor depende de uma equipe para conseguir colocar uma disciplina no ar. Ele deixa de atuar numa dimensão física, em que o costume de pertencer a um local físico, com os rituais inerentes à sala de aula, e os encontros com os colegas aconteciam, para atuar em sua própria casa. Há novas formas de se lidar com o tempo e o espaço. Os professores estão aprendendo a atuar nessa nova maneira de trabalhar, delimitando o público e o privado, as relações profissionais e pessoais e o tempo dedicado ao trabalho e ao lazer. A subjetivação ocorre nas novas maneiras de se relacionar com os alunos, com colegas, independentemente da localização geográfica, e com as equipes de trabalho virtuais. O professor não precisa preocupar-se em dar um *show* de aula, como um ator ao apresentar uma peça, mas em transmitir o conhecimento de maneira organizada e clara, utilizando a escrita, e não a verbalização. Os processos de subjetivação passam a depender de novas formas de se estabelecer os laços socioprofissionais com os colegas, com os alunos, com a equipe de suporte e com os gestores. Faz-se necessário construir outros espaços de encontros sociais, pois o trabalho virtual não os possibilita. Como disse o professor EQ4: "*A EaD distancia você de tudo".* Na instituição pesquisada os professores pertencem também à modalidade presencial, portanto, esta situação ainda não se configura como um problema maior. Passa a existir a compensação por meio dos contatos exercidos entre os pares e com os alunos no ambiente das aulas presenciais.

> *A relação professor-instituição eu não vejo muita diferença, a não ser, como eu disse, uma nova chefia, mas com relação aos alunos, sem dúvida, há um distanciamento maior. Na sala de aula, você acaba construindo relações, muitas vezes, até mesmo de amizade, que são mantidas depois do termino do semestre. Virtualmente, isso é muito raro de acontecer* (EQ 5).

A frieza nas relações também é percebida como uma nova maneira de ver o outro. Entretanto, outra entrevistada, EQ4, considera que se deve aprender a construir essa nova maneira de relacionar-se, citando como exemplo as redes sociais. E9 afirma que na relação com os alunos há um pouco de angústia, por não se ver a expressão deles. Com o tempo, a forma de conhecê-los é pelo que escrevem, e daí vai construindo a história de cada um. Porém, se o aluno não se expressar por escrito, não se consegue conhecê-lo.

> *Bom, a relação com os alunos a gente aprende, mas ela é bem diferente, porque você não está enxergando o aluno, você não o conhece. Com o tempo, você vai conhecendo ele pela forma de escrever, pela forma de se expressar. Você vai construindo uma história de cada um. Mas é diferente do presencial, que você enxerga o rostinho deles, você vê a angústia. Aqui, se o aluno não se expressar, você não descobre. Então, você fica o tempo inteiro buscando aquela expressão* (E9).

Continua a professora E9: *"Talvez para um aluno recém-saído do ensino médio a EaD não seja tão bom, pois*

ele precisa aprender com exemplos de outras pessoas, com modelos". A maioria dos alunos que a universidade recebe é mais velha, está inserida no mercado de trabalho e possui outro curso de graduação. A forma como se relacionam entre si se dá pelo ambiente virtual, por exemplo, via *facebook.* Com a instituição, eles também se relacionam por meio do ambiente virtual.

Aprender a trabalhar numa outra dimensão de espaço e a reconstruir as relações por meio do virtual foi a afirmativa da EQ4:

> *Ela modificou a estrutura do processo, com certeza, o espaço...* [interrupção] *O espaço, por exemplo, aquele contato em sala de aula de você ver o aluno, você perceber a reação do aluno. Isso na EAD é diferente, é totalmente frio. Você pode construir isso? Pode. Como você constrói isso nas redes sociais, você pode construir isso nas relações com os alunos.*

Percebe-se um sentimento de perda de identidade e de pertencimento a um local físico, às pessoas, a uma história construída junto. Todavia, a entrevistada acredita que isso pode ser resgatado por meio das novas formas de se relacionar utilizando-se os recursos da internet. As redes sociais são um exemplo da tentativa de se resgatar essas relações.

Com a EaD corre-se o risco de ver os espaços coletivos de troca de experiências e que contribuem para amenizar o sofrimento desaparecerem, conforme afirma E6: *"o virtual acaba com a história do ensino. Não vai ter Diretório Acadêmico, movimento dos alunos, relação dos professores com a associação representativa, discussões sobre questões pedagógicas".*A ausência de espaços coletivos desarticula a mobilização de uma agenda de mudanças produzida pelos docentes, mantendo-os em certo isolamento estratégico. EQ8 corrobora esse pensamento ao afirmar que considera que houve perda nas relações entre os professores, que inexiste na EaD, diferentemente do presencial: "*A relação com os colegas eu penso que no presencial é melhor. No ensino a distância a gente não tem muita interação".*

Para Dejours (2011b, p. 435), "a dinâmica do trabalho opera em um campo no qual atuam o sujeito (a pessoa no trabalho), o real (em outros termos, a organização prescrita que lança os parâmetros a partir dos quais se trabalha) e o outro". Ou seja, existe a necessidade de um espaço de diálogo, de trocas, mesmo que o perfeito entendimento entre as pessoas seja uma ficção. Diante destas constatações, a EaD deve ter um espaço coletivo em que os professores possam trazer suas dúvidas, sugestões e angústias, bem como espaços de congraçamento (coquetéis, festas e outros), como oportunidades de troca de objetivos, interesses e valores, independentes das relações hierárquicas. Mas, pelo contrário, percebe-se na nova forma de organização do trabalho, mesmo no ensino presencial, a diminuição desses espaços de discussão coletivos, em função da falta de tempo, do acirramento da competição por espaços profissionais, do atendimento a resultados que premiem as avaliações a que estão sujeitas às instituições de ensino e diversos outros.

Para Ponte (2000), a relação professor-aluno pode sofrer grandes alterações devido ao uso das TIC, por exemplo, na resolução de um problema, na realização de um projeto, na pesquisa e na interpretação da informação recolhida. O professor deve compreender em profundidade as necessidades e as ideias do aluno, para conseguir responder às suas dúvidas e questões. O papel do professor junto ao aluno passa a serde parceiro na construção do conhecimento.

Com relação aos colegas, Ponte (2000) ressalta que o professorpode usufruirmais possibilidades de ser colaborativo com os colegas em virtude das facilidades proporcionadas pela *internet*. Consegue enviar e receber mensagens e documentos em tempo real, criar páginas coletivas, interagir com professores de outras escolas e de organizações profissionais e acompanhar o que se passa em outros países em sua área de atuação, além de outras possibilidades. Contudo, essa não foi a percepção da maioria dos entrevistados.

Para Chanlat (2011), o desafio que se coloca aos gestores atualmente não é controlar o tempo físico, mas produzir em um espaço de tempo fragmentado e estabelecer os laços sociais. A cooperação e a confiança nos colegas e nos gestores ocorrem a partir do tempo e da proximidade social. Se não há essa proximidade, como construir relações de confiança quando as relações são somente virtuais? Ou seja, é necessário que os gestores propiciem locais comuns para reuniões e discussão dos problemas dos trabalhos, para permitir a construção de espaços de confiança, de relações sociais e de solução de problemas oriundos do trabalho. No caso da instituição pesquisada, os encontros são feitos semestralmente, nas reuniões de planejamento, mas não há um espaço delimitado para a discussão de aspectos subjetivos ao trabalho.

A influência das Tecnologias de Informação e Comunicação no trabalho e na qualidade de vida dos professores de EaD

Abordam-se aqui como integrantes desta categoria a relação entre as TIC, o trabalho e a qualidade de vida dos professores. Segundo Belloni (2003, p.58), as TIC oferecem possibilidades inéditas de interação midiatizadas entre professor/aluno e estudante/estudante, além de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. Para a autora, as novas técnicas de interação por meio das redes telemáticas, como *e-mail,* grupos de discussão, *web*e outros, possibilitam "combinar a flexibilidade da interação humana ... com a independência no tempo e no espaço».

Pode-se conceituar qualidade de vida do ponto de vista das pessoas como: «percepção de bem-estar, a partir das necessidades individuais, ambiente social e econômico e expectativa de vida» (França, 2007, p. 167). Para essa autora, qualidade de vida é uma junção da saúde e ergonomia, associadas à ética da condição humana. Deve-se identificar,

eliminar, neutralizar e controlar os riscos ocupacionais no ambiente físico e ter padrões de relações de trabalho, carga física e mental requerida para cada atividade, implicações políticas e ideológicas, estilos de liderança e do poder formal e informal delineados. Além disso, o trabalho deve ser significativo.

Com relação às TIC, sua intermediação com o trabalho não foi considerada um dificultador pelos professores, pois atualmente elas estão presentes em todas as esferas da vida das pessoas. A afinidade com a tecnologia, porém, possibilita melhor desempenho do professor, pois facilita a interatividade na utilização da *web* para aprimoramento dos recursos das aulas. Os processos de subjetivação ocorrem em um ambiente de mudança constante, de "aprender" e "desaprender" o tempo todo, de utilizar o computador como um interceptador do olhar do outro, de atuar em um espaço e em um tempo submetidos ao virtual, em que as dimensões são mensuradas de outra forma.

O sistema utilizado, chamado *Moodle,* foi considerado bom e atende àquilo que precisam. A tecnologia atende ao conteúdo do trabalho deles e possibilita-lhes trabalhar em sua própria casa, sendo eles mesmos responsáveis pelos seus próprios equipamentos, tanto dos computadores domésticos quanto dos *note e netbooks* ou outros dispositivos. Isso representa uma mudança de responsabilização pelo fornecimento de equipamentos de trabalho, pois na EaD a instituição deixa de ser responsável por fornecê-los a seus professores e de cuidar da manutenção deles.

A flexibilidade propiciada pelo horário e pelo espaço é encarada positivamente pela maioria deles, mas alguns assinalam que isso é aparente, pois houve aumento da carga de atividades, o que pode significar uma precarização das condições de trabalho.

EQ5 não sente estranhamento com as novas tecnologias: "*A questão de novas tecnologias é inevitável, sem dúvida, e a gente tem que tentar se ajustar. Eu não sou um especialista em tecnologia, mas consigo me virar numa boa".* E6 percebe que a EaD contribui para o empobrecimento da formação dos alunos.

> Ela facilitaria enquanto fosse ordenadora desse processo. Ela vai ordenar no sentido de que vai exigir que o professor tenha o curso dele bem programado, as atividades. Quer dizer, pedagogicamente, ele vai exigir uma melhor qualificação pedagógica do professor. Mas ele também vai amordaçar, porque com esse processo a distância a avaliação nunca vai ser dialógica...

Essa afirmativa remete à questão da transferência que ocorre entre professor e aluno como um fator importante para que aconteça a aprendizagem, no conceito psicanalítico, bem como à questão de ser o professor um incentivador do aparecimento do desejo de aprender do aluno. Na EaD, na forma como se usa a tecnologia atualmente, isso não ocorre.

EQ3 menciona a evolução da tecnologia usada na EaD como uma forma de contribuir para o acompanhamento do aprendizado do aluno. E que essa evolução também deve atingir a habilidade do docente de operar pedagogicamente com a tecnologia:

> *Acho que a própria tecnologia, à medida que vai evoluindo, vai abrindo alternativas para, no futuro ter uma interação maior* [com o aluno]. *O importante é isso, você perceber que se o aluno está tento uma dificuldade, mesmo que ele não escreva, você pode pegar aquela dificuldade e acessar esses alunos. Hoje, isso não tem sido feito porque não tem o que fazer.*

Percebe-se, pela maioria das afirmativas dos professores, a necessidade de disciplinarem seu tempo para conseguirem conciliar atividades pessoais com atividades profissionais. Os professores que melhor delimitam esse tempo são aqueles que demonstram menos angústia diante dessa divisão tênue entre as esferas profissional e pessoal, já que o tempo e o espaço se misturam nessa nova modalidade. Afirma EQ7: "É como eu levo minha vida: é trabalho de segunda a sexta, mas final de semana eu nem passo perto de tecnologia**...** *numa disciplina de 30 horas você pode saber que você vai trabalhar em torno de 60/80 horas".*

EQ2 enfatiza que a EaD é uma atividade para ser desenvolvida em casa e que possui mais tempo para isso, já que não precisa deslocar-se e se trabalha mais rápido. Afirma ele:

> *A EaD é em casa. E vamos colocar o seguinte: eu tenho mais tempo. A EaD me possibilitou mais tempo para realizar outras coisas profissionais que eu quero fazer. Talvez por eu ser organizado, eu mato muito rápido, corrijo minhas provas muito rápido, corrijo trabalho muito rápido.*

Os professores de EaD estão diante de uma nova maneira de trabalhar, de delimitar seu tempo, de definir o limite entre o espaço social, pessoal e profissional. Tanto o professor como a instituição e a área de Medicina e Segurança do Trabalho necessitam conhecer melhor as consequências do trabalho na vida social, psíquica e na saúde do trabalhador, no intuito de prevenir possíveis problemas decorrentes do trabalho virtual.

Na modalidade da EaD, passa a existir a falta do contato visual e verbal, sendo esta uma característica do ambiente virtual e do mundo moderno. As relações profissionais, educacionais, sociais e familiares, muitas vezes ocorrem por meio da utilização da telemática. Segundo Barros e Gil (2008), vive-se em um mundo rodeado de imagens virtuais, em que sua emissão, absorção, criação e destruição acontecem em um tempo veloz. O tempo é estruturado, organizado e vivenciado de acordo com a imaginação, decorrente da percepção de cada pessoa e a realidade é constituída de tempos experimentados, falados e sentidos (Barros & Gil, 2008).

Atualmente, são grandes as diferenças existentes entre a EaD e o ensino Presencial. A EaD pressupõe aprender a "ensinar" e a "aprender" em um ambiente em que os

espaços e tempos são diferentes, a informação é muito mais veloz, e o conhecimento está disponível a um toque do *mouse*. Exige-se um professor mediador do conhecimento, assim como um aluno autônomo, para que se consiga tirar o melhor proveito da nova forma de ensinar e de aprender. Mas podemos supor que certos aspectos do EaD impactam também o ensino presencial e com o tempo, tais diferenças irão se reduzir, pois se o espaço de discussão e de contato coletivo vier a se restringir com o aumento das disciplinas virtuais, diminuirá a possibilidade dos momentos das aulas se constituírem além da simples transmissão de conhecimento. Questiona-se então: Como ficam as relações entre alunos e professores, o diálogo entre ambos e as discussões, que são tão enriquecedores para a constituição da aprendizagem e da formação do aluno?

O impacto maior das mudanças é com relação ao trabalho realizado em um novo tempo e em um novo espaço. Entretanto, essa aparente liberdade pode trazer como consequência uma insalubre invasão do trabalho sobre as relações familiares, o lazer e o descanso. A divisão convencional de tempo e de espaço de trabalho e fora do trabalho garante de modo mais evidente o lazer e o descanso. Em face das novas condições, esses aspectos precisarão receber nova atenção, para se evitar a situação de um trabalho sem fim, permanentemente conectado. O professor EQ5, que possui uma carga de trabalho elevada devido à junção de atividades em uma instituição pública e na Universidade como docente do ensino presencial e virtual, assim se manifestou:

> *... às vezes, vamos abandonando um pouco a família. Às vezes, cria irritação: "Pai, sai do computador!" A esposa reclamando: "Não. A gente não tinha combinado que ia passear agora?". Aí, eu falei: "Olha, eu tenho um punhado de dúvidas que tem que ser respondidas antes da prova". Os alunos todos deixam pra postar as dúvidas 24 horas antes da prova, apesar de ter vários comunicados pedindo que não deixassem pra última hora.*

Esse novo tempo e esse novo espaço também modificaram os hábitos das pessoas com relação ao exercício de suas atividades profissionais em determinado local, em determinada instituição, que tinha uma história, uma arquitetura. Para Mill & Fidalgo (2009), a relação espaço-temporal convencional constituía parte importante da definição da identificação e da cultura de uma instituição acadêmica, fazendo parte da constituição dos grupos os lugares predeterminados da sala de aula, das instalações físicas comuns, dos laboratórios e dos espaços de lazer. A forma como a sala de aula era constituída manteve-se inalterada nos últimos cinco séculos, ou até antes, o que, mais uma vez, reforça esse sentimento de estranheza diante dessa nova forma de se trabalhar.

O virtual representa um novo espaço peculiar, que possui características próprias, as quais possibilitam à educação utilizar ferramentas, formas, conteúdos e elementos que geram a nova forma de construção do conhecimento (Barros &Gil, 2008).

Reconhecimento, realização e expectativas profissionais

Para Dejours (2011a), a análise psicodinâmica do trabalho mostra a importância do reconhecimento para o indivíduo, que é de natureza simbólica. Há o reconhecimento na forma de *constatação,* o que representa a contribuição individual para a organização do trabalho. Neste tipo de reconhecimento estão implícitas as imperfeições da organização do trabalho (ciência e técnica), assim como as falhas do trabalho prescrito e dos recursos que devem ser disponibilizados aos trabalhadores para fazer funcionarem os processos de trabalho. Ela implica a resistência da hierarquia superior, que não deseja ver a falha na estruturação do trabalho. Outro tipo de reconhecimento é no sentido de gratidão pela *contribuição* dos trabalhadores à organização do trabalho, o que é raro de acontecer. Pode-se acrescentar que há também a necessidade do reconhecimento social das atividades do indivíduo, que é a queixa da participante E1.

Segundo Gernet e Dejours (2011), o reconhecimento do trabalho contribui para a realização do "eu" no campo social. Graças ao trabalho, alguns sujeitos conseguem estabilizar sua identidade e diminuir o risco da doença mental e somática.

A maioria dos entrevistados declarou que o trabalho de EaD contribui para sua realização profissional. Eles se identificam com as atividades, acham que elas são desafiadoras e consideram bom poder trabalhar em casa em horários flexíveis.

Alguns professores sentem que suas expectativas foram atendidas e outros demonstram insatisfação quanto à falta de políticas e diretrizes claras. Pode-se entender que a EaD é fonte moderada de prazer e de sofrimento no trabalho.

EQ4 menciona que o diferencial entre o ensino a distância e o presencial não é o reconhecimento, pois são vistos da mesma forma, mas sim o fato de poder trabalhar em casa:

> Pra mim, foi muito bom a questão de qualidade de vida, porque eu amo trabalhar em casa, eu gosto de ficar sentada não importa de ficar um tempão na frente do computador, mas o simples fato de estar em casa me descansa. Em termos de status e reconhecimento não alterou em nada.

E6 não se sentia reconhecida no desenvolvimento das atividades de EaD (atualmente, ela não exerce mais essa função). Ela afirma que os professores que só pertencem ao ensino presencial têm rejeição aos professores de EaD, porque acreditam que eles venderam seu trabalho, contribuíram para precarizá-lo. Esta afirmativa remete à importância que as pessoas dão ao reconhecimento social do seu trabalho pelos seus pares. Na medida em que isso não ocorre, há um sentimento de menos valia. Os professores presenciais que não lecionam na EaD não reconhecem esse trabalho como relevante, como se pode ver pela afirmativa a seguir:

Eles têm uma rejeição porque, na verdade, o que se pensa realmente é que o professor presencial que está dando aula na EAD vendeu o trabalho dele, precarizou o trabalho dele. E é uma realidade, é uma rejeição que é real. Não é um mero preconceito, porque depois que você conhece como funciona você sabe que está numa mercantilização do ensino, é verdade.

E9 tem uma percepção exatamente oposta sobre a docência em EaD, porém, a partir de diferentes perspectivas. Ela se sente valorizada por exercer um tipo de trabalho inovador, sem se ater à opinião dos colegas, e sim à visão do futuro. Sente que está contribuindo para uma nova ordem social, na medida em que a EaD possibilita que mais pessoas possam estudar e a questão do reconhecimento pelo grupo depende do ponto de vista de quem avalia.

Eu acho que houve uma mudança cultural de reconhecer essa nova realidade, uma mudança de valor, sim, não valor financeiro, mas no sentido de reconhecer a diferença, de ter respeito pela diferença. Ver que é possível fazer isso com seriedade, de estar contribuindo para uma nova ordem social.

A valorização, para os professores, depende do que é mais relevante para eles naquele momento. Ela tem uma vertente circunstancial, processual, decorrente do momento em que as pessoas estão vivendo.

A partir das diversas afirmativas dos professores pode-se concluir em relação ao reconhecimento profissional que eles não se sentem reconhecidos socialmente, nem financeiramente, apesar de a maioria deles se sentir realizada e identificar-se com a profissão. A situação de falta de reconhecimento pode gerar certo sofrimento e a busca de mecanismos de compensação, por exemplo: apesar de não serem reconhecidos, poderem trabalhar em casa, em horários de sua conveniência.

As subjetivações ocorrem em decorrência de sentimentos de compensações, como: não se sentir reconhecido, mas ter flexibilidade de tempo, mesmo que aparente, e trabalhar em casa. Ou seja, ao exercer uma atividade na qual controla o tempo de acordo com suas prioridades momentâneas e por estar em sua própria casa, na qual concilia seus diversos afazeres, o professor pode se sentir recompensado, por ser o gestor de seu próprio tempo. Outros percebem que seu trabalho possui uma dimensão social ampla, ao atingir uma população maior e contribuir para uma mudança social.

Para Chanlat (2011), além da questão da subjetividade, a questão identitária é igualmente importante para a pessoa, pois significa remetê-la às representações que ela tem de si mesma as quais alimentam-se de diversas fontes, como sexo, idade, corpo e origens familiares e sociais e se constroem por meio das relações que cada pessoa mantém com os outros. Na visão de Dejours (2011b), a realização de si mesmo depende de duas esferas: erótica e sexual e, no campo social, sendo que este último engloba o trabalho e o reconhecimento. Com relação ao amor, poucos gozam dele em sua plenitude. Sendo assim, é através do trabalho e do reconhecimento que as pessoas alcançam a estabilização ou o crescimento de sua identidade, escapando, por esta via, do risco de alienação e da doença mental. Para Dejours (2011b), essas questões são observadas principalmente nos jovens e idosos, diante do desemprego com o qual se deparam com mais frequência.

Os meios de trabalho e as organizações são sempre referências fortes na construção identitária. Ser professor, médico, padeiro, executivo ou engenheiro, por exemplo, reenvia elementos fortemente estruturantes para os indivíduos. As identidades profissionais estão sempre presentes em nossas vidas, porém em alguns momentos em situações de crise ou passando por profundas transformações. Como estamos em um sistema de produção capitalista que cria e se recria o tempo todo, essas crises muitas vezes são constantes na vida de algumas pessoas (Chanlat, 2011).

Considerações Finais

Os processos de trabalho mediados pela tecnologia - no caso específico da EaD, influenciam os novos modos de subjetivaçãoou os novos modos de vida. Observa-se que ela está presente em todos os aspectos da vida das pessoas, mas que no caso da EaD não gera surpresa nem estranhamento quanto a sua utilização. Ela já está incorporada à vida pessoal, profissional e social das pessoas. O espaço e o tempo adquiriram outra dimensão, o que impacta com força a percepção e a cognição humana.

No trabalho virtual, os espaços e os tempos se misturam. O trabalhador virtual transforma seu espaço público em privado, e vice-versa. Constatou-se que ele ainda está aprendendo a viabilizar essa convivência. Há alguns que se disciplinam e colocam um limite ao tempo do trabalho e ao tempo de convívio social e familiar e há outros que ainda não conseguem fazê-lo, o que lhes causa um sentimento de mal estar.

Sugere-se que o sistema EaD que utiliza as TIC contemple o constante diálogo com os pesquisadores, estudiosos, professores e equipes de trabalho, pois é um campo novo, ambíguo, que possui críticas veementes de alguns autores e favoráveis de outros, mas que ainda está em construção, sujeito a erros de diversas naturezas. Os próprios pesquisados possuem visões bem diferentes sobre alguns aspectos.

As possibilidades que se vislumbram na educação com a utilização da *internet* são vastas, contemplando o ensino da graduação, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento, cursos modulares para desenvolvimento de habilidades específicas e outros. Em face dessa nova maneira de pensar e de perceber a realidade, é necessário que a Educação reflita sobre as atividades pedagógicas, os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados e o tipo de comunicação, que é, predominantemente, escrita, ao invés de oral. A subjetividade do professor de EaD é modulada entre a flexibilidade diante do tempo e do espaço, mas concomitantemente a

pressão de atender ao prazo definido pelo sistema, à perda dos laços sociais ou, no mínimo, à construção de uma nova maneira de relacionar-se. Podemos pensar que a EaD representa a sociedade de controle cunhada por Deleuze, onde os cerceamentos são decorrentes muito mais da tecnologia na sua dimensão virtual do que se vivenciava e ainda se experiencia na sociedade disciplinar em algumas instituições e atividades, estudada por Foucault. Pode-se observar isso em algumas afirmativas dos participantes, quando se queixam do aumento do volume de trabalho e do controle do sistema, pois as atividades não se restringem a um horário demarcado, mas se prolongam conforme a necessidade. Assim, entendemos que esses novos processos de trabalho desencadeiam novos processos de subjetivação, marcados por flexibilidades associadas a controles rígidos.

Referências

Barros, D. M. V. & Gil, D. G. (2008). Cap. 5 – Espaço virtual como espacio educativo. Em S. F. Amaral, F. G. García, & A. M. Rivilla (Orgs.), *Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC.* Campinas, SP: Graf. FE.

Belloni, M. L. (2003). *Educação a Distância* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

Chanlat, J. F. (2011). O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. Em P. F. Bendassolli & L. A. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas.

Dejours, C. (1992*). A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho* (5a ed.). São Paulo: Cortez - Oboré.

Dejours, C. (2007). Prefácio. Em A. M. Mendes (Org.), *Psicodinâmica do trabalho: teoria método e pesquisas* (pp. 19-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dejours, C. (2011a). *Addendum* - Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. EmS. Lancman & L. Sznelwar (Orgs.), *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (3a. ed.) (pp. 57-123). Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Dejours, C. (2011b). A saúde mental entre impulsos individuais e requisitos coletivos (sublimação e trabalho). Em S. Lancman & L. Sznelwar (Orgs.), *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (3a. ed.) (pp. 409-430). Brasília: Paralelo 15/ Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Dejours, C., Abdoucheli, E., & Jayet, C. (2007). *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho*. São Paulo: Atlas.

Deleuze, G. (1992). *Post-scriptum - Sobre as sociedades de controle. Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

França, A. C. L. F. (2007). *Práticas de Recursos Humanos - PRH - conceitos, ferramentas e procedimentos*. São Paulo: Atlas.

Gernet, I. & Dejours, C. (2011). Avaliação do trabalho e reconhecimento. Em Bendassolli, P. F. & Soboll, L. A. P. (Orgs.), *Clínicas do trabalho - novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas.

Mill, D. & Fidalgo, F. (2009). Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. *Cadernos de Educação*, (32), 285-318.

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, *24*, 63-90.

Rose, N. (2001). "Inventando nossos eus". Em T. T. Silva (Org.), *Nunca fomos humanos* (pp. 137-204). Belo Horizonte: Autêntica.

Schwartz, Y. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. In: Bendassoli P. F. & Soboll, L. A. P. (orgs.) *Clínicas do trabalho - novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas.

Recebido em: 24/02/2015
Reformulado em: 04/11/2015
Aprovado em: 11/02/2016

Sobre os autores

Maria Antonieta Mendes da Luz (mariaantonietaluz@gmail.com)
Docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas; doutora pela PUC Minas.

João Leite Ferreira Neto (jleite.bhe@terra.com.br)
Docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas, doutor pela PUC – SP, bolsista de produtividade do CNPq.

Este artigo derivou-se da tese de doutorado da primeira autora com orientação do segundo autor.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202964

Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar

Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC – Brasil

Carlos Alexandre Campos
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba – SC – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva analisar a compreensão que professores que atuam na 8ª série/9º ano do ensino fundamental, de um município localizado na região oeste de Santa Catarina possuem acerca das razões promotoras do *bullying* no ambiente escolar; a natureza destas razões; como avaliam as manifestações deste problema e quais as estratégias utilizadas pela escola para encaminhar situações de conflito entre os alunos. A base empírica deste artigo é uma pesquisa de cunho exploratório e de natureza qualitativa. Identificaram-se, por parte dos professores pesquisados, alguns conhecimentos em relação ao *bullying*. Faz-se necessário repensar as matrizes curriculares dos cursos de formação dos futuros professores, articulando conhecimentos científicos e questões práticas que emergem do cotidiano escolar. A compreensão do problema *bullying* pelos professores terá repercussões na maneira como planejam e realizam suas intervenções no contexto da escola.
Palavras-chave: *Bullying*; escola; professores de ensino fundamental.

Bullying: checking the understanding of teachers about the phenomenon in the school environment

Abstract

This article aims to analyze the teachers understanding about the promoters reasons of bullying in the school environment, how they understand the nature of these reasons, to evaluate the manifestations of this problem and the strategies used by the school to direct conflicts among the students. The interviewed teachers work in grade 8 / 9th grade of elementary school, a municipality located in the western region of Santa Catarina. The empirical basis of this article is an exploratory and qualitative research. They were identified by the surveyed teachers, some knowledge regarding the bullying. It is necessary to rethink the curriculum matrices of training courses for future teachers, linking scientific knowledge and practical issues that emerge from school everyday. Understanding the problem bullying by teachers will affect the way they plan and carry out their activities in the school context.
Keywords: Bullying; school; elementary school teachers.

Bullying*: comprobando la comprensión de los profesores sobre el fenómeno en el ambiente escolar*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los maestros que trabajan en el grado 8/9 de la escuela primaria de un municipio situado en la región oeste de Santa Catarina tienen acerca de las razones promotoras del *bullying* en el ambiente escolar; la naturaleza de estas razones; como evalúan las manifestaciones de este problema y las estrategias utilizadas por la escuela para dirigir los conflictos entre los estudiantes. La base empírica de este artículo es una investigación de carácter exploratorio y cualitativo. Fue identificado, por los profesores investigadores, un poco de conocimiento con relación al *bullying*. Es necesario repensar las matrices curriculares de los cursos de formación de futuros docentes, vinculando el conocimiento científico y las cuestiones prácticas que emergen de la escuela todos los días. La comprensión del problema del *bullying* por los profesores afectará la forma como planean y realizan sus intervenciones en el contexto escolar.
Palabras clave: La intimidación; la escuela; maestros de escuelas primarias.

Introdução

O ambiente escolar se caracteriza como um local privilegiado para se refletir sobre as relações sociais que envolvem crianças e jovens, pais e filhos, educadores e educandos. É também no contexto escolar que fatores como a socialização, a promoção da cidadania e o desenvolvimento pessoal podem modificar-se tanto positiva quanto negativamente (Marriel, Assis, Avanci, & Oliveira, 2006).

Dentre as temáticas relativas à instituição escolar, a ocorrência, as manifestações e encaminhamentos em relação ao *bullying,* neste ambiente, têm sido tema reiteradamente investigado tanto no Brasil quanto em outros países. A palavra *bullying* possui origem inglesa, *bully*, que significa *valentão* e é utilizada para dar nome "ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão" (Fante & Pedra, 2008, p. 41). Segundo Avilés Martínez (2006, p.82) o *bullying* se refere "à intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa [...]".

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao tema, dentre eles: "maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares" (Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007; Lopes Neto, 2005; Pereira, 2002; Silva, Oliveira, Silva, Pereira, & Cecilio, 2015; Tognetta, Leme, & Vicentin 2013). O *bullying* "... acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico" (Moura, Cruz, & Quevedo, 2011).

As vítimas desse fenômeno podem sofrer danos psíquicos difíceis de reparar e, eventualmente, podem desenvolver quadros depressivos; apresentam dificuldades em relacionar-se com outras pessoas, passam a ter dificuldades no aprendizado, podendo inclusive assumir a posição de agressores em novas situações de *bullying* (Lopes Neto, 2005). Alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo (Silva & Rosa, 2013).

Embora seja um tema antigo, os estudos científicos sobre tal temática só iniciaram-se na década de 1970, mais precisamente na Suécia (Silva, 2010). Alguns anos mais tarde, o pesquisador norueguês Dan Olweus iniciou os estudos científicos sobre o *bullying* no âmbito escolar em seu país, realizando uma pesquisa que reuniu, aproximadamente, oitenta e quatro mil alunos, quase 400 professores e cerca de mil pais de alunos, objetivando avaliar as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o fenômeno *bullying* se apresentava na vivência escolar dos alunos pesquisados (Silva, 2010).

Atrelando-se a este contexto, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (2008) afirma que o *bullying* pode ser caracterizado como um problema mundial e que, embora possa ser encontrado em qualquer instituição escolar, algumas escolas ainda não admitem a ocorrência deste fenômeno entre seus educandos, quer seja porque não têm conhecimento do problema, ou porque preferem negar a ocorrência deste.

Na interface *bullying* e ambiente escolar há um mediador que não pode ser esquecido: o professor. Este profissional, entretanto, nem sempre foi (cursos de formação inicial de professores ou de formação continuada) ou está preparado para identificar e encaminhar as situações de *bullying* na escola. Estudo realizado por Silva e Rosa (2013) investigou as demandas formativas de professores já formados ou em processo de formação inicial para lidar com jovens do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em termos de conhecimentos e maneiras de intervir nas situações de *bullying* na escola. Os dados coletados revelaram que a respeito do conceito de *bullying* os entrevistados deram respostas que variavam de posicionamentos superficiais e pouco delimitados até definições mais precisas e próximas do que afirmam os estudiosos da área; definiam o *bullying* como agressões verbais ou físicas, perseguição e apelidos, ou simplesmente não emitiam opinião sobre o tema. Nesse sentido, a falta de conhecimentos a respeito do problema "... tem repercussões nos modos dos professores planejarem e realizarem suas intervenções pedagógicas neste campo" (Silva & Rosa 2013, p. 336) e "favorece posturas imobilistas diante das ocorrências da escola" (Silva & Rosa, 2013, p. 334).

Em outro estudo realizado por Gisi, Vaz e Valter (2012, p. 4) confirma-se que o *bullying* não é uma temática suficientemente trabalhada no processo de formação profissional, e que "a escola hoje se apresenta com um perfil bastante diferente e para tanto os professores requerem uma formação mais abrangente e uma reformulação nos currículos existentes nos cursos de licenciatura".

Baseando-se nos princípios supracitados, bem como na literatura científica nacional e internacional sobre a temática, o foco deste artigo é analisar a compreensão de professores que atuam na 8ª série/9º ano do ensino fundamental acerca das razões promotoras do *bullying* no ambiente escolar; a natureza das razões que podem promover as manifestações deste fenômeno; como estes avaliam as manifestações de *bullying* na escola e quais as estratégias utilizadas pela escola para resolver conflitos do cotidiano escolar.

Método

A base empírica deste artigo é uma investigação de cunho exploratório e de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em quatro escolas de um município do meio oeste catarinense, sendo duas escolas da rede pública (uma municipal e uma estadual) e duas escolas da rede privada. Não constituiu objetivo da investigação realizada efetuar uma análise comparativa entre os dados destas instituições. A amostra foi composta por 18 professores que atuam na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental dentre os 39 que compõem o total de sujeitos que atuam nesse ano letivo. Cabe ressaltar que a amostra composta por professores constitui o prosseguimento de uma investigação, iniciada em 2012, tendo como amostra alunos matriculados na 8ª série/9º ano

do ensino fundamental[1] de um município da região oeste catarinense. No ano de 2014, deu-se continuidade à investigação tendo como foco professores e pais de alunos que frequentam o 8º ou 9º ano do ensino fundamental. Dessa forma, o conjunto dos dados coletados permitiu uma compreensão mais apurada em relação a uma faceta de sujeitos envolvidos com o contexto escolar e intérpretes de situações de *bullying* vivenciadas nesse contexto.

Dos professores pesquisados, 16 são do sexo feminino e dois do sexo masculino, na faixa de idade entre 25 e 55 anos. Quanto ao tempo de docência destes, o mínimo é de seis meses e o máximo de 35 anos. A maioria dos professores pesquisados, que perfaz um total de seis, ministravam a disciplina de Língua Portuguesa. Acerca do grau de escolaridade dos mesmos, 13 professores apresentavam pós-graduação (especialização) completa. A escolaridade mínima verificada foi de dois professores que apresentavam a graduação completa, e a escolaridade máxima verificada foi de um professor que apresentava pós-graduação (mestrado) completa.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 19 questões, abertas e fechadas e que solicitavam as seguintes informações: compreensão dos professores sobre o *bullying*; casos e ocorrências de *bullying* na escola; atitudes e estratégias de encaminhamento do problema. Os sujeitos pesquisados foram consultados em relação a seu interesse em participar da investigação e os que se posicionaram favoráveis à participação na pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o assinaram[2]. Os questionários foram entregues aos professores e foi combinada a devolutiva com eles. Os pesquisadores voltaram às escolas para apanhar os questionários preenchidos.

As respostas às questões fechadas foram digitadas e tabuladas com a utilização de uma ferramenta *online* (*Google Docs*). As respostas das questões abertas foram analisadas por meio da análise do conteúdo.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos por meio deste estudo serão apresentados juntamente com a respectiva discussão.

Compreensão dos professores sobre o bullying

No que se refere ao conhecimento da temática do *bullying*, os 18 professores pesquisados afirmaram já ter ouvido falar sobre este fenômeno. Embora seja raro encontrar algum professor que não tenha algum conhecimento – mesmo que básico – acerca do *bullying*, a problemática principal reside em como os docentes agem frente a tais situações.

Quanto à compreensão acerca do *bullying*, 11 entre os 18 professores compreendem o fenômeno como sendo um tipo de violência ou agressão individual (física, verbal, atitudinal, entre outras); cinco o compreendem como sendo atitudes de desrespeito que causam constrangimento e abalam a autoestima, dois caracterizam-no como um comportamento agressivo, dois compreendem-no como algo que humilha o outro, dois entendem como a crítica que alguém sofre por ser "diferente" sob alguns aspectos que o diferencie ou destaque da maioria, e um sujeito compreende o *bullying* como brincadeiras de mau gosto repetitivas. Lopes Neto e Saavedra (2003, p. 18) afirmam que o *bullying* "... compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder...". Ainda neste contexto, tendo em vista a compreensão de um professor acerca de que o *bullying* pode ser caracterizado como sendo brincadeiras de mau gosto repetitivas, Fante (2005) enfatiza que o *bullying* não se caracteriza como brincadeiras próprias de criança, mas constitui-se como um fenômeno gerador de sofrimento.

Atrelando-se ao exposto, no que concerne à visão dos professores acerca do problema do *bullying*, cinco dos sujeitos pesquisados avaliam o *bullying* como um problema muito sério, três que o *bullying* configura-se como um desajuste e/ou desequilíbrio comportamental do indivíduo, dois configuram-no como um problema social, dois que o *bullying* sempre existiu, enquanto um acredita que este seja uma consequência da modernidade. Um professor, ainda, acredita que o *bullying* é fruto da distorção de valores e um docente crê que o *bullying* configura-se como um desafio para as equipes educacionais. Pode-se analisar que a compreensão dos professores acerca do *bullying* é, em sua maioria, convergente, pois estes avaliam o problema como sério e consideram que o seu encaminhamento constitui um desafio para a escola. Silva e Rosa (2013, p. 330) enfatizam que "é importante frisar que antes de classificar um ato de violência como *bullying* deve-se analisar o contexto situacional, levando-se em consideração as características individuais das pessoas envolvidas, bem como os contextos familiar e escolar, pois estes núcleos sociais influenciam o comportamento do indivíduo". O *bullying* não deve ser avaliado de modo descontextualizado desse conjunto de variáveis: pessoal, familiar, escolar e social.

Acerca de como tiveram contato com a temática do *bullying*, 16 professores afirmaram ser por meio da mídia, 11 por meio da *Internet*, oito disseram ser por meio da participação em cursos, três afirmaram ser por meio de livros

1 Nos anos de 2012 e 2013 desenvolveu-se um projeto de pesquisa intitulado ***Bullying* na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos "*entre*" e "*dos*" alunos** (Trevisol & Uberti, 2013), buscando analisar a compreensão de alunos adolescentes que frequentam a 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental quanto às razões promotoras de manifestações de *bullying* em sua escola; como se posicionam frente a estas manifestações; e como avaliam os encaminhamentos tomados pela escola e por seus profissionais visando solucionar as situações envolvendo conflitos *entre* e *dos* alunos.

2 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNOESC), de acordo com o parecer consubstanciado número 491.199.

científicos e dois por outros meios, tais como palestras e campanhas que ocorreram nas escolas. Quando questionados acerca de terem recebido, em sua atuação profissional, capacitação sobre violência nas escolas, 11 professores responderam afirmativamente e sete responderam negativamente. Verifica-se que embora os professores afirmem ter conhecimento acerca da temática, por diversos motivos não buscam compreendê-la sob a perspectiva científica, fato respaldado quando da análise do número de docentes que afirmaram ter tido contato com o tema por meio de livros científicos.

Quanto às agressões que ocorrem em situações de *bullying*, 17 participantes responderam que consideram as agressões verbais (tais como gritar, xingar e ofender) e relacionais (como, por exemplo, humilhar, excluir do grupo, falar mal) como sendo inerentes à situação; 15 professores consideram as agressões físicas (tais como chutar, bater e empurrar) como também sendo inerentes à situação da ocorrência de *bullying*. Dois docentes sinalizaram que há, em suas opiniões, outro tipo de agressão que também caracteriza a ocorrência do *bullying*, sendo este o *cyberbullying*, acerca do qual Tognetta e Bozza (2010) inferem que "... com a chegada e o crescimento acelerado da tecnologia, surgiu uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial – o *Cyberbullying* – uma forma dissimulada de *Bullying*, em que as agressões são virtuais". Segundo Avilés Martínez (2013, p. 11) "... meninos e meninas agem mal e menosprezam o outro virtualmente porque heteronomamente, na ausência de uma autoridade que possa vigiar ou castigar, se acham livres para fazê-lo".

Causas, responsabilidade da escola e papel da família no bullying

No que se refere às possíveis causas do *bullying*, 13 professores acreditam que a convivência familiar do educando é o fator primordial para a ocorrência de tais situações, cinco acreditam que o preconceito e a crítica ao diferente é o que leva à ocorrência do fenômeno, cinco docentes inferem que a falta de diálogo é a causa do problema, quatro afirmam que o uso e abuso de drogas e outros vícios levam à ocorrência do *bullying*, três professores acreditam que a má influência dos meios de comunicação é o fator que incita à ocorrência do fenômeno. Dois professores acreditam que o fato do aluno ter sido alvo de violência (tanto familiar quanto entre os colegas) pode ser a causa que os leve a praticar *bullying*, dois consideram que a fragilidade emocional é a causa do *bullying*, dois professores acreditam que a intolerância e o individualismo propiciam a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar, um professor crê que a má influência dos colegas pode ser considerada a causa do fenômeno e um outro acredita que a má comunicação entre a família e a escola pode ser tida como a causa do *bullying*. Considerando quais seriam as causas do comportamento relativo ao *bullying*, Fante e Pedra (2008) inferem que diversos estudos foram desenvolvidos na tentativa de compreender tal fenômeno tendo em vista os diversos aspectos a ele relacionados, a saber: familiar, social, cultural, afetivo e emocional.

Além dos aspectos supracitados, Fante e Pedra (2008) discorrem acerca da existência da alta competitividade na escola e na família, que consiste em um fator gerador do individualismo, bem como a dificuldade de empatia, a crise ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos que podem caracterizar-se como as possíveis causas para a ocorrência do *bullying*. Em consonância com essa compreensão Pereira, Silva, e Nunes (2009) ressaltam a importância de se analisar o clima que se cria na escola, pouco favorável à cooperação e, da mesma forma, o próprio clima familiar embasado na competição. Sobre tal aspecto os autores (Pereira, Silva, & Nunes, 2009) se manifestam:

> a educação da criança na família está muito centrada na competitividade e na vitória a qualquer preço e não está a ser direcionada para a aquisição de competências graduais, de acordo com a idade e adquiridas pela cooperação e solidariedade. E a escola, em vez de corrigir este enviesamento vai reforçá-lo de inúmeras formas contribuindo para o clima de indiferença que se está a observar (p. 465).

Quanto ao que os professores pensam acerca da escola ter responsabilidade em relação ao problema do *bullying*, 12 professores responderam afirmativamente, três responderam que a responsabilidade deve ser da escola, da família e da sociedade, um docente afirmou que a escola não é responsável diretamente, um relatou que a escola não é a principal responsável e, ainda, um participante respondeu que a escola "*Tem a responsabilidade de cultivar a boa convivência entre os alunos. Mas a escola não é culpada pelo caso de bullying que venha a acontecer... O aluno é responsável pelas próprias atitudes, e consequentemente os pais, pela educação que dão aos filhos (P1)*". Segundo Rosa (2010, p. 154), "... a prevenção deve começar em casa, com a devida educação e repasse de valores éticos e morais aos filhos, mas quando isso não é suficiente... cabe à escola promover essa reflexão", ou seja, pode-se analisar que a responsabilidade não deve ser totalmente delegada nem à família, nem à escola, mas sim que ambas devem buscar meios de orientar as crianças e os adolescentes perante tal problemática, constituindo-se o diálogo numa ferramenta de extrema importância tanto para o esclarecimento de dúvidas em relação ao fenômeno *bullying* quanto para a relação de confiança que deve haver entre aluno, professor, filhos e pais, para que o educando sinta-se seguro e encorajado a agir do modo mais habilidoso possível perante tais situações.

Sobre a importância da família, os professores acreditam que o diálogo familiar consiste na melhor forma para o combate e resolução dos problemas de *bullying*, além de acreditarem que a família também deve aprender sobre o *bullying* e os sinais que a criança emite quando está em sofrimento. Também pensam que a família deve acompanhar, conhecer e fazer parte da vida dos filhos e garantir um ambiente saudável a estes. Esses argumentos são corroborados pelo

estudo realizado por Borsa, Petrucci e Koller (2015, p. 42) que define o *bullying* "como um fenômeno multideterminado", destacando a necessidade de incluir os pais como participantes nos estudos empíricos considerando suas contribuições para a *avaliação* e *prevenção* do problema. Além disso, os pais "podem fornecer informações importantes sobre a família e sobre os comportamentos da criança fora do ambiente escolar e assim contribuir para uma melhor compreensão dos fatores motivadores e mantenedores dos comportamentos agressivos e da vitimização da criança em situações de *bullying*" (Sawyer, Mishna, Pepeler, & Wiener, 2011 conforme citado por Borsa, Petrucci, & Koller, 2015, p. 43).

Considerando o posicionamento dos professores acerca da fundamental importância do diálogo familiar, de conhecer o mundo dos filhos e deixá-los conhecer o seu e do ambiente acolhedor que a família deve proporcionar, Avilés Martínez (2013, p. 12) sugere uma modalidade de intervenção designada como "os fóruns com as famílias". Mais do que cobrar por medidas e exigências políticas, mais do que denunciar o problema das famílias malformadas, mal instruídas sobre a educação de seus filhos, é preciso abrir espaços para se pensar, conjuntamente, o problema da qualidade das relações com aqueles que mais podem auxiliar nesse desenvolvimento: os educadores e os pais.

Ocorrência de situações de bullying na escola

No que tange à ocorrência do *bullying* na escola em que os professores pesquisados atuam, nove afirmaram que houve ocorrência do problema, enquanto oito disseram que não houve situações de *bullying* na escola. Neste contexto, Fante e Pedra (2008, p. 50) afirmam que "infelizmente, o fenômeno vem crescendo em todo o mundo". Pelos dados obtidos, percebe-se que alguns professores e algumas escolas tendem a negar e/ou não visualizar as ocorrências do fenômeno *bullying*, relatando, portanto, que não houve situações de *bullying* na escola em que trabalham, afirmação que pode ser bastante questionada, uma vez que se sabe que a ocorrência desta prática de violência, apesar de silenciosa, está presente em todas as instituições educativas, variando apenas os índices encontrados em cada realidade escolar (Fante & Pedra, 2008).

Sobre terem presenciado a ocorrência de alguma situação de *bullying* no ambiente escolar, sete professores assinalaram que já presenciaram e 11 assinalaram não terem presenciado situações de *bullying* na escola. A ocorrência do *bullying* não está restrita a algum tipo específico de escola, o fenômeno está presente em escolas de todo o mundo, independente de serem públicas ou privadas, primárias ou secundárias e estarem localizadas na zona urbana ou rural. Acerca do procedimento que deve ser adotado pelos professores ao presenciar a vitimização, Fante e Pedra (2008, p. 116) afirmam que "o professor deve intervir imediatamente, de forma que cessem os ataques... No entanto, o professor deve ter muito cuidado para não expor o autor a situações de constrangimento [...] nem superproteger a vítima, impedindo que desenvolva a capacidade de autodefesa", complementando ainda sobre a importância de o professor agir com discrição ao orientar o aluno, respeitando sempre a personalidade do mesmo, as limitações e as condições inerentes à cada faixa etária e sem deixar de considerar que deve merecer especial atenção por parte dos profissionais que atuam na escola o trabalho a ser desenvolvido com "as testemunhas ou espectadores". A testemunha ocupa papel importante nas ocorrências do *bullying*; "não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são espectadores" (Tognetta & Vinha, 2010, p. 452). Então, quando a testemunha se indigna e se manifesta em relação ao autor do *bullying*, quando defende o alvo ou quando pede ajuda a um adulto rompe com as expectativas de aceitação e motivação social por parte do autor (Trevisol & Uberti, 2015).

Quando questionados sobre o fato de algum (a) aluno (a) já ter-lhe procurado para relatar alguma situação de *bullying*, quatro professores afirmaram que sim e onze que não. Este fato reforça as afirmações de que muitos alunos se mantêm em silêncio quando são vítimas de *bullying* e, por diversas vezes, não relatam aos seus professores sobre a situação vivenciada. Nesse sentido, cabe considerar dados de uma pesquisa realizada por Trevisol e Uberti (2015), com 171 alunos da 8ª série/9º ano do ensino fundamental, procedentes de escolas públicas e particulares localizadas na região oeste catarinense, em que lhes foi questionado para quem comunicam episódios de *bullying.* Entre os alunos que explicitaram ter passado por situações de *bullying*, 26,56% dos de escola particular e 18,69% da escola pública contaram aos pais; 15,63% dos estudantes de escola particular e 16,82% da escola pública contaram para colegas/amigos; 20,31% dos alunos de escola particular não disseram para ninguém e a mesma atitude foi tomada por 9,35% dos alunos da escola pública. Cabe destacar que um número pequeno contou a situação para professores (escola particular: 4,69% e escola pública: 3,74%) e direção (escola particular: 6,25% e escola pública: 5,61%). Tal dado merece atenção considerando que as figuras de proteção: diretores, professores ou outros profissionais que atuam na escola, nem sempre estão sendo autorizadas pelos alunos a tomar conhecimento do que está acontecendo com eles ou em parceria com eles tomarem providências em relação aos problemas vivenciados. Estaria na essência dessa constatação a ausência de sentimentos de confiança dirigidos a esses profissionais?

Discussão da temática, projetos de intervenção, estratégias e apoio de outros profissionais para combater o bullying

Quando questionados acerca de terem conversado sobre o *bullying* com seus alunos, os dezoito professores pesquisados responderam afirmativamente. Sabe-se que o fato de os professores conversarem com os seus alunos sobre o *bullying* pode ser um fator que auxilie na redução

dos casos, bem como esclareça as particularidades deste fenômeno; entretanto, se torna imprescindível que os professores tenham conhecimentos concretos acerca desta temática, a fim de que possam dialogar com propriedade e esclarecer as dúvidas que surgirem.

Quando questionados acerca da existência de projetos de intervenção e/ou prevenção focados no *bullying* na escola em que atuam, oito professores responderam positivamente, nove responderam negativamente e um (01) respondeu não saber acerca da existência ou não de tais projetos na escola em que atua. Deve-se reconhecer que a existência de projetos de intervenção e/ou prevenção focados no *bullying* são de extrema importância, pois podem proporcionar o esclarecimento de dúvidas acerca da temática, bem como incentivar as vítimas a relatarem o sofrimento vivenciado e, sobretudo, reduzir os casos de ocorrência do fenômeno.

No que tange às atitudes e/ou estratégias que a escola deve adotar para combater o *bullying*, seis docentes afirmam que atividades de conscientização e sensibilização devem ser adotadas; quatro afirmam que deve haver uma discussão aberta sobre os incidentes de *bullying*; quatro professores compreendem que a tolerância e o respeito no convívio devem ser incentivados; três declaram que deve haver projetos específicos para trabalhar acerca de tal temática; três participantes acreditam que o trabalho em grupo, as peças teatrais, as atividades esportivas e as campanhas podem ser fontes satisfatórias para o combate ao *bullying*; dois professores afirmam que reflexões acerca do *bullying* consistem em uma boa estratégia para combatê-lo; dois acreditam que se deve trabalhar a questão comportamental, incitando à mudança de comportamento dos alunos para que a ocorrência de casos de *bullying* minimize-se; dois professores creem que, quando da ocorrência de situações de *bullying*, as providências devem ser tomadas de modo ágil e concreto, para que seja possível, assim, combater tal situação; um professor acredita que impor limites é uma estratégia para combater o *bullying*; um docente pensa que monitorar as atitudes dos alunos dentro da escola pode ser uma estratégia satisfatória para combater o *bullying*; um infere que envolver os alunos que sofrem e/ou sofreram *bullying* em atividades com os demais pode ser algo eficaz para minimizar a ocorrência do fenômeno; um professor acredita que agir com rigidez pode combater esta prática no contexto escolar e um outro pensa que qualificar professores, pais e coordenadores para detectar casos de *bullying* consiste em uma estratégia eficaz para o combate destes casos. Cabe destacar no conjunto dessas respostas que a maioria das atitudes e/ou estratégias elencadas se referem à realização de atividades direcionadas aos alunos e somente uma delas elas enfatiza a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam na escola. Merecem atenção alternativas de encaminhamento do problema que possam ser organizadas *no* e *pelo* contexto escolar e que primem por projetos que visem a convivência entre os envolvidos neste contexto: alunos, professores, direção, funcionários, pais, entre outros.

No que se refere a receber ou não apoio de outros profissionais da escola para lidar com situações que se refiram ao *bullying*, os professores pesquisados afirmaram contar com o auxílio de outros profissionais para esses casos. Os profissionais por eles citados foram os seguintes: diretores, coordenadores pedagógicos, apoio pedagógico, orientadores educacionais, psicólogos e gestores. Um docente citou que, além da equipe da escola, conta também com o auxílio da polícia. Acerca dos profissionais citados, Esteve e Arruda (2014, s. p.) afirmam que "O *bullying* no Brasil ainda é algo muito novo e por isso professores, diretores, coordenadores, muitas vezes não o conhecem profundamente e não sabem como lidar com esse problema", o que corrobora com as afirmações inseridas acerca da falta de conhecimento destes profissionais sobre a temática do *bullying*. No que se refere à contribuição do psicólogo neste cenário, Freire e Aires (2012, p. 58) afirmam que "O psicólogo é o profissional apto para realizar um trabalho de prevenção e enfrentamento da violência escolar, ajudando a escola a construir espaços e relações mais saudáveis", e as autoras ainda complementam que para que esta tarefa seja desenvolvida de modo satisfatório, é imprescindível a presença do psicólogo atuando diretamente na escola, e não apenas realizando orientações esporádicas. Em suma, pode-se inferir que é fundamental ofertar formação continuada sobre o *bullying* a todos os profissionais envolvidos no cenário escolar, de modo a instrumentalizá-los para trabalhar com tal assunto, uma vez que é indiscutível o êxito do trabalho de prevenção realizado por meio de equipe multidisciplinar que, neste caso, envolve diretores, gestores, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, professores e até mesmo estagiários destas áreas para que desenvolvam práticas na escola.

Ações que reduzam a ocorrência dos casos de bullying

Quanto à compreensão dos professores acerca do que deve acontecer para que haja uma maior atenção voltada ao *bullying* visando reduzir a ocorrência dos casos, seis professores afirmaram que a relação entre a família e a escola deve ser reforçada, seis acreditam que projetos de prevenção, conscientização e orientação consistem em estratégias satisfatórias para a redução de casos de *bullying*, seis acreditam que os valores morais são os responsáveis pela ocorrência ou não dos casos de *bullying*, três docente pensam que o cumprimento do papel da instituição pode reduzir a ocorrência dos casos e dois professores acreditam que a punição e as leis para que esta ocorra podem reduzir a ocorrência dos casos de *bullying*. Nogueira (2005, p. 100) enfatiza a necessidade de que haja uma reflexão sobre o *bullying*, "... é essencial promover a orientação, a conscientização e a discussão a respeito do assunto", tendo em vista que nem toda briga ou discussão deve ser denominada como *bullying* e que "... a diferença entre um comportamento aceito e um abuso às vezes é muito tênue, e cada caso deve

ser observado e analisado segundo sua constância e gravidade" (Nogueira, 2005, p. 100).

Considerando os dados de investigação realizada por Salgado, Senra e Lourenço (2014), que efetuou um levantamento de artigos indexados nas bases *Web of Science, PsycInfo, Redalyc, Dialnet e Eric*, referentes aos indicadores de efetividade dos programas de intervenção em situações de *bullying,* dos 165 artigos analisados, evidenciou-se que dos programas implementados para situações de *bullying*, 30,9% dos artigos consideram fundamental a capacitação docente; 26,11% a necessidade de conscientização sobre o fenômeno e 23,6%, o suporte individual e/ou coletivo para os alunos como elementos de maior impacto e eficácia na intervenção em situações de *bullying.*

Alguns aspectos precisam ser levados em consideração ao se pensar em estratégias de erradicação do fenômeno *bullying*. O primeiro deles é que é possível intervir de forma direta, quando um episódio ocorre, e de forma indireta, concomitante ao cotidiano escolar (Tognetta & Vinha, 2008). Para Tognetta (2010, p. 10) "falta-nos, enquanto professores, olhar para o *bullying* não como brincadeira, mas exatamente como mais uma oportunidade de a partir de um conflito, se aprender a conviver".

Considerações finais

Considerando o foco deste artigo, que se refere a analisar a compreensão que os professores possuem acerca das razões promotoras do *bullying* no ambiente escolar; a natureza das razões que podem promover as manifestações deste fenômeno; como estes avaliam as manifestações de *bullying* na escola e quais as estratégias utilizadas para resolver conflitos do cotidiano escolar, se pode afirmar que os dados coletados com esta investigação se assemelham, em alguma medida, a resultados de outras pesquisas, particularmente no que se refere à necessidade de que os professores conheçam mais sobre o fenômeno *bullying,* pois é o domínio deste conhecimento que terá repercussões na maneira deles planejarem e realizarem suas intervenções. Entretanto, a continuidade das pesquisas que envolvam esse fenômeno merece especial atenção dos programas de formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais de educação, como gestores e coordenadores pedagógicos.

Cabe ressaltar, ainda, além de considerar a necessidade de o professor possuir uma formação adequada para encaminhar problemas como os de *bullying* no contexto escolar, de que os encaminhamentos desse problema podem ser favorecidos se o professor amparar suas ações por relações de confiança com seus alunos, pois dessa forma estes podem explicitar dificuldades e episódios do cotidiano que lhes têm perturbado ou conflituado e buscar, em parceria com esse mediador, o encaminhamento do quadro problema em que se veem envolvidos.

É importante ressaltar a necessidade dos cursos de licenciatura organizarem propostas curriculares que subsidiem a prática dos futuros profissionais, para conhecer e debater cientificamente não somente sobre o *bullying*, mas sobre todos os tipos de violência que podem ocorrer no ambiente escolar e que, por conseguinte, são relativos às relações interpessoais que ocorrem nesse ambiente, com o propósito de que estratégias e intervenções dos profissionais que atuam na escola tornem-se mais eficazes e consigam prevenir a ocorrência de tais situações.

A formação e capacitação adequada dos profissionais que atuam na escola, bem como a constituição de equipes multidisciplinares, certamente tende a contribuir para auxiliar o cotidiano escolar no encaminhamento de problemas como o *bullying*. A escola pode se constituir, ademais, como o cenário responsável por elaborar, inclusive, ações de prevenção ao fenômeno em conjunto com os pais dos alunos, principalmente tendo em vista que dentre as escolas participantes da pesquisa, a maioria dos professores pesquisados afirmou não haver projetos de intervenção/prevenção ao *bullying*. Entretanto, cabe ressaltar que as ações perante o problema do *bullying* não possuem receitas prontas (Silva & Rosa, 2013) e não são cartilhas entregues aos professores (Avilés Martínez, 2013) que resolverão a situação problemática, mas se deve avaliar o contexto social, com suas particularidades, as quais envolvem tanto a família quanto a escola. Considera-se importante o protagonismo da escola e de seus profissionais na construção de alternativas para os problemas evidenciados nesse contexto.

É necessário que o desafio do encaminhamento do problema seja assumido por esses profissionais. E, para que isso ocorra, ressalta-se a ênfase atribuída por Tognetta (2013, p. 11) ao encaminhamento de problemas como o *bullying* que demanda "uma análise séria e global das relações interpessoais que imperam na comunidade educativa, dos valores que se promovem nela e como seus membros participam nos projetos de convivência na escola". Nesse sentido, para todos os profissionais que atuam na escola, sentirem-se pertencentes e responsáveis por esse contexto é algo indispensável se o que se deseja é um projeto de escola que colabore com a construção e o alargamento das capacidades dos alunos, a promoção de experiências de convivência saudáveis em dimensões: cognitivas, afetivas, morais, entre outras, inibindo situações de conflitos entre pares como é o caso do *bullying*.

Salienta-se a importância da realização de pesquisas que busquem conhecer outros aspectos inerentes ao *bullying* no ambiente escolar, bem como planejamento de projetos de intervenção e, principalmente, de prevenção, que possam ser adotados pelas escolas a fim de minimizar a ocorrência do problema.

Referências

Almeida, A., Lisboa, C. & Caurcel, M. J. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicologia*, *41* (2), 107-118.

Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência [Abrapia]. (2008). O que é *Bullying*. *Construir Notícias, 7* (40).

Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.* Salamanca: Amarú.

Avilés Martínez, J. M. (2013). *Bullying: guia para educadores.* Campinas: Mercado de Letras.

Borsa, J. C.; Petrucci, G. W., & Koller, S.H. (2015). A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(1), 41-48.

Esteve, C. E. A. & Arruda, A. L. M. M. (2014). Bullying: Quando a brincadeira fica séria, causas e consequências. *Saberes da Educação, 5* (1).

Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2a. ed.). Campinas: Verus Editora.

Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas.* Porto Alegre: Artmed.

Freire, A. N. & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying. Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 55-60.

Gisi, M. L., Vaz, F. A. B., & Valter, C. C. N. (2012). *Bullying*: um desafio para a formação de professores. Em Anais Seminário de Pesquisa da Região Sul, Caxias do Sul: UCS.

Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying* – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81* (5), 164-172.

Lopes Neto, A. A. & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes.* Rio de Janeiro: Abrapia.

Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q., & Oliveira, R. V. C. (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa, 36* (127), 35-50.

Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. Á. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying. Jornal de Pediatria*, *87* (1), 19-23.

Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2005). A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*, 93-102.

Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* Porto, Portugal: Imprensa Portuguesa.

Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional, 9* (28), 455-466.

Rosa, M. J. A. (2010). Violência no Ambiente Escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. *Fórum Identidades*, *4* (8), 143-158.

Salgado, F. S., Senra, L. X., & Lourenço, L. M. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudos de Psicologia*, *31* (2), p. 179-190, abril/junho.

Silva, E. N. & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é *bullying?* Um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar e Educacional, 17* (2), 329-338.

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Silva, J. L., Oliveira, W. A., Silva. M. A. I, Pereira, B.O., & Cecilio, S. (2015) Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17*(3), 189-199.

Tognetta, L. R. P. (2010). *Bullying*: de onde vem a Violência que assola a Escola? Em A. Garcia (Org.), *Pesquisas sobre o Relacionamento Interpessoal.* Vitória: Editora da ABPRI.

Tognetta, L. R. P. (2013). Prefácio à edição brasileira. Em J. M. Avilés Martínez (Org.), *Bullying: guia para educadores.* Campinas: Mercado de Letras.

Tognetta, L. R. P. & Vinha, T.P. (2010). *Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. Em Congresso Nacional De Psicologia Da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero (Org.), *Anais eletrônicos*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Tognetta, L. R. P. & Bozza, T. C. L. (2010). Cyberbullying: quando a violência é virtual – Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. Em A. M. Guimarães & Pacheco e Zan, D. D. *Anais do I Seminário Violar: Problematizando juventudes na contemporaneidade.* Campinas: FE/UNICAMP.

Tognetta, L. R. P., Leme, M. I. S., & Vicentin, V. F. (2013). *Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia* (Vol. 3)**.** Campinas: S.P.: Mercado de Letras.

Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2008). Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. Em J. L. Cunha & L. S. C. Dani (Orgs.), *Escola, conflitos e violências.* Santa Maria: Ed. da UFSM.

Trevisol, M. T. C. & Uberti, L. (2013). Bullying na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos "entre" e "dos" alunos. *Relatório de Pesquisa.* Joaçaba, SC, Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Trevisol, M.T.C. & Uberti, L. (2015). Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17*(3), 164-176.

Recebido em: 25/02/2015
1ª Reformulação em: 24/04/2016
2ª Reformulação em: 26/06/2016
Aprovado em: 29/06/2016

Sobre os autores

Maria Teresa Ceron Trevisol (mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br)
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) – Mestrado da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Carlos Alexandre Campos (carloscampos_psico@yahoo.com.br)
Graduando em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202966

Alienação parental e relações escolares: a atuação do psicólogo

Jéssica Alves de Jesus
Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD) – Belo Horizonte – MG – Brasil

Manuela Gomes Lopes Cotta
Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD) – Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo

O presente artigo aborda os efeitos da Alienação Parental nas relações que se manifestam no contexto escolar entre pais e filhos e identifica quais são as contribuições do Psicólogo Escolar para lidar com esse cenário. Para tanto, faz-se necessária uma exposição acerca de três principais eixos que se articulam sobre a questão, abordados por meio de uma revisão bibliográfica: as definições acerca de alienação parental, as atribuições da escola e família e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Nesse contexto, conclui-se que as três instâncias têm importante papel na minimização dos efeitos da Síndrome de Alienação Parental vivenciada por algumas crianças. Entretanto, evidencia-se escassa literatura relacionada às possíveis correlações entre a alienação parental e seus efeitos concretos no ambiente escolar, caracterizando-se como um desafio para os profissionais que se deparam com contexto semelhante ao abordado neste artigo.
Palavras-chave: Alienação parental; psicologia escolar; relações pais-escola.

Parental Alienation and school relations: the psychologist way

Abstract

This article discusses the effects of Parental Alienation in relations which are manifested in the school context between parents and children and identify what are the contributions of the school psychologist to deal with this scenario. Therefore, it is necessary an exhibition on three main axes that articulate on the issue, addressed through a literature review: definitions about parental alienation, the tasks of school and family and the possibilities of action of the school psychologist. In this context, it is concluded that the three institutions have an important role in minimizing the effects of Parental Alienation Syndrome experienced by some children. However, there is scarce literature related to the possible correlations between parental alienation and its actual impact on the school environment, characterized as a challenge for professionals who face similar context to discussed in this article.
Keywords: Parental Alienation; School Psychology; parent school relationship.

Alienación parental y relaciones escolares: la actuación del psicólogo

Resumen

El presente artículo aborda los efectos de la Alienación Parental en las relaciones que se manifiestan en el contexto escolar entre padres e hijos e identifica cuales son las contribuciones del Psicólogo Escolar para lidiar con ese escenario. Para tanto, se hace necesaria una exposición acerca de tres principales ejes que se articulan sobre la cuestión, abordados por intermedio de una revisión bibliográfica: las definiciones acerca de alienación parental, las atribuciones de la escuela y familia y las posibilidades de actuación del psicólogo escolar. En ese contexto, se concluye que las tres instancias tienen importante papel en la minimización de los efectos de la Síndrome de Alienación Parental vivenciada por algunos niños. Sin embargo, se evidencia escasa literatura relacionada a las posibles correlaciones entre la alienación parental y sus efectos concretos en el ambiente escolar, caracterizándose como un reto para los profesionales que se deparan con contexto semejante al abordado en este artículo.
Palabras clave: Alienación parental; psicología escolar; relaciones padre-escuela.

Introdução

Alienação parental e litígio familiar

Para ampliar as possibilidades de discussão acerca desta temática faz-se necessária uma compreensão ampliada da definição do termo Alienação Parental, que é descrita por Costa (2011), Fialho (2012) e Silva (2012), como decorrente de um litígio de separação do casal, que tenha filhos em comum, na ocorrência da guarda unilateral, em que o genitor visitante/não guardião tende a ser alvo de difamações e acusações indevidas (tais como violência física e abusos). Esta definição complementa o que fora disposto na Lei 12.318, de 26 de Agosto de 2010, que versa sobre as características e definição de alienação parental, além de estipular punições aos alienadores e seus cúmplices. Esta mesma lei, em seu parágrafo único, inclui exemplificações de comportamentos que caracterizam a Alienação Parental e que são mais recorrentes e quando praticados pelo genitor ou por terceiros, possibilita que estes respondam judicialmente por suas práticas, são eles:

> **I -** realizar campanha de desqualificação da conduta do genitor no exercício da paternidade ou maternidade;
>
> **II -** dificultar o exercício da autoridade parental;
>
> **III -** dificultar contato de criança ou adolescente com genitor;
>
> **IV -** dificultar o exercício do direito regulamentado de convivência familiar;
>
> **V -** omitir deliberadamente a genitor informações pessoais relevantes sobre a criança ou adolescente, inclusive escolares, médicas e alterações de endereço;
>
> **VI -** apresentar falsa denúncia contra genitor, contra familiares deste ou contra avós, para obstar ou dificultar a convivência deles com a criança ou adolescente;
>
> **VII -** mudar o domicílio para local distante, sem justificativa, visando a dificultar a convivência da criança ou adolescente com o outro genitor, com familiares deste ou com avós (Lei n. 12.318, 2010, parágrafo único).

Todos esses aspectos levam à exposição dos filhos a um contexto de longas disputas judiciais, induzindo-os a rejeitar o genitor que vem sendo difamado e tendo seu acesso restringido ao longo desse processo, que é comumente o genitor visitante.

Na alienação parental os genitores têm uma dificuldade de separar a relação de conjugalidade com a de parentalidade, e utilizamos filhos como instrumentos de poder para impactar o ex-companheiro(a), durante o processo de separação litigiosa (Soares, 2009). Porém, quando o quadro de alienação parental já se instaurou na relação entre genitores e filhos, mesmo após o processo de separação já ter chegado ao final, os genitores criam diversas outras acusações e processos para manter uma relação de proximidade, ao menos nesta instância, e continuam a manipular os filhos como ferramentas para se atingirem (Oliveira, 2014; Silva, 2012; Soares, 2009).

Em situações em que a criança fica exposta a essas condições por longos períodos, ela tende a repetir o discurso do difamador, reafirmando as falas do genitor guardião em detrimento do genitor visitante, mesmo que não tenha realmente presenciado as situações apresentadas pelo difamador. Isso pode levar a criança a uma Síndrome de Alienação Parental (SAP), que tem diversos sintomas psicológicos tais como: isolamento social, sentimento de culpa, estados de confusão mental, desatenção, dificuldade de organização e, por consequência, a queda do desempenho acadêmico, comportamentos descontextualizados na escola e racionalização excessiva dos conteúdos acadêmicos para não ter que lidar com os conflitos familiares iminentes (Oliveira, 2014; Silva, 2012).

Os genitores que submetem a criança à alienação parental cometem um tipo de violência psicológica que não deixa marcas muito claras num primeiro momento, o que pode postergar e dificultar sua identificação e possíveis intervenções. Esse tipo de violação pode proporcionar ao filho, quando adulto, uma dificuldade em estabelecer vínculos afetivos de confiança, comprometendo assim o seu desenvolvimento social e confusão mental, por ter que lidar com falsas memórias que um dos genitores possivelmente lhe sugeriu (Oliveira, 2014; Silva, 2012).

O papel da família

Um dos aspectos que teria a possibilidade de auxiliar a criança no processo de enfrentamento a situações de alienação parental seria a manutenção e fortalecimento de seus vínculos familiares, com sua família nuclear e extensiva. Para tanto, se faz necessário entender qual a concepção de família aqui trabalhada e quais as suas funções no que se refere à criação de filhos.

A noção de família na atualidade, no que alude à sua composição, se diversificou tanto que para se considerar que determinado grupo social se constitui como uma família, não se pode reduzir somente aos papeis sociais que se relacionam dentro de determinado grupo, ou seja, independentemente de sua composição nuclear, sanguínea ou afetiva, *Família* é definida como aquela que cumpre o papel de responsabilidade entre seus membros e sobre suas crianças, zelando pelo cuidado e proteção destas, proporcionando-lhes um ambiente propício ao estabelecimento de vínculos saudáveis, de um

desenvolvimento biopsicossocial o mais normativo possível, dando-lhes condições básicas para se consolidarem como sujeitos de direito (Cezar-Ferreira, 2009; Costa, 2011; Fialho, 2012).

De acordo com Costa (2011) e Oliveira (2014), o estabelecimento de uma relação socioafetiva, baseada nos vínculos afetivos e/ou consanguíneos, possibilita a constituição de um grupo familiar consistente e judicialmente reconhecido. Entretanto, quando essa relação baseada no afeto e no companheirismo é rompida, como na separação do casal, pode ocorrer de um dos cônjuges não conseguir lidar com a situação de forma independente e sentir a necessidade de ter o reconhecimento integral dos filhos, em detrimento do cônjuge, levando-o à prática da alienação parental (Silva, 2012).

Desse modo, fica claro que, em contextos em que a alienação se torna presente, os genitores irrompem com suas responsabilidades parentais por confundi-las com suas responsabilidades conjugais, expondo os filhos a situações de litígio que, muito provavelmente, irão fragilizar seu vínculo com um ou ambos os genitores (Silva, 2012; Soares, 2009), uma vez que no início da alienação parental a criança se opõe a apenas um dos genitores e à medida que começa a compreender a situação em sua totalidade, compreensão esta que só se estabelece ao longo dos anos, tende a se afastar do genitor alienador e se aproximar daquele ao qual fez oposição durante grande parte de sua infância e adolescência. Todo esse processo pode acarretar diversos prejuízos biopsicossociais, a depender dos recursos internos e externos que os filhos desenvolveram para lidar com essa situação estressora (Costa, 2011; Soares, 2009; Silva, 2012).

A responsabilidade e o dever de zelar pelo bom desenvolvimento dos filhos não cessa mediante uma separação conjugal, mas como há a probabilidade desses genitores não conseguirem lidar com o processo de separação de maneira tão independente à relação estabelecida com os filhos, pode ser que eles necessitem de auxílio nesse momento (Fialho, 2012). Partindo do entendimento de que as crianças, bem como todos os indivíduos, passam por um desenvolvimento que é global e compreendendo que boa parte desse desenvolvimento é vivenciada no contexto escolar, a escola também tem sua parcela de responsabilidade ao lidar com essas crianças e seus genitores.

O papel desempenhado pela escola

As escolas ocupam uma importante posição na maximização ou minimização dos efeitos da alienação parental nas crianças e em suas famílias, já que a instituição de ensino, em alguma medida, também faz parte das relações que concernem à criança.

Muitos genitores que assumem a guarda de seus filhos, em meio a um processo de separação litigioso, solicitam à escola em que as crianças estão matriculadas uma restrição de acesso do genitor não guardião aos filhos. Esse pedido, frequentemente, é atendido pelas escolas, que ao se posicionarem desta maneira, além de infligirem as diretrizes e bases da educação nacional e a lei de obrigatoriedade de acesso às informações escolares aos genitores, guardiões ou não das crianças, podem contribuir de forma ativa para a manutenção e propagação da alienação parental e o rompimento ou enfraquecimento do vínculo entre filhos e genitores não guardiões (Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 9.394, 2009; Fialho, 2012; Silva, 2012).

Tanto genitores guardiões quanto não guardiões têm garantido o amplo acesso ao desenvolvimento escolar dos filhos, ao projeto pedagógico da escola em que as crianças foram matriculadas, às atividades realizadas pelos filhos no ambiente escolar, às informações sobre frequência, acidentes e adoecimentos e ao espaço físico da escola (Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 9.394, 2009; Fialho, 2012). Ambos os genitores terão esse mesmo direito de acesso, mediante as normas escolares de cada instituição, mas nenhum deles pode ser privado deste acesso por determinação da escola, exceto nos casos em que haja uma orientação judicial específica, que tenha sido emitida com a finalidade de defender os interesses e direitos da criança (Fialho, 2012; Silva, 2012).

Ao verificarem-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996)explicita-se que a escola tem o importante papel de fortalecer os vínculos entre funcionários, alunos e família, independentemente das condições conjugais dessa família. Isto é, a escola, como um ambiente que se compromete a propiciar um desenvolvimento integral das crianças, não pode conceder ou impossibilitar o acesso às informações escolares de seus alunos baseada apenas no contexto conjugal vivenciado pelos genitores de seus alunos ou, ainda, baseada tão somente nos interesses do genitor guardião, em detrimento do genitor não guardião (Silva, 2012).

Uma das possibilidades de atuação no combate e prevenção destas situações é a educação em direitos humanos. Para além de executar o currículo acadêmico regulamentado pelo Ministério da Educação, a educação em direitos humanos visa principalmente à proposição de uma educação inclusiva, a atingir alunos, familiares, funcionários e demais membros da comunidade escolar, com a finalidade de constituir sujeitos mais críticos e atentos à proteção e promoção de direitos para todos, nos mais diversos âmbitos, a partir da construção de uma cultura pautada pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007). Mas, ainda que esta seja uma possibilidade real, trata-se de uma construção com efeitos e resultados a médio e longo prazo. Assim, faz-se necessário o investimento em estudos específicos para identificar, a partir dos problemas encontrados no contexto educacional nacional, quais seriam outras estratégias de atuação que poderiam ser adotadas de forma a garantir que a escola execute um bom papel na proteção e desenvolvimento de seus alunos.

Várias obras utilizadas como referência neste artigo indicam os prejuízos que a alienação parental pode trazer às crianças, refletindo diretamente no desempenho escolar, desenvolvimento humano e na construção de vínculos (Carli

& Balsan, 2013; Oliveira, 2014; Paterra & Rodrigues, 2014; Silva, 2012). Entretanto, ressalta-se a importância de que mais estudos especificamente relacionados à Psicologia Escolar sejam conduzidos.

O escasso material existente no âmbito da Psicologia Escolar acerca da correlação entre os efeitos da alienação parental e seus impactos no ambiente escolar e processos de aprendizagem de maneira mais aprofundada e embasada, evidencia uma necessidade iminente de pesquisas mais qualificadas. Preferencialmente, que consigam indicar a incidência da SAP em crianças com idade escolar, que possam indicar também as consequências identificáveis no ambiente escolar, as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar diante desses casos, os desafios encontrados e as possibilidades de atuação interdisciplinar, para garantia de proteção e desenvolvimento saudável e desejável das crianças inseridas nesses contextos de litígio familiar.

Atuação do psicólogo escolar neste cenário

A julgar pelos sinais e comportamentos que a criança pode apresentar por estar vivenciando um contexto litigioso com os genitores e os prejuízos psicológicos, sociais e acadêmicos decorrentes deste, é explicitada uma possibilidade de atuação do psicólogo que, se abordada pelo viés da posição que a escola ocupa nessa relação, há ainda uma grande possibilidade de contribuição do psicólogo escolar para auxiliar nesse processo que a criança tem enfrentado e que lhe proporciona prejuízos de várias ordens.

Umas das importantes funções do psicólogo que se dedica ao trabalho no contexto escolar é a utilização de seus conhecimentos técnicos e teóricos acerca das relações para propiciar um ambiente no qual tais relações sejam baseadas no respeito mútuo e na formação de vínculos saudáveis, que muito provavelmente facilitarão um bom desenvolvimento infanto-juvenil e consequentemente um bom desempenho acadêmico. Diante de uma situação de litígio familiar e alienação parental, o psicólogo escolar, a partir de uma atuação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), com as Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica (CFP, 2013) e pela busca ativa de uma comunidade escolar que seja capaz de formar cidadãos atuantes na sociedade, juntamente com uma equipe multidisciplinar, pode propor estratégias de atuação que visem repensar as relações escolares estabelecidas (Checchia & Souza, 2003).

Essa proposta de atuação é elaborada quando já se identifica algum dificultador no processo de escolarização da criança. No âmbito da prevenção, o psicólogo pode ainda criar um ambiente escolar favorável à discussão de temáticas, tais como a alienação parental, *bullying* e tantas quantas se fizerem necessárias, para possibilitar o diálogo entre as três figuras presentes na escola, família, alunos e funcionários, com o objetivo de construírem juntos algumas reflexões sobre o tema, ou definirem alguma forma de trabalhar essas temáticas de forma lúdica (Checchia & Souza, 2003). E é importante que nesses momentos o genitor não guardião seja convidado a participar desses espaços, para que se sinta parte atuante no processo de desenvolvimento, educação e aprendizagem da criança, tanto quanto o genitor guardião e a escola. Talvez este não seja um processo fácil, uma vez que o genitor guardião pode tentar pressionar a escola para que o genitor não guardião seja coibido, mas a partir das discussões aqui apresentadas é perceptível que uma movimentação da escola e do psicólogo escolar em consonância com o genitor alienador podem contribuir com as violações às quais a criança tem sido acometida.

Portanto, por meio de uma visão integrada do sujeito, o profissional da Psicologia Escolar contribui para o desenvolvimento psíquico, histórico, social, e cultural de toda a comunidade escolar e, nos casos em que as crianças estejam sendo submetidas a uma alienação parental ou a violações de qualquer outra ordem, é importante o olhar atento do psicólogo oferecendo acolhimentos individuais e encaminhamentos a outros profissionais especializados, caso a criança ou os genitores desejem e/ou necessitem. Além disso, o profissional deve acompanhar o desenvolvimento dessas crianças, tentando identificar os déficits e potencialidades frente à situação de alienação, atentando-se para que a criança não entre em um processo de culpabilização pelo fracasso escolar e pela fragilização de seus vínculos familiares (Checchia & Souza, 2003; CFP, 2013; Oliveira, 2014).

Considerações Finais

Ao abordar o tema de alienação parental e identificar alguns dos personagens presentes neste cenário, é relevante ressaltar a importância da família, escola e psicólogo escolar no estabelecimento de práticas psicossociais favoráveis ao desenvolvimento biopsicossocial da criança. Tratar desse tema dentro das escolas, principalmente quando já houver caso de alguma criança que esteja sendo alienada é uma tarefa desafiadora para o psicólogo escolar e toda a equipe escolar, uma vez que relações afetivas, de trabalho e de prestação de serviços estão presentes.

Os genitores alienadores tendem a ser incisivos e a fazerem diversas investidas na tentativa de convencer a escola a compactuar com seus atos, mas é necessário que a instituição se mantenha firme em seu posicionamento ético e assuma sua parcela de responsabilidade sobre a criança, bem como problematize com esses genitores suas responsabilidades parentais. Ter conhecimento mais ampliado sobre as consequências concretas que afetam as crianças no ambiente escolar possibilitaria aos profissionais que compõem a instituição a construção de intervenções que atuassem diretamente sobre o problema.

Embora a revisão bibliográfica tenha ampliado a visão sobre os efeitos da Alienação Parental em crianças e destacado a existência de uma importante interlocução entre saberes ao lidar com os aspectos inerentes a esta temática, mostra-se evidente a escassez de estudos da Psicologia Escolar neste âmbito. Dessa forma, torna-se iminen-

te a necessidade de estudos que possam identificar, mais concretamente, quais as interferências da SAP nos processos de aprendizagem e nas relações que se articulam no ambiente escolar para que a escola e os profissionais que nela trabalham tenham condições de propor intervenções que consigam, além de identificar os efeitos da SAP, intervir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na construção de suas relações familiares e escolares, minimizando os efeitos da alienação parental e auxiliando um melhor desenvolvimento global daquelas.

Referências

Carli, M. M. S. & Balsan, F. L (2013). Alienação parental: reflexos no processo de ensino-aprendizagem. *ETIC: encontro de iniciação científica das Faculdades integradas Antônio Eufrásio de Toledo, 9*(09), s.p. Recuperado: 16 mai. 2016. Disponível: http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/view/3423/3179

Cezar-Ferreira, V. V. A. M. (2009). A comunicação da família no judiciário. *Vínculo, 6*(02), 171-178. Recuperado: 10 nov. 2014. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v6n2/v2n6a06.pdf

Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. Em M. E. M. Meire & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado: 16 mai. 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Costa, A. L. F (2011). A morte inventada: depoimentos e análise sobre a alienação parental e sua síndrome. *Estudos de Psicologia, 28* (02), 279-281. Recuperado: 16 nov. 2014. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000200 015&lng=pt&nrm=iso

Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2013). *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica* (1ª ed.). Brasília. CFP.

Fialho, A. J. (2012). *O papel e a intervenção da escola em situações de conflito parental* (3ª ed.). Brasil: Verbo Jurídico. Recuperado: 04 nov. 2014. Disponível: http://www.verbojuridico.net/doutrina/2012/antoniojosefialho_papelintervencaoescolav3.pdf

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado: 16 nov. 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 12.013, de 06 de agosto de 2009. (2009, 06 de agosto). Altera o art. 12 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado: 16 nov. 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12013.htm

Lei 12.318, de 26 de agosto de 2010 (2010, 26 de agosto). *Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado: 16 nov. 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12318.htm

Oliveira, A. C. G. (2014). *Síndrome da alienação parental e atuação do psicólogo educacional/escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB. Recuperado: 29 nov. 2014. Disponível: http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/4211

Paterra, M. T. G. & Rodrigues, S. C. (2014). Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares. *Educação, gestão e sociedade: revista da faculdade Eça de Queirós*, *14* (04), s.p. Recuperado: 16 mai. 2016. Disponível: http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/numero14/AtuacaoPsicopedagogo.pdf

Silva, D. M. P. (2012). Pais, escola e alienação parental. Âmbito Jurídico*, 15*(06), s.p. Recuperado: 10 nov. 2014. Disponível: http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12042

Soares, L. C. E. C. (2009). Mudanças na Conjugalidade – repercussões na parentalidade: separação conjugal e guarda compartilhada sob o olhar da Psicologia Jurídica. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ, 02* (02) 55-69.

Recebido em: 03/03/2015
1ª Reformulação em: 31/04/2016
2ª Reformulação em: 12/07/2016
Aprovado em: 13/07/2016

Sobre as autoras

Jéssica Alves de Jesus (jessica-a-j@hotmail.com)
Graduanda em Psicologia pela FEAD-MG.

Manuela Gomes Lopes Cotta (manuglopes@gmail.com)
Professora do curso de Psicologia da FEAD, Mestre em Educação pela UFMG, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Alfabetização e Educação Infantil, Psicóloga (UFMG).

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202968

Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola

Amanda Nogara Marcon
Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio
Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil

Marivete Gesser
Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil

Resumo

Atualmente vêm ocorrendo mudanças significativas nas políticas governamentais relacionadas à diversidade sexual na escola. Essas políticas estão cada vez mais alinhadas com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão na diversidade. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar a produção de conhecimento em diversidade sexual na escola desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, focando-se na relação entre os documentos oficiais e em como é produzido o conhecimento, no conceito de gênero utilizado neste processo, bem como no mapeamento, por meio de tal produção, das práticas educativas. Para a obtenção das informações, foi realizada uma revisão integrativa do conhecimento que abrangeu artigos científicos publicados nas bases de dados SciELO, PePSIC e Lilacs entre os anos de 1997 e 2013. As informações obtidas evidenciam que os conhecimentos produzidos pelos estudos analisados estão cada vez mais alinhados aos preceitos dos direitos humanos, embora as práticas no interior da escola precisem avançar muito para a promoção de uma educação inclusiva da diversidade de modos de vivenciar a sexualidade.

Palavras-Chave: Sexualidade; educação; psicologia.

Public policies related to sexual diversity in school

Abstract

Currently the changes have occurred in government policies related to sexual diversity in school. These policies are increasingly aligned with the principles of human rights and inclusion in diversity. The objective of this research was to analyze the production of knowledge on sexual diversity in school since the publication of the National Curriculum Standards, focusing on the relationship between the official documents and how it is produced knowledge, the concept of gender used in this process, and mapping, by means of such production, educational practices. To obtain the information, an integrative review of the knowledge of scientific papers published in the databases SciELO was performed PePSIC and Lilacs between the years 1997 and 2013. The information obtained evidence that the knowledge produced by the analyzed studies are increasingly aligned with the principles of human rights, although the practices within the school need to move a lot to the promotion of inclusive education of diversity by the ways of experiencing sexuality.

Keywords: Sexuality; education; psychology.

Políticas públicas relacionadas a la diversidad sexual en la escuela

Resumen

Actualmente viene ocurriendo cambios significativos en las políticas gubernamentales relacionadas a la diversidad sexual en la escuela. Esas políticas están cada vez más en consonancia con los preceptos de los derechos humanos y de la inclusióne n la diversidad. El objetivo de este estudio fue el de analizar la producción de conocimiento en diversidad sexual en la escuela desde la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales, centrándose en la relación entre los documentos oficiales y en cómo es producido el conocimiento, en el concepto de género utilizado en este proceso, así como en el mapeo, por intermedio de tal producción, de las prácticas educativas. Para la obtención de las informaciones, se realizó una revisión integrativa del conocimiento que abarcó artículos científicos publicados en las bases de datos SciELO, PePSIC y Lilacs entre los años de 1997 y 2013. Las informaciones obtenidas evidencian que los conocimientos producidos por los estudios analizados están cada vez más en consonancia a los preceptos de los derechos humanos, aunque las prácticas en el interior de la escuela necesiten avanzar mucho para la promoción de una educación inclusiva de la diversidad de modos de vivenciar la sexualidad.

Palabras clave: Sexualidad; educación; psicología.

Introdução

Hoje há um grande avanço nas políticas governamentais voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Nesse cenário, a escola é considerada um *locus* privilegiado de valorização da diversidade de expressões de sexualidade, além de sua já reconhecida função social de promoção da cidadania e redução da vulnerabilidade social dos jovens. Todavia, autores como Alós (2011), Costa (2012), Toneli (2006), Louro (2001) e Junqueira, (2009) têm apontado que as práticas pedagógicas no âmbito da diversidade sexual, ao contrário do que preveem as políticas, têm fomentado a patologização e o preconceito às pessoas que divergem do modelo heteronormativo de sexualidade. Diante desse debate, este artigo, que propõe uma revisão integrativa, tem como objetivo caracterizar a produção do conhecimento científico relacionada à diversidade sexual no âmbito da escola por meio da análise: a) das relações entre o conhecimento produzido e os documentos oficiais voltados à garantia dos direitos sexuais na escola; b) do modo como o gênero é conceituado na produção do conhecimento relativa a esse tema, e c) da identificação do impacto das políticas e dos documentos recentes sobre o tratamento das questões de gênero e diversidade sexual na escola.

A escola apresenta-se como campo de atuação do psicólogo, na medida em que este profissional se compromete com a tarefa de construir um processo educacional no qual sejam favorecidos os processos de humanização. A sua formação pode agregar novos valores ao trabalho educacional, uma vez que o habilita a compreender as relações entre subjetividades e práticas escolares, e entre os processos psicológicos e pedagógicos. Ademais, a prática do psicólogo no campo da educação sexual pode auxiliar na desconstrução de patologizações dos diferentes modos de viver a sexualidade, favorecendo a reapropriação da capacidade de pensamento crítico dos indivíduos (Meira, Queiroz, Oliveira, Moraes, & Oliveira, 2006).

Nessa mesma direção, Gesser, Oltramari, Cord e Nuernberg (2012) destacam a contribuição do psicólogo no processo de formação de educadores, uma vez que estes se constituíram sujeitos atravessados por valores morais, religiosos e biomédicos os quais patologicizam as expressões de sexualidade não heterossexuais. Diante disso, os autores ressaltam a importância de a Psicologia contribuir com o processo de formação de educadores – por meio de uma perspectiva ético-política de sexualidade, com a desconstrução das significações de gênero e sexualidade ancoradas na heteronormatividade – para a desnaturalização das violências, a ampliação da autonomia, a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos e a diminuição da vulnerabilidade dos sujeitos da educação.

A produção de conhecimento sobre diversidade sexual na escola é recente. Ao categorizar os artigos selecionados, percebemos uma produção brasileira maior nos últimos seis anos. São muitos os estudos que justificam a relevância de se aprofundar o tema relacionado à diversidade sexual na escola. O estudo realizado por Asinelli-Luz e Cunha (2011), com base nos dados de estudantes com idades entre 16 e 25 anos disponíveis no questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio entre 2004 e 2008, identificou que os estudantes que não relatam ter sido alvos da discriminação homofóbica avaliaram sua experiência escolar de forma mais positiva que seus pares que experienciaram essa discriminação. Carrara e Ramos (conforme citado por Bento, 2011) revela um dado alarmante levantado em pesquisas realizadas nas paradas do Orgulho Gay, nas quais 40,4% dos 629 jovens entre 15 e 18 anos que foram entrevistados relataram terem sido vítimas de marginalização dentro do ambiente escolar.

As pesquisas acima citadas mostram a relevância de se discutir as questões relacionadas à homofobia nas escolas. Junqueira (2009) destaca que, tendo em vista que qualquer tipo de preconceito restringe a autonomia de determinados sujeitos ou grupos, é necessário que os educadores desconstruam seus próprios preconceitos para que não se perpetue uma educação de exclusão. “Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (Junqueira, 2009, p.14)”. A escola ainda está estruturada para quem se enquadra dentro da heteronormatividade e ao mesmo tempo utiliza-se dos que são colocados à margem para sustentar a ‘normalidade’. No espaço escolar, dessa forma, o modelo hegemônico de masculinidade é reforçado, sendo a violência a principal forma de expressão (Junqueira, 2009).

As diversas formas de violência relacionadas à diversidade sexual evidenciam a importância deste tema ser abordado de forma ética e política no contexto escolar. Todavia, embora a lei brasileira preveja a educação sexual nas escolas desde 1928, as ações realizadas apresentavam, até o fim do século passado, um caráter predominantemente higienista. Ademais, ainda que o nosso estado seja formalmente laico, diversos estudos têm mostrado o predomínio de concepções morais e religiosas norteando a implementação das políticas educacionais (Costa & Ribeiro, 2011; Avila, Toneli, & Andaló, 2011; Nardi & Quartiero, 2012; Gesser & cols., 2012).

A manutenção desses binarismos e fundamentalismos nas práticas pedagógicas, os quais oprimem as sexualidades divergentes no modelo heteronormativo, limita a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Ao trabalhar a relação entre discriminação indireta e homofobia, Rios (2009) aponta que em uma cultura heterossexista, as condutas individuais e dinâmicas institucionais reproduzem o tempo todo, de forma não-intencional e despercebida, o parâmetro da heterossexualidade hegemônica como norma social e cultural. Tal naturalização acaba por distinguir, restringir, excluir e ou não-reconhecer os direitos humanos e liberdades individuais daqueles que não se adequam a esse parâmetro. Para o autor, essa forma de discriminação indireta, reproduzida nos pormenores das condutas diárias pessoais, culturais e burocráticas relaciona-se com a discriminação institucional. Nesse sentido, a dimensão social e

a “normalidade” por ela produzida têm papel de destaque no que diz respeito à perpetuação de atos discriminatórios, ainda que os indivíduos e as instituições rejeitem conscientemente essa prática. Diante disso, considera-se que a problematização desse fenômeno é de extrema relevância para que os direitos humanos sejam garantidos e discutidos em todos os âmbitos.

Destaca-se também que estudar a temática da diversidade sexual é de grande importância para a busca de estratégias políticas voltadas ao rompimento de uma onda de conservadorismo que impera no Brasil e no mundo. Hoje temos, de um lado, os movimentos sociais voltados à luta pela igualdade de direitos civis a pessoas homossexuais e, de outro, políticos altamente conservadores e calcados em convicções morais e religiosas defendendo propostas voltadas à patologização das sexualidades não heterossexuais. Um efeito da atuação desses últimos foi a retirada das questões de gênero no Plano Nacional de Educação no ano de 2015, tema que necessita ser mais estudado em outras produções.

A realização de pesquisas sobre diversidade sexual na escola também poderá contribuir para avaliar se os estudos que abrangem questões relacionadas ao tema têm considerado o gênero como uma categoria constituinte do preconceito e da homofobia àqueles que expressam comportamentos que divergem do padrão hegemônico de orientação sexual. Além disso, poderá contribuir para a identificação de subsídios teórico-metodológicos voltados à formação de educadores e à implementação de políticas públicas relativas à prevenção e combate à homofobia a partir de uma perspectiva ético-política de sexualidade.

Método

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão integrativa. Essa proposta metodológica é uma modalidade de trabalho investigativo na qual se busca reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão, permitindo organizar e aprofundar o conhecimento científico de uma área do saber científico (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008). Destaca-se que esse modelo de sistematização e análise de informações científicas tem sido bastante difundido no campo da pesquisa em saúde (Silveira & Zago, 2006; Girondi & Santos, 2011). Sua aplicação pode ser utilizada tanto para o delineamento de subsídios para a intervenção profissional, facilitando o acesso ao conhecimento por parte de não pesquisadores, quanto para a elaboração de uma síntese consistente da produção científica relativa a um determinado assunto visando indicar caminhos futuros para a investigação.

A revisão integrativa compreende uma série de etapas, iniciadas a partir da delimitação dos objetivos, os quais determinarão os critérios de inclusão e exclusão do material a ser colhido e analisado (Girondi & Santos, 2011). No caso desta pesquisa, tais critérios se pautam pela necessidade de enfocar estudos publicados a partir da data de publicação do caderno intitulado “Orientação Sexual” referente aos Parâmetros Curriculares. Dessa forma, definiu-se o levantamento de referências com origem no ano de 1997 até as publicações de 2013.

Optou-se por selecionar apenas os estudos que apresentassem validade metodológica, publicados em periódicos científicos nacionais e reconhecidos na comunidade acadêmica da Educação, da Saúde e da Psicologia. As bases de dados disponíveis na *internet* SciELO, PePSIC e Lilacs foram fundamentais para a coleta de dados. A meta foi encontrar todos os artigos nacionais publicados que versassem sobre diversidade sexual no âmbito da educação e que se enquadrassem nos critérios desta pesquisa. Os artigos que se repetiram foram considerados somente uma vez.

Como critério de busca, utilizaram-se vocabulários estruturados ou descritores e/ou palavras-chave listados em *thesaurus* da área de Educação (Brasil, 2012) e Saúde (Bireme, 2012). O uso desse procedimento ofereceu mais garantia e segurança quanto à precisão da busca de artigos em sua coerência com os objetivos desta pesquisa. Elegeram-se artigos científicos que continham pelo menos um descritor no resumo e nas palavras-chave em sete conjuntos de termos: gênero, sexualidade, homofobia, diversidade sexual, orientação sexual, heteronormatividade e heterossexismo, todos acompanhados pelo descritor “escola”.

A etapa seguinte consistiu na leitura e análise do texto integral. Após os cumprimentos dos critérios de seleção e exclusão, foram detectados 48 artigos que transitavam na interface das áreas da educação, saúde e psicologia.

Utilizou-se um formulário – criado pelas autoras desta revisão – como um procedimento de pré-categorização, o qual possibilitou subsidiar a análise e, posteriormente, o agrupamento dos estudos em unidades temáticas. A inserção dos dados no formulário respeitava a seguinte seriação: tema do artigo, objetivo, método, sujeitos da pesquisa, referência pela APA, resumo, palavras-chave, assuntos abordados, principais conceituações referentes aos marcadores utilizados na busca dos artigos e relação do artigo com as políticas públicas.

A partir da análise do formulário, os resultados foram estruturados nos seguintes eixos temáticos: políticas públicas vigentes no âmbito da diversidade sexual na escola; conceituação de gênero de acordo com os artigos encontrados; e investigação das práticas referentes à diversidade sexual na escola pela produção do conhecimento levantada a partir da revisão. A interpretação dos dados obtidos foi ancorada a partir de autores que versam sobre a temática diversidade sexual na escola e suas interfaces, dentre eles: Louro (2001), Butler (1999), Figueiró (2009), Borges e Meyer (2008). Tais autores, ao avaliarem os processos históricos de pedagogização, patologização e medicalização da diversidade sexual na escola, permitem subsídios para a realização de uma avaliação crítica desse campo, bem como para delimitar pressupostos teórico-metodológicos voltados à promoção de práticas educativas ancoradas nos pressupostos dos direitos humanos.

Resultados

Políticas públicas sobre a diversidade sexual na escola

Neste eixo temático será mostrada a relação da produção do conhecimento sobre diversidade sexual na escola com as políticas públicas voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos no ambiente escolar. Por meio da análise desta relação, espera-se avaliar o impacto dos documentos e programas do governo no âmbito acadêmico.

A partir da década de 90, surgiram importantes políticas governamentais relacionadas à abordagem da sexualidade na escola visando tanto à prevenção de doenças e promoção de saúde como também à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos (Nardi & Quartiero, 2012). Entre os documentos que apoiam a atuação profissional nesse campo, destacam-se: a) Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); b) Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); c) Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004a); d) Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil, 2004b); e) Programa Gênero e Diversidade na Escola (2008), e f) Programa de Saúde na Escola – PSE (Brasil,2007).

Com relação aos estudos analisados, constatou-se que, das 48 produções acadêmicas investigadas, apenas sete eram estudos que analisavam a implementação de práticas/experiências pautadas nas políticas públicas existentes; 24 se propuseram a desenvolver subsídios teórico-metodológicos voltados ao aperfeiçoamento ou implementação das políticas e 17 não citavam qualquer relação com as políticas existentes.

Os sete trabalhos que analisaram a implementação de políticas públicas buscaram investigar: o "Programa de Formação de Professoras/es em Gênero e Diversidade nas Escolas (GDE)" (Rohden, 2009); o "Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) (Fontes, 2008; Lionço & Diniz, 2008; Rios & Santos, 2008; Vianna & Ramires, 2008); o "Projeto de Formação Educando para a Diversidade (realizado pela ONG Nuances, financiada pelo Brasil Sem Homofobia) (Nardi & Quartiero, 2012), e o "Programa Brasil Sem Homofobia" (Borges & Meyer, 2008). Acredita-se que a análise da implementação desses programas é de fundamental importância, uma vez que, em suas propostas, propõem romper com os discursos sexistas e heteronormativos que, segundo autores como Louro (2001), Alos (2011) e Gesser, Oltramari e Panison (2015), atravessam e constituem as práticas educativas na contemporaneidade.

No que se refere aos artigos que se propunham a desenvolver subsídios teórico-metodológicos voltados ao aperfeiçoamento ou à implementação das políticas públicas voltadas à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, constatou-se que grande parte deles – no total 15 dos 24 – apoiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997. Isso evidencia que esse documento, embora ainda não incorporado em todas as produções, teve um impacto significativo na produção do conhecimento na área, conforme já apontado por Nardi e Quartiero (2012).

Optou-se por analisar a relação entre os anos em que se observou um maior número de publicações (2008, 2011 e 2012) e as políticas públicas citadas nesses artigos, uma vez que 31 das 48 publicações concentram-se nesses períodos. Destaca-se que, no ano de 2008, as produções analisadas foram relacionadas às políticas: "Brasil Sem Homofobia", "Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Programa Nacional do Livro Didático". Em 2011, os estudos continuam se apoiando majoritariamente nos "PCN" e no "Programa Brasil sem Homofobia". O ano de 2012 apresenta o mesmo resultado; contudo, traz o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres como nova política de apoio para as produções acadêmicas. Constata-se, a partir dos dados analisados, que os Parâmetros Curriculares Nacionais são a política de maior influência nas produções de conhecimento relacionadas à diversidade sexual e educação. Apesar de não terem peso de lei, os PCN padronizaram os currículos escolares brasileiros e, segundo Gesser e cols. (2012), ainda ocupam, no cenário atual, o papel de 'norteadores' das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, refletido pelo número de estudos que ainda se baseiam no documento.

Considerando que os PCN sugerem que a temática da orientação sexual e sexualidade seja trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas e articulada a outros temas, como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural (Nardi, 2008), destaca-se como muito relevante a produção de conhecimentos voltada ao seu aperfeiçoamento.

A partir das análises, identificou-se que outra política que mostrou ter bastante influência nas produções acadêmicas é o "Programa Brasil sem Homofobia", a qual embasou 10 dos 31 estudos relacionados às políticas públicas. Tal proposta insere o tema da diversidade sexual no espaço escolar e traz a discussão da igualdade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Essa política, lançada em 2004, busca fortalecer a perspectiva dos direitos sexuais como direitos humanos, situando a sexualidade entre os direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania (Borges & Meyer, 2008).

Também foram identificados artigos que se propõem a oferecer subsídios para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), de modo a garantir que a diversidade sexual seja contemplada pelos livros didáticos. Os estudos de Fontes (2008), Vianna e Ramires (2008) e Lionço e Diniz (2008), também objetos desta pesquisa, apontaram a predominância do modelo heteronormativo de família nos materiais distribuídos pelos programas, o que evidencia a dificuldade de implementação dos PCN e demais políticas voltadas à prevenção da homofobia.

Embora os estudos analisados nesta pesquisa tendam a apontar que a heteronormatividade ainda continua muito presente no cotidiano escolar, o estudo realizado por Asinelli-Luz e Cunha (2011), a partir dos dados de 6.414.302 estudantes com idade entre 16 e 25 anos disponíveis no questionário socioeconômico do ENEM, indicou um decrés-

cimo na invisibilidade da homofobia a partir do estímulo de ações de promoção dos direitos humanos, o que evidencia que as políticas voltadas à prevenção e combate à homofobia têm contribuído para visibilizar esse tipo de preconceito. Os autores da pesquisa destacaram que não foi possível verificar se essa mudança ocorre também quanto ao percentual de concluintes que afirmam que se sentiriam incomodados ao conviver com homossexuais, já que essa variável não foi coletada no questionário do ENEM 2004.

Percebe-se, então, que a criação de políticas públicas voltadas à diversidade sexual na escola fomenta a discussão acadêmica para verificar como se dá a aplicação prática das políticas e dos documentos oficiais. Ainda assim, destaca-se que há um grande abismo entre o que propõe a política e a efetividade na sua implementação, uma vez que a maior parte dos estudos analisados apontou que as desigualdades de gênero e a heteronormatividade continuam muito presente nas escolas, conforme será analisado no terceiro tópico dos resultados.

Conceito de gênero na produção do conhecimento sobre diversidade sexual na escola

O conceito de gênero surge como fundamental na produção de conhecimento sobre diversidade sexual na escola. As práticas no ambiente escolar são cotidianamente atravessadas por discursos os quais naturalizam a concepção binária de sexo e gênero, concepção que, por sua vez, naturaliza a expressão heteronormativa de sexualidade como saudável e patologiciza as que dela divergem. Asinelli-Luz e Cunha (2011) propõem que gênero deve ser um tema central e amplamente discutido no ambiente escolar, para que os educadores tenham a oportunidade de refletir sobre até que ponto suas práticas contribuem para manter ou desconstruir discursos dominantes em relação à sexualidade. Diante disso, torna-se relevante investigar quais as concepções de gênero presentes nas produções acadêmicas, uma vez que essas atravessam e constituem a práxis da educação.

Costa (2012) mostra que há uma estreita relação entre o preconceito de orientação sexual e o preconceito de gênero, justificando-se, portanto, a escolha do assunto revisado. O autor, com base no estudo de revisão bibliográfica, constatou que a afirmação da identidade masculina heterossexual é construída pela negação das demais orientações sexuais, em busca da aprovação de seus pares, desvelando-se, então, em violência e preconceito de gênero. Essa questão também é apontada por Toneli (2006), quando destaca que, para reafirmar a sua sexualidade, o homem se distancia e busca rechaçar todas as expressões que remetem ao que é caracterizado como feminino, contribuindo para a configuração da homofobia.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão, conforme já destacado, foram analisados e categorizados ao total 48 artigos com a temática diversidade sexual na escola entre os anos 1997 e 2013, ressaltando que tal busca ocorreu apenas a partir das bases de dados citadas no método. Ao categorizar o marco conceitual dos estudos, observou-se a predominância da conceituação de gênero, sendo que, dos 48 artigos, 20 o conceituam. No que se refere aos demais conceitos, os quais englobam a discussão acerca da diversidade sexual, 17 conceituam sexualidade e 14, homofobia. Já os termos heteronormatividade, heterossexismo, diversidade sexual e orientação sexual foram conceituados em menos artigos.

Em relação aos vinte textos que continham a conceituação de gênero, verificou-se que há uma hegemonia da perspectiva pós-estruturalista e de suas derivações como Estudos Culturais, construcionistas e teoria *queer*, uma vez que todos os estudos mencionados apresentavam tal viés teórico. Sob a perspectiva dos demais conceitos investigados nessa revisão, gênero é o marcador conceitual que mais se destaca. Ainda assim, deve-se apontar para a sua insuficiente teorização presente nos artigos, uma vez que apenas 45% destes esclarecem a sua definição. No restante dos estudos que se propõe a dialogar com gênero, a definição e compreensão teórica do mesmo aparece ora implícita no texto, ora indelineável.

Considerando a relação entre o preconceito de gênero e fenômenos reproduzidos na escola como o sexismo e a homofobia, destaca-se o potencial político de os artigos neste campo problematizarem as questões relacionadas à diversidade sexual na escola fundamentando-os no conceito de gênero. Isso porque, com base na afirmação de Butler (2006), a teoria, juntamente com as intervenções em níveis políticos e sociais, tem um potencial transformador da realidade. Dessa forma, destaca-se a importância de os estudos apresentarem fundamentos teóricos para que esses contribuam com a transformação das políticas e práticas instituídas.

Os artigos que fundamentam suas análises na teoria pós-estruturalista apresentam importantes contribuições para o campo da diversidade sexual na escola. Essa perspectiva aponta a necessidade de romper o esquema tradicional das tradições filosóficas ocidentais, pautadas em uma estrutura dicotômica de pensamento, para então poder desconstruir o pensamento binário. Tal rompimento com os binarismos e fundamentalismos abre espaço para a valorização da diversidade das expressões de gênero e sexualidade, produzindo um efeito de despatologização daquilo que antes era norma (Mariano, 2005). Os autores ancorados no pós-estruturalismo destacam que essa teoria contribui para a perspectiva política de gênero, à medida que questiona categorias unitárias e universais que costumam ser encaradas como naturais, como o ser “homem” e ser “mulher”, para torná-las construções históricas.

A pesquisa indicou que gênero, na perspectiva pós-estruturalista, é compreendido como uma construção discursiva, histórica e cultural e não mais uma categoria natural ou dada a partir do sexo biológico (Beiras, Tagliamento, & Toneli; 2005; Bento, 2011; Dinis, 2008; César, 2009; Cruz, 2011; Félix & Palafox, 2009; Ferrari & Almeira, 2012; Furlani, 2007; Gesser e cols., 2012; Gomes, 2006;

Lionço & Diniz, 2008; Maia, Navarro & Maia, 2011; Quirino & Rocha, 2012; Rosistolato, 2009; Rohden, 2009; Alós, 2011; Toneli, 2006; Wenetz, Stigger & Meyer, 2013; Wenetz, 2012). Portanto, com base nessa perspectiva, não são as características sexuais que marcam as diferenças entre homens e mulheres, mas o modo como elas são representadas e valorizadas na sociedade.

Observou-se também que muitos dos artigos analisados, quando abordam o conceito de gênero, dão destaque às relações de poder (Furlani, 2007; Gomes, 2006; Maia & cols. 2011; Rohden, 2009). Essas relações de poder são compreendidas como inscritas na linguagem, e são aspectos importantes na compreensão das construções de gênero como produção cultural.

Também há autores que relacionam gênero com pedagogias culturais. Nesta seara, destacam-se os trabalhos de Louro (1999) e Alós (2011). A pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam os gêneros e as sexualidades à reprodução do modelo da heteronormatividade. Esse processo está presente nos variados contextos sociais e contribui para a manutenção de binarismos e fundamentalismos relacionados ao gênero e à sexualidade.

Portanto, no que se refere à conceituação de gênero presente nos artigos analisados, observou-se uma preocupação dos autores em romper perspectivas teóricas naturalizantes e essencializantes, bem como a busca de um marco conceitual que enfatiza o caráter histórico e político deste conceito.

As práticas referentes à diversidade sexual na escola na produção do conhecimento analisada

A pesquisa identificou que 34 dentre os 48 artigos categorizados embasavam seus estudos a partir da análise das práticas educativas. Com relação a essas práticas, consideraram-se: oficinas que trabalhassem a temática da sexualidade (três artigos); grupos com professores que discutiam as suas ações em sala de aula (oito artigos); análise dos livros didáticos oferecidos pelo PNLD (seis artigos); estudos etnográficos em salas de aula (13 artigos), entre outros projetos de educação sexual (quatro artigos).

As análises realizadas a partir dos artigos obtidos nas bases de dados demonstraram que, no contexto escolar, ainda é predominante a reprodução de práticas heteronormativas. Esse fato corrobora o estudo realizado por Gesser, Oltramari e Panison (2015) com o objetivo de identificar as concepções de sexualidade de professores de escolas de uma capital do sul do Brasil. Neste, os autores identificaram a presença de três concepções de sexualidade, a saber, a heteronormativa, a preventivista e, em um número menor de enunciações, a relativa a democracia sexual[1]. Ademais, também foi identificado que apenas 22% dos professores conheciam os PCN, o que evidencia que, nas escolas, esses documentos nem sempre fazem eco nas práticas pedagógicas.

O padrão da heteronormatividade é reproduzido na escola configurando-se no que Foucault (1988) denominou de "ortopedia discursiva", o que consiste em uma estratégia biopolítica de controle da sexualidade baseada na norma heterossexual. Essa estratégia tem sido reproduzida em todos os níveis de ensino, como apontam os estudos dos autores Costa e Ribeiro (2011), Nardi e Quartiero (2012) e Seffner (2013). Neste sentido, serão apresentados alguns dados apontados pelos artigos analisados, os quais evidenciam a reprodução da heteronormatividade e seus efeitos.

Um dos elementos que se buscou observar, nos estudos categorizados, é se estes procuram apresentar subsídios teórico-metodológicos que permitam embasar as práticas educativas relacionadas à temática da diversidade sexual, bem como se essa análise considera as mudanças políticas e curriculares que emergiram após o ano de 1997, com a implementação dos PCN e demais documentos oficiais voltados à garantia dos direitos sexuais no contexto escolar.

Embora muitos artigos não explicitem a preocupação em fornecer subsídios para a construção das políticas públicas existentes, praticamente todos apresentaram perspectivas teóricas que instrumentalizam o profissional da educação com relação às práticas voltadas à garantia da diversidade sexual e dos direitos humanos. A perspectiva hegemônica, como mencionado anteriormente, é a pós-estruturalista, que, segundo Butler (2006) e Louro (2010), traz a desconstrução da lógica naturalizante da heterossexualidade, colocando em xeque a relação causal entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Os estudos analisados, em sua unanimidade, procuram dar um enfoque voltado à despatologização das sexualidades ao desconstruir a noção de normalidade dentro da sociedade.

Mas apesar de os estudos apresentarem, unanimemente, por parte dos autores, um enfoque voltado à despatologização das sexualidades, as informações presentes nos artigos analisados apontaram que a heteronormatividade ainda atravessa e constitui as práticas pedagógicas da escola. Nesse sentido, o estudo de Teixeira-Filho, Rondini e Bessa (2011), no qual foram entrevistados 2.282 estudantes do ensino médio, constatou que os jovens ainda reforçam, no espaço escolar, os discursos hegemônicos de controle da sexualidade, onde a heterossexualidade mantém-se como a única forma de inteligibilidade sexual na escola e a homofobia se institucionaliza como prática regulatória da construção social de identidades e gêneros.

Entre as dificuldades enfrentadas para pôr em prática as políticas públicas voltadas ao combate à homofobia e à valorização da diversidade, os estudos de Dinis (2008 e 2011), Avila e cols. (2011), Félix e Palafox (2009); Gesser e cols. (2012) Gomes (2006), Maia, Eidt, Terra e Maia (2012) Maia e cols. (2011); Quirino e Rocha (2012, 2013) e Rosistolato (2009, 2013) trouxeram a falta de formação

1 De acordo com Eric Fassin (2009), a "democracia sexual é a extensão do domínio democrático às questões sexuais, ou seja, da introdução dos valores de liberdade e igualdade num domínio antes relegado à esfera privada, mantido fora da história e da política, numa cultura e mesmo numa natureza imutável" (Fassin, 2009, tradução nossa).

dos docentes para trabalhar com a temática da sexualidade como um dos principais desafios a serem superados. Os autores acima destacam que a dificuldade dos professores em trabalhar a diversidade é atravessada por questões como suas crenças pessoais, a falta de conhecimento sobre a sua própria sexualidade, e o desconhecimento das diretrizes éticas adotadas pelo Estado para combater as discriminações sexuais e de gênero.

Outra dificuldade levantada no estudo de Furlani (2007) foi o fato de "as sexualidades", "os sexos" e "os gêneros" ainda serem pensados como "monstros" curriculares, marcados pela polêmica, pela provisoriedade e normalização nos currículos escolares. Neste sentido, o estudo de Silva (2011) apontou que a questão da diversidade ainda é um tema periférico ou mesmo relegado na academia, apesar de sua enorme importância para o conjunto da sociedade. Uma possível justificativa para a ausência dessa temática nos espaços coletivos, segundo as análises de Dinis (2011), seria o fato de as identidades sexuais ainda "pertencerem" ao domínio da vida privada.

Também apontado como um desafio, os estudos de Fontes (2008), Furlani (2007, 2008), Lionço e Diniz (2008), Rios e Santos (2008) e Vianna e Ramires (2008), buscavam analisar os livros didáticos distribuídos para a rede pública de ensino, sendo que quatro analisaram os materiais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Todos os artigos questionavam o silêncio com relação à diversidade sexual nos livros, como a crítica apresentada por Fontes (2008) ao interpelar o fato de 70% dos livros distribuídos pelos programas mencionados acima se furtarem de exibir imagens que fizessem referência à homoafetividade, à representação dos homossexuais e às noções de família que destoassem das variações em torno da heteronormatividade. O silenciamento, segundo Furlani (2008), aparece como tentativa da norma em esconder aquilo que não se enquadra nos padrões ou até mesmo evitar que outros também desejem esse modo de ser. Entretanto, como afirmam Borges & Meyer (2008, p.71), "sabe-se que este assunto está sempre em pauta, na sala de aula, nos corredores, nos banheiros, no pátio, nos corpos e nas mentes e, além de tudo, está sempre sendo ensinado através de olhares, sussurros, comentários, estímulos ou penalizações".

Outro estudo que contextualiza o modo como a diversidade sexual tem sido abordada na escola é o de Quartiero e Nardi (2011). Os autores realizaram a pesquisa em duas escolas da rede pública de Porto Alegre com o intuito de identificar como vem ocorrendo a implantação das políticas públicas voltadas à inclusão da diversidade sexual e de gênero nas práticas escolares. Os resultados obtidos indicaram que as práticas ainda são orientadas pela heteronormatividade, sendo as diferenças compreendidas como carência, desvantagem e desvio do indivíduo que necessita da intervenção do processo inclusivo. Além disso, embora o estudo tenha identificado que os professores se apropriaram dos discursos jurídicos de direitos humanos, direitos sexuais e direito à escolarização, as propostas de inclusão das escolas voltam-se para a prática de tolerância e tentativa de acabar com as diferenças, tendo como referência a normalidade.

O alto índice de alunos que relataram ter presenciado episódios de discriminação homofóbica, verificado na pesquisa de Asineli-Luz e Cunha (2011), sugere que tal ação contra os homossexuais parece ser uma ocorrência banalizada e corriqueira nos contextos escolares onde esses sujeitos estavam inseridos. A pesquisa de Avila e cols. (2011) mostrou que o desconhecimento das diretrizes éticas adotadas pelo Estado para combater as discriminações sexuais e de gênero por parte dos docentes envolvem tanto os processos de sua formação profissional quanto as suas crenças pessoais.

Por outro lado, foi verificado no estudo de Borges e Meyer (2008) que docentes participantes do curso "Educando para a Diversidade", ao buscarem capacitação que os auxiliasse a lidar com as questões vinculadas à sexualidade e homofobia na escola, tornaram-se vulneráveis perante o seu local de trabalho, seus colegas de profissão e familiares. Os autores perceberam, então, que a participação no curso de formação gerou a existência de um fenômeno denominado "pânico moral" o qual, na pesquisa por eles realizada, evidenciou-se pelo receio de contaminação e estimulação de uma sexualidade não hegemônica por parte dos docentes. O conceito de pânico moral, de acordo com Machado (2004), tem um caráter discursivo, transitório e performativo, portanto, capaz de produzir efeitos no cotidiano. Ademais, para a autora, este conceito se refere não somente à preocupação com propagação de determinado fenômeno, mas também a uma estratégia comunicacional adotada por determinados grupos de pressão, com vista a alcançar a 'voz' pública. Isso pode ajudar a explicar o porquê de os professores que realizaram o curso terem dificuldade de levar os ensinamentos para as escolas em que atuam uma vez que a heteronormatividade é predominante nesses espaços e assume um caráter performativo nos integrantes daquele contexto, dificultando a emergência de tensionamentos.

Analisando os artigos categorizados, foi possível constatar que, embora a produção do conhecimento relacionada à diversidade sexual na escola tenha avançado bastante na direção de uma educação inclusiva e que valoriza a expressão das diferenças, a realidade apresentada pelos artigos analisados ainda está aquém do que preconizam as políticas. Diante disso, evidencia-se a necessidade de aproximação do conhecimento produzido na academia com o cotidiano da escola.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, identificou-se que, apesar de a diversidade sexual ser colocada como tema transversal nos currículos escolares brasileiros, ainda se percebe, na prática, uma abordagem biologicista e heteronormativa ao se trabalhar a orientação sexual. Os atores sociais da escola, como já observado nos estudos apresentados, conhecem superficialmente as diretrizes e reconhecem

que necessitam de uma formação específica e continuada a respeito do assunto.

Com relação aos docentes, sugere-se a incorporação de discussões, por parte das escolas, sobre a temática de gênero, sexualidades e diversidades, acompanhadas de um processo contínuo de formação e sensibilização com os educadores. Também se evidencia a necessidade de materiais didáticos específicos que possam auxiliar os educadores a trabalharem o tema da sexualidade nas escolas, bem como o aperfeiçoamento daqueles que são distribuídos pelos programas políticos, no que diz respeito à omissão das diversidades.

Sobre as políticas públicas, observou-se que, apesar de muitos estudos estarem relacionados a elas, ainda se verifica a necessidade de mais pesquisas que levantem nacionalmente a efetividade de sua aplicação. Como ressaltam Assineli-Luz e Cunha (2011), embora as avaliações sobre intervenções pontuais sejam importantes para orientar o desenvolvimento de estratégias de intervenção baseadas em evidências, é relevante monitorar indicadores estatísticos, compreendendo que a melhoria da qualidade das escolas brasileiras não deve se concentrar somente na mudança positiva dos indicadores de desempenho acadêmico, mas também na redução da discriminação sofrida por determinados grupos.

Percebeu-se, na última década, a implementação de políticas públicas concomitante a uma maior discussão a respeito do tema na academia, gerando forças para a garantia de práticas voltadas aos direitos humanos. Hoje, o que ainda se verifica nas escolas são intervenções baseadas na lógica do senso comum, que só reiteram a norma e os preconceitos. A realidade encontrada na educação não condiz com o desenvolvimento da teorização legislativa e das intenções ético-políticas a ela atribuídas, não existindo, como verificado por Avila e cols. (2011), uma relação direta entre as leis e as ações.

Aponta-se como desafio a diminuição da distância entre a teoria e a prática, de modo que o conhecimento sobre o tema produza mudanças no cotidiano escolar. Destaca-se o desafio da implementação de uma cultura voltada à garantia dos direitos humanos nas escolas, que tenha como norte o acolhimento das diferentes expressões identitárias. Dessa forma, é possível transformar a escola num lugar de potência de vida para todos os sujeitos nela implicados.

Salienta-se também a relevância dos pontos levantados neste artigo para investigações futuras. Considerando que este estudo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica acerca do tema diversidade sexual na escola, com enfoque em questões de gênero, foram identificados alguns tópicos que poderiam ser aprofundados.

Observou-se na categorização dos artigos desta revisão, certa escassez teórica acerca dos conjuntos de termos selecionados pela pesquisa. Segundo Rios (2009), as principais literaturas dedicadas à homossexualidade dialogam constantemente com a noção de gênero. Contudo, tal afirmação foi possível de ser constatada em apenas 45% dos trabalhos investigados. Além disso, marcadores como heterossexismo e heteronormatividade, indispensáveis ao diálogo sobre homofobia e discriminação, foram excepcionalmente elucidados, prejudicando a compreensão de quais lugares epistêmicos esses autores falam.

Destaca-se também a necessidade de se realizarem pesquisas que investiguem os efeitos produzidos pelas políticas públicas em nível nacional, bem como os principais fatores que limitam a sua execução, de modo que possam ser mapeados os pontos que devem ser reformulados. Outro desafio, para o qual a Psicologia tem muito a contribuir, refere-se à inclusão da dimensão subjetiva na implementação das políticas existentes. Isso se justifica porque os sujeitos da educação são atravessados e constituídos nas/pelas relações com os outros, e na intersecção com questões de raça, gênero, geração, religião, classe social e orientação sexual e, como não há dissociação entre pensar, sentir e agir (Gesser & cols., 2012), é necessária a construção de estratégias que englobem todas essas dimensões.

Referências

Asinelli-Luz, A. & Cunha, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, (39), 87-102.

Alós, A. P. (2011). Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Revista Estudos Feministas*, *19* (2), 421-449.

Avila, A. H., Toneli, M. J. F., & Andaló, C. S. A. (2011). Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, *16* (2), 289-298.

Beiras, A., Tagliamento, G., & Toneli, M. J. F. (2005). Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. *Aletheia*, *(21),* 69-78.

Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, *19* (2), 549-559.

Borges, Z. N., & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, *16* (58), 59-76.

Brasil. Ministério da Educação. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf

Brasil. (2004a). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.* Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf

Brasil. Ministério da Saúde. (2004b). *Brasil sem Homofobia: Diretrizes do programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.* Brasília: Conselho Nacional de Combate à discriminação. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

Brasil. (2007). Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Saúde. (2008). *Diretrizes para a Implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.* Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf

Brasil. (2009). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.* Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 266 p. Recuperado: 04 ago 2016. Disponível: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf.

Brasil. (2012). Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Em Educação Anísio Teixeira. Thesaurus brasileiro de educação. Recuperado: 03 ago 2016. Disponível: http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.

Butler, J. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In G. L. Louro. (Org.), O corpo educado (pp. 151-172). Belo Horizonte, Autêntica.

Butler, J. (2006) Deshacer el género. Barcelona, Paidós Ibérica.

César, M. R. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, (35), 37-51.

Costa. A. B. (2012). Preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil: critérios para avaliação. Dissertação Mestrado em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Costa, A. P. & Ribeiro, P. R. M. (2011). Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Estudos Feministas, 19* (2), 475-489.

Cruz, E. F. (2011). Banheiros, travestis, relações de gênero e diferenças no cotidiano da escola São Paulo *Revista Psicologia Política, 11* (21).

Dinis, N. F. (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade, 29* (103), 477-492.

Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista,* (39), 39-50.

Fassin, E. (2009). La démocratie sexuelle contre elle-même. *Vacarme, 48*. Recuperado: fev 2015. Disponível: http://www. vacarme.org/article1781.html.

Félix, R. G., & Palafox, G. H. M. (2009). Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer. *Revista Iberoamericana de Educación, 50* (3), 2-13.

Ferrari, A., & Almeida, M. A. (2012). Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. *Educação & Realidade, 37* (3), 865-885.

Figueiró, M.N.D. (2009). Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. Em M.N.D. Figueiró (Org.), *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns* (pp. 141-171). Londrina: UEL.

Fontes, M. (2008). Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. *Revista psicologia política, 8* (16), 363-378.

Foucault, M. (1988). História da sexualidade I: vontade de saber. (Albuquerque, M. T., Guilhon Albuquerque, J. A., Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 1.

Furlani, J. (2007). Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educar em revista*, (46), 269-285.

Furlani, J. (2008). Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pro-Posições, 19* (2), 111-131.

Gesser, M., Oltramari, L., Cord, D., & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 16* (2), 229-236.

Gesser, M., Oltramari, L. C., & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade, 27*(3), 558-568.

Girondi, J. B. & Santos, S. M. V. (2011). Deficiência física em idosos e acessibilidade na atenção básica em saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 32* (2), 378-84.

Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto & Contexto - Enfermagem, 15* (1), 35-42.

Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Lionço, T., & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista Psicologia Política, 8* (16), 307-324.

Louro, G. L. (2001). Teoria *queer* uma política pós-identirária para a educação. *Revista de Estudos Feministas, 2* (9), 541-553.

Louro, G. L. (1999). Pedagogias da Sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-35). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Maia, A. C. B., Eidt, N. M., Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo, 17* (1), 151-156.

Maia, A. C. B., Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação,* (32), 25-46.

Mariano, S. A. (2005). O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Estudos Feministas, 13(3)*, 483-505.

Machado, C. (2004). Pânico moral: para uma revisão do conceito. *Interacções*, *7*, 60-80.

Meira, M. E. M., Queiroz, A. B., Oliveira, I. A., Moraes, R. Q., & Oliveira, T. H. (2006). Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e sexualidade: projetos de orientação sexual em instituições educacionais. *Revista Ciência em Extensão*, 2(2), 21.

Mendes, K. C. S., Silveira, R. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17 *(4),* 758-764.

Nardi, H. C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, 20 (spe), 12-23.

Nardi, H. C., & Quartiero, E. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad,* (11), 59-87.

Quartiero, E. T. & Nardi, H. C. (2011). A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, *11* (2), 701-725.

Quirino, G. S. & Rocha, J. B. T. (2013). Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. *Ciência & Educação*, *19* (3), 677-694.

Quirino, G. S. & Rocha, J. B. T. (2012). Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista,* (43), 205-224.

Rios, R. R. & Santos, W. R. (2008). Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista Psicologia Política, 8* (16), 325-344.

Rios, R. R. (2009). Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (pp. 53-83). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Rohden, F. (2009). Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, *39* (136), 157-174.

Rosistolato, R. (2013). "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*, *24* (2), 41-54.

Rosistolato, R. P. R. (2009). Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. *Revista Estudos Feministas*, *17* (1), 11-30.

Seffner, F. (2013). Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, *39* (1), 145-159.

Silva, A. S. (2011). Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, *3* (2), 58-72.

Silveira, C. S. & Zago, M. M. F. (2006). Pesquisa brasileira em enfermagem oncológica: uma revisão integrativa. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, *14* (4). 614-619.

Teixeira-Filho, F. S., Rondini, C. A., & Bessa, J. C. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. *Educação e Pesquisa*, *37* (4), 725-741.

Toneli, M. J. F. (2006). Homofobia em contextos jovens urbanos: contribuições dos estudos de gênero. *Psic: revista da Vetor Editora*, *7* (2), 31-38.

Vianna, C. & Ramires, L. (2008). A eloqüência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Revista Psicologia Política, 8* (16), 345-362.

Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cadernos CEDES, 32* (87), 199-210.

Wenetz,L., Stigger, M. P. & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *27* (1)*,*117-128.

Recebido em: 10/03/2015
Reformulado em: 24/03/2016
Aprovado em: 16/05/2016

Sobre as autoras

Amanda Nogara Marcon (amnmarcon@gmail.com)
Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio (luisa.evangelista.vp@gmail.com)
Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Marivete Gesser (marivete@yahoo.com.br)
Doutora em Psicologia e Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202970

Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade

Alessandra dos Santos Oliveira
Faculdades Metropolitanas Unidas – São Paulo – SP – Brasil

Ana Mercês Bahia Bock
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

Este artigo tem em sua base uma pesquisa realizada sobre a escolha do curso universitário por bolsistas ProUni e tem como finalidade contribuir para os estudos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social. O pressuposto básico é de que as significações subjetivas, presentes e evidenciadas nesta escolha, são fonte de informação para o debate da desigualdade social, na medida em que estes estudantes têm necessariamente origem em segmentos pobres da população e alcançaram a universidade. Foram entrevistados estudantes bolsistas de cursos com clientelas de diferentes perfis em uma mesma universidade. Os resultados são o conteúdo deste artigo, onde se destaca o sentimento de vitória pela conquista da universidade e o projeto de ultrapassar o que suas famílias já conquistaram, tornando-se melhores. A reflexão sobre como estes projetos estão significados pelos estudantes bolsistas permite contribuir para os estudos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social no Brasil.

Palavras-chave: Educação; igualdade social; subjetividade.

Choose the course by prounistas: studying the subjective dimension of inequality

Abstract

This article is based on a survey about the choice of university course by ProUni fellows and aims to contribute to the studies on the subjective dimension of social inequality. The basic assumption is that the subjective meanings, present and discussed in this choice, are a source of information for the discussion of social inequality, to the extent that these students have necessarily from poor segments of the population and reached the university. Scholarship students were interviewed courses with clienteles of different profiles in the same university. The results are the contents of this article, which highlights the feeling of victory by winning the university and the project beyond what their families have won, becoming better. Reflection on how these projects are meant for scholarship students allows contribute to studies on the subjective dimension of social inequality in Brazil.

Keywords: Education; social equality; subjectivity

Elección de curso por becarios: estudiando la dimensión subjetiva de la desigualdad

Resumen

Este artículo tiene en su base una investigación realizada sobre la elección del curso universitario por becarios ProUni y tiene como finalidad contribuir para los estudios sobre la dimensión subjetiva de la desigualdad social. El presupuesto básico es que las significaciones subjetivas, presentes y evidenciadas en esta elección, son fuente de información para el debate de la desigualdad social, en la medida en que estos estudiantes tienen necesariamente origen en segmentos pobres de la población y alcanzaron la universidad. Se entrevistaron estudiantes becarios de cursos con clientelas de diferentes perfiles en una misma universidad. Los resultados son el contenido de este artículo, en que se destaca el sentimiento de vitoria por la conquista de la universidad y el proyecto de ultrapasar lo que sus familias ya conquistaron, volviéndose mejores. La reflexión sobre cómo estos proyectos están significados por los estudiantes becarios permite contribuir para los estudios sobre la dimensión subjetiva de la desigualdad social en Brasil.

Palabras clave: Educación; igualdad social; subjetividad.

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisa[1], cujos objetivos foram investigar o processo de escolha profissional de jovens universitários da camada pobre, visando contribuir para os estudos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Ao propormos o estudo da dimensão subjetiva da desigualdade social, levamos em consideração que esse fenômeno social não é constituído somente de uma dimensão objetiva, que se refere às desigualdades na distribuição de renda que marcam as relações sociais existentes a partir do sistema capitalista. Consideramos que a desigualdade da sociedade é caracterizada também por uma dimensão que é subjetiva, constituída por aspectos psicológicos; sendo assim, este artigo busca contribuir com a produção de conhecimentos sobre como os jovens pobres vivenciam subjetivamente o processo de escolha de um curso universitário, acreditando que esta compreensão nos permita analisar a dimensão subjetiva da desigualdade que, presente em nossa sociedade, marca e constitui todos os processos e relações que nela se dão.

Até os anos 2000, o acesso dos jovens pobres ao ensino superior era quase inexistente e, após esse período, houve uma expansão na oferta de vagas devido a novas políticas econômicas e sociais que ampliaram o acesso dos jovens de baixa renda à universidade, gerando uma maior demanda (ainda restrita) desta classe social para uma profissionalização a partir de um curso superior. Essa nova realidade gerou a necessidade de se compreender e conhecer melhor o processo de escolha e a inserção destes jovens na universidade, lugar, até então, ocupado somente ou prioritariamente pelos segmentos mais ricos da sociedade. É pressuposto, neste estudo, que a escolha do curso universitário pelos jovens pobres ocorre em condições sociais desiguais às dos jovens de outras camadas mais ricas, sendo relevante a ampliação de estudos que busquem dar visibilidade a tal fato. Dentre os aspectos que nos parecem distinguir as escolhas dos diferentes jovens, escolhemos aqui enfatizar e pesquisar a dimensão subjetiva deste fenômeno, ou seja, os significados, valores, sentimentos que acompanham e fazem parte deste processo de escolha.

Nessa perspectiva, Ristoff (2011) pontua que a palavra que marca esta década é democratizar e "isso significa criar oportunidades para que os filhos dos milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos de classes trabalhadoras e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior" (p. 208).

Dentro deste cenário, o Programa Universidade Para Todos - ProUni, foi criado no contexto das novas políticas de acesso à Educação Superior pelo Governo Federal pela MP n° 213\2004 e institucionalizado pela Lei n°11.096, em 13 de janeiro de 2005, visando oferecer bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior. "Criado pelo Governo Federal e institucionalizado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, oferece em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa" (http://prouniportal.mec.gov.br/.).

Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([INEP], 2008) apresentou uma pesquisa com internautas e alunos que responderam ao questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, com o objetivo de revelar o que motivou o aluno a realizar o exame e apontou que o interesse da maioria era a inserção na Educação Superior. O site do INEP divulgou os seguintes dados: "dentre os motivos alegados para realizarem o Enem, o mais apontado foi entrar na faculdade (72,23%), seguido de testar conhecimentos e capacidades de raciocínio (16,72%) e conseguir um bom emprego ou saber se está preparado para o futuro profissional (10, 61%)".

Nosso estudo se propôs a compreender a dimensão subjetiva do processo de escolha do curso superior pela camada pobre, fenômeno ampliado por esta nova política, entendendo que os aspectos aqui conhecidos permitem contribuir com os estudos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social.

Gonçalves e Bock (2009) afirmam que a análise dos fenômenos sociais permite desvendar um processo do qual resultam produtos, objetivos e subjetivos. A dimensão subjetiva pode ser reconhecida em produções diversas. "São produtos coletivos, nos quais se percebe a participação de participantes e a presença de subjetividades, ou seja, uma dimensão da realidade" (p. 145).

Ao estudarmos as escolhas da profissão deste segmento social, buscamos dar visibilidade à historicidade e às mediações que atravessam sua existência, considerando que essas são, ao mesmo tempo, construções individuais e sociais. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2006) afirmam "a compreensão do homem se dá pela busca da gênese social do individual, se quisermos apreender o processo de escolha, temos que focar as mediações sociais e históricas constitutivas de tal processo e observar como o sujeito configura tais determinações" (p.14). Os autores ainda enfatizam que a discussão sobre a escolha deve ser "situada na trama de um debate que considere o histórico, o social, o ideológico e o subjetivo como elementos, ao mesmo tempo, diferenciados e inseparáveis" (p.14).

A dimensão subjetiva se situa, assim, nos âmbitos individual e social, que não podem ser considerados de forma isolada; é a dimensão do sujeito, que é visto como parte ativa na construção dos fenômenos sociais e que constitui, a partir desta participação, sentidos e significados que passam a compor o fenômeno.

Segundo Gonçalves e Bock (2009), a visão sócio-histórica considera a complexidade do fenômeno, que inclui uma dimensão subjetiva "na qual se imbricam aspectos subjetivos individuais que constituem os fenômenos sociais, aspectos

1 A pesquisa mencionada foi realizada a título de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, em 2014. Intitulada a "Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do Programa Universidade Para Todos - ProUni" (Oliveira, 2014).

objetivos dos quais se apropriam os indivíduos e que constituem sua subjetividade; e aspectos subjetivos que já estão incorporados à objetividade e dela fazem parte" (p. 151-152).

Dessa forma, a escolha da profissão, por alunos bolsistas ProUni, tem a ver com a desigualdade social. A escolha profissional, sob a ótica da psicologia sócio-histórica é tomada como uma atividade realizada pelos sujeitos, em uma sociedade marcada pela desigualdade social, que marca, por sua vez, a vivência desta escolha pelos diferentes ou desiguais sujeitos da sociedade.

Alguns estudos, como os de Aguiar e Ozella (2003), Bock (2002, 2008), Oliveira (2009) e Abdal e Navarra (2014) colaboram para a compreensão da vivência da escolha por jovens que têm condições desiguais de acesso à educação e de possibilidades de escolha de um curso superior. Saraiva e Nunes (2011), Amaral e Oliveira (2011) e Monguim (2015) colaboram pesquisando e indicando aspectos da trajetória destes jovens bolsistas no decorrer do curso superior.

Aguiar e Ozella (2003), em pesquisa realizada com jovens de classes populares concluíram que, muitas vezes, o jovem vivencia o processo de escolha impregnado por valores liberais que ocultam a realidade e colaboram para que o indivíduo acredite que a escolha depende apenas dele. As consequências desse processo podem levar o jovem à culpabilização do fracasso profissional e à compreensão reducionista de que o sucesso conquistado resulta apenas de seu empenho e esforço.

Bock (2008) estudou em sua tese de doutorado a orientação profissional destinada às classes pobres e, ao analisar a fala de um dos participantes, afirma que ele "... divide o mundo e as pessoas entre aqueles que "conseguem" e "aqueles que não conseguem" (p. 132), e se coloca exatamente a questão, se vai também 'conseguir'. Seus receios se relacionam aos desafios que acha que deve superar para conseguir. Demonstra o sentimento de medo de não conseguir, pois sabe que existem muitos obstáculos para serem ultrapassados e que são diferentes dos das pessoas de classe média e alta.

Oliveira (2009) também constatou que a escolarização (que envolve a escolha profissional) é vista como "relacionada a uma condição de vida melhor e parece que essa possibilidade depende necessariamente do esforço pessoal para conquistar o curso universitário. A escolarização aparece relacionada a uma melhoria de vida..." (p.104).

Abdal e Navarra (2014) pesquisaram em quais condições as distâncias percorridas na cidade, envolvendo idas e vindas à Instituição de Ensino Superior (IES) constituem um aspecto relevante na tomada de decisão destes jovens, quando buscam o ingresso no ensino superior. Concluem que a proximidade do local de moradia ou do trabalho é um critério utilizado, mas não afirmam ser o de maior importância, pois o "... Ensino Superior como sonho e expectativa de mobilidade social, o fundamental é 'fazer a faculdade', seja ela qual for" (p. 86). Saraiva e Nunes (2011) estudaram a efetividade do Programa Universidade Para Todos (ProUni) a partir da ótica de seus beneficiários. "... grande oportunidade, privilégio ou como vitória, um implícito subentendido de que o programa é valorizado por lhes proporcionar inclusão em um ambiente ao qual não teriam acesso de outra forma" (p.954). Mas os autores destacam que esta inclusão não é vista como direito e sim como dádiva à qual se tem acesso por "sorte".

Amaral e Oliveira (2011) estudaram as trajetórias pessoais e profissionais dos jovens bolsistas ProUni, concluindo que a oportunidade de estar no Ensino Superior pode colaborar para elevar a autoestima destes jovens e proporcionar aumento da renda familiar e elevar as chances de alargamento do capital social. Mongim (2015), ao pesquisar itinerários sociais de estudantes beneficiários do ProUni, aponta o importante papel dos agentes institucionais, incluindo a família, para o desenvolvimento e mobilidade dos jovens estudantes. Alguns aspectos do estudo merecem destaque: a ética da escolarização que permite o estudo mesmo em condições adversas (a ética do sacrifício); a importância da família e sua adesão ao projeto de escolarização de um de seus membros (às vezes o primeiro deles); o diploma de curso superior como necessário à mobilidade social; e a importante constatação da sensação do jovem de que passa a transitar entre dois universos simbólicos diferentes.

O presente estudo pretendeu fazer parte desse conjunto de pesquisas que quiseram ir além dos fatores sociais que marcam a escolha da profissão, como pobreza ou riqueza, para dar visibilidade a aspectos subjetivos que compõem também o cenário da escolha da profissão por jovens com diferentes e desiguais condições sociais.

Método

A pesquisa realizada foi desenvolvida a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético que enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de sua historicidade e na qual o particular é considerado parte da totalidade social. Também foi marcada pela perspectiva qualitativa de pesquisa.

A escolha da universidade considerou alguns critérios[2]. A escolha dos cursos, onde se buscaria os alunos bolsistas, ocorreu a partir de informações oferecidas pelo setor de vestibular, que possibilitaram a caracterização do perfil socioeconômico daqueles que se inscreveram para o vestibular de verão de 2013. A partir desses dados, localizamos os cursos[3] que contavam com alunos candidatos com as melhores (Direito e Psicologia) e as piores condições socioeconômicas (Serviço Social e Pedagogia). Escolhemos quatro participantes, bolsistas de cada um destes cursos, cursando o último ano, momento em que se pode tomar o

2 Critérios para escolha da Universidade: ser particular ou filantrópica, ter adesão ao ProUni, ter qualidade em seu desempenho medido pelas avaliações do MEC, apresentar uma organização para o atendimento dos alunos bolsistas, facilitando a identificação destes sem constrangimentos e ter interesse na pesquisa.

3 Os critérios selecionados foram: acesso à internet, ensino fundamental, número de empregados, grau de instrução dos pais, atividade remunerada, trabalho, número de micro computadores na casa, transporte utilizado (ida à PUC) e número de aparelhos de TV em casa.

processo da escolha realizada com certo distanciamento, apresentando, a nosso ver, melhores condições de elaborar respostas e de avaliar o processo de escolha do curso. Optamos por trazer, para este relato, apenas dois dos participantes que nos pareceram representar o conjunto.

Participante 1: Pedro[4], aluno bolsista ProUni no curso de Direito, com 23 anos à época da pesquisa. Mãe com ensino superior completo e ocupação de professora; pai também com ensino superior completo com ocupação de corretor de imóveis.

Participante 2: Carlos, aluno bolsista ProUni no curso de Serviço Social, com 24 anos. Mãe com ensino fundamental incompleto trabalhando como diarista e pai também com ensino fundamental incompleto, trabalhando como pedreiro.

Os jovens entrevistados preencheram fichas de identificação que tiveram como objetivo a obtenção de dados pessoais e socioeconômicos dos participantes. Utilizamos a entrevista como um instrumento dialógico (González-Rey, 2005) e a partir delas buscamos acessar, em um processo construtivo-interpretativo, as significações dos sujeitos que caracterizam suas escolhas por um curso universitário em uma sociedade marcada pela desigualdade social. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade com parecer número 569.621.

A partir das entrevistas realizadas, analisamos a fala dos jovens como forma de avançar na compreensão de seus sentidos. Para tanto, foi utilizado como instrumento de análise o procedimento dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006). A constituição dos núcleos de significação se refere a um processo de articulação de conteúdos das falas, quando são, inicialmente, construídos pré-indicadores e indicadores de significações, sendo os núcleos o final da organização da fala, como expressão dos sentidos. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o critério para se chegar aos núcleos de significação é que eles devem "expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelam as determinações constitutivas do sujeito". (p.235).

A seguir, apresentamos os núcleos de significação[5], acompanhados de uma síntese de cada participante. Os trechos do texto retirados de suas falas aparecem em itálico, permitindo uma aproximação maior do leitor com as falas dos participantes e a compreensão dos núcleos.

Resultados

Núcleos de Significação Pedro – Direito:

1. Eu era um pobre privilegiado; 2. Tinha vontade de ser professor; 3. Eu tinha consciência sobre o que era importante para mim; 4. Minha tia é bem sucedida financeiramente; 5. Não queria me formar em qualquer lugar; 6.Tive uma trajetória acadêmica satisfatória; 7.Tinha uma visão muito limitada das profissões; 8. Com a bolsa aproveitei o curso da melhor forma possível; 9. Me sentia humilhado; 10. Espero ter uma carreira brilhante!

O jovem do curso de direito destaca que nunca passou necessidades e diz: "... *sempre tivemos dinheiro para ter uma vida digna. Nós nunca fomos tão poooobres assim, pois sempre tivemos uma vida digna, temos imóvel próprio, um apartamento pequeno na zona sul, dois carros... era um pobre privilegiado".* Pedro ressalta que após a morte de seu irmão mais novo, seus pais passam a investir de maneira mais intensa em sua formação:

> *Aos poucos, fui montando minha própria biblioteca e tinha orgulho disso! Nunca faltou nada em relação aos materiais didáticos, eles faziam questão de investir na minha educação... que eu tivesse uma educação de qualidade. A partir disso, posso dizer que acabei tendo uma grande estimulação intelectual.*

Por fim, menciona: "... *meus pais sempre me acompanhavam nas tarefas escolares e me ajudavam nas dificuldades que eu podia ter. Mas, minha mãe me acompanhava mais, porque sempre teve mais paciência e mais tempo para me ensinar".* Durante sua formação, teve oportunidade de fazer vários cursos, cursinho preparatório para o vestibular, investir em livros e materiais didáticos diversos. Outro aspecto relevante destacado se refere ao fato de que sempre pôde contar com o acompanhamento familiar na realização das atividades escolares. Este aspecto, também apontado por Mongim (2015), reforça a idéia da importância do projeto de estudo ser coletivo na família.

O jovem afirma que sempre teve uma relação satisfatória com os pais, mas que sua mãe o influenciou (principalmente na infância) de maneira mais consistente. Esse aspecto fica explícito quando menciona o fato de que queria ser professor.

> *Na minha infância ela* [a mãe] *me influenciou muito... tinha vontade de ser professor, porque minha mãe sempre foi um exemplo pra mim por ter vocação, talento e gostar do que faz. ... Aos poucos, descobri que tinha uma visão romântica e distorcida sobre a profissão de professor e fui percebendo que não era isso que queria para o meu futuro.*

Apesar de considerar que as condições de vida foram relevantes para sua formação e reconhecer que teve oportunidades de estudo que muitos de seus colegas não tiveram, também valoriza aspectos individuais, quando afirma:

> *sempre fui disciplinado e responsável. O fato de ter criado o hábito de ler logo cedo, facilitou muito na minha trajetória escolar. Desde cedo, eu lia porque gostava, sentia prazer... Meus pais me estimulavam quanto aos estudos, mas eu me dedicava e me esforçava sem a necessidade da pressão ou*

4 A fim de preservar a identidade dos entrevistados os nomes mencionados são fictícios.

5 É importante destacar que os títulos dos Núcleos de Significação apresentados, foram retirados a partir das falas dos participantes da nossa pesquisa.

cobrança por parte deles, porque eu tinha consciência sobre o que era importante para mim.

Valoriza e relaciona vários aspectos, que indica como pessoais, ao seu sucesso profissional, como, por exemplo, disciplina, responsabilidade e esforço, entendendo-os como fundamentais para a conquista do seu objetivo acadêmico.

Outro aspecto relevante que se relaciona a sua escolha profissional se refere ao fato do jovem afirmar que:

Além dos meus pais também tenho uma tia... que fez um curso superior, ela fez direito ... Ela atua na área, em um escritório de advocacia e foi uma das minhas maiores motivações para fazer direito... Então, minha tia é um exemplo para mim, porque ela é bem sucedida financeiramente... Passei a ter cada vez mais orgulho dela, pois era pobre e hoje vive de forma confortável.

A vida confortável da tia, advogada, surge em sua fala como aspecto marcante na escolha da profissão. O fato de a tia ser bem sucedida financeiramente aparece em contraposição à visão da carreira de professor, visão esta que considerou romântica.

A escolha da instituição universitária foi também importante. Sobre isso, ele diz:

... Não queria entrar em qualquer instituição de ensino, queria me formar em uma faculdade de renome, pois sabia que isto é considerado no mercado de trabalho, na seleção de um emprego, enfim, não queria me formar em qualquer lugar! ... Eu sabia que não estava concorrendo com outros jovens em pé de igualdade, porque muitos tinham estudado nas melhores escolas, se preparado nos melhores cursinhos...

A busca por um curso em uma faculdade com reconhecimento mostra a preocupação de Pedro com seu futuro profissional, indicando as dificuldades que os mais pobres têm de concorrerem para vagas em cursos mais bem avaliados. As condições para escolha e ingresso nos cursos são vistas como distintas, o que seria aspecto importante na construção da carreira profissional futura.

Em relação a sua trajetória escolar, só descreveu lembranças positivas, pois nunca teve problemas, teve excelentes professores e sempre teve boas relações na escola. Ele diz: "... *Tive sorte, uma trajetória acadêmica satisfatória com excelentes professores que contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui... Acho que isso se deve ao fato que era um bom aluno, não tinha problemas de aprendizagem e não dava trabalho".* Observamos que ao mesmo tempo em que considera sorte o fato de ter tido excelentes professores e uma formação satisfatória, também considera que isso se deve ao fato de ter sido um bom aluno. O jovem acredita que sua postura fez muita diferença em sua trajetória escolar, pois possibilitou que concluísse os estudos de forma satisfatória.

Em relação à conquista da bolsa ProUni o jovem afirma:

se não conseguisse a bolsa, talvez precisasse trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Talvez o meu aproveitamento não fosse o mesmo no curso. Então, a bolsa me deu condições de aproveitar o curso da melhor forma possível... Hoje posso dizer que a bolsa permitiu que eu construísse uma formação acadêmica mais sólida e consistente...

Em sua fala, expressa que a bolsa ProUni foi uma importante conquista, pois permitiu um melhor aproveitamento e investimento em sua formação acadêmica.

Para Pedro, a vivência acadêmica inicial não foi fácil, pois a maioria de seus colegas possui condição social mais privilegiada. Sobre isso, o jovem ressalta:

No começo isso me envergonhava, me sentia humilhado com alguns comentários deles. Eu tinha vergonha de assumir que minha mãe é professora e que sou bolsista ProUni. Pela primeira vez me senti humilhado, sentia vergonha de me expor, de perguntar... Então, a convivência inicial foi delicada, me sentia muito inferiorizado e sentia que o tempo todo era lembrado da minha condição de filho de assalariado. O curso de direito é muito elitizado... Enfim, eles têm uma condição de vida muito distante da minha.

Sentia-se humilhado e envergonhado, por não ter as mesmas condições financeiras que a maioria de seus colegas. A solução encontrada, para se sentir mais à vontade no ambiente acadêmico, foi a de buscar aproximação de pessoas que também compartilham vivências semelhantes a sua.

Em sua fala o jovem informa sobre os aspectos que contribuíram para a sua escolha profissional:

... cheguei à conclusão que queria exercer uma profissão que me desse mais do que condições dignas de vida, queria status e principalmente me sentir mais valorizado socialmente. Eu não sentia orgulho das profissões dos meus pais e queria ser diferente. Em relação a minha escolha, era fundamental ter prestígio e um retorno financeiro satisfatório. Na verdade, sempre tive pavor de exercer uma profissão que sentisse vergonha e me sentisse humilhado!

Status, valorização social, retorno financeiro voltam a estar presentes, na fala de Pedro, como meta da profissionalização. Também menciona a vontade de realizar um trabalho em prol da comunidade, mas a partir de sua fala, não especifica que tipo de trabalho poderia fazer e nos indica que esse projeto ficará para segundo plano em sua atuação profissional.

Núcleos de Significação Carlos - Serviço Social:

1. A gente passou muitas dificuldades; 2. Ainda pequeno adorava quando ganhava livros; 3. Eu precisava passar de ano de qualquer jeito; 4. O sonho da minha mãe foi o de ver os filhos formados; 5. Ninguém na minha família conseguiu terminar os estudos; 6. Sabia que sozinho não daria

conta; 7. O trabalho começou a me atrapalhar nos estudos; 8. Dependeria do meu esforço levar adiante meus estudos; 9. A injustiça social sempre mexeu comigo; 10. O ProUni foi uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida.

Carlos apresenta diversas dificuldades que enfrentou quando pequeno e que lhe causaram sofrimento. Ele afirma:

> *... minha mãe ficou viúva quando eu tinha 8 anos. Lembro que foi um sofrimento grande pra gente... Daí, a minha mãe que é diarista... teve que assumir a responsabilidade da família, pagar as contas de casa, ela assumiu tudo com muita dificuldade. A gente passou muitas dificuldades, porque a minha mãe ganhava pouco e trabalhava pra sustentar a gente.*

Carlos relata diversos sentimentos positivos em relação à escola: "*Eu lembro que como minha mãe trabalhava em várias casas, sempre ganhava muitas coisas, a gente ganhava roupas, brinquedos, livros...".* Ainda pequeno adorava quando ganhava livros. A família de Carlos sempre conviveu com muitas dificuldades financeiras, contando com as doações das famílias para as quais a mãe dele trabalhava.

O jovem destaca que foi o primeiro da família a chegar ao ensino superior e que a mãe teve um papel fundamental nessa conquista. Ele afirma:

> *O sonho da minha mãe sempre foi o de ver os filhos formados, com curso superior. Minha mãe cobrava de mim que não parasse de estudar... sempre foi importante que seus filhos estudassem ... Ela queria que a gente tivesse um futuro melhor do que o que ela teve... Ela foi fundamental para que eu chegar aonde cheguei.*

Observamos que o projeto e insistência da mãe tiveram um papel fundamental na sua trajetória escolar. Novamente o aspecto do apoio da família surge como importante no processo, fortalecendo conclusões dos estudos anteriores aqui citados.

Em relação a sua vivência na escola Carlos menciona:

> *... em época de prova, sempre estudava bastante porque já tinha ficado para recuperação e sabia como era chato... Então, eu gostava de aprender, mas em época de prova eu me preocupava em estudar pra passar de ano. Isso era o mais importante, pra mim e pra minha mãe também...*

Carlos disse que sempre estudou em escola pública e que durante uma época estudava para passar de ano, tendo como uma das motivações a de não decepcionar sua mãe.

Carlos tinha o sonho de fazer uma faculdade e se orgulha do fato de ter conseguido "chegar lá" como podemos observar em sua fala:

> *... eu já conquistei muito, me sinto privilegiado, porque já ultrapassei muito o que minha família conquistou ... Ninguém na minha família, nem meus primos e tios que não moram aqui, conseguiu terminar os estudos. Você sabe o que isso significa?* (tempo) *Eu penso que o fato de ter uma condição melhor do que a que meus pais tiveram já é uma conquista e um orgulho pra mim. Sinto que meu irmão está mudando, está me vendo como um exemplo em casa e aos poucos está pensando mais no futuro, pensando em voltar a estudar... Isso é muito bom pra mim!*

Dessa forma, o jovem se sente privilegiado, por ter alcançado uma condição melhor do que a que seus pais alcançaram.

Em sua trajetória escolar, Carlos reconhece que teve "ajudas" primordiais que contribuíram para que conseguisse prosseguir em seus estudos. O jovem relata: "*Mas, eu sabia que sozinho não daria conta e que voltaria a me desmotivar...".* Assim, como reconhece que sua mãe foi fundamental para que continuasse seus estudos, também percebe a importância de alguns amigos que o auxiliaram a superar obstáculos nesse contexto.

O jovem que começou a trabalhar aos quatorze anos e foi

> *... percebendo que o trabalho começou a me atrapalhar nos estudos, não conseguia me concentrar nas aulas, fui ficando cada vez mais cansado e acabei reprovando no final do último ano do ensino médio ... muitas vezes sentia que estava presente apenas fisicamente na sala de aula. Sentia que o prazer em aprender que já não era muito, tinha se esgotado com o meu cansaço.*

Assim, como a maioria dos jovens de sua classe social, ressaltou que precisou trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

O jovem valoriza aspectos pessoais como, por exemplo, esforço, persistência e disciplina que contribuíram para que alcançasse seu objetivo. Ele diz:

> *acho que foi importante planejar uma rotina de estudo e isso só consegui com disciplina mesmo... Acho que chegou uma hora que caiu a ficha que dependeria de mim mesmo, do meu esforço conseguir levar adiante meus estudos e fazer mais do que meus pais e meu irmão conseguiram, foi acreditar nisso que me impulsionou, me levou pra frente e que me fez vencer! ... eu não tive o privilégio de ter uma família que me ajudasse financeiramente, eu tive que correr atrás das oportunidades, né?*

Dessa forma, expressa o sentimento de orgulho por ter, a partir do esforço individual, conseguido chegar ao curso superior. Esse aspecto corrobora estudos que indicam a naturalização do processo de ingresso no ensino superior e a idéia de que esse ingresso não é um direito e sim uma dádiva ou o resultado do esforço pessoal. Aguiar e Ozella (2003), Bock (2002, 2008), Oliveira (2009) e Saraiva e Nunes (2011) trazem tais aspectos como conclusões importantes de seus estudos.

Em relação a sua inserção na universidade e como significa a escolha da profissão realizada, Carlos afirma:

Essa oportunidade me fez conhecer uma profissão pela qual fiquei encantado: serviço social. Durante a palestra da profissional... percebi que o assistente social, pode oferecer um trabalho para pessoas vulneráveis e colaborar para a inclusão delas na sociedade... Enfim, depois de tudo, me decidi mesmo pelo curso de serviço social. Sabia que não ia ganhar um salariãooo, assim como nas outras profissões que tinha pensado, mas era o que eu queria fazer e pra mim... mais importante que o dinheiro numa profissão é a satisfação de estar realizando um trabalho que contribua com a conquista de uma sociedade mais justa, mais humana, menos desigual.

Dessa forma, ao conhecer a profissão de serviço social percebe que pode trabalhar em prol de melhores condições sociais.

Os motivos da escolha de sua profissão relacionam-se ao fato de poder desenvolver um papel social que contribua com a diminuição da desigualdade. Em sua fala destaca:

O fato de ser pobre me deu uma compreensão diferente dos jovens de outras classes sociais, pois vivenciei e vivo na pele as consequências da desigualdade e isto me deixa indignado e com vontade de usar a profissão que escolhi para fazer alguma coisa pra melhorar as condições das pessoas que sofrem com a injustiça social.

O jovem tem consciência da desigualdade e sonha com a igualdade das condições sociais em que vive. O curso escolhido lhe deu uma leitura diferente da realidade mais crítica e consciente, sendo esta formação, importante para a atuação que o jovem quer adotar em seu cotidiano profissional. Ele diz:

Mas hoje no final da faculdade, posso te dizer que como assistente social, pretendo colaborar para que as pessoas mais vulneráveis socialmente tenham condições melhores de vida ... E não queria trabalhar só pra mim, pra ganhar o meu dinheiro, entende?

Por fim, é importante destacar que a escolha do curso, também é uma forma de retribuição social, visto que a partir de sua atuação o jovem pretende contribuir com a redução da desigualdade e injustiça social. Esta nossa conclusão pode se ancorar nos aspectos pesquisados por Mongim (2015) que aponta como desafio para estes jovens a inserção em dois universos: o da faculdade e o universo social de origem, "... a posição de viver no limiar entre dois universos sociais distintos pode representar, ao mesmo tempo, satisfação pelos desafios superados, como também certo sentimento de solidão decorrente de uma ruptura com o universo familiar ou dos amigos." (p.940).

Em relação à conquista da bolsa do ProUni, o jovem afirma:

Eu tinha consciência de que só poderia dar continuidade nos estudos se conseguisse uma bolsa, pois não tinha condições pra isso... Quando consegui a bolsa ProUni, foi outra vitória, parecia que tinha ganhado na megasena acumulada. Posso dizer que o ProUni, foi até hoje uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida.

Mongim (2015) traz aspectos que enriquecem esta conclusão, pois indica que o curso superior "parece representar a autorização necessária para o estudante se apresentar como alguém dotado de conhecimentos específicos capazes de tornar possível a mudança da posição de trabalhador subordinado para a de trabalhador especializado e com mais autonomia" (p.936).

Discussão

Destacamos que os jovens relacionaram a conquista do curso universitário a aspectos individuais e meritocráticos, como também constataram Aguiar e Ozella (2003), Bock, S.(2008) e Oliveira (2009). Entretanto, a continuidade de seus estudos também está associada a outras pessoas (pais, amigos, tios, dentre outros) que lhes foram fundamentais na trajetória escolar. Observamos que a ideia de "venci, porque me esforcei", se soma à ideia de "se não fosse o apoio, não teria vencido". O destaque na fala para o esforço próprio é significativo, sendo, no entanto, distinto entre os dois participantes.

Não há nas falas a afirmação de um Estado que busca políticas de inclusão. Não há, nas falas, a ideia de direitos. Aparecem as queixas da escola pública, vista como uma escola de baixa qualidade e as dificuldades geradas pela concomitância do trabalho com o estudo, que aparecem como fatalidade, pelo fato de serem pobres. Não há nas histórias contadas momentos de reivindicação, de luta coletiva, de exigência de direitos. A Bolsa ProUni aparece como "caída do céu". Isto corrobora conclusões de Mongim (2015) em que os alunos afirmam ser a bolsa uma dádiva.

A preocupação em ter uma profissão que ajude a transformar a realidade da pobreza e que possa ser de ajuda às pessoas menos assistidas pelo Estado ou pela sorte aparece apenas para o bolsista do curso de Serviço Social. O jovem do Direito apresenta preocupações mais relacionadas ao seu sucesso profissional, ao reconhecimento social ou aos desejos pessoais de realização. Poderíamos indicar, como possibilidade de compreensão, a ideia de que os jovens "menos pobres"[6] apresentam uma aproximação maior com os valores das camadas mais altas do que os jovens "mais pobres". É importante lembrar que são alunos de último ano dos cursos, o que significa que estão expostos aos valores dominantes do segmento social que frequenta os cursos há, pelo menos, quatro anos. O curso de Serviço

6 É importante notar que não fizemos em nosso estudo uma análise das diferentes condições financeiras e culturais que as famílias de nossos participantes por ventura possuam, por isso as palavras menos pobre e mais pobre aparecem entre aspas. Pelas diferenças de nível de escolaridade e profissões dos pais e outros membros da família, parece haver essa diferença, mas segue entre aspas pela imprecisão que pode conter.

Social não só recebe alunos de segmentos mais pobres da sociedade, como cultiva valores mais coletivos e de transformação social da desigualdade. Essa condição manteria nosso jovem bolsista mais afastado do que chamamos, aqui, de "contaminação"[7]. Ao contrário, o jovem do curso de Direito teria, nestes quatro anos, contato maior com os valores e significações de uma camada mais rica que cursa aquela carreira, apropriando-se deles.

Os jovens de nossa pesquisa avançaram em relação à escolaridade dos seus pais, mesmo aquele que já possuía familiares com nível universitário. Isto nos permite compreender o fortalecimento das ideias de vitória e esforço pessoal. É compreensível que, em uma sociedade que utiliza o nível de escolarização como aspecto de distinção entre as pessoas, esses jovens se sintam vitoriosos. Ao analisarem estes processos e, ao fazerem isto com ênfase em visões individualizadoras e naturalizantes, creditam para si e seus familiares a vitória.

Há na fala desses jovens o sentimento de "mudar de lugar" com a entrada na faculdade. Acreditam (principalmente o estudante de direito) que terão condições melhores de vida com a formação universitária. Parece que essa melhora de vida não aparece apenas como melhores condições financeiras e de consumo, mas como uma mudança de "personalidade", de "identidade"; os participantes indicam a possibilidade de serem diferentes do que eram até então, melhorando. Essa melhora parece estar relacionada à aproximação com valores e hábitos da elite dominante.

Pedro (Direito) traz em sua fala uma preocupação acentuada com o retorno financeiro que sua atuação profissional poderá oferecer. Em nossa análise, constatamos que os sentidos da escolha do curso universitário do jovem têm relação direta com as condições propagadas pela ideologia dominante, ou seja, existe a valorização pelo retorno individual, financeiro, *status* e prestígio. Carlos (Serviço Social) enfatiza a retribuição à sua camada social que acredita poder oferecer com sua formação superior.

Os entrevistados mencionam que a conquista da bolsa ProUni foi importante para a realização do curso universitário. Os jovens entendem esta política como positiva, por oferecer possibilidades para a concretização de um projeto de futuro melhor. Oliveira (2009), Amaral e Oliveira (2011) e Saraiva e Nunes (2011) já se referiam a este aspecto. Acrescente-se aqui, o Estado que, acreditam, deveria investir no ensino superior das universidades públicas, criando condições de fato igualitárias de acesso a esse nível de ensino. Não desenvolvem a análise sobre o ProUni e não o inserem em um programa de governo ou em uma visão de Estado democrático. Uma fala, a de Pedro, exterior à sua vivência, mas necessária para o compartilhamento no espaço universitário; outra fala, a de Carlos, cheia de vida e de cotidiano, mas esvaziada de análise política.

Há, na fala dos entrevistados, a presença de sentimentos de humilhação social (vergonha, raiva, divida, inferioridade, incapacidade, dentre outros) expressos a partir das condições de vida e das experiências vividas marcadas pela desigualdade. Os jovens apresentam esses sentimentos (Gonçalves Filho, 1998), pois expressam e avaliam suas experiências utilizando o outro (o rico) como referência; ainda mencionam o quanto se sentem cobrados por estarem ali e que se sentem fora dos padrões da maioria do contexto em que estão inseridos. O acesso ao ensino superior, mesmo que numa universidade conceituada, como ocorre no caso dos entrevistados, não leva à isenção de sentimentos de humilhação, pois, apesar de o ProUni oferecer melhores oportunidades para que os jovens consigam cursar uma universidade, também contribui para a sua existência, na medida em que são vistos como aqueles que necessitam dessa política pública para estar na universidade. Tomam, na realidade, como favor, como também nos ensina Gonçalves Filho (1998) sobre as formas do sentimento de humilhação social.

E uma nova contradição pode ser apontada: sentem-se em outro lugar social, um lugar superior. Significam esta nova situação como uma vitória. Ao mesmo tempo sentem vergonha de sua condição social de origem, significando-a como inferior.

Parecem resolver esta contradição de forma diversa: Carlos traz em suas falas o pertencimento à camada pobre da população, acreditando que o fato de ter conseguido sair deste lugar social lhe permitirá se colocar no lugar dessas pessoas, ser porta-voz e contribuir com a transformação social. Como profissional, afirma então que pretende desenvolver um trabalho social, valorizar a luta pelos direitos e assumir uma postura de "luta" em prol dos direitos sociais adquiridos. Pedro traz em suas falas a identificação com a tia que, como ele, saiu daquele lugar social. Pretende trabalhar com ela, recebendo contribuições financeiras que lhe permitam uma vida melhor. Seu projeto é mais para si mesmo, deixando para trás a pobreza e a vergonha.

A partir do exposto observamos que a perversa desigualdade social cria sentimentos de gratidão e projetos de ajuda e compromisso com a transformação da sociedade para aquele que não se distanciou muito da própria condição de pobreza, mas cria sentimentos de vitória e projetos de enriquecimento e sucesso para aquele que se distanciou e se esforça para ampliar esta distância.

Referências

Abdal, A. & Navarra, J. (2014). "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. *Novos estudos – CEBRAP, 99,* 65-87.

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: Um estudo com jovens de camadas populares. Em S. Ozella (Org.), Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.

7 Análises no campo do marxismo indicam a apropriação pelos participantes de valores que não são de sua classe social, mas da classe dominante. Ousamos utilizar, em um momento final de conclusões, o termo contaminação para indicar essa apropriação de valores de outra classe social.

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão,* (26), 222-245.

Amaral, D. P & Oliveira, F. B. (2011). O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 19* (73), 861-890, out/dez.

Bock, S. D. (2002). *Orientação Profissional*: a abordagem sócio-histórica (3ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Bock, S. D. (2008). *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Gonçalves, M. G. M. & Bock, A. M. B. (2009). A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. Em A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade - uma leitura sócio-histórica* (pp.74-116). São Paulo: Editora Cortez.

Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP, 2* (9), 11-67.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*: Os processos de construção da informação. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2008). *Censo da Educação Superior 2008 CENSUP*. Recuperado: 15 ago. 2013. Disponível: http://www.portal.inep.gov.br/superior-censo-superior.

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (2005). Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni: regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado: 10 fev. 2012. Disponível: http://presidencia.gov.br.

Mongim, A. B. (2015). Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do PROUNI. *Educação e Sociedade, 36* (133), 927-943.

Programa Universidade para Todos [PronUni] (n.d.). *O Programa*. Ministério da Educação: ProUni. http://prouniportal.mec.gov.br/. Recuperado: 10 fev. 2012. Disponível: http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa.

Oliveira, A. S. (2009). *Os sentidos da escolha da profissão, por jovens de baixa renda: um estudo em psicologia sócio-histórica*. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, A.S. (2014). *A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do programa universidade para todos - ProUni.* Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ristoff, D.A. (2011). A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. Em F. C. P. Paula & N. F. Lamarra (Orgs.), *Reformas e democratização do ensino superior no Brasil e na América Latina* (pp. 191-206). Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras,

Saraiva, L. A. S. & Nunes, A. S. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do Prouni. *AP- Rio de Janeiro 45* (4), 941-64.

Recebido em: 24/03/2015
Reformulado em: 16/04/2016
Aprovado em: 02/05/2016

Sobre as autoras

Alessandra dos Santos Oliveira (alessandra.oliveyra@uol.com.br)
Psicóloga, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC\SP). Atualmente é professora do curso de Psicologia das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU\SP).

Ana Mercês Bahia Bock (abock@pucsp.br)
Psicóloga e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC\SP). Atualmente é professora titular e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da mesma universidade.

Este artigo tem como base a tese de doutorado intitulada “A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos - ProUni”. A pesquisa foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC\SP), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock e teve o apoio financeiro da Capes e do CNPq.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202972

Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade

Simone Maria Pansera
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil

Nadia Cristina Valentini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil

Mariele Santayana de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil

Adriana Berleze
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil

Resumo

A orientação motivacional é um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem. Este estudo investigou os níveis de orientação motivacional e as possíveis diferenças entre idade e sexo em 142 crianças de nove e 10 anos alunos de escolas públicas. A "*Scale of Intrisic versus Extrinsic Orientation in Classroom"* de Harter (1980) foi o instrumento utilizado para a coleta de dados. A escala foi aplicada individualmente e lidaem voz alta pela pesquisadora para melhor compreensão da criança. Os resultados apontam para: (1) níveis moderados de motivação intrínseca em todas as dimensões investigadas; (2) semelhanças na orientação motivacional entre meninos e meninas; (3) semelhanças na orientação motivacional entre as idades. Os níveis moderados de motivação intrínseca apresentados indicam que as crianças deste estudo manifestam interesse nas tarefas e se envolvem com o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Motivação; desenvolvimento infantil; educação.

Intrinsic and extrinsic motivation: differences in gender and age

Abstract

The motivational orientation is a critical determinant of the level and quality of learning. This study investigated the levels of motivational orientation and the possible differences between age and gender in 142 children of nine and 10 years of public school students. The "Scale of Intrisic versus Extrinsic Orientation in Classroom" Harter (1980) was the instrument used to collect the data. The scale was applied individually and read out by the researcher to better understand by the child. The results indicate: (1) moderate levels of intrinsic motivation in all dimensions investigated; (2) similarities in the motivational orientation between boys and girls; (3) the similarity between the ages motivational orientation. Moderate levels of intrinsic motivation presented indicate that children of this study show interest in the tasks and engage in the learning process.

Keywords: Motivation; child development; education.

Motivación intrínseca y extrínseca: diferencias en el sexo y en la edad

Resumen

La orientación motivacional es un determinante crítico del nivel y de la calidad del aprendizaje. Este estudio investigó los niveles de orientación motivacional y las posibles diferencias entre edad y sexo en 142 niños de nueve y 10 años alumnos de escuelas públicas. La "*Scale of Intrisic versus Extrinsic Orientation in Classroom"* de Harter (1980) fue el instrumento utilizado para la colecta de datos. La escala fue aplicada individualmente y leída en voz alta por la investigadora para mejor comprensión del niño. Los resultados apuntan para: (1) niveles moderados de motivación intrínseca en todas las dimensiones investigadas; (2) semejanzas en la orientación motivacional entre niños y niñas; (3) semejanzas en la orientación motivacional entre las edades. Los niveles moderados de motivación intrínseca presentados indican que los niños de este estudio manifiestan interés en las tareas y se involucran con el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Motivación; desarrollo infantil; educación.

Introdução

A motivação é a força que emerge, regula e sustenta as ações de cada indivíduo; ela é um processo complexo que influencia o início de uma atividade e a sua manutenção com persistência e vigor ao longo do tempo (Harter, 1981; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). A motivação não deve ser considerada como um traço relativamente estável do comportamento humano, pois ela muda em função das características do contexto ao qual o indivíduo está exposto (Harter, 1981; Deci & cols., 1991; Ryan & Deci, 2000; Berleze, Vieira, & Krebs, 2002; Parish & Treasure, 2003; Martinelli & Bartholomeu, 2007; Lens, Matos,& Vansteenkiste, 2008; Martinelli & Genari, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010). A motivaçãointrínseca é primordial para o desenvolvimento humano e é estudada por psicólogos e educadores em todas as esferas do desenvolvimento humano, especialmente pelo seu papel essencial na aprendizagem escolar (Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

A motivação intrínseca é reconhecida como um mediador importante na conquista da competência e autoconceito do indivíduo sobre o ambiente (Harter, 1978, 1981; White, 1959). A criança motivada intrinsecamente em um determinado domínio do comportamento humano demonstra esforço para demonstrar competência nesse domínio. Uma criança motivada extrinsecamente para uma tarefa pode não empenhar-se para realizar a tarefa e consequentemente apresentar sentimentos mais inferiores de competência (Harter, 1981; Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000; Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001; Weiss & Amorose, 2005; Valentini, 2006; Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

A motivação intrínseca se refere à execução de uma determinada atividade pelo prazer que esta pode proporcionar (Goudas & cols., 2000; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Villwock, 2005; Corpus, McClintic-Gilbert, & Hayenga, 2009; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010), sem a necessidade de pressões externas, prêmios ou recompensa; o indivíduo busca a atividade por esta ser interessante, envolvente e geradora de satisfação (Valentini, 2002; Guimarães &Boruchovitch, 2004; Martinelli & Bartholomeu, 2007; Neves & Boruchovitch, 2007; Villwock & Valentini, 2007; Martinelli & Genari, 2009; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Do contrário, a criança com orientação motivacional extrínseca, busca a aprovação do professor e de pares, uma necessidade de promoção (Harter, 1981; Ryan & Deci, 2000; Valentini, 2002; Guay & cols., 2001; Guimarães &Boruchovitch, 2004; Lepper & cols., 2005; Martinelli & Bartholomeu, 2007; Martinelli & Genari, 2009; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010) ou ainda se envolve com tarefas apenas por acreditar que haverá alguma consequência, positiva ou negativa, sem interesse na aprendizagem (Goudas & cols., 2000; Guay & cols., 2001).

Uma criança com orientação motivacional intrínseca está mais impulsionada a estudar, a iniciar uma atividade e permanecer nela até o fim (Deci & cols., 1991; Neves & Boruchovitch, 2007; Villwock & Valentini, 2007; Martinelli & Genari, 2009; Zisimopoulos & Galanaki, 2009; Paiva &Boruchovitch, 2010). Entretanto, é preciso examinar a relativa força da motivação intrínseca e extrínseca e suas relações com a orientação motivacional. Embora pareçam ser contraditórias, existem situações em que o interesse intrínseco e recompensa extrínseca podem colaborar para motivar uma criança à aprendizagem. Assim, uma criança pode ser curiosa e gostar de trabalho desafiador, mas também vê na aprovação do professor um incentivo à aprendizagem, ou ainda, a criança pode preferir trabalhar de forma independente, mas em um determinado momento precisar da ajuda do professor (Harter, 1981; Lepper & cols., 2005; Martinelli & Genari, 2009; Zisimopoulos & Galanaki, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010).

Harter (1981, 1999) propõe um modelo de motivação intrínseca para a maestria em crianças no qual componentes motivacionais (desafios, curiosidade/interesse, maestria independente), bem como componentes cognitivos-informacionais (julgamento e critérios internos) compõem o constructo da motivação; alterações nesses componentes podem levar a adoção de uma orientação mais intrínseca e ou extrínseca dependendo da experiência sendo vivenciada e do desenvolvimento da criança. Tal modelo tem sido adotado no meio educacional pelas possibilidades investigativas da criança em desenvolvimento. No contexto escolar, a motivação é um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho, uma vez que estudos têm evidenciado que ao longo do processo de desenvolvimento a motivação intrínseca sofre decréscimo, sendo que crianças ao final das séries iniciais já não apresentam a mesma curiosidade e gosto elevado pelo desafio observados nos primeiros anos da infância (Harter, 1981; Wigfield & Guthiere, 1997; Lepper & cols., 2005; Corpus & cols., 2009; Martinelli & Genari, 2009; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010; Gillet, Vallerand, & Lafrenière, 2011).

A motivação intrínseca é um importante mediador do engajamento e conquistas escolares (Ames, 1992a, 1992b), potencializando o processo de aprendizagem (Zisimopoulos & Galanaki, 2009; Paiva &Boruchovitch, 2010). Promover na criança a preferência por desafios, curiosidade e julgamento autônomo em tarefas escolares fortalece a motivação intrínseca para aprender (Harter, 1981; Villwock & Valentini, 2007). Considerando-se ainda a estrutura cognitivo-informacional da motivação, quando oportunidades são criadas no ambiente escolar para a criança mostrar o que sabe e que parâmetros utiliza para tomar decisões, a motivação intrínseca se fortalece (Harter, 1981, 1992; Ames, 1992a, 1992b).

Embora fundamental para a aprendizagem, pesquisas no meio escolar sobre orientação motivacional são bastante limitadas epouco tem se discutido sobre asdiferenças em relação ao sexo e as repercussões que as mudanças na estrutura escolar podem ocasionar na motivação infantil. Especificamente Harter (1978, 1980) sugere que modificações importantes ocorrem a partir do quarto ano de escolarização, momento no qual a criança passa a entender mais plenamente as regras e protocolos da escola e comporta-se extrinsecamente motivada para responder a essas demandas. Outro fator importante é que a partir do quarto ano

começam a ser criadas expectativas a respeito da nova organização escolar, que causa, muitas vezes, incertezas e inseguranças nos alunos, sendo um período de transição entre a unidocência para a múltipla-docência com diferentes professores em diferentes disciplinas (Prati & Elzirik, 2006). O próprio sistema escolar é explicito quanto aos níveis de exigência e desafios maiores que crianças terão de enfrentar, consequentemente precisando demandar um esforço muito maior para atingir os objetivos para a aprovação (Prati & Elzirik, 2006), tornando a quarta série um período em que, explicitamente, o sistema escolar volta-se para a cobrança de demandas fundamentadas em parâmetros extrínsecos.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi investigar a orientação motivacional nas suas diferentes dimensões em escolares de ambos os sexos de 9 e 10 anos de idade. Os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: (1) comparar a orientação motivacional nas diferentes dimensões nos escolares quanto ao sexo; e (2) comparar a orientação motivacional nas diferentes dimensões nos escolares em diferentes idades. As seguintes hipóteses foram adotadas: (1) meninos e meninas não apresentariam diferenças significativas quanto a sua orientação motivacional; e (2) crianças de menor idade apresentariam níveis mais elevados de motivação intrínseca que crianças com idade mais avançada.

Método

Participantes

Fizeram parte desta pesquisa descritiva e com delineamento transversal (Thomas & Nelson, 2002), 142 crianças (75 meninos e 67 meninas) com 9 anos (entre 8,7 a 9,5; M=9, 3, DP=0,57) e 10 anos (entre 10,5 a 11,6; M=10,9, DP=0, 42)de idade, matriculados em escolas da rede pública de ensino do sul do Brasil. As escolas estão localizadas em bairros residenciais e fazem parte da rede pública de ensino com enfoque no ensino infantil e fundamental.As escolas caracterizavam-se por terem salas de aula pequenas para os alunos e com poucos recursos (classes e quadro para o professor escrever, por exemplo). Algumas escolas tinham sala de informática, no entanto era pouco frequentada pelos alunos devido às más condições dos equipamentos ou por não haver equipamentos suficientes para todos os alunos. Em relação ao ambiente externo, destinado às aulas de educação física, havia espaços demarcados para que as crianças jogassem voleibol e futsal, no entanto, em muitos desses locais as pinturas já estavam apagadas, podendo confundir os limites dos espaços; além disso, não havia ginásio que possibilitasse a prática de atividades físicas em dias de chuva. Em algumas das escolas havia um espaço ou uma quadra coberta que se mais de uma turma tivesse aula de educação física no mesmo momento, o que é comum nas escolas, impossibilitaria a prática de atividades com muita movimentação devido ao espaço restrito desses ambientes. Profissionais da área de educação física atuavam em todas as turmas. As escolas estavam inseridas em bairros considerados de classe média e classe média-baixa. A maioria das famílias atendidas por essas escolas tinha como renda mensal até três salários mínimos. Após a seleção das escolas, foram selecionadas as turmas de acordo com as idades previstas. A todos os alunos regularmente matriculados e dentro da faixa etária estipulada foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelos pais ou responsáveis legais e somente participaram da pesquisa os alunos que trouxeram o termo assinado[1].

Instrumento e coleta de dados

Para a coleta de dados referente à orientação motivacional foi utilizada a "*Scale of Intrisic versus Extrinsic Orientation in Classroom"* (Harter, 1980). Essa escala é formada por cinco dimensões (desafio, curiosidade, independência, julgamento e critério), contendo seis itens em cada. As dimensões desafio, curiosidade e independência são definidas como motivacionais, já que respondem a questões como o que a criança quer, gosta e prefere fazer. As dimensões julgamento e critério são definidas como cognitivo-informacionais, pois avaliam o que a criança sabe, como toma as decisões e o quanto ela tem aprendido sobre as regras da escola. Os valores para cada item da escala correspondem de um (motivação extrínseca) a quatro (motivação intrínseca).A pontuação total vai de 30 a 120 pontos.

Essa escala foi validada em seu conteúdo no Brasil (Villwock, 2005; Almeida, Rocha, Souza, & Villwock, 2007) em 258 crianças brasileiras com idade entre oito e 13 anos, através de cinco etapas: (1) versão preliminar com tradução inversa; (2) aplicação na população; (3) avaliação da clareza e da pertinência; (4) validade concomitante do conteúdo; e (5) fidedignidade e consistência interna (Villwock, 2005), sendo que os resultados indicaram que a versão preliminar atendeu aos critérios de clareza e pertinência esperados. Estudos prévios com crianças brasileiras têm apresentado resultados semelhantes aos do estudo original (Harter 1981). No estudo de Almeida e cols. (2005) o coeficiente de fidedignidade foi significativo e forte (p=0,82) e no estudo de Villwock (2005) o coeficiente total foi de 0,81. No presente estudo o índice de fidedignidade foi de 0,75.

Durante a aplicação da "*Scale of Intrisic versus Extrinsic Orientation in Classroom"* (Harter, 1980) os avaliados foram solicitados a decidir com qual das duas crianças descritas elas se pareciam mais e então marcar se a descrição escolhida era realmente verdadeira ou somente em parte verdadeira. Cada questão foi lida para a criança em voz alta para que ela compreendesse melhor e assinalasse a resposta escolhida. Para todos os participantes uma primeira questão foi conduzida como exemplo. A aplicação da escala aconteceu em dois momentos, com teste e reteste para analisar a fidedignidade da escala na amostra do presente estudo.

1 A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética (nº 2003109).

Tabela 1. *Médias e desvios padrão de orientação motivacional nas diferentes dimensões em relação ao sexo e à idade.*

Dimensões	Geral (M ± DP)	Sexo (M ± DP)		Idades (M ± DP)	
		Masculino	Feminino	9 anos	10 anos
Desafio	2,91±0,63	2,91±0,65	2,90±0,61	2,96±0,65	2,87±0,62
Curiosidade	3,11±0,54	3,04±0,57	3,18±0,50	3,17±0,53	3,05±0,55
Independência	2,75±0,58	2,77±0,55	2,73±0,61	2,83±0,56	2,68±0,58
Julgamento	1,93±0,63	1,94±0,65	1,91±0,62	1,88±0,65	1,96±0,63
Critério	2,38±0,77	2,36±0,81	2,39±0,72	2,47±0,78	2,30±0,74
Média Geral	2,61±0,40	2,60±0,40	2,62±0,40	2,66±0,38	2,57±0,42

Análise estatística

O estudo de Harter (1992) serviu de base para a categorização da orientação motivacional em motivação extrínseca, motivação intrínseca moderada ou motivação intrínseca alta. Para categorizar a orientação motivacional das crianças foi calculada a média e desvio padrão dos valores referentes àsoma de cada domínio dos participantes do presente estudo. Após ser determinada a média e desvio padrão, foi utilizada a categorização sugerida por Harter (1992) em que crianças que apresentaram valores referentes a um desvio padrão ou mais acima da média foram categorizadas com motivação intrínseca alta; crianças com valores referentes a entre um desvio padrão abaixo da média e um desvio padrão acima da média foram categorizadas com motivação intrínseca moderada e crianças com valores referentes a um desvio padrão ou mais abaixo da média foram categorizadas com motivação extrínseca.

Para a estatística descritiva foram utilizados média e desvio padrão. Para as comparações nas diferentes faixas etárias e para os sexos foram utilizadas análises de variâncias (ANOVA). O nível de significância p<0,05 foi adotado. O pacote estatístico SPSS versão 16.0 para Windows foi utilizado na análise dos dados deste estudo.

Resultados

Os participantes do presente estudo apresentaram motivação intrínseca moderada para a dimensão desafio (67%), curiosidade (63%), independência (59%), julgamento (70%) e critério (69%), conforme os critérios de categorização propostos por Harter (1992). As médias mais altas foram observadas para as dimensões desafio (M=2,91, DP=0,63); curiosidade (M=3,11, DP=0,54) e independência (M=2,75, DP=0,58). Já para as dimensões julgamento (M=1,93, DP=0,63) e critério (M=2,38, DP=0,77) as médias foram mais baixas. A seguir os dados serão apresentados quanto ao sexo e a faixa etária das crianças participantes do estudo. Os dados desta análise são apresentados na Figura 1.

Figura 1. Níveis da orientação motivacional para cada dimensão

ANOVA OneWay foi aplicado para as comparações entre os sexos na motivação. Os resultados não revelaram diferença estatisticamente significativa na orientação motivacional geral entre os sexos (F(1,140)=0,09; p=0,77), bem como para as dimensões desafio (F(1,140)=0,01; p=0,94); curiosidade (F(1,140)=2,19; p=0,14); independência (F(1,140)=0,13; p=0,72); julgamento (F(1,140)=0,05; p=0,82); e critério (F(1,140)=0,06; p=0,80). ANOVA OneWay foi utilizada para as comparações nas idades. Os resultados não revelaram diferença estatisticamente significativa na orientação motivacional geral nas diferentes idades (F(1,140)=1,95; p=0,16). Assim, também nãoforam verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as idades para as dimensões: desafio (F(1,140)=0,73; p=0,39); curiosidade (F(1,140)=1,93; p=0,17); independência (F(1,140)=2,69; p=0,10); julgamento (F(1,140)=0,57; p=0,45); e critério (F(1,140)=1,91; p=0,17). As médias e desvios padrões da motivação por sexo e idade são apresentados na tabela 1.

Discussão

As crianças do presente estudo apresentaram motivação intrínseca moderada na média geral e em todas as dimensões estudadas. Médias mais altas foram observadas para as dimensões desafio, curiosidade e independência. Essas dimensões são consideradas motivacionais para a maestria de tarefas. Foram observadas médias mais baixas para as dimensões julgamento e critério, subescalas consideradas cognitivas informacionais. Esses resultados também foram observados nos estudos conduzidos nos dados originais nos Estados Unidos (Harter, 1981, 1992) e em pesquisa prévia nacional com crianças de 8 a 10 anos (Villwock & Valentini, 2007). Esses resultados indicam que as crianças deste estudo são curiosas, apreciam desafios e gostam de trabalhar

de forma independente, porém, elas ainda dependem do professor para julgar suas habilidades e para construir critérios internos de sucesso ou fracasso (Harter, 1981; Lepper & cols., 2005; Villwock & Valentini, 2007). A importância destes resultados se torna mais evidente quando se observa que crianças com orientação motivacional intrínseca têm melhor desempenho em sala de aula (Wigfield & Guthrie, 1997; Lepper & cols., 2005; Martinelli & Genari, 2009; Paiva &Boruchovitch, 2010), maior satisfação e participação durante a prática esportiva (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005) e mais empenho e persistência para realizar as aulas de educação física (Carratalá, Guzmán, Carratalá, & García, 2004). Lepper e cols. (2005) observaram que quanto maior a motivação intrínseca menor é a preferência por trabalho fácil no ambiente de aprendizagem.

Os níveis moderados de motivação intrínseca observados no presente estudo podem indicar prazer e envolvimento nas atividades e na aprendizagem e no ambiente escolar (Villwock & Valentini, 2007). Um fator também importante refere-se à fase de desenvolvimento que essas crianças se encontram, ou seja, essas crianças possivelmente estão em processo de troca de uma motivação mais intrínseca para uma motivação mais extrínseca, na qual agradar aos professores e obter recompensas externas, como aprovação e aceitação social,passam a ter uma maior influência nos comportamentos escolares (Villwock & Valentini, 2007).

Destaca-se que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca coexistem em sala de aula e que o fundamental não é se a criança é intrínseca ou extrinsecamente motivada, mas a frequência de cada comportamento (Lepper & cols., 2005; Martinelli & Genari, 2009). A criança pode buscar uma atividade pelo prazer inerente e ao mesmo tempo estar prestando atenção às consequências extrínsecas desta atividade no contexto (Villwock & Valentini, 2007). Entretanto, deve-se tomar cuidado com a demanda de constantes imposições e restrições extrínsecas durante a aprendizagem na escola. A combinação de aprendizagens descontextualizadas com a constante cobrança por boas notas podem inibir ainda mais o interesse intrínseco e o envolvimento das crianças com os processos de aprendizagem e autonomia para aprender (Ginsburg & Broestein, 1993; Goudas & cols., 2000; Guay & cols., 2001; Lepper & cols., 2005; Villwock & Valentini, 2007).

Nas comparações conduzidas entre os sexos, as crianças do presente estudo apresentaram níveis semelhantes de orientação motivacional na média geral, assim como nas dimensões desafio, curiosidade, independência, julgamento e critério. Esses resultados suportam a primeira hipótese da pesquisa, de que meninos e meninas apresentariam semelhança nos níveis de orientação motivacional. No entanto, os resultados sobre esse tema são contraditórios até o momento. Alguns estudos corroboram com os resultados do presente estudo com similaridade nas idades (Harter, 1981; Villwock & Valentini, 2007). Porém, outros estudos indicam que as meninas são mais motivadas intrinsecamente de forma geral (Paiva & Boruchovitch, 2010) em atividades específicas, como leitura, do que os meninos (Wigfield & Guthrie, 1997). Além disso, os meninos, muitas vezes, acreditam que a inteligência é algo estável e imutável, o que influencia negativamente a motivação intrínseca para a aprendizagem e o sucesso escolar (Paiva & Boruchovitch, 2010). Os resultados encontrados por nós podem estar relacionados às estratégias educacionais que não reforçam diferenças, as quais proporcionam oportunidades semelhantes de construção da orientação motivacional entre meninos e meninas. Entretanto, mais estudos são necessários para a confirmação ou não desse fato.

Quando as comparações foram realizadas nas diferentes idades, as crianças do presente estudo não apresentaram diferenças significativas na orientação motivacional geral, assim como nas dimensões desafio, curiosidade, independência, julgamento e critério, não suportando a segunda hipótese deste estudo. Esses resultados contrariam o modelo proposto por Harter (1981) e diferem também de pesquisas prévias conduzidas em diversos países com crianças em faixas etárias mais amplas (Harter, 1981; Wigfield & Guthrie, 1997; Lepper & cols., 2005; Corpus & cols., 2009; Martinelli & Genari, 2009; Martinelli & Sisto, 2010; Paiva & Boruchovitch, 2010; Gillet & cols., 2011), nas quais a diminuição da motivação intrínseca conforme o aumento da idade e de anos de escolaridade foi observada.

Os estudos internacionais e nacionais discutidos previamente investigaram faixas etárias maiores do que as do presente estudo. Nos Estados Unidos (Harter, 1981; Lepper & cols., 2005) e Canadá (Gillet & cols., 2011) os estudos foram conduzidos com crianças e adolescentes, entre 8-9 até 14-17 anos frequentando da terceira série do ensino fundamental até os últimos anos do ensino médio. Nos estudos conduzidos no Brasil, três no estado de São Paulo, crianças entre 7 e 13 anos cursando da 3º a 5º ano do ensino fundamental foram investigadas (Martinelli & Genari, 2009; Martinelli & Sisto, 2010: Paiva & Boruchovitch, 2010). Devido às mudanças cognitivas que ocorrem nesses períodos, os estudos indicaram diferenças entre as idades. No presente estudo com a limitação de duas faixas etárias, e consequentemente duas etapas escolares, não foram encontradas diferenças, embora a expectativa fosse de que as mudanças curriculares poderiam ser fatores causadores de mudanças na orientação motivacional das crianças do quarto ano. Entretanto, um estudo no sul do Brasil reportou também estabilidade de escores para a motivação intrínseca em uma faixa etária menor, dos sete aos nove (Villwock, 2005).

Destacamos ainda que possíveis limitações podem decorrer também do uso do próprio instrumento de Harter (1980), o qual mensura a orientação motivacional somente em extrínseca e intrínseca e não em um *continuum* motivacional (Deci & cols., 1991); e, ainda que instrumentos auto-avaliativos podem conduzir crianças a apresentarem respostas que são mais socialmente aceitas, embora essa tendência seja mais prevalente em crianças pré-escolares (Harter, 1978, 1999).

Considerações Finais

O estudo investigou a orientação motivacional em diferentes dimensões de estudantes de escolas públicas de ambos os sexos e com idade de nove e 10 anos. Observou-se um predomínio de motivação intrínseca moderada em todas as dimensões investigadas, bem como não foram encontradas diferenças entre os sexos e as idades nas diversas dimensões da orientação motivacional.

A não observação de diferenças entre os sexos sugere que até o mormente as estratégias educacionais favorecem a equidade entre os gêneros. Quando estratégias educacionais que não reforcem diferenças são implementadas, há uma maior chance de ambos os sexos terem prazer e interesse em realizar as mais variadas atividades, não estigmatizando, por exemplo, algumas atividades são mais propícias para meninas e outras para meninos.

Apesar da limitação quanto a amplitude de idade no presente estudo, o fenômeno de uma mudança mais efetiva para um orientação extrínseca após quatro anos de escolarização não foi evidenciado no presente estudo, crianças de 9 e 10 anos mostraram-se semelhantes em níveis moderados na orientação motivacional. Talvez este ambiente escolar, por mais limitado que seja em recursos materiais, conforme observado no presente estudo, esteja de alguma forma preservando a autonomia, o julgamento independente e os desafios para que as crianças do quarto ano preservem a motivação mais intrinsecamente orientada e consequentemente engajada nas atividades pela sensação de prazer em realizá-las e não pela dependência de um estímulo externo. Consequentemente, a motivação intrínseca é um importante mediador do envolvimento da criança no processo de aprendizagem. Propiciar uma aprendizagem significativa, em um ambiente que promova a autonomia e a curiosidade, desafio, maestria e julgamento independente, são importantes estímulos para a preservação da motivação intrínseca para a aprendizagem.

Referências

Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Em G. C. Roberts (Org.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign: Human Kinetics Publishers.

Ames, C. (1992b). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 409-414.

Almeida, G., Rocha, C. H., Souza, M.C., & Villwock, G. M. C. (2005). Orientação intrínseca e extrínseca: validação de um instrumento de medida [Resumo]. Em *Salão de Iniciação Cientifica, Livro de Resumos,* (p.514). Porto Alegre: UFRGS.

Berleze, A., Vieira, L. F. & Krebs, R. J. (2002). Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. *Revista da Educação Física,13*(1), 99-107.

Carratalá, E., Guzmán, J. F.,Carratalá, V. & García, A. (2004).La diversión en la práctica deportiva en función del modelo jerárquico de la motivación: un estudio con deportistas de especialización deportiva. *Motricidad. European Journal oh Human Movement, 15.*

Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology,34* (2), 154-166.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivations and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26* (3,4), 325-346.

Fernandes, H. M. & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia,* 10(3), 385-395.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenièrem, A. K. (2011). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education, 14*.

Ginsburg, G. S. & Broenstein, P. (1993). Family factors related children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 14* (5), 1461-1474.

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000).Predictors of students intrinsic motivation in school physical education. *Journal of Psychology of Education, 15*(3), 271-280.

Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R.J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation and perceived competence: conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27* (6), 643-650.

Guimarães, S. E. R. & 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.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development, 21* (1), 24-64.

Harter, S. (1980). *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. Colorado: University of Denver.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17* (3), 300-312.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of changes. Em A. K. Boggiano, & T. S. Pittman (Orgs.), *Achievement and Motivation: a social-development perspective.* Cambridge: Cambridge University press.

Harter, S. (1999).*The Construction of the Self: a developmental*

perspective. New York: The Guildford Press.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fonte de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno**.** *Educação, 31* (1), 17-20.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic an extrinsic motivational orientation in the classroom: age differences and academics correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184-196.

Martinelli, S. C. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica, 6* (1), 21-31.

Martinelli, S. C. & Genari, C. H. M. (2009). Relação entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia, 14*(1), 13-21.

Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica, 9*(3), 413-420.

Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica,20* (3), 406-413.

Paiva, M. L. M. F. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 15*(2), 381-389.

Parish, L.E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivation climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(2), 173-183.

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.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Thomas, J. & Nelson, J. (2002). *Métodos de pesquisa em atividade física.* Porto Alegre: Artmed.

Valentini, N. C. (2002). Percepção de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. *Revista Movimento, 8* (2), 51-62.

Valentini, N. C. (2006). Competência e autonomia: desafios para a educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 20* (5), 85-87.

Villwock, G. (2005). *O estudo desenvolvimentista da percepção de competência atlética, da orientação motivacional, da competência motora e suas relações em crianças de escolas públicas.* Dissertação de Mestrado,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

Villwock, G. & Valentini, N. C. (2007). Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 21*(4), 245-57.

Weiss, M. R. & Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: between – and within – age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport e Exercise, 27* (2), 226-244.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: in overview. *Educational Psychologist, 32*(2), 57-58.

Zisimopoulos, D. A. & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research e Practice, 24*(1), 33-43.

Recebido em: 24/03/2015
Reformulado em: 23/10/2015
Aprovado em: 04/02/2016

Sobre as autoras

Simone Maria Pansera (monipansera@hotmail.com)
Professora do Município de Cachoeirinha-RS, mestre em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nadia Cristina Valentini (nadiacv@esef.ufrgs.br)
Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora.

Mariele Santayana de Souza (marielesantayana@gmail.com)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Adriana Berleze (adrianaberleze@yahoo.com.br)
Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora.

Este estudo é derivado da dissertação de mestrado de Simone Maria Pansera, intitulada "Crianças que se percebem competentes e são intrinsecamente motivadas são motoramente mais competentes? Um estudo associativo entre desenvolvimento motor e aspectos psicossociais de escolares" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo teve auxilio do CNPq e CAPES por meio da concessão de bolsas.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202974

Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar

Marco Aurélio Kaulfuss
ETEC Dr. Demétrio Azevedo Júnior e Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – Itapeva – SP – Brasil

Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

A importância da atribuição causal em contextos de desempenho está consolidada na literatura. Evidências convergem quanto a sua influência na atuação docente. Esta pesquisa objetivou investigar como docentes atribuem causas para seu sucesso ou fracasso em ensinar. Participaram 153 professores, de ambos os gêneros de dois municípios do interior paulista. Os dados foram coletados por uma escala do tipo *Likert* e analisados pelos procedimentos da estatística descritiva e inferencial O sucesso em ensinar foi atribuído, mais frequentemente, a causas internas, estáveis e controláveis, enquanto o fracasso a causas externas, instáveis e incontroláveis. Professores mais velhos tenderam a atribuir causas incontroláveis para o sucesso e os com maior tempo de atuação causas internas e instáveis para o sucesso. Os resultados obtidos nesta pesquisa sinalizam a necessidade de novas investigações em amostras maiores e mais representativas visando identificar a natureza das atribuições intrapessoais de docentes frente aos resultados obtidos no processo educacional.
Palavras-chave: Atribuição de causalidade; professores; ensino.

The teachers' causal attributions for success and failure in teaching

Abstract

The importance of causal attribution in performance contexts are consolidated in the literature. The evidence converges as their influence on educational performance. This study aimed to investigate how teachers assign reasons for their success or failure in teaching. There were153 teachers who participated, they are of both genders in two counties of São Paulo. Data were collected by a *Likert* scale and analyzed by the procedures of descriptive and inferential statistics. The success in teaching was given more often to internal, stable and controllable causes, while failure to external, unstable and uncontrollable causes. The older teachers tended to assign uncontrollable causes for success and with longer acting internal and unstable causes for success. The results obtained in this study indicate the need for further investigation in larger and more representative samples to identify the nature of the intrapersonal functions of teachers compared to the results obtained in the educational process.
Keywords: Causal attribution; teachers; teaching.

Atribuciones causales de profesores para el éxito y el fracaso en enseñar

Resumen

La importancia de la atribución causal en contextos de desempeño está consolidada en la literatura. Evidencias convergen cuanto su influencia en la actuación docente. Esta investigación tuvo por objetivo investigar cómo docentes atribuyen causas para su éxito o fracaso en enseñar. Participaron 153 profesores, de ambos géneros de dos municipios del interior paulista. Los datos fueron colectados por una escala del tipo *Likert* y analizados por los procedimientos de la estadística descriptiva e inferencial. El éxito en enseñar fue atribuido, más frecuentemente, a causas internas, estables y controlables, mientras el fracaso a causas externas, instables e incontrolables. Profesores con más edad tendieron a atribuir causas incontrolables para el éxito y los con más tiempo de actuación causas internas e instables para el éxito. Los resultados obtenidos en esta investigación señalan la necesidad de nuevas investigaciones en muestreos más grandes y más representativas visando identificar la naturaleza de las atribuciones intrapersonales de docentes frente a los resultados obtenidos en el proceso educacional.
Palabras clave: Atribuciones de causalidad; profesores; enseñanza.

Introdução

A atribuição causal consiste em um julgamento acerca das causas dos resultados alcançados por ações empreendidas e conhecê-las implica identificar a forma pela qual esses julgamentos influenciam aquele que os assume, na tentativa de prever, controlar e modificar resultados futuros (Graham & Weiner, 1996; Heider, 1970; Weiner, 1985).

A Teoria de Atribuição de Weiner (1972, 1974, 1975), inicialmente, focalizou o processo de atribuição para o sucesso e fracasso em sala de aula, extrapolando, posteriormente, para outras situações de desempenho. O êxito ou o malogro em tarefas específicas são, em grande parte, determinados pelas atribuições causais estabelecidas para os eventos que seguiram um comportamento do indivíduo ou de outros, portanto as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação. Foram identificados quatro elementos atribucionais fundamentais relativos ao desempenho: a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Os indivíduos utilizariam esses elementos tanto para interpretar quanto para predizer resultados. Essas causas são entendidas como tendo três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade. Em termos de localização, uma causa pode ser considerada como interna ou externa ao indivíduo; no que se refere à controlabilidade, como dentro ou fora do controle de uma pessoa e a dimensão estabilidade refere-se à percepção da causa como permanente ou passível de mudança (Weiner, 1972, 1974, 1975).

Na Teoria da Atribuição Causal, as cognições relativas a si, ao ambiente e ao outro são determinantes motivacionais mais importantes do que o hedonismo comportamental. Deve-se considerar que tais cognições não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela, influenciado por suas expectativas e pela percepção de controlabilidade. As emoções estão também subordinadas a essas interpretações, já que são suscitadas por esse conhecimento do mundo que propicia a adoção de comportamentos direcionados a objetivos. Ainda que as situações de sucesso e de fracasso despertem emoções agradáveis e desagradáveis, respectivamente, também geram uma variada gama de reações afetivas decorrentes da interpretação das suas causas, que afetarão o comportamento do indivíduo, pois os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação e determinam a intensidade do investimento de persistência, e esforço e a aproximação ou distanciamento das tarefas (Weiner, 1985).

Os pensamentos e sentimentos autodirigidos após uma situação de desempenho em que o indivíduo tenha enfrentado sucesso ou fracasso consistem na teoria intrapessoal de motivação. Uma vez que o indivíduo tenha experimentado qualquer uma das consequências do seu comportamento, atribuirá causas a elas e experimentará cognições e emoções distintas de acordo com a internalidade-externalidade, estabilidade-instabilidade e controlabilidade-incontrolabilidade da causa atribuída. Por exemplo: o lócus interno influencia sentimentos de orgulho em realização e autoestima em situações de sucesso, controlabilidade em conjugação com o lócus influencia sentimentos de culpa ou de vergonha experimentadas em caso de fracasso e, se uma causa é estável, então o mesmo resultado será antecipado novamente depois de um sucesso ou do fracasso (Weiner, 2000). Por teoria interpessoal de motivação, entendem-se os pensamentos e os sentimentos orientados para os outros. Refere-se a como pessoas significativas para o indivíduo que experimentou o sucesso ou o fracasso atribuirão as causas a esses eventos. A internalidade-externalidade, a estabilidade-instabilidade e a controlabilidade-incontrolabilidade das causas atribuídas definirão, também, a natureza dos julgamentos, das reações e das emoções dos avaliadores, favorecendo comportamentos de ajuda ou de negligência conforme a situação (Weiner, 2000).

Mais precisamente no contexto escolar, a atribuição de causalidade assume significativa relevância, especialmente por se relacionar diretamente às condições de desempenho do aluno e às práticas assumidas pelos professores, que identificam as causas para o sucesso e o fracasso escolar de forma espontânea. Todavia, algumas delas podem mostrar-se inadequadas ou prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem. Constantemente, atribui-se o problema às limitações do aluno, sem se dar atenção às percepções e às motivações do professor, entre outros fatores. A ênfase na responsabilidade individual do estudante, o apontamento de limitações pessoais, problemas familiares, condições socioeconômicas e a consequente atribuição de culpa pelo mau êxito da Educação ao próprio aluno são frequentes (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira & cols., 2002; Martini & Del Prette, 2005).

Ganda e Boruchovitch (2012) realizaram uma revisão de literatura acerca da avaliação da atribuição de causalidade em contextos educacionais, na qual revisaram pesquisas publicadas entre os anos de 2000 e 2011, brasileiras e internacionais, o que permitiu constatar que pesquisas sobre atribuição de causalidade de professores no contexto educacional, além de muito mais escassas, quando comparadas às investigações com os alunos, têm sido de natureza interpessoal (Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2009; Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant, & Campbell, 2007).

Pesquisas com ênfase intrapessoal, voltadas para a identificação das causas atribuídas para o próprio sucesso e fracasso em ensinar são escassas em nosso meio (Gama & Jesus, 1994) e tal perspectiva parece sinalizar para um campo investigativo profícuo e pouco explorado. Para Tollefson (2000), os professores resistem em explicar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos como decorrentes de causas sob seu controle, como forma de autoproteção. Uma vez que tenha ocorrido a atribuição causal, isso será determinante dos níveis motivacionais, da tolerância à frustração e da persistência frente às tarefas. Para Weiner (1979), quando o indivíduo atribui o êxito ou o fracasso a causas estáveis, tenderá a gerar expectativas de que, no futuro, continuará a experimentar sucesso ou fracasso. No entanto, se as causas forem consideradas instáveis, tanto no caso do êxito como do fracasso, o indivíduo terá dúvidas sobre o que irá acontecer no futuro, pois tanto pode ocorrer um como o outro. Por outro

lado, a atribuição do êxito e do fracasso a causas controláveis, por exemplo, o esforço, produz motivação e persistência, o que contribui para aumentar o rendimento. Isso já não ocorre no caso de se justificarem os resultados com fatores incontroláveis, por exemplo, o azar ou a sorte.

Ao avaliarem o papel de professores, Gama e Jesus (1994) apontam que o sucesso é associado à habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem sucedida. O fracasso, por sua vez, é associado à falta de habilidade para ensinar e para se relacionar com os alunos, à ausência de apoio ao aluno, à inadequação do material didático e à descrença na função da escola na formação dos alunos.

Acredita-se que o papel e a importância do professor precisam ser trazidos para o primeiro plano, em detrimento da visão que responsabiliza o aluno e suas condições sociais, familiares e constitucionais pelo fracasso escolar. Para Martini e Del Prette (2002), pesquisas mais recentes sobre o ensino-aprendizagem passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de maneira mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Atribuições de causalidade dos professores para o sucesso e fracasso escolar influenciam as expectativas de sucesso e de fracasso desses alunos, como também seu desempenho acadêmico, suas emoções e sua motivação.

Ao atribuir causas, o indivíduo não é neutro ou isento frente ao fenômeno e tende a obedecer a critérios cognitivos pessoais que podem conduzir a distorções. Entre as distorções cognitivas, segundo Ferreira e cols. (2002), que interferem na realização de atribuições causais, destaca-se o *erro fundamental de atribuição de* Ross (1977) como um dos mais documentados na literatura. Tal viés atribucional caracteriza-se pela tendência de as pessoas superestimarem os aspectos disposicionais e subestimarem os situacionais, ao explicarem o comportamento do outro. Cabe indagar qual seria o efeito das posições do professor sobre seus níveis motivacionais e expectativas frente ao aluno. No estudo de Campos (1997), constata-se que a atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por sua família e pelos seus colegas, podendo ocorrer consequências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu autoconceito e sua autoestima.

Focalizar como causas das dificuldades apenas as centradas no aluno e no seu meio familiar e social de origem não só é por demais simplista, mas também coloca em evidência uma posição de omissão e de não identificação da importância do próprio papel por parte dos docentes. Cabe trazer à discussão a atribuição de causalidade do professor para o próprio sucesso e fracasso em ensinar, pois se evidencia uma lacuna de estudos sob essa perspectiva. As ações assumidas pelos professores e suas expectativas podem favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos, por interferirem na autoimagem, na autoestima e na relação com o conhecimento (Weiner, 1979, 1985). Conhecer as causas atribuídas, as dimensões percebidas e os aspectos mais valorizados em termos de atribuição favorece a reflexão sobre as práticas docentes e permite novas ações e proposições. Pesquisas que identifiquem a natureza de tais atribuições não só podem subsidiar práticas docentes mais adequadas às necessidades dos alunos de imediato, como podem trazer dados úteis para o planejamento de políticas públicas voltadas para a Educação. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal explicitar as causas atribuídas pelos professores, na realidade pesquisada, para o próprio sucesso ou fracasso em ensinar.

Método

Participantes

O universo da pesquisa foi composto pelos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental de dois municípios do interior de São Paulo e a amostra foi constituída por professores do primeiro ao nono ano, convidados a voluntariar-se para a pesquisa. Optou-se por trabalhar com uma amostra de conveniência, que foi composta por 153 professores atuantes no Ensino Fundamental em dois municípios (A e B) do interior do estado de São Paulo; n=129 (84,31%) eram do gênero feminino e n=24 (15,69%) do masculino. Desse total, n=45 (29,41%) atuavam no município A e n=108 (70,59%) no município B. Os professores distribuíam-se em dezoito escolas, sendo cinco no município A e treze no B. A maioria dos participantes tinha idade superior a 30 anos (72,72%), mas destes, apenas 8,39% tinha idade superior a 50 anos. Quanto ao tempo de experiência profissional 19,08% tinham entre um e cinco anos; 30,26% entre seis e dez; 28,95% entre onze e 15; 8,55% entre 16 e 20; e 13 (16%) mais de 20 anos.

Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas em 11 de setembro de 2012, a coleta iniciou-se com agendamento prévio de horários, buscando a maior conveniência para os participantes, com a aplicação da *Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores* (Kaulfuss & Boruchovitch, 2011), desenvolvida para pesquisa de Mestrado do primeiro autor do presente artigo. A aplicação do instrumento foi realizada, sempre pelo pesquisador e de forma coletiva. Não houve, durante o processo de coleta, situações em que os professores relatassem dificuldades para o seu preenchimento. No entanto, em algumas das escolas pesquisadas, alguns professores, após a apresentação da proposta de pesquisa, recusaram-se a participar. O procedimento de apresentação sempre consistiu em uma explanação quanto aos objetivos da pesquisa, a apresentação dos instrumentos e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, os professores que aceitaram fazer parte da pesquisa responderam às escalas, o que levou cerca de 50 minutos.

Instrumento: Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores (Boruchovitch & Santos, 2011)

A escala foi construída por Boruchovitch & Santos (2011), visando a avaliar as causas atribuídas pelos professores ao fracasso e sucesso em ensinar em termos de lócus, de controle e de estabilidade. É constituída de 63 itens em escala *Likert* de quatro graduações que vão de (1) *Não tem nada a ver comigo,* (2) *Tem pouco a ver comigo*, (3) *Tem a ver comigo* a (4) *Me descreve realmente bem.* Cada asserção que compõe a escala relaciona-se a atribuições de internalidade/externalidade, controlabilidade/incontrolabilidade e estabilidade/instabilidade relativas ao cotidiano docente em dois agrupamentos, sendo de 1 a 33 atribuições para sucesso e de 34 a 63 atribuições para fracasso.

O instrumento teve seus 63 itens divididos em 12 domínios, que foram definidos a partir do referencial teórico (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000), considerando-se as três dimensões de lócus, estabilidade e controlabilidade em seus elementos dicotômicos, associados às causas de sucesso e às de fracasso. Cabe esclarecer que um mesmo item podia caracterizar causas em dimensões distintas (Boruchovitch & Martini, 1997; Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985). Assim, do total dos itens, 15 referem-se a atribuições de sucesso a causas controláveis, 17 a causas incontroláveis, 18 a causas internas, 15 a causas externas, um a causa estável e 32 a causas instáveis. No que se refere às atribuições de fracasso a causas controláveis, há nove itens, 21 a causas incontroláveis, 16 a causas internas, 14 a causas externas, nove a causas estáveis e 21 a causas instáveis.

O arranjo nesses 12 domínios, embora pautado pela literatura, implicou uma alternativa não disponível nas pesquisas, até o momento para análise da atribuição causal, mas que se mostrou conveniente, já que os itens propostos, simultaneamente, refletem as três dimensões propostas por Weiner (1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000).

A consistência interna da escala e das subescalas foi aferida pelo Alpha de Cronbach. Verificou-se alta consistência interna para a maioria dos 12 domínios da escala de atribuições de causalidade. Os valores de alpha das atribuições para sucesso nas dimensões identificadas a seguir foram: **controláveis**, r= 0,855; **incontroláveis**, r=0,810; **internas**, r=0,881; **externas**, r=0,805; **estáveis**, só havia um item; e **instáveis**, r=0,893. No concernente às atribuições para fracasso obteve-se: **controláveis**, r=0,751; **incontroláveis**, r=0,853; **internas**, r=0810; **externas**, r=0,864; **estáveis**, r=0,606; e **instáveis**, r=0877.

Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram organizados em um banco com as informações demográficas e as respostas dadas ao instrumento de coleta. Para a sua sistematização, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, *pacote estatístico* para as Ciências Sociais em sua versão 15.0. Para a avaliação da normalidade da amostra, utilizou-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk. Os testes estatísticos voltados para a análise da existência de relações entre as variáveis comparadas no estudo foram o de Mann-Whitney, quando se analisavam duas categorias e de Kruskal-Wallis no caso de três ou mais categorias.

Análise da escala de atribuição de causalidade

Os escores referentes a cada domínio foram obtidos pela pontuação média, sendo que o mínimo seria um ponto e o máximo quatro para cada um deles. Identificam-se valores médios mais altos nas causas controláveis (M=3,21 e DP=0,36), internas (M=3,25 e DP=0,35) e estáveis (M=3,03 e DP=0,57) para o sucesso, enquanto se constatam valores médios mais altos nas causas incontroláveis (M=1,14 e DP=0,20), externas (M=1,20 e DP=0,27) e instáveis (M=1,15 e DP=0,21) para o fracasso. Embora se verifiquem valores médios menores em todas as causas para fracasso, percebe-se um padrão consistente nas atribuições ao se identi-

Tabela 1. Análise descritiva das variáveis numéricas dos domínios levantados.

Variável	N	MÉDIA	DP	MÍN.	Q1	MEDIANA	Q3	MÁX
Sucesso/Controláveis	146	3,21	0,36	2,40	3,00	3,13	3,53	4,00
Sucesso/Incontroláveis	132	2,75	0,37	1,94	2,53	2,71	2,94	3,76
Sucesso/Internas	136	3,25	0,35	2,44	3,00	3,17	3,53	4,00
Sucesso/Externas	138	2,59	0,41	1,47	2,33	2,53	2,87	3,73
Sucesso/Estáveis	148	3,03	0,57	1,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Sucesso/Instáveis	127	2,95	0,32	2,22	2,75	2,91	3,13	3,88
Fracasso/Controláveis	151	1,05	0,13	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Incontroláveis	149	1,14	0,20	1,00	1,00	1,05	1,19	2,19
Fracasso/Internas	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,06	1,63
Fracasso/Externas	149	1,20	0,27	1,00	1,00	1,07	1,29	2,79
Fracasso/Estáveis	150	1,05	0,11	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78
Fracasso/Instáveis	149	1,15	0,21	1,00	1,00	1,05	1,19	2,24

Tabela 2. Comparação das médias por domínio de atribuição causal e faixa etária dos participantes.

Variável	Faixa Etária								Valor p**
	21-30		31-40		41-50		>50		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Sucesso/Controláveis	3,08	0,48	3,24	0,39	3,26	0,30	3,36	0,45	0,13
Sucesso/Incontroláveis	2,62	0,30	2,81	0,41	2,76	0,33	2,93	0,38	0,04
Sucesso/Internas	3,13	0,31	3,26	0,38	3,30	0,29	3,42	0,45	1,12
Sucesso/Externas	2,49	0,34	2,66	0,47	2,57	0,34	2,69	0,44	0,29
Sucesso/Estáveis	2,97	0,43	3,02	0,66	3,11	0,46	3,08	0,79	0,59
Sucesso/Instáveis	2,83	0,29	3,01	0,36	2,95	0,23	3,10	0,39	0,07
Fracasso/Controláveis	1,05	0,13	1,06	0,14	1,05	0,14	1,03	0,07	0,89
Fracasso/Incontroláveis	1,19	0,23	1,15	0,21	1,11	0,17	1,10	0,15	0,32
Fracasso/Internas	1,05	0,10	1,05	0,11	1,05	0,13	1,02	0,05	0,52
Fracasso/Externas	1,25	0,32	1,21	0,30	1,14	0,21	1,15	0,21	0,33
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,05	0,12	1,05	0,12	1,03	0,07	0,62
Fracasso/Instáveis	1,18	0,24	1,16	0,23	1,11	0,18	1,10	0,15	0,31

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

Tabela 3. Comparação das médias por domínio de atribuição causal e tempo de atuação docente dos participantes.

Variável	Tempo de Atuação										Valor p**
	1-5		6-10		11-15		16-20		>20		
	Mé-dia	DP	Mé-dia	DP	Mé-dia	DP	Mé-dia	DP	Mé-dia	DP	
Sucesso/Controláveis	3,08	0,27	3,15	0,39	3,27	0,37	3,29	0,28	3,37	0,39	0,06
Sucesso/Incontroláveis	2,64	0,27	2,69	0,37	2,85	0,43	2,83	0,38	2,82	0,28	0,14
Sucesso/Internas	3,09	0,26	3,19	0,37	3,33	0,34	3,32	0,29	3,40	0,36	0,01
Sucesso/Externas	2,52	0,30	2,55	0,41	2,62	0,51	2,67	0,45	2,64	0,33	0,69
Sucesso/Estáveis	2,86	0,59	3,02	0,55	3,10	0,53	3,31	0,48	2,95	0,69	0,17
Sucesso/Instáveis	2,84	0,21	2,89	0,36	3,03	0,34	3,00	0,32	3,07	0,28	0,04
Fracasso/Controláveis	1,06	0,15	1,04	0,09	1,07	0,16	1,09	0,22	1,01	0,02	0,44
Fracasso/Incontroláveis	1,17	0,22	1,18	0,25	1,13	0,16	1,11	0,16	1,06	0,12	0,19
Fracasso/Internas	1,05	0,11	1,04	0,07	1,07	0,14	1,07	0,17	1,01	0,03	0,27
Fracasso/Externas	1,24	0,31	1,25	0,36	1,17	0,19	1,14	0,18	1,09	0,16	0,20
Fracasso/Estáveis	1,05	0,10	1,04	0,08	1,07	0,15	1,06	0,13	1,01	0,02	0,32
Fracasso/Instáveis	1,18	0,23	1,18	0,25	1,13	0,17	1,12	0,19	1,06	0,12	0,18

** Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre mais de 2 grupos.

ficar a oposição entre a dimensão causal atribuída para o sucesso e a atribuída para o fracasso.

Atribuição de causalidade e faixa etária

A comparação entre os domínios de atribuição causal definidos neste trabalho e as faixas etárias dos professores participantes se deu por meio do teste de Kruskal-Wallis e podem ser vistos na Tabela 2. Evidencia-se uma diferença significativa entre as distintas faixas etárias e a atribuição de causas incontroláveis para o sucesso (p=0,03), constatando-se os maiores escores nesse domínio entre os que têm maior idade (>50 anos). Tal dado sugere que a expectativa desses professores para o seu sucesso é diminuída em comparação aos mais jovens (Weiner, 1972, 1974, 1975, 1979, 1985, 2000).

Atribuição de causalidade e tempo de atuação docente

Para comparação entre a atribuição de causalidade e o tempo de atuação docente, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Verificou-se diferença significativa nas atribuições internas (p=0,01) e instáveis (p=0,04) para o sucesso nos professores com maior tempo de atuação.

Discussão

Os dados obtidos na análise geral da escala de atribuição de causalidade sugerem que o grupo pesquisado obteve resultados compatíveis com um bom desempenho docente, pois, no âmbito da motivação intrapessoal, as atribuições para sucesso controláveis, internas e estáveis mostram-se positivas e, teoricamente, refletir-se-iam em maiores níveis motivacionais, já que a expectativa de sucesso seria aumentada (Weiner, 1985, 2000; Rodrigues, 2007).

Os escores mais altos na atribuição de causas externas, instáveis e incontroláveis para o seu fracasso em ensinar por parte dos professores mostram-se de acordo com o referencial teórico. Atribuições nessas dimensões para o fracasso preservam o indivíduo de sentimentos como vergonha e humilhação (Weiner, 2000). Todavia, cabe um questionamento sobre o processo atribucional nesse aspecto, já que, quando o professor faz uma atribuição interpessoal, avaliando o desempenho dos alunos, facilmente reconhece causas para o fracasso no discente (Gama & Jesus, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira & cols., 2002 e Martini & Del Prette, 2005). Aqui, no entanto, ao se questionar a própria atuação, realizando uma atribuição intrapessoal, identificam-se escores médios para fracasso abaixo dos de sucesso e caracterizados por uma tendência possivelmente autoprotetora, conforme apontado por Tollefson (2000), que mostra que os professores resistem em atribuir causas ao fracasso de seus alunos a si mesmos como forma de preservação do senso de eficácia pessoal. Assim, os dados ora encontrados confirmam, em linhas gerais, os achados da literatura no que concerne à tendência de maior culpabilização do fracasso a fatores externos, possivelmente relacionados aos alunos e suas respectivas famílias (Maluf & Bardelli, 1991; Gama & Jesus, 1994; Neves & Almeida, 1996; Martini & Del Prete, 2002, 2009; Ferreira, Bidarra, & Raposo, 2011).

Chama a atenção o fato de que os escores médios para o fracasso obtidos no trabalho estejam muito abaixo dos relativos ao sucesso. Embora a consistência interna da escala utilizada tenha permitido aferir sua confiabilidade, aventa-se também a hipótese de que as questões relativas ao fracasso em ensinar desenvolvidas para a escala possam ter sido elaboradas de maneira que, talvez, estimule o professor a respondê-las de forma enviesada, valendo-se de estratégias autoprotetoras. Se, de acordo com Tollefson (2000), há, por parte dos professores, uma tendência autoprotetora nas atribuições frente ao fracasso de seus alunos, pode-se pressupor que a autoproteção se faça presente, também, na atribuição de causas para o próprio fracasso. Como o levantamento é de caráter intrapessoal, atribuições presentes em algumas questões da escala, como, por exemplo, o item 47 *Tenho desempenho ruim como professor porque fico nervoso diante das turmas*, poderiam ter gerado desconforto no professor, que tenderia a respondê-las com pontuações menores, já que, quanto maior o valor assinalado, maior seria a identificação do próprio fracasso, independentemente da natureza da causa atribuída.

Em estudos futuros com este instrumento, seria recomendável a adequação dessas afirmações com alterações na redação, não se utilizando mais o termo fracasso no corpo de texto e substituindo o termo por expressões mais amenas, tais como: obtenho resultados menos favoráveis ou não atinjo os objetivos educacionais. Ademais, uma das limitações do presente estudo foi ter se baseado em instrumentos de escala do tipo *Likert* que não permitiram que professores se manifestassem mais livremente sobre as questões propostas. Assim, explorar as atribuições intrapessoais para o fracasso de forma específica e por outros métodos, tais como entrevistas em profundidade, certamente, trará muito mais luz a essa questão e deve ser alvo da agenda futura de pesquisa sobre esse tema.

No grupo com maior experiência, o resultado com relação às atribuições para o sucesso em ensinar a causas internas era esperado, já que se pode pressupor que a experiência docente tenderia a conduzir à percepção de maior capacidade. No entanto, a atribuição a causas instáveis para o sucesso nesse agrupamento foi um dado inusitado do presente estudo que merece ser alvo de futuras pesquisas.

Com relação às atribuições de sucesso a causas incontroláveis pelos professores mais velhos, pode-se inferir que, com a redução da expectativa de sucesso, também ocorra uma redução dos níveis motivacionais intrapessoais nesse grupo (Weiner, 2000). Tal informação demandaria uma investigação mais aprofundada para identificar as reais causas dessa condição, entretanto ao se considerar que o sucesso docente é associado à habilidade para ensinar, para se relacionar com os alunos, ao oferecimento de apoio ao aluno, à identificação com o trabalho docente, à adequação do material didático e à prática docente bem sucedida, segundo Gama e Jesus (1994), pode-se inferir que esse grupo pode encontrar-se em um momento em que questiona o próprio papel, enfrentando dificuldades para sua prática profissional cotidiana. Cabe avaliar, inclusive, as condições de trabalho que conduzem a essa situação, já que o *burnout* no contexto educacional tem sido uma preocupação dos pesquisadores (De La Torre & Godoy, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007). A constatação dessa diferença sugere novos estudos nessa realidade, que abordem tanto as alterações que as percepções docentes podem sofrer com a experiência profissional, quanto a possibilidade de o *burnout* interferir sobre esse grupo. As pesquisas que relacionam idade e *burnout* entre professores, embora pareçam indicar maior prevalência entre os mais jovens, trazem resultados inconsistentes (Silva, Damásio, Melo, & Aquino, 2008) e o

aprofundamento da temática mostra-se relevante, tanto em aspectos acadêmicos quanto práticos. Tendo em vista que as atribuições causais podem ser adaptativas ou não e que os níveis motivacionais do indivíduo estão diretamente relacionados aos seus padrões atributivos, tal conhecimento relacionado à idade e experiência profissional poderia favorecer ações de prevenção da redução da expectativa para o sucesso dos professores mais experientes.

Considerações Finais

Em linhas gerais, assim como na literatura, a existência de um padrão egodefensivo nos professores (Ferreira, Bidarra, & Raposo, 2011; Tollefson, 2000), diferenças relativas à experiência (De La Torre & Godoy, 2004) e o efeito que as atribuições causais dos professores possa ter sobre os alunos (De La Torre & Godoy, 2002) foram pontos também encontrados e discutidos neste trabalho. Assim, acredita-se que o levantamento de atribuições de causalidade, por parte dos professores, para o próprio sucesso ou o fracasso em ensinar, tenha trazido uma perspectiva diferenciada para o presente estudo.

Acredita-se que o professor precise desenvolver o protagonismo em suas ações e a identificação da natureza de suas atribuições de causalidade permite buscar meios de interpretar seus contextos de atuação e favorecer o desenvolvimento de padrões mais adaptativos, sua expectativa de desempenho pessoal e, por conseguinte, seus níveis motivacionais. O *déficit* em pesquisas intrapessoais acarreta uma dificuldade do entendimento de como o professor avalia o próprio papel e também fica sujeito a vieses, como o descrito por Jones e Nisbet (1971), segundo o qual o indivíduo tende a atribuir o fracasso a causas externas quando ator e a causas internas, quando observador. Pesquisas que correlacionem as atribuições inter e intrapessoais de professores e as atribuições interpessoais de alunos e equipe de gestão quanto aos resultados de ensino-aprendizagem poderiam permitir o conhecimento mais aprofundado das estratégias egodefensivas dos docentes e gerar subsídios para ações preventivas.

Considerando que a modificação do estilo atribucional dos professores, reflete-se positivamente sobre o rendimento acadêmico dos alunos quando se torna mais adaptativo e que a teoria de Weiner tem aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem (De La Torre & Godoy, 2002), entender de que forma o professor atribui causas ao seu desempenho pode favorecer estratégias relevantes para o atendimento de suas necessidades específicas na busca de uma condição motivacional adequada. O fato de ter-se esbarrado na escassez de pesquisas referentes ao tema se, por um lado, gera dificuldades para a análise e interpretação dos dados coletados, por outro, aumenta a importância da presente pesquisa. Ainda que tenha sido um primeiro passo na exploração dessa temática, as perspectivas decorrentes deste trabalho poderão, certamente, propiciar estudos mais aprofundados sob esse enfoque.

Referências

Boruchovitch, E. & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *49*(3), 59-71.

Campos, M. G. C. (1997). Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. *Ensino em Re-vista*, *5*(1), 121-129.

De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del professor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.

De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicologia*, *38*, 217-224.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Uribe Delgado, H., Terrones González, A., Silva, J. M. B., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(3), 515-527.

Ferreira, M. M., Bidarra, M. G., & Raposo, N. V. (2011). Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: Padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *45*(2), 149-158.

Gama, E. M. & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativa do professor: Representações sociais na manutenção da selectividade social na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, *10*(3), 393-410.

Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2012). Avaliação da Atribuição de Causalidade em Contexto Educacional. Em E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativos e psicossocial*. (1a ed., Vol. 1, pp. 181-204). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. Em D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Pioneira/Edusp

Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior.* New York: General Learning Press.

Kaulfuss, M. A., & Boruchovitch, E. (2011). Escala de atribuição de causalidade para sucesso e fracasso de professores. Escala não publicada.

Maluf, M. R. & Bardelli, C., (1991). As Causas do Fracasso Escolar na Perspectiva de Professoras e Alunos de uma Escola de Primeiro Grau. P*sicologia: Teoria e Pesquisa*, *7* (3), 263-271.

Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2002) Atribuições de Causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professores do Ensino Fundamental. *Interação em Psicologia,* 6 (2), 149-156.

Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afectividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, *39*(3), 355-368.

Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, *13*, 75-85.

Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (1996). O Fracasso Escolar na 5ª Série, na Perspectiva de Alunos Repetentes, seus Pais e Professores*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12* (2), 147-156.

Rodrigues, A. (2007). *Psicologia social para iniciantes*. Petrópolis: Vozes.

Ross, L. (1977). *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*. Em L. Berkowitz (Org.), Advances in experimental social psychology (Vol. 10). New York: Academic Press.

Silva, J. P., Damásio, B. F., Melo, S. A., & Aquino, T. A. A. (2008). Estresse e burnout em professores. *Revista Fórum Identidades*, *3*, 75-83.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99,* 611-625.

Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. Educational. *Psychology Review*, *12*, 63-83.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.

Weiner, B. (1975). Success and failure in education: Motivators of performance, Stuttgart: Klett Verlag.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation For an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, *12*, 1-14.

Woolfson, L. M. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teacher´s beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, *29* (2), 221-238.

Woolfson, L.; Grant, E., & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, *27*(2), 295–306.

Recebido em: 24/03/2015
Reformulado em: 20/01/2016
Aprovado em: 02/02/2016

Sobre os autores

Marco Aurélio Kaulfuss (m.kaulfuss@gmail.com)
Professor da ETEC Dr. Demétrio Azevedo Júnior e da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva – Itapeva, SP – Brasil – Mestre

Evely Boruchovitch (evely@unicamp.br)
Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; Pesquisadora do CNPq – Campinas, SP – Brasil – Professora Doutora

O presente artigo é derivado da dissertação de Mestrado intitulada *Atribuição Causal para o sucesso e o fracasso em ensinar e eficácia coletiva de professores* desenvolvida pelo primeiro autor, sob orientação da segunda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A segunda autora agradece o apoio financeiro do CNPq e da Capes

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202975

A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão

Maria Regina Maciel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Karla Patrícia Holanda Martins
Universidade Federal do Ceará– Fortaleza – CE – Brasil

Jesus Garcia Pascual
Professor da Universidade Federal do Ceará – CE – Brasil

Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Estadual do Cearáe Universidade de Fortaleza– CE – Brasil

Resumo

O presente artigo propõe uma abordagem comparativa entre as noções de infância em Jean Piaget e de infantil em Sigmund Freud, tomando como conceitos básicos a noção de tempo e de moral em ambos os autores. Sustenta-se ser possível afirmar, a partir de uma leitura da epistemologia genética, que a infância vai-se transformando à medida que agimos e conhecemos de acordo com estruturas cognitivas operatórias. No entanto, segundo a psicanálise, é possível nos remeter ao infantil, presente também na vida adulta. O infantil escapa à racionalidade que subjaz àquela noção de estrutura piagetiana. A permanência do infantil é fonte das experiências criativas e da instauração de um movimento permanente de subjetivação.
Palavras-chave: Infantil; infância; tempo.

Childhood in Piaget and infancy in Freud: temporality andmoralities

Abstract

This article proposes a comparative approach between childhood notions of Jean Piaget and infancy in Sigmund Freud, it takes as basic concepts the notion of time and moral in both authors. It claims to be possible to state, from a reading of genetic epistemology, that childhood will be transformed as we act and we know according to operative cognitive structures. However, according to psychoanalysis, it is possible to refer to infancy, also present in adulthood. The infancy escapes the rationality that underlies to that notion of Piaget's structure. The permanence of the infancy is a source of creative experiences and the establishment of a permanent movement of subjectivity.
Keywords: Infancy; childhood; time.

La infancia en Piaget y el infantil en Freud: Temporalidad y moralidades

Resumen

El presente artículo propone un abordaje comparativo entre las nociones de infancia en Jean Piaget y de infantil en Sigmund Freud, tomando como conceptos básicos la noción de tiempo y de moral en ambos autores. Se sostiene ser posible afirmar, a partir de una lectura de la epistemología genética, que la infancia se va transformando a medida que actuamos y conocemos de acuerdo con estructuras cognitivas operatorias. Sin embargo, según el psicoanálisis, es posible remeternos al infantil, presente también en la vida adulta. El infantil escapa a la racionalidad que refuerza a aquella noción de estructura piagetiana. La permanencia del infantil es fuente de las experiencias creativas y de la instauración de un movimiento permanente de subjetivación.
Palabras clave: Infantil; infancia; tiempo.

Introdução

A compreensão que se tem de infância e de infantil é marcada pela trama conceitual própria à teoria que a sustenta. O objetivo de nossa reflexão éfazer um recorte que nos permita comparar e distinguir a concepção de infância extraída do campo de uma psicologia do desenvolvimento, especificamente da teoria de Piaget, e a concepção do que chamamos de infantil no campo da psicanálise. Mais do que distingui-las pelos procedimentos investigativos, seja por observações empíricas, da psicologia com crianças ou a partir da escuta das representações inconscientes – no caso dapsicanálise, vamos diferenciá-los a partir de suas fundamentações teóricas e tramas conceituais.

Passando pelas ideias psicológicas que marcaram o Brasil nas últimas décadas acerca da infância, pensamos que a psicanálise não foi compreendida em sua radicalidade na perspectiva do lugar conferido ao infantil (Martins, Matos, & Maciel, 2009; Maciel, 2011). Da mesma forma também julgamos que a obra de Jean Piaget (1896-1980) admitiu várias leituras de acordo com o interesse do pesquisador e a finalidade de sua investigação (Pascual & Dias, 2004). Em outros termos, a preocupação epistemológica que percorreu os livros de Piaget, como por exemplo a forma como se passa de um conhecimento de menor consistência científica para outro de maior consistência, pode ser abordada de várias maneiras.

Adiantando o que teremos oportunidade de explorar no próximo subitem deste artigo, isso significa dizer que o objetivo de Piaget pode ser interpretado não como o de compreender a psicologia infantil, as crianças concretas – indivíduos recortados pela cultura e pela sociedade –, mas o de compreender as características do "sujeito epistêmico", aquilo que é comum no desenvolvimento de todos os sujeitos, no que tange à inteligência, à afetividade, à socialização e à moralidade. O autor genebrino viu nas crianças concretas a possibilidade de defender o sujeito da Epistemologia Genética em contraponto as respostas à pergunta epistemológica dos paradigmas empiristas e *aprioristas.* Levando em conta seu viés epistemológico, cabe assinalar que o termo "criança" e o conceito que o engloba denota, na obra piagetiana, o período do nascimento até a puberdade. Este conceito foi estudado sob a perspectiva das estruturas sensório-motora (estágio sensório-motor), representativa (estágio pré-operatório) e operatórias (estágios operatórios concreto e abstrato).

A discussão acurada desse tema será feita no *corpus* deste artigo. Assim, procuramos cotejar as compreensões de Piaget e de Freud referentes ao papel relativo à temporalidade e à moralidade nos processos de constituição subjetiva. Tal questão é relevante, justamente por não serusualmente abordada quando sepretende entrelaçar esses dois pensadores. Abre-se, assim, uma nova perspectiva de análise qualitativa, teórica e explanatória que visa se debruçar sobre convergências e divergências entre as teorias de Piaget e de Freudanalisadaspor estudiosos da área.

O debate Piaget e Freud: por uma antropologia do desenvolvimento?

O debate entre os pensamentos de Piaget e de Freud no Brasil se tornou particularmente intenso nos anos 90 com a obra de Lajonquière (1992), cuja tese se contrapunha àquela defendida por Dolle (1979). O argumento do último era de que a epistemologia psicanalítica havia centrado toda a sua tese no desenvolvimento afetivo do sujeito e dado pouca atenção à cognição e sua base egóica, enquanto a epistemologia genética de Piaget demonstraria que o desenvolvimento cognitivo leva ao domínio dos processos afetivos, expressivos e dos automatismos inconscientes. Nesse sentido, o percurso adequado para a psicologia do desenvolvimento deveria ser de Freud a Piaget.

Lajonquière (1992), por sua vez, defende uma argumentação contrária: deveríamos falar em um desenvolvimento infantil que levasse em conta a dimensão do inconsciente e suas características, aspecto pouco realçado por diversas leituras de Piaget no Brasil. Nesses termos poderíamos falar de uma tese inversa: de Piaget a Freud. No entanto, o objetivo deste ensaio não é defender quaisquer das duas teses, masdiscutir as aproximações e divergências entre eles, por meio do estudo dos termos infância no primeiro e infantil no segundo autor, estabelecendo-se como eixos norteadores os temas da temporalidade e da moralidade.

Em um texto clássico, *Consciência social e sua história,* Moscovici (2003) faz um resgate do conceito de representação social ao longo da história e resgata a influência da antropologia de Lévy-Bruhl no pensamento de Piaget. Argumenta Moscovici (2003): diferentemente da corrente behaviorista, claramente evolucionária, Piaget sob a influência de Lévy-Bruhl, em sua teoria de desenvolvimento infantil parte da formação cultural do homem; do homem como determinado e determinador da cultura e não da continuidade mundo animal e mundo humano.

Podemos claramente estender essa tese a Freud, não pelo fato de Lévy-Bruhl ter influenciado, igualmente, Freud, pois parece ter sido o contrário (Tambiah, 2013), mas porque também o que está em jogo para Freud, ao menos em sua primeira tópica do aparelho psíquico e em sua primeira teoria pulsional, é o inconsciente enquanto recalcado e não um inconsciente filogenético (Freud, 1921/1994f) ou o automatismo e a aprendizagem elementar do animal.

É fato que a tese central de Lévy-Bruhl é interpretada de forma muito diversa por esses estudiosos. Levy-Bruhl defende que a "mentalidade primitiva" não é inferior a mentalidade dita civilizada e lógico-racional, típica da cultura ocidental, mas segue uma lógica própria baseada na participação, na identificação afetiva e na linguagem analógica. Enquanto Freud vai visualizar na mente primitiva a onipotência narcísica da criança; Piaget visualiza na criança e no seu desenvolvimento a estrutura sobre a qual se erguerá o desenvolvimento adulto.

No entanto se é bastante razoável relacionar o funcionamento de processo primário de Freud, condensações e deslocamentos, à lei da relação e da participação em Lévy-

-Bruhl e sua tese acerca das ditas "mentalidades primitivas", tal perspectiva parece se confrontar com o desenvolvimento do pensamento lógico-racional de Piaget como uma transformação daquelas. De fato, a leitura de Freud parece apontar para o erro piagetiano de se considerar o funcionamento da consciência lógico, racional, digital, típica da cultura ocidental moderna, como uma tendência universal (Tambiah, 2013).

A questão de fundo parece ser outra com relação ao desenvolvimento da infância em Piaget e do infantil em Freud: faz sentido separar o desenvolvimento afetivo e o cognitivo ou subsumir um ao outro, de Freud a Piaget ou de Piaget a Freud como queriam Dolle e Lajoquière?

Cabe aqui nos perguntar: onde Freud vê um registro psíquico, Piaget concebe uma etapa a ser ultrapassada? Afinal, se em Freud o narcisismo é constitutivo; em Piaget, a despeito de toda sua contribuição à compreensão do desenvolvimento da criança, o "primitivo" parece referir-se a esquemas mentais (sensorial-motor e pré-operatório) a serem ultrapassados, em nome de uma racionalidade adulta.

Freud, a despeito da onipotência narcísica e inconsciente da criança que precisa ser barrada pelo adulto, nos conduz a pensar em processos primários permanentes e criadores. Além disto, estes processos "primitivos" escapam ao domínio das estruturas simbólicas.

A criança na perspectiva de Piaget: tempo e moral

Como campo de nossa investigação a respeito da noção de "criança" em Piaget, escolhemos o primeiro [1920-1930] e o segundo [1930-1945] períodos da obra psicológica piagetiana, denominados de fase "*chez l´enfant*", acrescidos de dois livros e de um artigo, posteriores (1955, 1966 e 1954/2001), respectivamente. A "criança" aparece como campo privilegiado de estudos psicológicos; constata-se, contudo, que sua preocupação era conhecer a gênese de certos processos psicológicos sem se preocupar com definição do termo. Piaget publicou nesse período vários livros cujos títulos levam a pensar a palavra criança ("*chez l´enfant*"). Contudo, o autor estava mais preocupado em estudar os processos interativos da linguagem e do pensamento (1923); a representação infantil do mundo (1926/2005); o desenvolvimento do juízo moral (1932/1984); os primórdios da inteligência prática (1936/1966); a construção da realidade objetiva (1937) e, finalmente, a passagem da ação motora para a ação representada - formação do símbolo (1945a/1990).

A noção de criança, vista na perspectiva da temporalidade, aparece como a etapa primeira do desenvolvimento psicológico que é superada em fases posteriores: "O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior" (Piaget & Inhelder, 1966/1994, p. 129). Perguntar-se pelo conceito de *criança* em Piaget implica inseri-lo na trama epistemológica de sua obra, isto é, afirmar que as estruturas cognitivas e afetivas da criança e as estruturas cognitivas e afetivas do adulto são *qualitativamente diferentes*, porque a etapa anterior é reconstruída primeiramente num plano novo e ultrapassada cada vez mais amplamente.

O termo "criança" abarca, também, a *puberdade* como segunda infância, conforme pode ser rastreado em seus escritos: "... o papel da autonomia concreta adquirida durante a segunda *infância*... sendo a adolescência (15-18 anos) a idade da inserção do indivíduo na sociedade adulta..." (Piaget & Inhelder, 1966/1994, p. 127). Cabe observar, todavia, que o uso da palavra "criança" engloba simplesmente o período da infância até a adolescência: "A psicologia da criança estuda o crescimento mental... até a fase de transição constituída pela adolescência..." (p. 7). Há, pois, um corte nítido no uso do termo "criança" para se referir aos sujeitos quando eles atingem as operações proposicionais, que marcam a *decalagem* vertical no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social: "A última descentração fundamental, que se realiza no termo da infância, prepara a liberação do concreto em proveito de interesses orientados para o inatual e o futuro" (Piaget & Inhelder, 1966/1994, p. 111). O dilema aqui diz respeito a essa segunda infância, visto que coincide com o período em que essa passagem já ocorreu, por volta dos 11 anos de idade. Trata-se de um pensamento pré-adolescente e de transição?

Conhecer a noção de criança na obra piagetiana significa estudar as características dos estágios no que tange à cognição, à moralidade e à afetividade, já que formam uma unidade inextricável: "... algumas pessoas afirmam que o estudo do desenvolvimento intelectual cai no intelectualismo, isolando arbitrariamente a inteligência e desconhecendo as relações entre a vida intelectual e a afetividade" (Piaget, 1954/2001, p. 17).

Com relação à cognição, Piaget mostra que há diferença qualitativa entre a inteligência da criança e a do adolescente, o que significa que o pensamento infantil reveste-se maciçamente do *egocentrismo*, em contraposição ***à*** descentração ***típica*** da adolescência, isto é, a forma do pensamento da primeira gira em torno do seu próprio ponto de vista: "O egocentrismo infantil é essencialmente um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e das pessoas com *a própria atividade" (Piaget,* 1946/1990b, p. 75). O pensamento infantil egocêntrico compõe-se de atributos como o *realismo*, o *animismo* e o *artificialismo*, formas sob as quais as crianças representam o mundo.

Nessa direção, a pergunta axial sobre o realismo infantil é: "... a criança é capaz de diferenciar o mundo exterior e seu mundo interior?" (Piaget, 1926/2005, p. 3). Piaget estuda o *realismo* do pensamento infantil primeiramente na identificação das palavras com os pensamentos e, nesse sentido, as crianças, até perto dos 11 anos, acham que pensar é *falar*, ou seja, pensa-se com a boca, as palavras são vozes que estão dentro da cabeça etc. O egocentrismo manifesta-se também sob a forma de *realismo nominal* no sentido de que os nomes fazem parte da essência das coisas, é uma qualidade inerente à coisa. Tal característica

do realismo aparece estampada nos *sonhos infantis*, cujos conteúdos oníricos vêm de fora do sujeito e permanecem fora quando está sonhando.

O egocentrismo contém uma segunda característica denominada *animismo*, isto é, as crianças consideram também *corpos vivos* aqueles que os adultos consideram inertes (lua, sol, árvore etc.). Ao realismo e animismo Piaget acrescenta outra característica do pensamento infantil, o *artificialismo*, isto é, as crianças consideram as coisas (rios, astros, lagos etc.) como produtos fabricados pelas pessoas (Piaget, 1926/2005).Para Freud, por sua vez, tais processos diriam mais de uma etapa da adaptação do inconsciente à realidade na forma de desenvolvimento de um ego.

Segundo Piaget, o conceito "criança" designa, pois, pessoas cuja inteligência apresenta características de *egocentrismo intenso* que se resume na confusão entre significante e significado, entre interno e externo, entre pensamento e matéria. Segundo o autor, o realismo infantil acontece porque a criança não consegue perceber a existência da subjetividade em sua plenitude simbólica, fonte do pensamento; a rigor, para as crianças há uma única realidade, a exterior.

O intuito de Piaget não era avaliar os comportamentos das crianças entrevistadas; como elas agem, por exemplo, diante de dilemas morais, mas o julgamento que emitem diante de certas situações fictícias: "Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais" (Piaget, 1932/1984, p. 21). Trata-se, portanto, da dimensão racional que norteia o julgamento de valores. E, ao pesquisar a dimensão cognitiva da moralidade, o autor genebrino descobre que ela é construída pelos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento psicológico, opondo-se às teses filosóficas da moralidade inata. Se a construção de valores é um processo psicogenético, encontrar-se-ão características diferentes no julgamento das crianças e dos adultos.

É próprio da primeira infância (0-4 anos) não reconhecer a questão moral (como devo agir), isto é, onde radica a obrigatoriedade para realizar ou evitar determinados comportamentos. As crianças pequenas não reconhecem as normas no sentido de que algo deve ser evitado ou realizado segundo os preceitos de lei. E sendo assim, essa fase é denominada por Piaget de "anomia", ausência da concepção da existência de leis, de normas ou de regras que coordenem o convívio social e a preservação dos direitos do outro. As crianças respeitam as ordens pelo temor ao castigo e não porque compreendem a natureza da lei.

Na segunda infância, na fase de heteronomia moral (5-11 anos), as crianças reconhecem a lei como fonte ordenadora dos comportamentos, mas as leis são elaboradas por alguém muito importante e soberano; a lei é uma externalidade, vem do outro. Daí que proceder moralmente com correção significa *obedecer* a esse outrem superior: "A lei é inquestionável; perante ela só cabe uma atitude moralmente correta: a obediência" (Pascual, 1999, p. 5). É próprio das crianças agirem dessas duas fases, anomia e heteronomia, ou mesmo relacionarem-se com adultos mediante interações de *coação*, porque elas os vêm como superiores. As relações são verticais; daí o medo e a obediência! Trata-se também de uma lei retributiva: a sanção deve ser equivalente à falha cometida, como a lei do Talião: "olho por olho, dente por dente". Não há atenuantes, é uma lei tudo ou nada.

Nesse sentido é no momento em que os sujeitos não veem a lei mais como algo sagrado ou externo ao grupo que eles deixam de ser crianças, tornando-se adolescentes/adultos, isto é, conseguem a autonomia moral: "A regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida (Piaget, 1932/1984, p. 60)."

No que diz respeito à afetividade, Piaget vê seu desenvolvimento relacionado diretamente com a inteligência e essa relação é de tal ordem que ninguém nega sua constante interação (Piaget, 1954/2001, p. 17). Observa, contudo, que essa interação pode ser entendida sob dois aspectos: a) a afetividade estimula, acelera ou perturba as operações da inteligência; b) a afetividade ajuda na construção das estruturas cognitivas. Piaget conclui que a afetividade pode sim provocar acelerações ou retrocessos no desenvolvimento das estruturas da inteligência, mas "... não pode nem produzir nem modificar as estruturas" (Piaget, 1954/2001, p. 103). Trata-se, na verdade, de duas dimensões, uma estrutural, potencializada pela inteligência, e outra energética, potencializada pela afetividade. Ambas são isomorfas em todos os comportamentos. Nos comportamentos orientados para os objetos, o elemento estrutural (inteligência) é constituído pelas "diversas estruturas lógico-matemáticas", enquanto o elemento energético (afetividade) é constituído pelo interesse, pelos valores, pela interatividade e suas regulações (Piaget, 1954/2001, p. 104).

Mas como se manifesta a afetividade na infância? Nosso autor divide o seu desenvolvimento em cinco estágios: 1º) dispositivos hereditários – tendências instintivas de posição corporal, medos de escuro, de ruídos etc.; 2º) afetos perceptivos – prazer ligado à percepção de quente, frio, rosto de pessoas, etc.; 3º) afetos intencionais – sentimento de felicidade, de fadiga ao terminar uma tarefa etc.; 4º) afetos intuitivos e interindividuais – simpatia, obediência etc.; 5º) afetos normativos – justo, injusto etc.. Cabe sinalizar que ele ainda acrescenta o sexto, os sentimentos idealizados e formação da personalidade – papel na coletividade, idealismo etc., que aparecem nos alvores da adolescência, o que foge ao escopo deste trabalho.

Resumindo, fica claro ao longo da obra piagetiana que a criança não pode ser considerada como um pequeno adulto. Ser criança em relação ao adulto não se assemelha à maquete em relação ao prédio que ela representa. Significa possuir um arcabouço cognitivo, afetivo e moral específico, tecido na confusão entre a subjetividade e a objetividade inicial. Mas, a partir de quatro fatores, maturação, experiência física com os objetos, relacionamento social e autorregulação ou equilibração, a criança chega à vida adulta com o pleno desenvolvimento dessas três dimensões anteriormente citadas, a cognitiva, a afetiva e a moral.

Como dito anteriormente, a característica egocêntrica da criança torna seu pensamento *animista, artificialista* e *realista*, o que, se por um lado dificulta a relação com a objetividade da realidade, por outro potencializa a fantasia, a imaginação, o sonho, o pensamento criativo. A criança que se aninha dentro do adulto permite que este sonhe e que faça poesia, que experimente novas percepções etc. Em contrapartida, o pensamento adulto caracteriza-se pela descentração, pela análise, pelas coordenações lógicas das ações, pela reversibilidade e transitividade das ações, pela conservação da quantidade e pelos aspectos operatórios do pensamento, que culmina com a predominância das transformações sobre as percepções. Nesse sentido, a criança, cuja assimilação é mais generalizadora e não respeita as peculiaridades das coisas, é obrigada a incorporar a acomodação na busca de equilibração mais consistente. De fato, é a acomodação que produz o novo, equilibração majorante, a despeito de toda "resistência" da criança.

Piaget defende energicamente que a diferença entre a inteligência da criança e a do adulto não é *quantitativa*, mas *qualitativa*. O adulto não pensa *mais* do que a criança, mas *diferente*. Portanto, o desenvolvimento do pensamento corre por trilhos diferentes da mera acumulação, porque evoluir é adquirir estruturas de conhecimento e afetivas mais complexas, por equilibrações majorantes, implicando em maior descentração e transitividade do sujeito.

O infantil na perspectiva de Freud: o tempo do infantil

Pode-se afirmar existir uma teoria sobre o desenvolvimento da infância orientada por pressupostos psicanalíticos? Em caso afirmativo, o que supomos como contribuições freudianas? No ensino das disciplinas de desenvolvimento, aplicadas, por exemplo, aos cursos de Psicologia (Martins & cols., 2009), é comum privilegiar-se as ideias de Freud (1905/1994c) contidas nos seus ensaios sobre a sexualidade humana e suas indicações sobre os modos de fixação da libido. Em geral, as indicações freudianas são compreendidas numa referência ao tempo cronológico do desenvolvimento, fazendo coincidir sua compreensão à ideia de fases a serem superadas (as fases da libido – oral, anal, fálica, latência e genital), em direção a uma suposta normalidade do sexual.

Todavia, contrariamente a essa posição, ao se colocar no centro desta compreensão a ideia de uma temporalidade inconsciente, subverte-se o lugar conferido ao infantil que agora passa de uma *condição* a ser superada a um *tempo* de fundação, uma espécie de matriz que estrutura no *a posteriori* a vida psíquica, semelhante ao *só depois* que se observa após uma intervenção analítica. Aqui o infantil é definido como o entrelaçamento dos tempos, onde passado, presente e futuro, por não produzirem sínteses, convocam o psíquico a uma tentativa, permanente, de criar (Maciel, 2011). Não se espera aqui um progresso que vai do simples ao complexo, do desconhecimento ao conhecimento, tampouco da dependência à independência como em Piaget. Desse modo, o que constitui a matriz fundante do psiquismo em Freud?

Em sua metáfora do 'Bloco mágico', Freud (1924-1925/1994h) retoma a sua compreensão sobre o modo de funcionamento da memória e seu papel na constituição do sujeito psíquico, já anunciada em pelo menos dois momentos da sua correspondência com W. Fliess, hoje conhecidos como *Carta 52*(1892-1899/1994b) e *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1994a). Freud retoma, nesse momento, a sua teoria sobre os modos de inscrição da experiência, onde não haveria sujeito sem um outro que participe ativamente do seu modo de estruturação. Desde sempre, nessa perspectiva, o orgânico e o psíquico fundam um corpo, numa referência à capacidade simbólica, através da mediação e presença deste outro primordial.

Assim, a memória é um registro de articulação entre o campo da pulsão e da linguagem, onde o que se inscreve como marca psíquica não é produto de uma síntese dialética de opostos, mas da afirmação da diferença no permanente contato com a experiência, pois o corpo pulsional já não é mais o corpo biológico, movido somente por um sistema de necessidades. Em se tratando de constituição psíquica, portanto, diluem-se os binarismos em nome das disseminações de termos complementares. Mais especificamente, termos como "força" corporal e "sentido" psíquico passam a serem vistas como complementares e não como opostos.

Nessa direção, Derrida (2011), no seu clássico estudo sobre o *Bloco mágico* de Freud, propõe pensar a escritura em termos de traços diferenciais, construídos numa rede de relações sempre aberta. Birman (2007) sugere que, com Freud e Derrida, podemos passar do âmbito da polissemia, no que ela deve à contradição dialética dos opostos, para o da disseminação, que nos remete a algo no qual os termos são complementares, o que é diverso da lógica binária); ou seja, das estruturas duais, tais como significante/significado, homem/mulher, corpo/linguagem, para a trama diferencial. Afinal, os binarismos precisam ser superados se quisermos comportar a lógica ambivalente e dialética de Freud.

Assim, ao pensarmos nas marcas inconscientes deixadas pelo outro em nós, o que pode ser traduzido nos traços de memória que vão constituindo nosso psiquismo, temos de pensar nas excitações que se disseminam e nas resistências que encontram para a descarga. Na inscrição dos traços no psiquismo, os registros da força e do sentido não estariam em oposição. Ao contrário, é no jogo das forças disseminadas e das resistências produzidas que os traços se inscrevem no psiquismo, podendo produzir sentidos.

No texto *Projeto para uma psicologia científica*, Freud (1895/1994a) propõe que diante de sua condição de desamparo fundamental, cada bebê humano precisa construir seu caminho rumo à constituição de um sujeito psíquico a partir de seu encontro com o semelhante. Posteriormente, Freud (1914/1994f) afirmará que o que ali se funda é efeito do narcisismo dos pais. Isso significa dizer que o que lhe antecede simbolicamente também cria condições de sua estruturação, num *a posteriori*. Desse modo, "não se trata, pois, do tempo

cronológico, mas do tempo poético em que a simbólica revela assim sua ascendência" (Kaufmann, 1996, p. 173). É por isso que o egocentrismo infantil e sua onipotência narcísica não são meras dificuldades cognitivas a serem superadas como em Piaget, mas desejo, afeto, que produzem realidades: é preciso que essa condição se confirme para que adentremos nesse mundo simbólico, analógico, do futuro, em que a realidade, inclusive do tempo, não é um dado, mas uma relação. Trata-se do que Lévy-Bruhl chamou de mundo da participação em contraponto ao mundo lógico-formal (Tambiah, 2013).

Nessa perspectiva, a questão do infantil na psicanálise diz respeito ao tempo psíquico que não é somente o cronológico. Indicações de outros tempos podem ser encontradas em textos freudianos, como, por exemplo, *O mal-estar na civilização* (Freud, 1929-1930/1994j, p. 70). Neste, Freud sugere uma curiosa analogia do psiquismo com a "cidade eterna" de Roma, no sentido de ambos preservarem lado a lado diferentes etapas do seu desenvolvimento. Outra sugestão de temporalidade própria à psicanálise diz respeito ao tempo que não passa – quando Freud refere-se, por exemplo, a impulsos do Inconsciente que são "virtualmente imortais" (Freud, 1932-1933/1994k, p. 69).

Esses tempos de Freud nos permitem afirmar a permanência do infantil no adulto, infantil que nos remete ao potencial criativo e ao que não se resume a uma lógica binária. Ou ainda, como apontado anteriormente, o infantil seria origem e condição de possibilidade de uma história, posto que nele o outro, como alteridade radical, ainda não se inscreveu; em outras palavras, a história é o testemunho dessa inscrição. Como nos lembra Flusser (2010), é a escrita (inscrição) que produz a história e não o mundo binário das imagens.

Isso significa dizer que, em uma teoria do desenvolvimento, deve-se pensar nos tempos de constituição do sujeito psíquico, além, é claro, de se pensar nos processos de maturação orgânica. Todavia, aqui, esses termos são solidários, ou seja, a integridade neurofisiológica de um bebê não lhe garante suas condições de sobrevivência, o que para a psicanálise representará sempre a condição de estruturação de um sujeito psíquico colocada em referência aos campos pulsionais e simbólicos, respectivamente força e palavra. Desse modo, a escritura, no dizer de Coriat (1997), é produto da força (o material que escreve) e do papel (o material onde se inscreve).

O infantil e a moral

Na perspectiva freudiana, a moralidade relaciona-se à consciência do desamparo humano, ou seja, é associada à precoce percepção do bebê da sua dependência dos cuidados do ambiente. A criança adentra no universo moral ainda muito cedo à medida que percebe falhas decorrentes de suas necessidades, falhas necessárias e estruturantes. Todavia, o estabelecimento de uma instância responsável pela consciência moral é expressão de um deslocamento do bebê, no campo dos sentidos, de um medo de perder a vida para o medo de perder o amor do semelhante (Costa, 2010).

Fundamentado na hipótese do desamparo, Freud (1925/1994i) propôs ainda que a consciência moral estaria diretamente relacionada à capacidade de julgar, definida como uma espécie de ação intelectual que expressa uma escolha na forma como devo agir. A singularidade do pensamento freudiano reside no modo como engaja a dimensão sensória e perceptiva na escolha da ação ajuizada: o corpo pensa e escolhe. Freud (1925/1994i), indagando-se onde e quando o Eu teria aprendido essa técnica que agora ele aplica aos processos de pensamento, responde que a experiência de pensamento "ocorreu na extremidade sensorial do aparelho mental, junto às percepções sensoriais, pois de acordo com a nossa suposição, a percepção não é um processo passivo" (1925/1994i, p. 256).

Os processos de julgamento e, respectivamente, a manutenção ou não do investimento, correspondem, em outras palavras, à descontinuidade do funcionamento do sistema Pcpt.-Cs. (perceptivo-consciente) e estão, também, na origem do conceito de tempo. Nesse sentido, a possibilidade de a criança submeter seus processos de pensamento ao teste de realidade coincide com a sua capacidade de submetê-los a uma ordem temporal. Em outras palavras, a consciência moral corresponde ao reconhecimento da alteridade (que está sempre presente na constituição do psiquismo e não quer dizer, necessariamente, autoridade), a partir da tensão produzida na articulação das forças pulsionais com os registros da imaginação e do simbolismo.

Numa determinada perspectiva é possível afirmar que na base da moralidade humana, para a psicanálise freudiana, estão a formação de ideais e as identificações, inicialmente imaginárias (eu-ideal) e posteriormente simbólicas (ideal-do-eu ou supereu). Esta referência, contudo, a uma ordenação temporal na formação dos ideais, esquece, por outro lado, que em nossa subjetividade esses dois registros circulam cotidianamente.

A psicanálise, ao enlaçar linguagem e corpo, refere-se a um sujeito marcado pela contingência e pela história, produzindo-se no campo do discurso e no campo da pulsão. O que quer dizer isso? Quer dizer que nos produzimos na tensão entre o registro simbólico e o registro da força. Ao nos referirmos ao registro da força, um novo campo se abre. É a partir dele que queremos afirmar que o "infantil" diz respeito àquilo que de certa forma sempre escapa às tentativas de dominação por parte da sociedade, da racionalidade, do outro, etc. O que denominamos de infantil nos remete à moralidade que pode partir da consciência do desamparo, na qual nos submetemos à ordem temporal e reconhecemos a alteridade, conforme afirmamos no início deste subitem.

O infantil que subverte, sonha e cria, pode ser encontrado em Freud (1907-1908/1994, p. 127) em seu representativo texto "Escritores criativos e devaneios". Neste texto ele escreve:

> todos, no íntimo, somos poetas... A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não

> poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade?

Pensamos que, da mesma forma, no processo analítico é um "infantil" criativo que está em jogo. Assim, este processo pode ser comparado a um *playground* como Freud (1914/1994e, p. 156) mesmo sugeriu. Este termo foi por ele utilizado quando se referiu à transferência, estando no centro do trabalho de manejo do analista e da produção de novos sentidos do analisando. A transferência foi entendida também como sendo o espaço da brincadeira no qual o paciente pode atualizar e elaborar o que não recorda ou o que, compulsivamente, repete.

Em termos freudianos, no espaço da brincadeira encontramos um infantil que escapa à ordem temporal, cronológica. Da mesma maneira, este mesmo infantil não necessariamente nos possibilita sentirmo-nos "desamparados" ou tementes da perda do amor do semelhante (condições relacionadas à moralidade). Neste caso, ele não nos leva necessariamente a sermos moralmente autônomos, conforme o que se espera daqueles que adentraram o universo moral adulto.

A título de conclusão

A abordagem psicanalítica da infância nos sugere a constituição de modos de existência privilegiando o simbólico e o pulsional. Trata-se de processos de subjetivação que nos remetem à trama diferencial e ao âmbito da disseminação. Destaca-se, portanto, o jogo das forças disseminadas e das resistências produzidas em que os traços se inscrevem no psiquismo, podendo produzir novos sentidos.

Nessa perspectiva, o infantil diz respeito à condição de possibilidade de uma história, para além do jogo das identificações binárias e imaginárias, embora, numa perspectiva desenvolvimentista, ele seja um estágio necessário; mas numa perspectiva psicanalítica, ele permanece em nós, não se constituindo em estágio a ser ultrapassado. O paradoxo do *infans* participar da própria criação da subjetividade faz dessa concepção de infantil uma noção frutífera diante da sociedade atual. Afinal, nos possibilita vislumbrar que nossa história é também a história de nossa criação. E esse é um argumento importante diante de um contexto, como o nosso, de crise dos fundamentos que alicerçam a própria sociabilidade. Participamos de nossa própria constituição e construímos juntos. Não somos sujeitos autônomos, mas codependentes.

A partir dos textos freudianos, podemos afirmar que, se por um lado, as funções motoras, perceptivas, fonatórias etc. desenvolvem-se, por outro, elas também dependem do tipo de tratamento dado aos estímulos internos da criança. Podemos dizer, por exemplo, que a maturação harmônica do tônus muscular depende de uma espécie de diálogo tônico estabelecido pela mãe com sua criança (Jerusalinsky, 2004). Esse diálogo pode capturar o corpo da criança. Nesse sentido, podemos dizer que o maturativo mantém-se como limite, mas não como causa do tônus apresentado, por exemplo, posto que este depende também de um interminável diálogo entre criança e outro.

Vimos que a trama epistemológica da obra piagetiana afirma que as estruturas cognitivas e afetivas da criança e as estruturas cognitivas e afetivas do adulto são *qualitativamente diferentes.* No entanto, o sujeito freudiano não permite o estabelecimento, tão facilmente, de diferenças entre crianças e adultos. Se, por um lado, a clínica psicanalítica depara-se com idades cronológicas diversas, por outro, o inconsciente nos remete a outros tempos que não o cronológico, fato que aproxima crianças e adultos.

Se nos textos piagetianos a dimensão cognitivo-racional norteia o julgamento de valores, nos de Freud os valores não obedecem apenas a juízos racionais. Nesse mesmo sentido, podemos dizer que se Piaget crê na possibilidade de o inconsciente tornar-se consciente, Freud nos lembra, com sua noção própria de inconsciente, que algo sempre escapa a essa pretensão. Da mesma maneira, se Piaget conclui que a afetividade pode provocar acelerações ou retrocessos no desenvolvimento das estruturas da inteligência, embora não possa produzir nem modificar essas mesmas estruturas, a afetividade em Freud ganha uma dimensão mais ampla. Ela, mais do que acelerar ou retroceder estruturas, pode produzir e modificar dimensões subjetivas muito amplas.

Outra diferença diz respeito ao fato de a epistemologia genética sustentar uma noção de desenvolvimento na qual a criança deva ser ultrapassada em nome de uma racionalidade formal. Já a psicanálise sustenta a existência permanente dessa criança (em qualquer sujeito, de qualquer idade), que é, inclusive, vista como fonte de experiências criativas e não como sintoma de infantilismo.

Referências

Birman, J. (2007). Escritura e psicanálise: Derrida leitor de Freud. *Revista Natureza Humana, 9*(2), 275-298.

Coriat, E. (1997). *Psicanálise e clínica de bebês.* Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Costa, J. F. (2010). *O ponto de vista do outro*. Rio de Janeiro: Garamond.

Derrida, J. (2011). Freud e a cena da escritura. Em *A escritura e a diferença* (pp. 289-338) (M. B. M. N. Silva, P. L. Lopes, & P. Carvalho, Trads.). São Paulo: Perspectiva.

Dolle, J-M. (1979). De *Freud a Piaget*. Buenos Aires: Paidós.

Flusser, V. (2010). *A escrita: há furos para a escrita?* São Paulo: Annablume.

Freud, S. (1994a). Projecto de psicologia. Em *Obras Completas 1* (pp.

323-436). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1895).

Freud, S. (1994b). Carta 52. Em *Obras Completas 1*(pp. 274-280). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1892-1899).

Freud, S. (1994c). Tres ensayos de teoría sexual. Em *Obras Completas 7* (pp. 123-224). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1905).

Freud, S. (1994d). El creador literário y El fantaseo. Em *Obras Completas 9*(pp. 127-136). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1907-1908).

Freud, S. (1994e). Recordar, repetir y reelaborar (Nuevas consejos sobre La técnica Del psicoanálisis, II). Em *Obras Completas 12* (pp. 149-157). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1914).

Freud, S. (1994f). Introducción del narcisismo. Em *Obras Completas 14* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1914).

Freud, S. (1994g). Psicologia de las masas y análisis del yo. Em *Obras Completas 18* (pp. 67-136). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1921).

Freud, S. (1994h). Nota sobre La "pizarra mágica". Em *Obras completas 19* (pp. 243-248). Buenos. Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1924-1925).

Freud, S. (1994i). La negacion. Em *Obras Completas 19* (pp.253-257). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1925).

Freud, S. (1994j). El malestar em La cultura. Em *Obras Completas 21* (pp.65-140). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1929-1930).

Freud, S. (1994k). La descomposicion de la personalidad psíquica. Em *Obras Completas 22* (pp.53-74). Buenos Aires: Amarrotu. (Trabalho original publicado em 1932-1933).

Jerusalinsky, A. N. (2004). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Kaufmann, P. (1996*). Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan* (M. L. X. A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud: para repensar aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Maciel, M. R. (2011). O infantil ou o que não se desenvolve, mas cria. *Childhood & Philosophy, 7*(14), 207-219.

Martins, K. P. H., Matos, T. G., & Maciel, R. H. M. O. (2009). Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. *Revista Mal-Estar e Subjetividades, 9*(3),1023-1042.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Pascual, J. G., & Dias, M. (2004). *Fragmentos. Filosofia, Sociologia, Psicologia. O que isso interessa à Educação?* Fortaleza: Editora Tropical.

Pascual, J. (1999). Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão, 19*(3), 2-11.

Piaget, J. (1923). *A linguagem e o pensamento na criança* (M. Campos, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Piaget, J. (1955). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.

Piaget, J. (1966). *O nascimento da inteligência na criança* (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara. (Trabalho original publicado em 1936).

Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança* (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1937).

Piaget, J. (1984). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (1990a). *A formação do símbolo na criança.* (Á. Cabral, Trad). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1945).

Piaget, J. (1990b). *A formação do símbolo na criança.* (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 1946).

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Trabalho original publicado em 1954).

Piaget, J. (2005). *A representação do mundo na criança* (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Ideias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1994). *A psicologia da criança* (O. M. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1966).

Tambiah, S. (2013). Múltiplos ordenamentos de realidade*:* o debate iniciado por Lévy-Bruhn. *Cadernos de Campo, 22* (22), 193-220.

Recebido em: 24/03/2015
Reformulado em: 29/07/2016
Aprovado em: 05/08/2016

Sobre os autores

Maria Regina Maciel (mreginamaciel@terra.com.br)
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Saúde Coletiva.

Karla Patrícia Holanda Martins (kphm@uol.com.br)
Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Teoria Psicanalítica.

Jesus Garcia Pascual (professorpascual@gmail.com)
Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação.

Osterne Nonato Maia Filho (osterne_filho@uol.com.br)
Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Doutor em Educação.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202983

O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes

Fernanda Moreira Leite
Secretaria de Educação de João Pessoa – João Pessoa – PB – Brasil

Manuella Castelo Branco Pessoa
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Denise Pereira dos Santos
Secretaria de Educação de João Pessoa – João Pessoa – PB – Brasil

Gabriela Fernandes Rocha
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Maria de Fatima Pereira Alberto
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva analisar o sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social. Utilizou-se como instrumento o Jogo de Sentenças Incompletas, e para análise o modelo *quantitativo-interpretativo* de Alves. Participaram 12 adolescentes entre 13 e 15 anos, estudantes do sexto ao nono ano de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa, PB, localizada em uma área de vulnerabilidade social. Os dados revelam que o contexto de vulnerabilidade é marcado, sobretudo, pela falta de aspectos estruturais, que impõem aos sujeitos condições precárias de vida. Quanto à escola, os adolescentes a reconhecem como lugar do conhecimento e da aprendizagem, que possibilita a perspectiva de um futuro digno por meio da qualificação, mas o sentido identificado é o de escola como um espaço privilegiado para o encontro com o outro, para o cultivo de vínculos afetivos, para a troca, para o diálogo, a cooperação e a diversão.
Palavras-chave: Escola; adolescentes; sentido.

The School direction: Conceptions of adolescent students

Abstract

This article aims to analyze the meaning of school for adolescents in the context of social vulnerability. It was used as a tool Incomplete Sentences game and for the analyze the quantitative-interpretative model by Alves. Tehe participantes were 12 adolescents between 13 and 15, students from the sixth to the ninth year of a municipal public school of João Pessoa, PB, located in an area of social vulnerability. The data show that the vulnerability context is marked above all by the lack of structural aspects, which require the subject precarious living conditions. As for school, teens recognize it as a place of knowledge and learning, which enables the prospect of a decent future through qualifying, but the identified direction is the school as a privileged space for the encounter with the other, for cultivation affective ties, to exchange, for dialogue, cooperation and fun.
Keywords: School; adolescents; sense.

El sentido de la escuela: concepciones de estudiantes adolescentes

Resumen

Este artículo tiene por objetivo analizar el sentido de la escuela para adolescentes en contexto de vulnerabilidad social. Se utilizó como instrumento el Juego de Sentencias Incompletas, y para análisis el modelo *cuantitativo-interpretativo* de Alves. Participaron 12 adolescentes entre 13 y 15 años, estudiantes del sexto al noveno año de una escuela de la red pública municipal de João Pessoa, PB, localizada en un área de vulnerabilidad social. Los datos revelan que el contexto de vulnerabilidad es marcado, sobre todo, por la falta de aspectos estructurales, que imponen a los sujetos condiciones precarias de vida. Cuanto a la escuela, los adolescentes la reconocen como lugar del conocimiento y del aprendizaje, que posibilita la perspectiva de un futuro digno por intermedio de la cualificación, pero el sentido identificado es el de escuela como un espacio privilegiado para el encuentro con el otro, para el cultivo de vínculos afectivos, para el intercambio, para el diálogo, la cooperación y la diversión.
Palabras clave: escuela; adolescentes; sentido.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o sentido atribuído à escola por adolescentes que vivem em contexto de vulnerabilidade. Entende-se que ouvir esses adolescentes e o sentido que eles atribuem à escola em uma perspectiva contextualizada com suas condições concretas de vida pode ser um caminho para compreender a relação estabelecida com essa instituição e os vários desafios vivenciados.

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas levaram à ampliação quantitativa do acesso à escola a fim de formar mão de obra qualificada para o capital (Schwartzman & Castro, 2013) sem, no entanto, preocupar-se com a qualidade desse acesso (Arruda, 2011). Aliado aos processos de democratização, fruto da luta por direitos empreendida pelos trabalhadores, a ampliação do acesso à escola produziu a massificação da educação e expansão da escolarização para os pobres (Peregrino, 2011), e uma das consequências desse processo foi a inserção na escola de pessoas com perfis diferentes dos estudantes ideais por ela concebidos. A instituição e os profissionais são confrontados com um novo perfil de estudantes e muitas vezes não conseguem dialogar com eles porque as práticas escolares são organizadas em torno da "ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar... que sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares" (Leão, 2011, p. 104). Essa nova realidade se apresenta, então, como desafio aos profissionais, cuja formação não lhes deu suporte para desconstruir a citada ideia de aluno "ideal" e construir práticas para lidar com o perfil real que têm diante de si nas instituições.

Proporcionar o diálogo entre as experiências dos estudantes e os saberes escolares é outro desafio (Reis, 2012). Muitos dos problemas enfrentados pelos educadores se devem à dificuldade em compreender o contexto fora da escola, o histórico, os modos de vida construídos pelos estudantes (Dayrell & Carrano, 2014). Por isso, faz-se necessário ouvir os estudantes adolescentes a partir de sua condição social e buscar identificar que lugar a escola ocupa na vida deles e o que explica o modo como se comportam na instituição (Leão, 2011).

Outro desafio enfrentado pela escola é o de lidar com a adolescência. Fonseca e Ozella (2010) criticam a visão predominante sobre a adolescência que tende a naturalizar, padronizar e patologizar esse período da vida, enfatizando crises e conflitos universais, desconsiderando as condições concretas de vida dos sujeitos. Propõem que essa fase seja compreendida como um momento significado e interpretado social e historicamente, cujos sujeitos revelam através de suas ações o meio social onde estão inseridos, e é essa a compreensão de adolescência adotada nesse estudo (Fonseca & Ozella, 2010). Segundo Vygotski (2006), a principal atividade da adolescência é a comunicação íntima pessoal entre os pares. O adolescente se torna crítico em face das exigências que lhe são impostas pelo meio em que vive, e isso reverbera em sua maneira de agir, buscando na relação com o grupo um posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Nessa perspectiva, faz-se importante considerar as condições objetivas de vida de sujeitos adolescentes, definidos com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990) como aqueles com idades entre 12 e 18 anos, que vivem em contextos de vulnerabilidade. Para fins deste trabalho, entende-se por vulnerabilidade a integração de três dimensões interdependentes: a dimensão *individual* (situações do modo de vida de cada sujeito, relacionadas às suas condições objetivas de vida, que podem contribuir para a ocorrência de agravos); a dimensão *social* (aspectos culturais, materiais, políticos e morais que expõem os sujeitos a condições desiguais e injustas) e a dimensão *programática (ou institucional)* (contribuição das instituições sociais na produção de vulnerabilidade) (Ayres, Calazans, Saletti, & França, 2006; Meyer, Mello, Valadão, & Ayres, 2006). Portanto, ao se falar em vulnerabilidade, levam-se em consideração fatores inerentes à organização social capitalista, engendrada na luta de classes e na exploração dos trabalhadores pelo capital, que provoca desigualdades e exclusão, sendo uma das suas formas de expressão a negação ou precário acesso aos bens materiais e culturais construídos por uma determinada sociedade.

Dos Santos, Nascimento e Menezes (2012) e Reis (2012) ressaltam que em áreas urbanas vulneráveis o acesso limitado ao lazer, esporte e cultura e o baixo nível de escolaridade restringe o potencial dos sujeitos, sendo o espaço da escola uma oportunidade de acesso a esses bens. Em pesquisas sobre o sentido da escola, Dayrell e Jesus (2013), Dos Santos e cols. (2012), Marques e Castanho (2011), Mendonça (2011) e Reis (2012) verificaram que os estudantes a reconhecem como responsável por transmitir conhecimentos e como esperança de um futuro melhor decorrente da qualificação, considerando-a uma instituição importante em suas vidas. Porém, destacam que o interesse pessoal está mais ligado à sociabilidade que ela possibilita, do que à instrução formal. A escola é considerada importante pelos adolescentes, porém, é utilizada, sobretudo, como meio para organizar as interações sociais com os pares (Facci, 2004).

Dayrell e Jesus (2013) falam de uma espécie de dilema que estudantes adolescentes vivenciam: por um lado, a negação da escola no presente, por não encontrarem motivação para a experiência escolar que lhes é oferecida; por outro lado, a consciência da centralidade da escola para seu futuro. De acordo com Mendonça (2011), esse fato revela que os estudantes aprendem o significado social da instituição, mas não o veem presente diretamente em suas vidas e, por isso, atribuem-lhe um sentido próprio, baseado em suas realidades pessoais.

Existe também um discurso de responsabilização pessoal de estudantes pelo sucesso ou fracasso nos estudos, em detrimento das condições de ensino-aprendizagem oferecidas pela instituição (Reis, 2012). A esse respeito, Frigotto (2011) afirma que se trata de uma ideologia, na qual o problema é atribuído como responsabilidade de cada pessoa e não

da estrutura social e das relações de poder. Essa ideologia, por sua vez, torna-se mais eficaz à medida que é interiorizada e subjetivada por cada sujeito, no caso em questão, adolescentes, situados em uma realidade concreta a partir da qual constroem significados e sentidos para a escola.

Sentido

Vigotski parte do princípio de que os seres humanos situam-se historicamente, por meio da linguagem, a partir da qual se vivencia a experiência dos significados e sentidos. Além disso, o processo de humanização ocorre no âmbito social, a partir da cultura e, portanto, o desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos e transformados no curso da evolução do homem, tendo a linguagem um lugar central nesse processo, ao permitir a apropriação da cultura através da interação com o outro, com o ambiente e com a história (Costas & Ferreira, 2011).

Para Vygotsky (2001), a linguagem também propicia o desenvolvimento, pois é através dela que, desde tenra idade, o sujeito organiza seu pensamento pela fala. Inicialmente, a linguagem é caracterizada como externa e seu uso possibilita a comunicação com outros. No decorrer do desenvolvimento, com o incremento das funções psicológicas superiores, a linguagem passa a ser internalizada e seu uso decorre não apenas para fins de comunicação, mas apresenta uma função intelectual (Costas & Ferreira, 2011; Vygotsky, 2001). Nesse contexto, Vigotski (1934/2009) destaca que o significado como um componente indispensável da palavra é o aspecto interior desta; logo, é considerado um fenômeno da linguagem.

Do ponto de vista psicológico, o significado emerge como uma generalização, um conceito, sendo o significado da palavra um fenômeno também do pensamento (Vigotski, 1934/2009). Vigotski (1934/2009) enfatiza que os significados das palavras se desenvolvem e, portanto, modificam-se. Sendo socialmente construídos, os significados são modificados pela ação dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, processo no qual cada indivíduo relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência (Santos, 2010).

Esse caráter pessoal dado aos significados constitui o *sentido*. Sua composição envolve tanto os processos cognitivos, quanto os afetivos. Envolve aspectos cognitivos porque tem origem a partir do significado e com ele se materializa, objetiva-se; engloba também aspectos afetivos, pois, ao ser reorganizada com um sentido próprio para cada sujeito, a palavra é perpassada pela história pessoal, suas vivências e emoções. Sendo assim, o sentido não é uma síntese do significado, mas é por meio dele que se torna social (Santos, 2010).

Para Vygotsky (2001), o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que ela gera na consciência. Sendo assim, caracteriza-se como um complexo fluido e dinâmico, que emerge das palavras a partir do contexto em que surgem (Vygotsky, 2001, Vigotski, 1934/2009). Portanto, Vigotski (1934/2009) caracteriza o sentido como algo inesgotável e que se baseia na compreensão de mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo.-

Sendo objetivo deste estudo analisar o sentido da escola para adolescentes em situação de vulnerabilidade, entende-se que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a compreensão dos sentidos aqui trazidos pelos adolescentes participantes ao colocar em primeiro plano as condições concretas, culturais e sociais de inserção dos sujeitos e a construção de significados a partir delas, dando ênfase ao papel da apropriação pessoal desses significados.

Método

Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudantes adolescentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de João Pessoa, localizada em um território cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de -0,67 (Sposati & cols., 2010), o que significa que é uma das áreas deste município com maiores níveis de vulnerabilidade social.

Participantes e amostra

Participaram desta pesquisa 12 estudantes adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária de 13 a 15 anos de idade: utilizou-se a partir dos 13 anos por entender-se que a definição do ECA é um dos significados utilizados para interpretar social e historicamente a adolescência e que é adotado pela escola; e até 15 anos por ser a idade esperada para o estudante concluir regularmente o Ensino Fundamental. Foi também critério para seleção dos participantes ter histórico de reprovação e de repreensões por parte da direção da escola e da equipe técnica, por considerarmos que tais fatores indicam dificuldades na relação dos estudantes com a escola e vice-versa, podendo constituir-se em vulnerabilidade. A amostra foi definida pelo *Critério de Saturação* (Minayo, 2006), segundo o qual, a partir da reincidência das informações, entende-se que o conhecimento adquirido é suficiente para compreender a lógica interna do grupo estudado.

Instrumentos

A fim de selecionar os estudantes que atendiam aos critérios deste estudo, foi utilizado o instrumento denominado *mosquito*, um pequeno questionário no qual se perguntava nome, idade, série, se já foi reprovado, se já foi reprovado mais de uma vez na mesma série e se já foi repreendido pela direção e/ou equipe técnica da escola.

Os demais dados trabalhados neste artigo foram coletados por meio do Jogo de Sentenças Incompletas, instrumento inicialmente desenvolvido por Raffaelli e cols. (2001) e adaptado por Alves (1998). No procedimento de aplicação, o participante é instruído a completar frases inacabadas (por exemplo: "*a escola serve para...*") com o primeiro conteúdo que lhe vier à mente (Raffaelli & cols. 2001). Este instrumento foi escolhido porque permite a coleta de informações qualitativas, superando dificuldades que pudessem surgir em decorrência de um vocabulário limitado e dificuldades de atenção. Através dele buscou-se caracterizar o sentido da escola para os adolescentes através de sentenças que se referem à caracterização do contexto de vulnerabilidade, a percepção dos adolescentes com relação à escola, como a escola lida com os adolescentes e as expectativas deles com relação à escola.

Procedimentos

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos pertinentes à pesquisa com humanos, conforme a Resolução 196/96, visto que a coleta de dados foi realizada no ano de 2011. Inicialmente foi feito contato com a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC) para a realização da pesquisa em escola da rede pública municipal e, posteriormente, entrou-se em contato com a escola, deu-se prosseguimento à aplicação do questionário *mosquito* em turmas de 6º ao 9º ano e, após a seleção daqueles que estavam aptos a participar, solicitou-se autorização dos responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, iniciou-se a aplicação do Jogo de Sentenças Incompletas, em um local reservado, dentro da própria escola e acordado previamente junto à direção. O processo de aplicação do Jogo de Sentenças Incompletas foi gravado em áudio, mediante autorização dos participantes. Após isso, os dados foram transcritos para análise.

Análise dos dados

O questionário *mosquito* foi analisado por meio da descrição dos dados e o Jogo de Sentenças Incompletas através do modelo *quantitativo-interpretativo* descrito por Alves (1998, 2002), o qual se constitui de dois momentos: *Investigação*, classificando-se as respostas às sentenças segundo a proximidade de sentido e fazendo um agrupamento inicial dos dados; e *categorização*, criando-se agrupamentos válidos dos dados, segundo os critérios de exaustividade (análise de todas as formas de respostas obtidas), exclusividade (cada categoria classifica um grupo de respostas) e manutenção (as categorias devem ter um mesmo nível de inferência e interpretação das respostas, evitando-se grandes oscilações no contínuo objetividade-subjetividade).

Resultados

A fim de responder mais claramente aos objetivos deste estudo, os resultados foram dispostos em quatro tópicos: Caracterização do contexto de vulnerabilidade, a percepção dos adolescentes com relação à escola, como a escola lida com os adolescentes e as expectativas deles com relação à escola.

Caracterização dos participantes e do contexto de vulnerabilidade

Os 12 participantes deste estudo situam-se na faixa etária de 13 a 15 anos de idade, e todos afirmaram já ter sido reprovados e sofrido repreensão por parte da direção da escola ou da equipe técnica. Quanto à percepção a respeito da raça[1] a que pertencem, quatro se autodenominaram como negros, dois se consideraram mulatos, três se disseram pardos, um branco, um moreno e um não respondeu.

No que se refere ao contexto de vulnerabilidade, as falas dos participantes revelaram que, no território onde eles residem o acesso a equipamentos sociais de saúde, lazer, cultura e esporte é precário, quando não inexistente, e faltam elementos como infraestrutura adequada e segurança pública para a garantia do bem-estar da população. Quando têm algum problema de saúde, por exemplo, geralmente necessitam deslocar-se para outros bairros em busca de atendimento médico.

Quanto ao acesso às possibilidades de lazer, os dados mostram que está relacionado às condições financeiras da família: quando têm possibilidade, buscam em outros bairros (*shopping*, praia etc.); aqueles que não têm essa opção buscam suprir essa necessidade no próprio bairro em lugares como a igreja, a escola e a casa de parentes e amigos, como afirma P5, 15 anos: *"Escola e igreja. Me divirto muito na igreja ... tem um grupo de jovens, tem uma banda, aquela coisa".* De um modo geral, os adolescentes revelam a precariedade desse acesso, como ilustram as seguintes falas: "*Não tem nada pra eu gostar, é isso que é o problema. Se eu disser aqui você vai gostar do que? Das casas? Não tem nada pra gostar, nada, nada, nada"*. E ainda: "*Além de lama, poça de lama, escola, ... Tem ruas, é o que eu posso falar que esse bairro tem. Mais nada"* (P5, 15 anos, sexo feminino). A violência existente na área também é identificada, como se verifica nas seguintes falas: *"Violento demais é, pronto, eu moro no C., eu num posso entrá aí nesse oto conjunto aí. Os dali num deixa. E nem os daqui pode ir pra lá. É tipo uma guerra"* (P12, 15 anos, sexo masculino). *"Vio-*

1 Ainda que se compreenda a diferença entre os termos raça e etnia, na qual o termo raça se refere aos aspectos da cor de pele, e etnia a aspectos ligados à identidade, sentimento de pertença e territorialidade de um povo, e que se reconheça a pertinência dessa discussão sobretudo no contexto da América Latina (Popolo, López, & Acuña, 2009), optamos por manter o termo raça por ser uma tendência nas pesquisas brasileiras ao referir-se ao aspecto fenotípico, ou seja, à cor da pele.

lência ... as pessoas ficam matando umas as outras" (P9, 13 anos, sexo feminino).

A percepção dos adolescentes com relação à escola

Todos os participantes citaram aspectos que caracterizam a escola como um lugar que serve para estudar e aprender. No entanto, relacionaram outros pontos além do estudo como importantes neste espaço, tais como encontrar amigos e fazer amizades. Isso se revela também nos ambientes da escola citados como preferidos, pois são aqueles que possibilitam o encontro, as conversas, as brincadeiras e as atividades recreativas, como a *quadra*. Por outro lado, verifica-se que a sala de aula nem sempre é o local preferido e mais prazeroso porque nela os estudantes devem permanecer em silêncio, sem voz e vez, exceto nas aulas de disciplinas cujos professores estabelecem um bom relacionamento com eles. A fala de P4, 15 anos, sexo masculino, ilustra esse fato:

> *Oxe, tem aula chata demais, quando a aula é boa é... quando o professor é bom né, fica brincando, é bom. Mas quando é tudo chato lá eu num gosto não ... Aí fica conversando com a pessoa né* [o professor que é 'bom'] *solta uma gracinha de vez em quando. Aí explica e o caba entende, que tem professor hoje em dia que não sabe ensinar, joga lá o livro lá, abre a página e o caba tem que fazê, né, sozim.*

O espaço da escola também é visto por alguns participantes como um lugar onde se sentem protegidos contra a violência vivenciada no bairro, como se verifica na seguinte fala: *"Aqui num tem nada, num é como lá no bairro, aí eu fico bem à vontade aqui. Num fico com medo"* (P12, 15 anos, sexo masculino).

Sobre as disciplinas estudadas e os professores que as ministram, matemática foi considerada a mais difícil, devido ao conteúdo ser de difícil compreensão, e as disciplinas consideradas mais fáceis (história, ciências, artes, português e educação física) foram justificadas por terem um conteúdo interessante, de fácil compreensão e que conseguem relacionar com suas vivências, aliados à existência de professores que conduzem as aulas de forma prazerosa. Quanto aos professores, os considerados bons são aqueles que realizam atividades diferentes e motivadoras, explicam bem os assuntos e *estabelecem um bom relacionamento com os estudantes*, possibilitando o diálogo, momentos de descontração e diversão em sala de aula, instigando a vontade de aprender. Isso pode ser ilustrado com a seguinte fala:

> *Faz... com que eu queira gostar. Faz com que, assim, eu tenha mais vontade de fazê... ela chama atenção, do jeito que ela fala, explica, assim, ela interage com a gente, é como se fosse um teatro a aula dela. Interessante. O trabalho que ela faz com a gente é bom* (P5, 15 anos, sexo feminino).

Por outro lado, justificam não gostarem de alguns professores pela impossibilidade de participação ativa nas aulas destes e, sobretudo, pelo fato de tais professores gerarem *conflitos* com os estudantes (brigar, reclamar, gritar), o que impossibilita um bom relacionamento.

Como a escola lida com os adolescentes

Sobre o tratamento recebido por parte da escola, um dos participantes revelou sentir-se tratado como *um bebê*, ou seja, de maneira infantil, ingênua, incompatível com sua idade. Dois adolescentes revelaram sentir-se tratados como *filhos*, pois recebem conselhos, ajuda, são bem tratados. Uma das adolescentes revelou sentir-se tratada como *uma qualquer,* por não poder questionar as regras existentes e outro ainda revelou sentir-se tratado como *bandido*, devido a situações de desrespeito por parte da escola (humilhações e preconceito com o bairro onde mora), como se verifica na fala deste participante: *"Fica desrespeitano a pessoa, se humilhano, de vez em quando trata a pessoa como bandido. Eu num gosto não.* [Pesquisadora: Em que momentos você percebe isso?] *Quando fica falano do bairro da gente ... pros professor"* (P12, 15 anos, sexo masculino). Os demais afirmaram sentir-se tratados como *uma pessoa normal* e como *um estudante.*

Sobre como gostariam de ser tratados, algumas respostas revelam o desejo de ser tratados como *cidadãos de bem*, com respeito e sem preconceitos com relação ao bairro onde moram, bem como o desejo de ser tratados como *gente*, com mais carinho e dignidade. A fala de P6, 15 anos, sexo masculino, ilustra essas categorias:

> *Num tivesse... Num ligasse por que, pro bairro que a pessoa mora. Uma professora mermo na sala diz quem tem o cabelo igual o meu, coisado, como fosse moicano, diz que era, pra ela era maconheiro, num sei o quê, falô com ignorância ... eu num sô nenhum maconheiro, eu só vô da escola pra casa, de casa pra banda ... eles num tão, eles moram noutros bairros, eles num conhecem o bairro da pessoa ...*

Ao serem questionados sobre o que fazem quando se chateiam com algo na escola, a maioria dos participantes declarou não reagir, "ficar calado", "respirar fundo", "se segurar", a fim de não sofrer retaliações por parte da escola, mesmo experimentando sentimentos de raiva, aborrecimento e vontade de brigar, tendo apenas uma pessoa declarado reagir de alguma forma, afirmando que busca se vingar quando algo lhe causa chateação. A fala de P5, 15 anos, sexo feminino, exemplifica tal questão:

> *Respiro fundo, mais nada. Eu penso que se eu for fazer alguma coisa assim, mais séria, pode me prejudicar, eu posso perder pontos, eu posso perder nota, eu posso ser suspensa, essas coisa, e nesse momento eu num to em condição de pelo menos perder nem que seja um ponto. Então eu tenho que pensar nisso também, eu penso no final do ano. Não me reprovar. Aí eu prefiro respirar ...*

As expectativas dos adolescentes com relação à escola

No que se refere às expectativas dos estudantes, verifica-se como desejo para o futuro *ter um bom emprego*, *uma profissão*, e conquistas diversas na vida pessoal, tendo a maioria declarado que para conseguir realizar tais desejos precisa estudar. A seguinte fala ilustra esse aspecto:

> *Porque eu tenho que aprender. Porque é necessário ... se eu não estudar, daqui pra frente eu num vou ser gente. Como diz minha avó: "tem que estudá pra ser gente". Tipo assim, no futuro, eu posso arranjar um emprego melhor, posso me formá em alguma coisa, trabalhar e ter meu dinheiro, comprar minha casa, meu carro, e assim vai* (P10, 15 anos, sexo feminino).

Ao analisarem seus próprios desejos para o futuro, apontam que a escola pode auxiliá-los a alcançar tais objetivos proporcionando uma educação de qualidade, oferecendo cursos complementares que tenham relação concreta com suas aspirações e oferecendo auxílio de ordem afetiva (orientações, compreensão).

Discussão

A caracterização dos participantes, sobretudo o índice de reprovação na mesma série, permite verificar que o acesso à escola não garante a qualidade da educação, como ressaltado por Arruda (2011) e Peregrino (2011). Para Frigotto (2011), os jovens pertencentes à classe trabalhadora, que têm na escola pública sua única possibilidade de acesso ao ensino, são penalizados pelo dualismo que diferencia o tipo de escola oferecida, conforme a classe social a que pertencem.

No tocante ao aspecto da raça a que pertencem, a predominância é de adolescentes que se caracterizam como afrodescendentes (negros, mulatos, pardos e morenos), tendo apenas um se declarado branco. Este dado está em consonância com o que Frigotto (2011) discute, ao se reportar ao legado da escravatura e encontrar aí a raiz da grande maioria de negros nas camadas mais pobres da população e, portanto, na escola pública.

Quanto à vulnerabilidade do contexto onde vivem, os aspectos identificados nas falas remetem à perspectiva adotada neste estudo (Ayres & cols., 2006; Meyer & cols., 2006), a qual identifica na organização da sociedade os fatores que tornam os indivíduos mais vulneráveis, sobretudo no que se refere à exposição dos sujeitos a possibilidades desiguais e injustas. Dentre esses fatores, destaca-se o acesso à informação, aos meios de comunicação e a equipamentos sociais, bem como à qualidade desse acesso.

Os relatos dos adolescentes levam ainda à constatação de que as pessoas, em si, não são vulneráveis nem são responsáveis pela vulnerabilidade, mas estão vulneráveis naquele local devido à falta de estrutura adequada, ou seja, pela falta de intervenção do Estado na garantia plena de seus direitos. Portanto, as condições impostas pelo contexto social onde estão inseridas as colocam em condição de vulnerabilidade, como afirmam Meyer e cols. (2006) e Facci (2004), e a partir dessa condição vão atribuir significado e sentido às situações vivenciadas e espaços ocupados no cotidiano.

Percebem-se nas falas dos participantes evidências de *significados* e *sentidos* da escola para eles. Quanto ao *significado*, este é identificado nas respostas em que os adolescentes se reportam à escola como uma instituição importante, capaz de contribuir com sua formação e possibilitar, por meio do estudo, ascensão social futura por meio de empregos dignos e qualificados. Tal dado corrobora Vygotski (2006), no momento em que se assume a escola como ferramenta de mediação nas diversas esferas de conhecimento. Demonstra também que os estudantes se apropriam da exigência da economia brasileira por mão de obra qualificada, sendo a escola o lugar capaz de possibilitar tal qualificação e, futuramente, mais qualidade de vida (Schwartzman & Castro, 2013). Pesquisas de autores como Dayrell e Jesus (2013), Dos Santos e cols. (2012), Marques e Castanho (2011), Mendonça (2011) e Reis (2012) evidenciam dados semelhantes, pois os estudantes percebem a escola como importante e fundamental para a realização de seus desejos para o futuro, tendo o estudo como a possibilidade de superar as condições de pobreza atuais.

Contudo, os dados desta pesquisa revelam também que os estudantes identificam as falhas da escola na garantia do direito a uma educação de qualidade. Esse aspecto pode ser constatado em falas que indicam: a dinâmica de algumas aulas como insatisfatória, a postura inadequada de alguns profissionais, a falta de oportunidades para expressar-se e participar dos processos decisórios, disciplinas cujos conteúdos não conseguem relacionar com suas realidades. Eles indicam ainda que há professores que não estabelecem uma relação agradável com os estudantes e, por vezes, os desrespeitam. O desrespeito fica claro quando os estudantes falam sobre como gostariam que a escola os tratasse, ao que a maioria manifesta o desejo de ser tratado com respeito e dignidade, como verificado nas categorias *cidadão de bem* e *gente.*

Dados semelhantes são discutidos por Dayrell e Jesus (2013), quanto às críticas dos estudantes a alguns professores, à relação estabelecida, ao desrespeito que sofrem, à estrutura das aulas e metodologias. Contudo, para além desses aspectos pontuais, esses autores conduzem a uma reflexão oportuna: ao se relacionar com o estudante, o professor expressa a realidade da instituição e do sistema de ensino. Portanto, algumas críticas dos estudantes adolescentes aos professores se estendem à estrutura, ao currículo e a uma cultura escolar defasada.

Analisando através da teoria de Vygotsk (2001; Vigotski, 1934/2009), essas respostas relacionadas à importância do estudo revelam a internalização, por eles, do *significado* construído e generalizado pela sociedade a respeito da função da escola, convencionalmente estabelecida como

uma instituição que representa a possibilidade de um bom futuro pela qualificação. Contudo, as falas dos estudantes indicam que, para eles, o bom relacionamento estabelecido com os outros, as amizades, os momentos de descontração e diversão e os espaços da escola que propiciam essas situações são aspectos marcantes e de maior importância. Considera-se que esses aspectos indicam os *sentidos* construídos pelos adolescentes. Tais achados corroboram mais uma vez com a teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento na adolescência, ficando evidente o lugar da comunicação social entre pares, sendo o espaço da escola utilizado como meio para organizar tais interações sociais (Facci, 2004) e sendo atribuído à escola tal sentido.

Outros aspectos foram ainda identificados nas falas dos estudantes deste estudo. O espaço da sala de aula foi reportado como o local de que menos gostam quando estão tendo aulas de disciplinas que não lhes agradam e/ou de professores que não estabelecem um bom relacionamento com eles. Porém, a sala de aula se torna um lugar do qual gostam se estão tendo aulas de disciplinas que lhes agradam e com professores com quem se dão bem.

Em contrapartida, os adolescentes se referem aos amigos e ao espaço da quadra como aquilo de que mais gostam na escola, remetendo também ao que identificamos como sentido: um local que propicia o divertimento, o encontro com os amigos e a brincadeira. Esse fato pode indicar que, não tendo acesso a equipamentos e outros meios de lazer e cultura, por exemplo, os participantes deste estudo reportam à escola a possibilidade de divertir-se e cultivar os relacionamentos. A escola se torna para eles, então, mais do que um lugar para aprender; é o lugar do encontro, o lugar onde se sentem seguros e de posse de algumas possibilidades que lhes são negadas fora dali. Tais aspectos remetem à percepção de vulnerabilidade trabalhada aqui (Ayres & cols., 2006; Meyer & cols., 2006), a qual considera as implicações do contexto social como produtoras de vulnerabilidade, tendo sido encontradas também em estudos de autores como Dos Santos e cols. (2012) e Reis (2012).

Esses fatores podem ser compreendidos de acordo com o que Vigotski (2001, 1934/2009) destaca sobre o sentido. Para ele, o sentido é fluido, dinâmico, emergindo a partir do contexto vivenciado. Portanto, se o contexto mudar, o sentido também muda. É o que se verifica nos relatos dos participantes, uma vez que o mesmo local (a sala de aula, por exemplo) assume sentidos diferentes, a depender do contexto que é vivenciado naquele espaço, bem como a percepção que se tem de disciplinas, conteúdos e profissionais.

Quanto à maneira de agir da escola para com eles, as respostas revelam que a maioria acredita ser levada a desempenhar os papéis que se esperam de um estudante, tais como aprender, fazer atividades e respeitar. Este aspecto mais uma vez evidencia que os estudantes adotam para si a responsabilidade de se esforçar para desempenhar tais papéis sem, no entanto, ter o direito de se expressar e contestar aquilo com que não concordam (Reis, 2012). Isso reforça a crença na responsabilidade individual e esforço pessoal para superar as dificuldades e melhorar as condições de vida, a despeito da organização social e das relações de poder (Frigotto, 2011). Há, pois, um deslocamento do eixo coletivo para a responsabilização do indivíduo (Frigotto, 2011; Reis, 2012).

Há ainda aqueles estudantes que se sentem tratados como filhos, tendo em vista que recebem conselhos e ajudas, evidenciando que os direitos de cidadania, tais como o acesso à escola, são muitas vezes concebidos como uma espécie de favores destinados àquelas pessoas que não têm como pagar por esse acesso. É importante destacar também o adolescente que diz sentir-se tratado como *bandido,* refletindo sua indignação frente às situações de preconceito e desrespeito a que a escola o expõe. Isso remete à concepção de adolescência hegemônica, que dá a essa fase da vida um caráter patológico, devendo ser acompanhada e podada, não atentando às incoerências sociais e desigualdades na transição da infância para a vida adulta nas diversas camadas sociais (Fonseca & Ozella, 2010).

O panorama visto aqui leva a refletir sobre os desafios enfrentados nas instituições escolares. Neste texto, foram sinalizados alguns desses desafios, a saber: a fragilidade na formação dos profissionais para lidar com o perfil de estudantes e a realidade atual da escola; a dificuldade em estabelecer um diálogo entre o que a escola oferece e a realidade concreta dos estudantes e a dificuldade em lidar com os estudantes adolescentes. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014), não é interessante buscar “um culpado” para as problemáticas vividas na educação contemporânea, mas sim uma compreensão mais ampla do cotidiano escolar, suas práticas e relações, tendo em vista que a escola e seus atores são integrantes da sociedade e revelam problemas sociais mais amplos. Portanto, trata-se de refletir sobre as práticas e buscar formas de intervir na realidade.

Se, por um lado, não se pode culpabilizar a escola e os profissionais pelas dificuldades de relação com os estudantes adolescentes, tampouco se pode responsabilizar o estudante (Dayrell & Jesus, 2013). Aqui, optou-se por dar voz aos estudantes adolescentes tratando-os como atores e sujeitos de direitos e por considerar a importância de se aproximar das perspectivas deles quanto aos desafios vivenciados na instituição escolar, uma vez que predomina na sociedade uma visão negativa a respeito dos estudantes que dificulta um olhar sóbrio sobre a relação deles com a escola (Leão, 2011).

Percebe-se com os dados desta pesquisa o que Leão (2011) chama de um “processo de inserção escolar frágil” (p. 107), que não possibilita aos estudantes um processo de formação humana e cidadã que lhes favoreça a inserção social e profissional. Portanto, trata-se de um sistema educacional que passou por uma grande expansão do acesso, mas que não se revela democrático de fato, uma vez que continua marcado por desigualdades (Peregrino, 2011).

Considerações finais

Os dados deste estudo permitem caracterizar a vulnerabilidade do local onde vivem os participantes e o sentido

atribuído à escola com base em suas vivências. No que tange à vulnerabilidade, verificou-se que o contexto é carente de aspectos estruturais que garantam qualidade de vida, tais como infraestrutura adequada, acesso a equipamentos sociais e segurança pública. Portanto, trata-se de um contexto perpassado por desigualdades sociais, onde se verifica a omissão do Estado na garantia dos direitos dos cidadãos, implicando, assim, em condições de vida precárias.

As condições de vida evidenciadas, nesse contexto de vulnerabilidade, implicam diretamente na constituição do significado e do sentido que eles atribuem à escola. Eles internalizam o significado construído socialmente a respeito da escola, ou seja, de que ela é um espaço que representa a possibilidade de estudar, aprender e ascender socialmente através de um bom emprego que a escolaridade adequada lhes pode possibilitar. Esse significado, baseando-se na compreensão de mundo e nas vivências concretas dos sujeitos, é enriquecido e ganha amplitude, carregada de motivos e necessidades: o *sentido*. Consideramos aqui como evidências do *sentido* da escola para os estudantes adolescentes o fato de ser a escola o lugar do encontro, da formação de vínculos, de cultivo dos laços afetivos, do lazer.

Diante dos dados discutidos neste artigo, reitera-se a importância de considerar os estudantes adolescentes como atores e sujeitos de direitos, cujas concepções devem ser consideradas nas tomadas de decisão e nas iniciativas que visam intervir na rotina escolar. Há uma nova geração, diferente do estudante considerado ideal. Um adolescente cujas condições objetivas de vida precisam ser consideradas no modo como se articula e interfere na escola.

Como contribuições desses dados para a discussão no campo da Psicologia Escolar e Educacional, faz-se relevante pensar sobre a atuação do psicólogo nesse contexto da relação dos estudantes adolescentes com a escola. Ressalta-se a importância de o profissional de Psicologia compreender o ser humano como constituído pela realidade histórico-social e, desse modo, criar espaços de discussão, atuando como um mediador e problematizando a realidade, na busca de enfrentar situações naturalizadas no contexto escolar que culpabilizam os atores.

Considera-se como limitação deste estudo o fato de ter abrangido apenas uma unidade escolar, tendo em vista a abordagem qualitativa e a busca por trabalhar com as falas dos estudantes adolescentes. Porém, acredita-se que os dados aqui trabalhados contribuem para a reflexão em torno do atual debate sobre a situação das escolas, as relações estabelecidas, o sistema de ensino e as metodologias; acredita-se também que possam dar margem a novos estudos, mais abrangentes e que contribuam para iniciativas políticas no âmbito educacional.

Referências

Alves, P. B. (1998). *O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado: 16 ago. 2010. Disponível: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1890/000222267.pdf?sequence=.

Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos.* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado: 16 ago. 2010. Disponível: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2554/000372073.pdf?sequence=1.

Arruda, M. C. C. (2011*). Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos* [Resenha]. *Cadernos de pesquisa, 41*(143), 664-666.

Ayres, J. R. C. M., Calazans, G. J., Saletti, H. C., Filho, & França, I.,-Júnior. (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. Em G. W. S. Campos, M. C. S. Minayo, M. Akerman, M. Drumond, Júnior, & Y. M. Carvalho (Orgs.), *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 375-417). Rio de Janeiro, RJ: Hucitec, Fiocruz.

Costas, F. A. T. & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 205-223.

Dayrell, J. & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: Quem é esse jovem que chega à escola. Em J. Dayrell, P. Carrano, & C. L. Maia (Orgs.), *Juventude e ensino médio* (pp. 101- 133). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Dayrell, J. & Jesus, R. E. (2013). *A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: Desafios e perspectivas.* [Relatório de Pesquisa]. Recuperado de http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/. Acesso em 04 de abril de 2016.

Dos Santos, R. M., Nascimento, M. A., & Menezes, J. A. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *10*(1), 289-300.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes, 24*(62), 64-81.

Fonseca, D. C. & Ozella, S. (2010). As concepções de adolescência construídas por profissionais da estratégia de Saúde da Família. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, *33*(14), 411-424.

Frigotto, G. (2011). Juventude, trabalho e educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. Em R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 180-216). São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.

Leão, G. (2011). Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... Em

J. Dayrell, M. I. C. Moreira, & M. Stengel (Orgs.), *Juventudes contemporâneas: Um mosaico de possibilidades – IV Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira* (pp. 99-115). Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas.

Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990 (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil: Diário Oficial da União.

Marques, P. B., & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional, 15*(1), 23-33.

Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes, 31*(85), 341-357.

Meyer, D. E. E., Mello, D. F., Valadão, M. M., & Ayres, J. R. C. M. (2006). "Você aprende. A gente ensina?" Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública, 22*(6), 1335-1342.

Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (2ª ed). São Paulo, SP: HUCITEC/ ABRASCO.

Peregrino, M. (2011). Juventude e escola: Elementos para a construção de duas abordagens. Em J. Dayrell, M. I. C. Moreira, & M. Stengel (Orgs.), *Juventudes contemporâneas: Um mosaico de possibilidades – IV Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira* (pp. 81-98). Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas.

Popolo, F., López, M., & Acuña, M. (2009). *Juventude indígena e de ascendência africana na América Latina: desigualdades sócio-demográficas e desafios políticos*. Organização Ibero-americana de Juventude: Madrid.

Raffaelli, M., Koller, S. H., Reppold, C. T., Kuschick, M. B., Krum, F. M., & Bandeira, D. R. (2001). How Do Brazilian Street Youth Experience 'The Street'? Analysis Of A Sentence Completion Task. *Childhood: A Global Journal of Child Research, 8*(3), 396-415.

Reis, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa, 38*(03), 637-652.

Santos, L. G. (2010). *Educação e o inconsciente sócio-histórico: uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego.* Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Schwartzman, S. & Castro, C. M. (2013). Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21*(80), 563-624.

Sposati, A., Ramos, F., Koga, D., Conserva, M., Silveira, J. C., & Gambardella, A. (2010). *Topografia Social da Cidade de João Pessoa.* João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed). (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas. Tomo IV.* Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem.* [Edição eletrônica]. Recuperado: 03 mai. 2011. Disponível: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html.

Recebido em: 15/04/2015
Reformulado em: 24/04/2016
Aprovado em: 09/05/2016

Sobre as autoras

Fernanda Moreira Leite (fernandaleitem@gmail.com)
Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Psicóloga na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

Manuella Castelo Branco Pessoa (manucastelobranco2@gmail.com)
Doutoranda em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba.

Denise Pereira dos Santos (denyps@gmail.com)
Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Psicóloga na Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

Gabriela Fernandes Rocha (gabifernandesrocha@gmail.com)
Doutoranda em Psicologia - Universidade Federal da Paraíba.

Maria de Fatima Pereira Alberto (jfalberto@uol.com.br)
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), integrante do GT Juventude e Resiliência da ANPEPP, bolsista produtividade do CNPq.

Trabalho derivado de dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202991

Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva

Diana Villac Oliva
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste artigo, de natureza eminentemente teórica. Estudos mostram que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdos que não admite como seus ou segue modelos externos que assumem seu ideal de ego. Em ambos os casos, há a projeção de impulsos destrutivos em pessoas estigmatizadas por estereótipos criados socialmente. O contato com as diferenças significativas propiciado pela inclusão, desde que criado um ambiente inclusivo, pode colaborar na construção de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, pois as inúmeras identificações favorecidas pela inclusão podem auxiliar na formação de indivíduos diferenciados, ou seja, capazes de desenvolver um pensamento autorreflexivo, distinguindo aquilo que é seu daquilo que é do outro.
Palavras-chave: preconceito; educação inclusiva; teoria crítica.

The social and psychodynamic roots of prejudice and its implications for inclusive education

Abstract

This article aims to discuss the social roots and psychodynamic of prejudice and its implications for inclusive education. The critical theory of society and psychoanalysis are the support base of this article, which is eminently theoretical. Studies show that the person with personality predisposed to prejudice is undifferentiated; he/she projects the other content that does not admit as his/hers or follow external models that take his/her ideal ego. In both cases, there is the projection of destructive impulses in people stigmatized by stereotypes created socially. The contact with significant differences brought about by the inclusion, since created an inclusive environment, can collaborate in building a more just and less prejudiced society, as the numerous identifications favored the inclusion may assist in the formation of different individuals, that is able to develop a self reflective thought, distinguishing what is his/hers and what is the other.
Keywords: Prejudice; inclusive education; critical theory.

Raíces sociales y psicodinámicas del prejuicio y sus implicaciones en la educación inclusiva

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las raíces sociales y psicodinámicas del prejuicio y sus implicaciones en la educación inclusiva. La teoría crítica de la sociedad y el psicoanálisis son la base de sustentación de este artículo, de naturaleza eminentemente teórica. Estudios muestran que el sujeto con personalidad predispuesta al prejuicio es indiferenciado; él proyecta en el otro, contenidos que no admite como suyos o sigue modelos externos que asumen su ideal de ego. En ambos casos, hay la proyección de impulsos destructivos en personas estigmatizadas por estereotipos creados socialmente. El contacto con las diferencias significativas propiciado por la inclusión, desde que, creado un ambiente inclusivo, puede colaborar en la construcción de una sociedad más justa y menos prejuiciosa, pues las innúmeras identificaciones favorecidas por la inclusión pueden auxiliar en la formación de individuos diferenciados, es decir, capaces de desarrollar un pensamiento auto-reflexivo, distinguiendo aquello que es suyo de aquello que es del otro.
Palabras clave: prejuicio; educación inclusiva; teoría crítica.

Introdução

A educação inclusiva tem sido alvo de debates no Brasil e no mundo desde meados da década de 1990. Esse modelo de educação tem como princípio respeitar o ritmo de cada aluno, procura identificar a potencialidade de cada um, valoriza a diversidade como favorecedora do processo de aprendizagem de todos e tem a classe como foco para o desenvolvimento do currículo e das práticas de ensino (Mantoan, Prieto, & Arantes, 2006; Glat & Blanco, 2009). Um importante marco para a discussão desse modelo educacional foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, liderada pela UNESCO em 1990, na qual foi proposta a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. A Declaração aprovada pela Conferência propõe que todas as minorias éticas, raciais e linguísticas, refugiados, pobres, mulheres, pessoas com deficiência, povos indígenas, nômades, meninos de rua e demais grupos alvos da inclusão marginal, sejam parte integrante do sistema educativo e que os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza sejam eliminados da educação (Unesco, 1994).

Contudo, estudos sobre o preconceito mostram que sua eliminação não depende somente do contato do sujeito preconceituoso com seu alvo e da explicação racional a favor da vítima (Adorno, 1950/1965; Crochík, 2001; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Ao invés disso, o simples contato entre o grupo dominante e o minoritário pode aumentar o preconceito resultando em uma exclusão subjetiva no interior das escolas. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ou não trazer benefícios aos alunos em situação de inclusão e à comunidade escolar como um todo, de acordo com uma gama de fatores inter-relacionados, a que nos propomos discutir.

A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste artigo, de natureza eminentemente teórica, que tem como objetivo discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações para uma educação inclusiva de qualidade.

Raízes do preconceito

Na década de 40 do século passado, Adorno e colaboradores desenvolveram um extenso estudo que procurou, entre outros objetivos, compreender o que levava pessoas a aderirem à ideologia fascista e a tomarem atitudes bárbaras influenciadas pelo preconceito contra judeus (Adorno, 1950/1965). Os estudiosos acreditavam que a propaganda antissemita do nacional-socialismo e de outras ideologias totalitárias era sustentada por poderosos interesses políticos e econômicos e que a massa aderia facilmente à propaganda fascista em função de tendências da personalidade (Horkheimer & Adorno, 1956/1973). O estudo desenvolvido por esses autores possibilita um entendimento acerca do psicodinamismo do preconceito e as influências culturais para a sua formação e manifestação, de forma que este artigo será baseado nos achados do referido grupo.

Uma das principais conclusões a que eles chegam é que a formação da personalidade predisposta ao preconceito está diretamente ligada à nossa cultura e que o preconceito tem pouca ou nenhuma relação com a natureza do objeto alvo de perseguição (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Embora ele seja manifestado individualmente, o preconceito é formado por conflitos surgidos durante o processo de socialização, de modo que há raízes sociais e psicodinâmicas na sua constituição. Ainda que o estudo realizado pelo grupo não tivesse como foco a educação de pessoas com deficiência ou outros grupos historicamente excluídos da instituição escolar, os resultados obtidos pelo grupo são de grande valia para a compreensão do preconceito em relação à educação inclusiva, pois a análise deles mostra que o sujeito predisposto ao preconceito não tem um alvo, mas diversos; há uma forte predisposição para que um sujeito com preconceito contra judeus também o tenha contra deficientes, homossexuais, imigrantes, negros etc. (Crochik, 2001).

O estudo realizado por Adorno e colaboradores revelou que o preconceito pode ser formado tanto no contato com o objeto quanto em sua ausência (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Na primeira situação, um grupo é levado a ter determinado comportamento em um contexto social e histórico. O sujeito predisposto ao preconceito toma esse comportamento como inerente ao grupo e o generaliza para todos os seus membros. Já a formação do preconceito sem sequer um contato com o alvo ocorre pela distorção de determinado comportamento que um grupo foi levado a ter em uma dada circunstância (Adorno, 1950/1965; Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

É possível exemplificar isso pelo fundamento econômico que é comumente utilizado como uma das justificativas para o antissemitismo burguês. Conforme Horkheimer e Adorno (1969/2006), os judeus ocuparam o setor do comércio e com isso foram receptores de ódio, porque é necessária a aparente responsabilização do setor de circulação pela exploração e injustiça econômica que o progresso traz. No entanto, os judeus se voltaram ao comércio porque a eles foi vedado o acesso à propriedade dos meios de produção e, mesmo assim, eles não foram os únicos comerciantes da história. Os judeus atraíram ódio sobre si por introduzirem o liberalismo em diferentes povos. Ao utilizar o poderio econômico do judeu como uma das justificativas para o antissemitismo e ao responsabilizá-los pelas injustiças que o capitalismo trouxe consigo, o antissemita distorce a realidade e a generaliza a todo um grupo, mesmo sem um contato direto com o objeto.

Nas duas situações – no contato com o objeto e na ausência dele – há uma deformação da realidade, uma generalização da experiência para todo um grupo, o que impede a particularização individual e leva à racionalização como mecanismo de defesa para a justificativa do preconceito. Uma vez que há motivos culturais em sua formação e que há forte tendência para que não haja somente um alvo, o preconceito independe da ação da vítima. Conforme Adorno (1950/1965): “a juzgar por su contenido intrínseco, los

prejuicios tienen poca o ninguna relación con la naturaleza específica de su objeto" (p. 575).

Embora não haja uma distinção clara entre os elementos psicodinâmicos e os sociais na formação do preconceito – porquanto eles se interinfluenciam – optamos por fazer uma separação entre os elementos por meros fins didáticos.

Elementos psicodinâmicos na formação do preconceito

Para Horkheimer e Adorno (1969/2006), o preconceito é formado quando o sujeito não consegue diferenciar conteúdos que são seus daqueles que são alheios, resultando em uma falsa projeção. Quando isso ocorre, o mundo ambiente se torna semelhante ao sujeito, que projeta no outro os impulsos que não admite como seus. A projeção por si só, segundo os autores, não é patológica. O distúrbio se configura quando aquele que projeta não reflete sobre si mesmo e sobre o objeto, o que leva a uma incapacidade de diferenciar.

Segundo Freud (1921/1976), durante o processo de formação da personalidade, o sujeito se identifica com objetos do mundo externo. A impossibilidade de ser e/ou ter o objeto de desejo leva o sujeito a reter partes desse objeto em seu ego, na tentativa de mantê-lo para si e devolvê-lo ao mundo exterior. Nesse movimento de identificação, retenção de partes do objeto e devolução dele ao mundo exterior, o mundo interno se constitui, a consciência moral se desenvolve e o ego do sujeito se diferencia. Logo, a formação afetiva e intelectual depende do controle da projeção, de seu aprimoramento e inibição. Por sucessivas identificações e projeções conscientes, o sujeito diferencia pensamentos e sentimentos seus e do outro, conhece a si mesmo e ao mundo. Com isso, "a profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa" (Horkheimer & Adorno, 1969/2006, p. 156).

Se o sujeito projeta a si mesmo sem limites no mundo, ele anula o objeto e não se identifica. Nessa situação, qualquer objeto é reduzido ao sujeito, porque o que está fora dele é percebido como ameaçador. A anulação do objeto leva ao narcisismo e à paranoia e o sujeito procura controlar tudo o que existe. Já se ele se atém aos dados externos sem refletir sobre a realidade, ele anula a si próprio e nega que se identifica ao projetar sobre o alvo. Nos dois casos ocorre a falsa projeção e tanto um quanto o outro pode estar presente nos indivíduos com predisposição ao preconceito (Horkheimer & Adorno, 1969/2006).

No processo de formação da consciência moral, quando o amor pelas figuras de identificação (pais) prevalece, o processo ocorre sem grandes perturbações, o sujeito internaliza valores, regras e normas transmitidas pelos objetos parentais (Freud, 1930/1986). Quando o ódio prevalece, ou quando há equivalência entre os dois afetos, eles tendem a se cindir e o sujeito pode desenvolver uma personalidade autoritária ou rebelde (Crochík, 2006).

Crochík (2006) explica que na personalidade autoritária o ódio é reprimido e o amor se mantém na consciência. Como os valores não foram bem introjetados, quanto mais força o ódio faz para se tornar consciente, mais medo e culpa o sujeito sente. Assim, essa agressividade divide-se em masoquismo (em função da culpa) e sadismo, que aparece no desejo de destruição do grupo alvo de preconceito. No delinquente, o sadomasoquismo também está presente; porém, enquanto na personalidade autoritária o ódio é reprimido, no delinquente a repressão é do amor e o ódio mantém-se consciente. No entanto, o amor inconsciente gera a culpa, de forma que, além das ações de delinquência, o sujeito também se autopune, de forma que a destruição é daquilo que está fora (em função do ódio) e dentro, por meio de ações autodestrutivas (em função do amor reprimido que gera a culpa). Tanto na personalidade autoritária quanto no delinqüente a racionalização surge para justificar os impulsos destrutivos.

É possível compreender, assim, o processo pelo qual o sujeito com predisposição ao preconceito passa. Ele se identifica com o alvo do preconceito, mas, em função da introjeção do ideal de ego, aquilo que se deseja ter e/ou ser é recriminado e proibido pelo próprio superego; o desejo é negado e projetado no outro que passa a ser alvo de perseguição, em uma tentativa de reduzir a ansiedade consequente da identificação (Crochík, 1996, 2006; Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

No entanto, conforme Crochík (2005), os impulsos destrutivos não são dirigidos a qualquer objeto, mas àqueles que representam uma inadequação a uma exigência social. A sociedade industrial avançada atribui juízos de valor desprovidos de reflexão a determinados objetos e é com base nesses juízos que o preconceito é direcionado a suas vítimas.

Segundo Crochík (2006), há nos indivíduos predispostos ao preconceito um sentimento de fragilidade, o que, segundo ele, pode ter duas possíveis explicações. Na primeira, o sujeito não consegue atingir o ideal de ego introjetado, resultando em um sentimento de culpa e uma constante ansiedade. Para livrar-se de parte dessa angústia, o sujeito projeta seu fracasso em um objeto que apresente alguma inadequação social. Esse é o caso da falsa projeção pela anulação do objeto. A segunda explicação é por uma fragilidade na formação do ego. O eu não se reconhece e o comportamento do sujeito fica à mercê dos líderes de grupos, nos quais o sujeito identifica seu ideal de ego. A regressão psíquica nesse caso é maior do que na do primeiro, pois, dotado de indiferença pelo objeto, o sujeito não se identifica com o alvo do preconceito e atua, com frieza, pela necessidade de mimese (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). O homem é modelado de fora e o que existe é o não-sujeito, sujeitos sem subjetividade. A decisão coletiva tem como base os não-indivíduos, pois eles se tornaram um obstáculo à produção. Conforme Horkheimer e Adorno (1969/2006):

> As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna. Se, no liberalismo, a individuação de uma parte da população era uma condição da adaptação da sociedade em seu todo ao estágio da técnica, hoje, o funcionamento da aparelhagem econômica exige uma direção das massas que não seja perturbada pela individuação (p. 167-168).

Com base nisso, para Horkheimer e Adorno (1969/2006), não há mais antissemitas, pois o que seria o antissemita contemporâneo, na verdade, nada tem contra o judeu. Os elementos que antes explicavam o preconceito, como a ideologia, política, economia, religião, passam a servir como justificativa para um preconceito sem fundamento algum, pois não há mais identificação. Os antissemitas contemporâneos não têm mais a necessidade de projeção de conteúdos recalcados, mas a incorporação da mentalidade do ticket do bloco fascista os leva a comportamentos bárbaros. Tanto na ausência de identificação, pela mentalidade do ticket, quanto na negação da identificação e projeção de impulsos destrutivos no alvo, há uma fragilidade do eu e a ausência de um ideal de ego introjetado, o que permite que objetos externos coloquem-se no lugar dele (Crochík, 2006).

Vimos até aqui mecanismos psicodinâmicos para a formação de uma personalidade predisposta ao preconceito. Veremos agora a influência dos mecanismos sociais para a sua formação.

Elementos sociais na formação do preconceito

Conforme já apresentado, o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito projeta seus desejos negados em alvos específicos, de acordo com aquilo que eles representam para a sociedade. A cultura é responsável pela produção, fomentação e também pela atribuição de juízo de valor a predicados, de acordo com os papéis sociais que são valorizados pela sociedade e, especialmente, aqueles com relação à divisão do trabalho (Crochík, 1996, 2006). Um estereótipo é formado pelo conjunto de predicados fixos que são atribuídos pela sociedade a determinado grupo e sua função é a de ajudar a tornar natural a crença de que há diferentes graus de valor aos papeis desempenhados na sociedade – ou seja, o estereótipo torna natural uma realidade que foi criada pela cultura. Assim, "os estereótipos do homem adulto, forte, empreendedor, independente, funciona como padrão de ideal social" (Crochík, 1996, p. 51) e todos os seus opostos são atribuídos aos estereótipos dirigidos às vítimas de preconceito.

Para Crochík (1996, 2006), a adesão a um estereótipo relaciona-se a uma tentativa de autoconservação, pois o sujeito preconceituoso nega que se identifica com o alvo e, com isso, reduz seu sofrimento. Como a projeção dos impulsos destrutivos no alvo não se relaciona às características específicas do objeto, o contato com a realidade e a explicação racional a favor da vítima não são suficientes para a eliminação do estereótipo (Adorno, 1950/1965).

O principal motivo que leva um sujeito a negar um conteúdo seu e a projetá-lo em um alvo exterior é o sentimento de fragilidade, conforme já apresentado. Para Freud (1930/1986), a fragilidade de nossos próprios corpos, o poder superior da natureza e a inadequação às regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade são fontes permanentes de sofrimento. Além dessas três fontes, Freud (1930/1986) explica que a ampliação técnica e o domínio cada vez maior sobre parte das forças da natureza não aumentaram a quantidade de satisfação prazerosa e não tornaram os homens mais felizes. Reconhecendo esse fato, Freud (1930/1986) conclui que o poder sobre a natureza não constitui a única pré-condição da felicidade humana, assim como não é o único objetivo do esforço cultural.

Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006), nessa mesma direção, o homem procura na natureza métodos e técnicas que o ajudem a dominar outros homens e a própria natureza, mas que o aumento do poder pelo esclarecimento resulta na alienação daquilo que se domina, pois a essência é reduzida à unidade para a manipulação e controle, e perde-se a totalidade da coisa. O progresso, para eles, é contraditório, pois aquele que cria o poder também vai ser afetado por ele, em função de seu caráter técnico e alienado.

Hoje, como resultado da busca constante pelo esclarecimento, do avanço tecnológico e do capitalismo dos oligopólios, o trabalho categorial chega ao homem como uma síntese realizada e não há a necessidade de discriminação, de formação de juízo (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Assim, no trabalho em série, ao sujeito é dificultado que se identifique com o produto final de seu trabalho e, por não se identificar, não se diferencia. O resultado são sujeitos pouco diferenciados da sociedade, com egos pouco estruturados que, como já visto, são a base do preconceito. Conforme Crochík (2005), isso não significa que antes não havia predisposição ao preconceito, mas que hoje o que diferencia o sujeito com predisposição ao preconceito daquele sem preconceito é a direção que é dada ao pensamento estereotipado, contra ou a favor do objeto, sem argumentos previamente elaborados. Assim, o sistema colabora na formação de egos pouco estruturados que podem ou não se direcionar ao preconceito.

Crochík (2001) associa a ideologia da racionalidade tecnológica ao preconceito ao perceber que ambos trabalham com categorias lógicas de classificação. Os impulsos destrutivos e os afetos inerentes ao homem precisam ter vazão. A visão reducionista da realidade e a lógica formal dificultam que esses impulsos se expressem, por serem ilógicos e não aceitos socialmente. Assim, o afeto e o desejo de destruição reaparecem de forma disfarçada e socialmente aceita por meio da ideologia da racionalidade tecnológica (Crochík, 1996, 2001, 2006).

Em sua pesquisa, Crochík (2001) concluiu que as pessoas que aderem a essa ideologia têm um maior número

de características narcisistas da personalidade e tendem a ser mais preconceituosas. Da mesma forma, um sujeito mais narcisista e preconceituoso tende a aderir a tal ideologia. A interpretação que o autor dá aos resultados obtidos é que a visão tecnológica da realidade auxilia o sujeito a reduzir o sofrimento psíquico gerado pela cultura, fazendo com que ele desvie a atenção do mundo para si mesmo e sublime seus impulsos destrutivos que reaparecem na forma de preconceito. A busca constante pela eficiência e perfeição, a competição, o uso intenso da técnica e a ruptura do todo em partes, em diversas esferas da vida cotidiana, dificultam que o sujeito perceba que ele não se identifica com a técnica, trazendo a visão do mundo para si mesmo com necessidades sadomasoquistas e desejo de destruição. Daí a relação entre a ideologia e o narcisismo.

A competitividade e a utilidade, características do atual sistema de produção, trazem em si um modelo ideológico de homem normal, que é aquele que corresponde à produtividade exigida pelo sistema (Crochík, 1996, 2005; 2006). A cultura legitima esse modelo e transforma em alvo de preconceito quem não se enquadra nele. O fracasso individual é utilizado como justificativa para um preconceito criado pela cultura e sempre que um novo modelo de normalidade surge, novos alvos de hostilidade são erigidos.

Assim, o preconceito em nossa sociedade independe da experiência e da reflexão. Segundo Horkheimer e Adorno (1969/2006), a velocidade das mudanças dificulta que o sujeito consiga modificar sua consciência pela incorporação do novo ao velho. Não há tempo para a percepção das mudanças no objeto e uma consequente mudança no sujeito. Pela quebra na continuidade da experiência (velocidade da transformação), a identificação é dificultada e a consciência moral é mal formada. Conforme os autores, o ideal seria uma sociedade que valorizasse a formação pela continuidade da experiência, o que possibilita a incorporação do novo ao velho e a modificação do eu.

Embora a sociedade contemporânea colabore na formação do preconceito e do narcisismo, uma educação com amor e sem idealizações auxiliaria na formação de uma personalidade bem estruturada e de uma consciência moral bem estabelecida para que os sujeitos sejam emancipados e esclarecidos. A autorreflexão é uma das características do sujeito diferenciado, pois ele distingue aquilo que é seu daquilo que é do outro (Adorno, 1971/2006). Apesar de a autodestruição e a destruição externa serem, em termos psicodinâmicos, inevitáveis, uma educação com amor colabora para que o desejo de destruição seja sublimado e canalizado para atividades socialmente aceitas (Crochík, 2005, 2006).

Hipótese do contato

Uma vez que o preconceito vem de uma distorção da realidade, o contato entre o sujeito preconceituoso e seu alvo pode reduzir o preconceito existente. A hipótese do contato parte do pressuposto de que, por meio da aproximação do sujeito preconceituoso e de sua vítima, haveria uma percepção de semelhanças em diversos setores, tais como valores, ideias e emoções. Para Adorno (1950/1965), o contato pode reduzir o preconceito em alguns casos, como visto em seu estudo sobre o antissemitismo; porém, quando se trata de um preconceito extremo, arraigado em profundas fontes inconscientes, o simples contato não é o suficiente para a sua redução.

Monteiro e cols. (conforme citado por Crochík, 2001) estudaram a relação entre crianças deficientes e crianças normais em escolas segregadas e integradas[1]. O resultado do estudo mostrou que a simples aproximação das crianças sem deficiência às crianças com deficiência não reduziu o preconceito existente; ao contrário, as crianças sem deficiência que não conviviam com crianças com deficiência tinham uma percepção mais adequada da deficiência, ou seja, menos preconceituosa.

Crochík (2001, 2002) apresenta diversos estudos quanto às condições adequadas para que o preconceito seja reduzido na hipótese do contato. Segundo ele, os estudiosos se dividem em dois grupos: de um lado estão aqueles que defendem que a situação deve dizer respeito ao contexto social alargado, enquanto do outro, estão os que defendem que a situação deve ser delimitada no contexto em que ela ocorre. Crochík (2001) argumenta que ambos os posicionamentos têm fundamento, havendo, contudo, a necessidade da redução da competição. De acordo com o teórico, para atenuar a competição e seus efeitos, a educação nesta sociedade é fundamental, e para eliminá-la é necessária a transformação social. Seja no contexto social alargado, ou em um contexto delimitado, a hipótese do contato funcionaria pela assemelhação do grupo minoritário ao grupo dominante, ou pela valorização da diversidade, conforme discute Monteiro (citado por Crochík, 2001).

Embora a resposta esteja na identificação com o mais frágil e na valorização da diferença, é justamente a imposição da competição pelo sistema social que dificulta a percepção da fragilidade e a aceitação da diferença, uma vez que devemos ser fortes, competitivos e dominadores para sobrevivermos dentro do sistema. Nesse sentido, a educação inclusiva, se implantada conforme proposta em documentos oficiais, teria muito a contribuir para uma formação mais humana pela valorização da diferença que favorece a diferenciação. Conforme Crochík (2002):

> Tendo em vista as dificuldades da educação existente, que não forma para a autonomia, mas para o desempenho; que não forma para a sensibilidade, mas para a não-diferenciação; que não forma para a vida, mas para o trabalho; que não forma para a pacificação das relações sociais, mas para a competição, a educação inclusiva deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, ainda que com os limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade (p. 296).

1 Nomenclatura utilizada pelos autores.

Para Crochík (2001, 2002), a hipótese do contato é positiva para a atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas algumas condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional apropriados. Ele insiste, porém, que se o sistema social não for modificado em sua estrutura, a violência – que tem no preconceito uma de suas manifestações – poderá ser reduzida pelo contato, mas permanecerá de forma sutil.

Considerações finais

O estudo sobre as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito mostra a importância do processo de identificação para o desenvolvimento de um ego diferenciado, capaz de distinguir aquilo que é seu daquilo que é do outro. Vimos, por meio do estudo de Adorno e cols. (Adorno, 1950/1965), que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdos que não admite como seus ou simplesmente segue modelos externos que assumem seu ideal de ego. Logo, uma personalidade diferenciada, capaz de perceber aquilo que é seu, não assume modelos externos como ideal de ego e não precisa sublimar sua angústia por meio da projeção de impulsos destrutivos em pessoas estigmatizadas por estereótipos criados socialmente.

Ao refletirmos sobre as pessoas com deficiência e seu cotidiano, é notório o uso de estigmas e práticas preconceituosas voltadas a elas. Para Horkheimer e Adorno (1969/2006), a busca pelo esclarecimento é uma tentativa do homem de sanar seu medo pelo desconhecido; uma pessoa que não se identifica com o outro ou nega que se identifica desconhece esse outro e isso lhe traz angústia. Olhar a pessoa com deficiência pelo viés do estigma e do estereótipo reduz o sujeito à deficiência e tira de foco seus atributos como indivíduo, seja aproximando-o de herói, vítima ou vilão.

O contato com as diferenças significativas propiciado pela inclusão, desde que criado um ambiente inclusivo, pode minimizar o preconceito e colaborar na criação de uma sociedade mais justa. Uma educação com diversidade nos modelos de identificação favorece a formação de egos diferenciados e personalidades menos predispostas ao preconceito. Tanto os alunos em situação de inclusão, quanto os demais membros da comunidade escolar (outros estudantes, professores, coordenação, direção, pais de alunos, funcionários administrativos, equipe de limpeza e de cozinha, instrutores disciplinares etc.) se beneficiariam da diversidade proposta pela inclusão.

Os alunos em situação de inclusão possibilitam que aqueles de seu convívio se identifiquem com características diversas. Uma delas é a identificação com nossa condição de fragilidade humana perante a natureza. Alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, possibilitam que todos da comunidade escolar se beneficiem com a redução do sofrimento de nossa fragilidade por meio da identificação. Da mesma forma, quando um desses alunos supera seus próprios limites, todos que presenciaram o feito deveriam se sentir igualmente vitoriosos, pela superação dos limites humanos perante o poder da natureza (Crochík, 2002). Um professor se sentiria ultrapassando seus próprios limites ao ensinar algo a um aluno que antes julgava incapaz de aprender e os colegas de sala se sentiriam mais capazes de igualmente romper suas próprias barreiras.

Embora a identificação e a projeção sejam necessárias para que o sujeito se conheça, elas precisam ser bem controladas e refletidas, para que se diferencie sujeito e objeto (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Uma educação com poucos modelos, uma identificação rígida com os pais, ou a não identificação com eles, podem resultar em um eu frágil, indiferenciado, que não se conhece e não distingue aquilo que é de responsabilidade individual daquilo que é de responsabilidade social; ou seja, o sujeito é incapaz de refletir e de se perceber como coautor dos produtos históricos.

Um indivíduo crítico se percebe como coparticipante da sociedade e se vê no produto social. Como o estereótipo é criação cultural, ele se vê como corresponsável pela sua criação e procura transformar a realidade concreta por meio de sua práxis. Esse sujeito entende o produto do trabalho do homem como criação dele e, como tal, deveria estar sob seu controle. Uma vez que a sociedade contemporânea vive a barbárie, o indivíduo crítico contraria o modo de pensar atual, pois percebe a necessidade de uma nova organização do trabalho e a ruptura do favorecimento dos interesses da ordem (Horkheimer, 1937/1989). Ao mesmo tempo em que esse sujeito se percebe no produto social, ele também o considera como desvinculado de sua ação, pois enxerga algo de desumano com o qual não se identifica. Em resultado, a identificação do sujeito com esse produto é contraditória.

Seguindo esse pensamento, professores críticos se percebem como corresponsáveis pelo fracasso, evasão e exclusão escolar, pelos diagnósticos psicopedagógicos errôneos e/ou precipitados e pelo preconceito dirigido a alunos em situação de inclusão; e eles sabem que se o preconceito é cultural, é possível eliminá-lo. Ao mesmo tempo, a identificação deles também é contraditória, porque percebem a desumanidade desses fatos concretos que, como produtos do trabalho humano, deveriam estar sob seu controle, mas percebem que não estão. De toda forma, a práxis do professor crítico é orientada para o esclarecimento e para a emancipação de seus alunos.

O sistema educacional – tal qual estruturado hoje – dificulta a formação de alunos e professores críticos. Como apontado por Crochík (2001), a ideologia da racionalidade tecnológica, que valoriza a busca constante pela eficiência e perfeição, a ruptura do todo em partes, a visão reducionista da realidade, a ênfase na competência, na utilidade e na técnica, dificulta que alunos e professores se identifiquem com os produtos do contexto social mais amplo e da instituição escolar. A síntese já vem pronta e não há a necessidade de

discriminação e formação de juízo, resultando na não identificação com o produto.

Segundo Adorno (1971/2006), para a desbarbarização da sociedade é necessária a criação de um clima favorável à transformação – e nisso a educação inclusiva tem muito a contribuir. Para o frankfurtiano, as escolas têm a responsabilidade de apresentar aos alunos a barbárie que a humanidade já vivenciou, pois a discussão sobre os motivos que levaram ao horror contribui no sentido do esclarecimento e do posicionamento aversivo à violência (Adorno, 1971/2006). O professor crítico trabalha em sala a valorização da diversidade e expõe o horror pelo qual já passamos. A proximidade física entre alunos em situação de inclusão e alunos regulares, desde que respeitadas as condições da hipótese do contato, colabora na identificação destes com as vítimas do preconceito, historicamente alvos de violência. Conforme o frankurtiano, somente através de um esclarecimento geral será possível a criação de um clima de resistência à barbárie.

Referências

Adorno, T. W. (1965). Los prejuicios a través de las entrevistas. Em T. W Adorno, F. Brunswik, D. Levinson, & N. Sanford (Orgs.), *La Personalidad Autoritaria* (pp. 569-611). Buenos Aires: Editorial Proyección. (Trabalho original publicado em 1950).

Adorno, T. W. (2006). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1971).

Crochík, J. L. (1996). Preconceito, Indivíduo e Sociedade. *Temas em Psicologia, 4* (3), 47-70.

Crochík, J. L. (2001). Teoria crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito**.** *Revista Psicologia Política,* 1 (1), 67-99.

Crochík, J. L. (2002). Apontamentos sobre a educação inclusiva. Em G. A Santos & D. J. Silva (Orgs.), *Estudos sobre Ética: a construção de valores na sociedade e na educação* (pp. 279-297). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Crochík, J. L. (2005). Preconceito e formação. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceito e práticas educativas* (Vol.1, pp. 17-47). São Paulo: Editora Casa do Psicólogo.

Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura.* Robe Editorial: São Paulo.

Freud, S. (1976). *Psicologia dos grupos e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921).

Freud, S. (1986). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).

Glat, R. & Blanco, L. M. V. (2009). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. Em R. Glat (Org.), *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: 7Letras.

Horkheimer, M. (1989). Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Em M. Horkheirmer & T. W. Adorno, *Textos escolhidos* (pp. 31-68). São Paulo: Nova Cultural. (Trabalho original publicado em 1937).

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1973). Preconceito. Em M. Horkheirmer & T. W. Adorno, *Temas básicos da sociologia* (pp. 172-183). São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1956).

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2006). Elementos do anti-semitismo. Em M. Horkheirmer & T. W. Adorno, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (pp. 139-171). São Paulo: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1969).

Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G. & Arantes, V. A. (Orgs.) (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Salamanca: Autor. Recuperado: 30 abr. 2007. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/pdf/ salamanca.pdf

Recebido em: 11/05/2015
Reformulado em: 22/01/2016
Aprovado em: 02/02/2016

Sobre a autora

Diana Villac Oliva (dianavoliva@hotmail.com)
Mestre e Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Este artigo deriva de um capítulo da dissertação de mestrado da autora e teve apoio financeiro da CAPES.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202992

O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul

Beatris Cristina Possato
Universidade Cidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Antonio J. Rodríguez-Hidalgo
Universidade de Córdoba – Córdoba – Espanha

Rosario Ortega-Ruiz
Universidade de Córdoba – Córdoba – Espanha

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

Este artigo discute a mediação de conflitos, como forma para amenizar as violências escolares, que nasce nos meios jurídicos nos Estados Unidos, difunde-se pela Europa e posteriormente pela América do Sul, inclusive no Brasil. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando documentos oficiais, investigações e livros publicados sobre essas experiências em diversos países. Há uma expansão de programas e projetos que utilizam a mediação de conflitos ao longo da última década nos países da América do Sul. Analisando esses programas podemos perceber que há muito investimento nesse tipo de estratégia, que é apenas uma entre outras para auxiliar as escolas com a problemática da violência. Mesmo assim, a mediação de conflitos torna-se elemento central dos programas educacionais. Para definir-se a melhor atuação em determinada sociedade ou realidade escolar seria necessária uma investigação extensa para avaliar a melhor estratégia, porém, a mediação de conflitos vem expandindo-se cada vez mais, indiscriminadamente.

Palavras-chave: Mediação; conflito; violência escolar.

The mediator of school conflicts: experiences in South America

Abstract

This article discusses the conflict mediation as a way to ease the school violence, that was born in legal circles in the United States, diffuses through Europe and later in South America, including Brazil. The literature search was conducted, seeking official documents, investigations and books published on these experiences in different countries. There is an expansion of programs and projects that use the mediation of conflicts over the past decade in the countries of South America. By analyzing these programs it was possible to notice that there is a lot of investment in this type of strategy, which is only one among others to assist schools with the problem of violence. Nevertheless, conflict mediation becomes the central element of the educational programs. To set up the best performance in a given society or school reality would be an extensive research needed to assess what would be the best strategy, however, conflict mediation is expanding increasingly indiscriminately.

Keywords: Mediation; Conflict; school violence.

El mediador de conflictos escolares: experiencias en América del Sur

Resumen

Este artículo discute la mediación de conflictos, como forma para amenizar las violencias escolares, que nace en los medios jurídicos en los Estados Unidos, se difunde por Europa y posteriormente por América del Sur, incluso en Brasil. Se realizó una investigación bibliográfica, buscando documentos oficiales, investigaciones en libros publicados sobre esas experiencias en diversos países. Hay una expansión de programas y proyectos que utilizan la mediación de conflictos a lo largo de la última década en los países de América del Sur. Analizando esos programas podemos percibir que hay mucha inversión en ese tipo de estrategia, que es sólo una entre otras para auxiliar las escuelas con la problemática de la violencia. Aun así, la mediación de conflictos se vuelve elemento central de los programas educacionales. Para definirse la mejor actuación en determinada sociedad o realidad escolar sería necesaria una investigación extensa para evaluar la mejor estrategia, pero, la mediación de conflictos viene expandiéndose cada vez más, indiscriminadamente.

Palabras clave: Mediación; Conflicto; Violencias escolares.

Introdução

Bem sabemos que a boa convivência não é sinônimo de ausência de conflitos. O conflito é inerente às relações humanas. Maffesoli (1987) nos diz que na sociedade há uma "harmonia conflitual", ou seja, toda harmonia possui uma dose de conflito. É preciso lidar com a heterogeneidade, realizar acordos, fazer negociações. Desse modo, não há como objetivar eliminar os conflitos por completo e nem pode ser essa a escolha quando se está comprometido com a construção de uma sociedade democrática e participativa.

O conflito é uma situação que surge entre pelo menos dois ou mais protagonistas, na qual se produz uma confrontação de interesses (Fernández, 1998). Deste choque de interesses surgem posições contrapostas em primeira instância. Se os conflitos são consubstanciais aos sistemas de relações humanas, as confrontações não têm motivos para conduzir a manifestações extremas de violência (Ortega & Rodríguez, 2003). Na medida em que os protagonistas usam instrumentos apropriados, como a negociação verbal, em busca de uma solução que contemple tanto a situação dos distintos participantes como a maior parte possível de seus interesses, se avançará para uma resolução satisfatória do conflito (Fernández, 1998; Del Rey, Sánchez, & Ortega, 2004).

Parafraseando Madalena Freire (1992), o conflito é uma oportunidade da ruptura do estabelecido para que se construa algo novo. Assim, somente pelo conflito (compreendido em sentido amplo) há o desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos, das instituições. Embora os conflitos façam parte de nossa vida e inclusive representem uma parte construtiva das relações humanas, continuam sendo considerados pelas pessoas e instituições como algo negativo, anormal, que deve ser expurgado da sociedade. Do mesmo modo, na escola, como instituição educativa, não poderia ser diferente. Silva (2011) destaca que os conflitos são parte de nossa natureza social e humana, mas mesmo assim muitas escolas buscam ocultar os conflitos, estabelecendo uma relação negativa com eles. Em seu clássico trabalho intitulado "Currículo e Ideologia", Apple (2006) aponta para uma estratégia histórica da instituição escolar em contribuir para difundir uma compreensão do conflito como algo a ser eliminado e evitado. Como observado em suas pesquisas, o autor relata que há uma "quase completa falta de tratamento ou mesmo referência ao conflito como algo que seja de interesse social ou como categoria de pensamento nos currículos mais utilizados ou na maioria das salas de aula observadas..." (p. 139).

Contrário a esse movimento, reconhecemos que existe um crescente número de investigadores e teóricos da educação que compreendem o conflito no contexto escolar como uma oportunidade para a mudança, o enriquecimento e o desenvolvimento psicossocial (Ortega & Del Rey, 2003). Os conflitos na convivência oferecem continuamente oportunidades para descobrir ao outro e para conhecer-se a si mesmo, para experimentar novas formas de relação e entendimento, e em consequência, para desenvolver nossa identidade pessoal (Del Rey & cols., 2004) e nossa identidade cultural como membros de um grupo social (Ortega, Rodríguez, & Larrasoain, 2004). Surge assim na escola, a necessidade de articular meios para contribuir para a resolução e superação de conflitos de uma forma dialogada, buscando prevenir a violência e os desequilíbrios de poder.

Silva (2011) destaca, referindo-se aos conflitos, que os "contextos educativos são contextos de excelência para os abordar e trabalhar, numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e, nesse sentido, com um forte pendor educacional e formador" (p.256). Dependendo do modelo escolar, em diferentes países se desenvolvem programas e inclusive participam diretamente na escola pessoas com funções específicas, muitas vezes dirigidas à busca de estratégias de formação e intervenção em relação aos conflitos, sendo algumas das experiências mais alargadas e populares as de mediação escolar.

A mediação escolar tem sua antessala na mediação de conflitos em contextos não escolares. A mediação de conflitos nasce nos meios jurídicos nos Estados Unidos no início da década de 1970, em que havia a necessidade de se encontrar mecanismos alternativos de resolução de conflitos, que fossem mais baratos e menos formais (Zampa, 2009). Na mesma época surgem experiências na França com a mediação de conflitos. Em meados da década de 1980, a mediação passa a estender-se a outros contextos como a comunidade, a família e a mediação penal. A mediação começa a distanciar-se da resolução de litígios; porém, possui elementos de práticas como a conciliação e a arbitragem do campo jurisdicional. Na década de 1990, surgem práticas alternativas de resolução de conflitos e diversos projetos para mediadores em diferentes países (Bonafé-Schmitt, 2009).

De acordo com Alzate (1999), no campo educacional a mediação escolar se destaca na década de 1980 nos Estados Unidos, quando os Centros de Mediação Comunitária, criados em meados de 1970, passam a receber numerosos casos de crianças e jovens em situações de disputa no contexto escolar. Uma boa parte destes conflitos poderia partir ou desembocar em situações de discriminação étnico-cultural e de violência (Monks, Ortega-Ruiz, & Rodríguez-Hidalgo, 2008; Rodríguez, 2010). Nos anos 80 grupos étnico-culturais minoritários eram alvo nas escolas da discriminação racial por parte de seus professores e dos outros alunos. Segundo Feshbach (2001), os problemas ligados ao fator diferencial da diversidade étnica – que nós contemplaríamos como diversidade étnico-cultural e socioeconômica – se estendem a muitas sociedades multiétnicas - desde nossa perspectiva, multiculturais – no contexto global.

Em 1982, os Community Boards de San Francisco impulsionam a colaboração entre o sistema educacional e os Centros de Mediação Comunitária. Gradualmente, as experiências com a mediação de conflitos nos meios escolares ampliam-se por diversos países e atualmente é possível encontrar experiências na Europa em países como França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polônia, Alemanha, Espanha, entre outros; também na Nova Zelândia, Austrália, Canadá e países da América Latina, como Argentina, Chile, Equador, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, Brasil, entre outros (Alzate, 2009).

A mediação consiste em

> uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias. (Morgado & Oliveira, 2009, p.48).

Alguns autores podem negar que a mediação seja um processo de negociação; contudo, estamos convencidos de que a mediação é negociação, sobretudo uma negociação psicossocial, ou seja, envolve o que ofereço e o que perco, o que faço a partir de minha própria decisão, de meu próprio posicionamento, sem ser imposto por outra pessoa. O princípio de voluntariedade seria devido ao fato dos protagonistas no processo, no caso os envolvidos no conflito, desejarem que a mediação aconteça e participem dela voluntariamente. Na verdade, a mediação deveria ser "solicitada pelos protagonistas ou sugerida pela instituição ou grupo de responsáveis pelo programa e nunca é realizada sem o consentimento ou aceitação plena das pessoas em conflito, que serão protagonistas do processo" (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2002, p.161). A imparcialidade faz com que o mediador seja um sujeito que apenas conduz a mediação, sem tender a uma das partes. A confidencialidade é relativa ao fato de a mediação ser um processo que apenas deve envolver mediador e protagonistas do conflito (Morgado & Oliveira, 2009; Ortega-Ruiz & Del Rey, 2002). A solução é construída, negociada pelas partes, que devem obter um benefício, evitando-se uma postura antagônica de "perdedor-ganhador" (Seijo & González, 2008).

Porém, esse papel de neutralidade não significa que o mediador apenas escute passivamente as falas dos protagonistas do conflito. De acordo com sua formação, deverá conduzir a mediação para que os envolvidos no processo construam um acordo. Por meio da mediação há a oportunidade da palavra para os envolvidos no processo e o mediador irá escutar, avaliando as possíveis estratégias consensuais para que o conflito seja amenizado e que as partes obtenham aquilo de que necessitam (Aréchaga, Brandoni, & Finkelstein, 2004). O mediador não é aquele que dá as respostas a um conflito, ele não deve fornecer "soluções"; é o responsável por oportunizar um espaço onde o conflito seja reelaborado, reformulado e repensado de maneira construtiva (Zampa, 2009).

Quando um programa de Mediação de Conflitos é introduzido em uma realidade escolar, há de se ter cuidado. Ortega-Ruiz e Del Rey (2002) nos alertam quanto ao risco de "se converter a convivência num cenário de transtornos do comportamento e na tendência a introduzir, na instituição escolar, um modelo clínico que não é necessário, nem conveniente" (p.144). Assim, o auxílio que a mediação poderia oferecer às pessoas com dificuldade de resolver seus conflitos por elas mesmas não pode se tornar um auxílio a uma patologia, mas o auxílio de um especialista a desenvolver a formação para a convivência. Deste modo, é imprescindível que esse profissional, o mediador, seja um especialista e que sua formação seja específica nas técnicas de mediação de conflitos.

A formação é indispensável visto que a equipe de mediação pode e deve ser constituída por responsáveis pelos alunos (familiares), comunidade e alunos, ou seja, pessoal não docente. A mediação não pode ser desempenhada por pessoas da equipe docente e gestora para que, entre outros aspectos, se mantenha a neutralidade, bem como por pessoas não foram formadas para tal finalidade (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2002). Os membros da equipe de mediação não são juízes e não deverão impor soluções ou tentar eleger uma verdade, pois devem favorecer a colaboração e o diálogo (Seijo & González, 2008). Com uma gama ampla de possíveis mediadores e de situações para serem gerenciadas, sem dúvida a formação é um fator preponderante para auxiliar nas práticas dos mediadores.

Há uma série de práticas que podem ser seguidas pelo mediador dependendo da natureza do conflito e da postura do mediador. Como exemplo, é possível citar a pesquisa de Deborah Kolb que narra a trajetória de 12 mediadores que utilizam técnicas diferenciadas de mediação (Kolb, 1994). A mediação atualmente possui práticas diferenciadas e seus contextos podem ser mais amplos do que meramente técnicos e instrumentais. Algumas práticas igualmente podem ser informais e ter relação com posturas políticas e/ou religiosas (Silva, 2011).

A trajetória histórica da mediação numa sociedade em constante mudança pode fornecer indícios para compreender as práticas diferenciadas, que segundo Bonafé-Schmitt (2009), passa de uma competência em gestão e resolução de conflitos para o enfoque da comunicação, da educação e da segurança, o que amplia a confusão conceitual. Importante é saber que em todas as práticas e para todas as formações o uso do diálogo, da comunicação é o principal elemento nos tempos atuais (Littlejohn & Domenici, 1999; Vecchi & Grego, 1999; Seijo, 2001). Porém, a mediação é apenas um instrumento a mais que pode ser utilizado nas escolas, em situações específicas, para o trabalho com os conflitos. Segundo Ortega-Ruiz e Del Rey (2002), essa estratégia não pode ser considerada de modo leviano. "A consideração da mediação como uma estratégia específica e a formação do(a) mediador(a) escolar, bem como o controle sobre o processo concreto de cada mediação garantem que esta tenha o sucesso que se busca" (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2002, p. 149).

O êxito da mediação igualmente depende do envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar. De acordo com Morgado e Oliveira (2009), a mediação deve estar em um contexto significativo, sobretudo para crianças e jovens que participem do projeto. A sensibilização de todos os envolvidos no processo de mediação se faz necessária e necessita ser compatível com o processo de aprendizagem e, principalmente, é importante que não haja incoerência entre as ações do mediador e as atitudes da equipe docente e gestora. Para que um projeto de Mediação de Conflitos se implemente é necessário que haja uma intervenção or-

ganizacional envolvendo todas as instâncias da escola e suas variadas relações/conflitos dentro e fora da sala de aula (aluno-aluno, professor-aluno, professor-diretor etc.). E esse "enfoque escolar global de transformação de conflitos" (Alzate, 1999) vai além da intervenção organizacional dos conflitos, intervindo não apenas no sistema disciplinar, mas também no currículo (quando os conceitos e as técnicas da mediação poderiam ser incluídos nas disciplinas escolares), na pedagogia (jogos cooperativos, debates, *workshops* sobre a mediação), enfim, na cultura escolar que envolva escola, família e comunidade. Para Morgado e Oliveira (2009), além do envolvimento, seria necessário que se implementasse uma organização de equipe multidisciplinar de mediadores, formados em diversas áreas de conhecimento: psicologia, sociologia, serviço social, pedagogia, entre outras.

Garcia Costoya (2004) relata, referindo-se ao "Programa Nacional de Mediación Escolar" (Argentina), que para implementar um projeto de Mediação de Conflitos é necessário que haja, após o diagnóstico das necessidades, a sensibilização dos participantes para que se envolvam com o projeto e a criação de uma equipe de apoio (envolvendo docentes e não docentes, pais e alunos). Essa equipe irá acompanhar o projeto, coordenar junto à equipe externa multidisciplinar de técnicos-mediadores, participar, monitorar e dar apoio em todas as ações, avaliar e propor ajustes do processo. Essa equipe auxiliará na seleção e formação de alunos mediadores e se reunirá regularmente, no intuito de coordenar conjuntamente a equipe de alunos mediadores e analisar as dificuldades encontradas. Enfim, propõe que haja uma avaliação e flexibilidade constante do processo de mediação para se adequar aos problemas encontrados.

Como já discutido, as práticas em mediação de conflitos são múltiplas e, algumas vezes, aproximam-se do que teoricamente é proposto como ideal e outras vezes, nem tanto. Em diversos países do mundo, programas em políticas públicas são criados para a inserção da mediação nas escolas ou em contextos educativos. Na Europa, há uma consolidação desses programas nos sistemas educativos. Em Portugal, por exemplo, Freire (2010) descreve o processo de implantação da mediação no campo educativo que está amparado em três campos distintos "a mediação socioeducativa ou sociocultural muito associada à problemática da exclusão social, a mediação de conflitos interpessoais, ligada a problemática da indisciplina e da conflitualidade no interior das escolas e, simultaneamente com estas duas, a da formação de mediadores" (Freire, 2010, p.68).

A vertente da mediação socioeducativa ou sociocultural, projeto que surge na década de 1990, visa à contribuição para o sucesso educativo dos alunos com dificuldades de adaptação na escola, com um trabalho que envolve escola, família e comunidade. Sendo uma estratégia política para a diminuição dos problemas de abandono escolar e exclusão social, nasce num contexto em que Portugal participa de projetos, sob a pressão de políticas europeias, na tentativa de arrecadar fundos comunitários. Já a mediação de conflitos surge, naquele país, entre 2000 e 2001, no interior das próprias escolas. A busca é por encontrar estratégias para lidar com a indisciplina e a conflitualidade excessivas (Freire, 2010). Freire tece uma crítica a esses projetos, que embora bem regulamentados legalmente, não puderam fazer com que os mediadores, socioeducativos e de conflitos, fossem inseridos na totalidade da escola, tornando-se profissionais à parte do sistema.

Já na Espanha surgem diversos programas de Mediação de Conflitos a partir de 1993 em centros educativos do País Vasco e Cataluña. Logo depois, implementa-se um extenso programa na Comunidade de Madrid, que é analisado por Seijo e González (2008). Segundo os autores, o programa implementado pelo Departamento de Orientación Escolar del Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado "Las Acacias" foi bem avaliado. O programa baseava-se em equipes de mediação, com um coordenador. Essas equipes eram constituídas por professores, alunos, equipe gestora, algumas vezes pais e pessoal não-docente. Quanto mais o coordenador se dedicava e dinamizava o grupo, mais positivas eram as experiências mediativas. A formação contínua e a inserção no Regimento Interno das escolas da mediação como instrumento demonstravam o interesse e a valorização pelo projeto.

No entanto, alguns pontos negativos foram destacados na pesquisa: falta de apoio ou de postura da equipe gestora frente à mediação; muitas vezes, a não participação dos orientadores (com formação em pedagogia ou psicologia) nas equipes de mediação; o número de pais e pessoal não-docente nas equipes era muito pequeno; a falta de fundamento e preparo para algumas equipes lidarem com os conflitos levando, muitas vezes, a assumirem posicionamentos reativos.

Para Seijo e González (2008) a postura da equipe gestora com relação à convivência é fundamental para se implementar um projeto de Mediação de Conflitos nas escolas. "La línea de gestión del centro impulsada por el equipo directivo es decisiva para que la mediación se ponga en práctica y se potencie o, por el contrario, se frene y se desestime" (Seijo & González, 2008, p. 387).

Na Espanha, na região de Andaluzia, como resultado de dois projetos de intervenção educativa e investigação dirigidos por Ortega nos anos 90, SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) e ANDAVE (Andalucía Anti-Violencia Escolar), foram elaboradas propostas para a abordagem dos conflitos no âmbito educativo, integrando a mediação a algumas premissas. Uma das mais importantes era que se indicava a aplicação de técnicas de mediação em situações de conflito interpessoal, desaconselhando seu uso em caso de se ter indícios de violência, abusos, perseguição e/ou vitimização por alguma das partes (Del Rey & cols., 2004). A mediação somente é possível e satisfatória quando os participantes podem sentir-se num mesmo plano e não se percebem submetidos a um desequilíbrio de poder. Em situações de violência escolar é necessária a utilização de outras técnicas que restituam o equilíbrio (por exemplo: Método Pikas em casos de *bullying*) e uma vez superada essa fase, no caso de persistir o conflito e na ausência de violência, poderia ser o momento de se tentar resolvê-lo com a mediação. Outra

premissa importante para a mediação, resultado da inferência educativa sobre resultados de investigação (Monks, Ortega-Ruiz, & Rodríguez-Hidalgo, 2008; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, & Zych, 2014), é a necessidade de contemplar os fatores étnico-culturais e socioeconômicos para a mediação intercultural necessária em conflitos em contextos pluriculturais. Quando os conflitos surgem entre protagonistas que se percebem entre si com códigos étnico-culturais e/ou *status* socioeconômicos diferentes, podem ampliar-se e desembocar em situações de violência com conotações e efeitos além dos esperados numa situação de violência entre pessoas que compartilham a mesma identidade cultural. Quando o conflito acontece em contextos de desequilíbrio socioeconômico e contraposição de identidades étnico-culturais, os indivíduos dos grupos minoritários ou com menos recursos se encontram numa situação de maior risco psicossocial do que as de um grupo maioritário ou com mais recursos. Os membros das minorias estão mais expostos à vitimização de carácter étnico-cultural, podendo esta originar-se também entre membros de grupos minoritários que se percebem como competidores entre si (Monks, Ortega, & Rodríguez, 2010). Aos efeitos já conhecidos da vitimização (dano à autoestima pessoal, stress, rompimento da rede social e isolamento etc.) agrega-se à vitimização étnico-cultural a degradação da autoestima sobre o grupo étnico-cultural de pertencimento, o sentimento de exclusão por sua identidade cultural própria e o afastamento de relações sociais com membros do "exogrupo" étnico-cultural e o recolhimento destas relações somente para dentro do "endogrupo" (Rodríguez, 2010). A vitimização étnico-cultural conduz assim a sentir-se objeto de discriminação – como indivíduo e como coletivo – o que produz um efeito desintegrador particularmente perigoso quando se origina no seio da instituição escolar. Esta forma de viver a diferença na escola atenta contra os princípios mais elementares que devem sustentar todo o seu projeto educativo: a inclusão, a interculturalidade e a construção social em igualdade de oportunidades.

Contudo, os países acima citados já têm uma trajetória consolidada nas experiências com a mediação de conflitos na escola. Na América Latina, experiências com a mediação escolar surgiram, em sua maioria, a partir de 2000. Um país que se destaca nesse campo é a Argentina, possuindo diversas experiências do gênero.

Mediação de conflitos na escola: América do Sul

Na América do Sul, segundo Gajardo (2004), quase todos os países contam com algumas experiências educativas focadas na convivência escolar e na prevenção da violência nas escolas. Algumas dessas experiências amparam-se na mediação e na resolução de conflitos dentro de suas propostas educacionais. Beatrice Avalos, em 2003, fez um levantamento sobre os programas e projetos desenvolvidos na América do Sul para a prevenção da violência escolar. Entre os países investigados estavam Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela, que possuíam experiências com a resolução e a mediação de conflitos no campo educativo.

No caso do Chile, surgiram duas experiências nessa linha como resposta às manifestações de violências que começaram a ser observadas a partir do ano 2000. "Conversando es mejor. Resolución de conflictos en la escuela" foi um programa implementado na cidade de Santiago pela Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, a partir de julho de 2001, com prazo de finalização em 2005. O principal foco era a formação e a sensibilização de docentes, estudantes e advogados ligados à educação para a resolução de conflitos, por meio do diálogo e da comunicação. O projeto "Convivencia Escolar" foi implementado pelo Ministério de la Educación Nacional, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, igualmente em 2001. Esse projeto pretendia trabalhar com práticas de prevenção e resolução de conflitos por meio dos objetivos transversais no currículo. Uma das ações baseava-se no fortalecimento de uma rede de professores que definiam, desenvolviam e avaliavam ações de uma educação para a convivência. Além disso, criavam comitês de convivência escolar democrática que serviam de apoio à equipe gestora, liderada pelo diretor da escola e com a participação de professores, pais e alunos (Avalos, 2003).

Atualmente, embora não existam experiências com mediação de conflitos escolares impulsionadas em nível nacional no Chile, ainda há um investimento para a formação para a convivência escolar e a resolução de conflitos, como pode ser verificado no material produzido "Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo" pelo Ministério da Educación República de Chile, em 2010 (Esquinazi & Navarro, 2010).

A Colômbia, assim como Brasil, Argentina e Peru, é um país que em 2003 já possuía uma política nacional legalmente instituída no que se refere à prevenção da violência nas escolas. "Colombia, afectada por una guerra interna de años con sus múltiples efectos sobre la convivencia escolar y la estabilidad de las acciones educativas, establece también una Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia en el año 2001" (Avalos, 2003, p.5).

"Mediadores de Conflictos Escolares" foi um projeto desenvolvido pelo "Programa de Convivencia y Derechos Humanos". Começou a ser implementado em 2000 e 2001, em 10 escolas do município de Itagüí, sendo financiado pela agência espanhola de cooperação Manos Unidas. Criava uma equipe de mediadores na escola, de no máximo 10 pessoas, representantes de todos os seguimentos da comunidade educativa (diretor, coordenador, professor, pai ou mãe, aluno, inspetor etc.). Durante o primeiro ano a metodologia de trabalho se baseava em construir espaços de reflexão sobre a lógica do conflito e sinalizar formas de intervenção. No segundo ano se construíam propostas de intervenção postas em prática com a participação de todos os integrantes da escola, inclusive o diretor. No terceiro ano se realizava o acompanhamento do processo, reavaliando e ajustando a proposta à realidade, permitindo que a instituição caminhasse de forma autônoma por meio das mudanças necessárias (Avalos, 2003).

Avalos (2003) descreve que as atividades desse projeto baseavam-se em intercâmbio de experiências com todos os integrantes da equipe de mediação (quatro encontros ao ano), com o estudo dos aspectos conceituais e metodológicos, bem como o estabelecimento de tarefas a serem realizadas; reuniões mensais da equipe de mediação a fim de acompanhar as atividades realizadas e temas específicos de cada instituição; e três eventos acadêmicos e públicos ao ano para propiciar a reflexão coletiva sobre a criação de um ambiente democrático que o processo requeria.

Esse projeto foi finalizado; porém, ainda existem experiências pontuais nas escolas com a mediação de conflitos escolar. Em 2005, o Ministério da Educação da Colômbia implementou uma "Política educativa para la formación escolar para la convivencia", que estabelecia que no rol da equipe gestora houvesse a formação específica para a implantação de mecanismos da mediação, além de outros elementos para convivência entre pares, alunos e comunidade (Mineducación, 2005).

No Equador foi desenvolvido, em 2001, o projeto "La Mediación Escolar: Un Sistema Alternativo para Resolver Conflictos en la Comunidad Educativa" pela organização Defensa de los Niños Internacional, pela Projusticia e pelo Ministerio de Educación y Cultura. Na província de Pichincha, mais de 13 mil crianças foram preparadas para a resolução alternativa dos conflitos por meio de professores que eram tutores do programa, mais de 200 alunos foram preparados para a mediação de conflitos e foram formados comitês para mediação com os familiares dos alunos das escolas envolvidas. O projeto teve a duração de 22 meses (Avalos, 2003).

"Somos Ciudadanos" era o programa da CECODAP (organização social venezuelana para a promoção e defesa dos direitos das crianças e jovens) implementado no estado de Vargas, na Venezuela. O programa iniciou-se em setembro de 2001. A intenção era que crianças e jovens exercessem a cidadania por meio da participação e organização nas escolas, não apenas para a defesa dos direitos, mas também para o cumprimento dos deveres e a busca de soluções para os problemas individuais e coletivos. Assim, em 20 centros educativos participaram do programa 120 alunos como "Guardianes de la Ciudadanía" e como "Mediadores de Conflicto". Os professores igualmente eram preparados "en materia de Resolución de Conflictos, Mediadores de Conflicto en la Escuela, Reglamentos de Convivencia Escolar, Construcción de Proyectos de Convivencia, Educación y Participación Estudiantil, Programación de Actividades Públicas con Niños y Adolescentes" (Avalos, 2003, p. 82).

Avalos (2003) salienta que de acordo com a avaliação feita pelo Programa sueco "Save the Children" sobre o programa venezuelano, destacou-se entre outros elementos, que faltava a participação do meio familiar. Ainda hoje, a CECODAP utiliza técnicas de mediação de conflitos no interior de seus projetos em mais de 100 centros educativos na Venezuela (CECODAP, 2013).

Certamente o país da América do Sul que mais desenvolveu a mediação de conflitos foi a Argentina, que possui uma legislação específica para a convivência e a mediação escolar (Veiga, 2008). Em nível nacional, a Resolução de 20 de agosto de 1997, estabelece os "criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares", recomendando-se que a mediação seja uma alternativa para se amenizar os conflitos escolares (Resolución nº 62/97, 1997).

A Província de Chaco foi a primeira, em 2000, a desenvolver um projeto com a mediação de conflitos escolares, quando o Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología criou a Lei 4711, implementando o "Plan Provincial de Mediación Escolar" (Zampa, 2009). Uma equipe interdisciplinar foi designada para formar professores, capacitadores e alunos de níveis pré-escolar, básico e médio nas técnicas de resolução de conflitos por meio da mediação e negociação em ambiente escolar (EICAME - Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa) e o projeto foi efetivado como "Experiencias en Manejo de Conflictos y Mediación Escolar" (Avalos, 2003). Além disso, a intenção era que os pais participassem ativamente da escola, oportunizando tempo e espaço para que isso acontecesse. Igualmente se oportunizava espaço para que os professores discutissem os conflitos vivenciados e as possíveis intervenções. Segundo Avalos (2003), havia a preocupação de sobrepor a autoridade ao autoritarismo, buscando o apoio e o compromisso dos integrantes da comunidade escolar na tentativa de lidar com os conflitos.

O projeto encerrou-se em 2006; no entanto, a equipe interdisciplinar ainda atua com a formação docente contínua na Argentina e alguns outros países da América Latina como Chile, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Panamá, México e Puerto Rico, em instituições públicas e privadas (EICAME, 2013).

Em setembro de 2003, o Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación desenvolveu o "Programa Nacional de Mediación Escolar" (Resolución nº 503), seguindo linhas muito semelhantes ao projeto desenvolvido na Província de Chaco. A Ley de Educación Nacional (Ley n. 26.206, 2006) de 2006, igualmente impulsionava ações para a mediação escolar estabelecendo que o Consejo Federal de Educación fixasse as disposições necessárias para "desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos" (Ley n. 26.206, Artigo 123, inciso J).

Deste modo, escolas públicas, privadas, organizações não governamentais iniciavam o desenvolvimento de projetos, investigações e formações focando a mediação de conflitos em diversas províncias argentinas, como acontece em 23 de abril de 2009, na Província de Buenos Aires, que implementa a Ley de Mediación Escolar. Na Província de Córdoba (Argentina) difundiu-se um projeto de Hugo Caparros, convertido posteriormente na Lei 9801/97 do Honorable Consejo Directivo, sobre a "Implementación de la medición escolar em las escuelas municipales de la Ciudad de Córdoba". Porém, os resultados não foram os esperados e não houve continuidade no projeto (Veiga, 2008).

Desde novembro de 2009, a Província de Córdoba (Argentina) possui como novo profissional o Coordinador de Curso. Com um rol de ações amplo, os Coordinadores de Curso atuam investigando a realidade escolar, conhecendo as situações, os problemas, auxiliando nas interações interpessoais, com negociações e acordos entre os diversos sujeitos, além de intervirem em ações que contribuam com o desenvolvimento pedagógico dos alunos (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009 e 2011).

Chamados de mediadores pela própria mídia[1], os Coordinadores de Curso ingressam nas escolas argentinas para suprir as novas necessidades que surgiram a partir da extensão da obrigatoriedade da escola secundária. As funções do Coordinador de Curso visam melhorar os processos de escolarização e de socialização dos estudantes, sobretudo aqueles que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social. Em sua atuação não utilizam especificamente técnicas da mediação e resolução de conflitos, salvo algumas exceções, como é o caso do Professor Mediador Escolar e Comunitário no Brasil.

Mediação de conflitos na escola: Brasil

O Brasil igualmente possui uma trajetória com relação a projetos e programas inseridos nas políticas públicas que visam amenizar as violências nas escolas. Devido à intensidade de fatos ocorridos na década de 1990, o Ministério da Justiça do Brasil encarregou uma comissão de especialistas da Secretária de Direitos Humanos a elaborar diretrizes para a diminuição das manifestações violentas nas escolas (Avalos, 2003). O "Programa Paz nas escolas" foi difundido em nível nacional e focava a formação de professores e de policiais para lidarem com o tema da violência nas escolas. Outros programas e projetos foram desenvolvidos pelo governo federal, governos estaduais, municipais, bem como ações realizadas por organizações não-governamentais e outras instituições diversas. Dentre esses projetos e programas surgiram algumas experiências pontuais que tinham como foco a resolução e a mediação de conflitos escolares.

Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, desenvolveu-se o projeto "Escolas de Mediadores", em 2000. A iniciativa seria capacitar alunos para que utilizassem as técnicas de mediação de conflitos com seus colegas. Esse projeto, que tinha como parceria o Instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação, foi aplicado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro (Sales & Alencar, 2004). Outras experiências pontuais, aplicadas em algumas escolas surgiram nas cidades de São Paulo (Ruotti, Alves, & Cubas, 2006), de Porto Alegre (Santos, 2001) e no Estado do Ceará (Bezerra, 2008), entre outras.

Em junho de 2010, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública criam a função do "Professor Mediador Escolar e Comunitário" (PMEC). Em grande parte, essa função surgiu como resposta às manifestações de violência na escola, principalmente as propagadas indiscriminadamente pela mídia. Esse profissional deveria, entre outras funções, "adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa" (Resolução SE n. 19, 2010, art. 7º). Os PMECs seriam os professores responsáveis pelo desenvolvimento do Sistema de Proteção Escolar, um programa da SEESP. Quase mil professores de diferentes áreas de ensino poderiam atuar como PMECs nas escolas estaduais paulista em 2010. Hoje há mais de três mil PMECs atuando no Estado de São Paulo.

De acordo com a tese de Possato (2014), esse profissional não assume as funções de um mediador de conflitos, tampouco utiliza a Justiça Restaurativa, sendo que essas técnicas permanecem apenas na legislação e no nome dado a essa função na educação paulista. A pesquisa etnográfica realizada, acompanhando durante um ano as ações desse profissional, demonstrou que devido à falta de funcionários e diversos outros problemas estruturais no ensino público paulista, não foi possível que o PMEC desenvolvesse um projeto para amenizar as violências escolares. O PMEC assumia muitas funções outras que não eram as suas (diretor, secretário, inspetor, professor etc.) e possuía uma condição de trabalho aviltante.

Menezes (2012), em sua Dissertação de Mestrado sobre o PMEC, discute a mesma questão. Embora haja uma avaliação positiva dos sujeitos escolares, a autora destaca que esse profissional está incerto com relação a sua função no contexto escolar, e do mesmo modo que a pesquisa de Possato (2014), realiza outras funções, muitas vezes distantes de atribuições referentes ao seu trabalho. A autora destaca igualmente que os PMECs aprendem por tentativa e erro, construindo sua função aos poucos, sozinhos, sem ter muita segurança com relação a seu papel na escola. Identificando-se, algumas vezes, com "inspetores de luxo", outras vezes, como gestores, esses profissionais possuem um cargo transitório, sem estabilidade. Para Menezes (2012), um dos problemas principais foi a falta de preparo prévio dos PMECs para adentrarem nas escolas e a falta de estrutura das escolas para receberem esses professores, dados observados igualmente na pesquisa de Possato (2014). Deste modo, podemos avaliar que a Mediação de Conflitos Escolares no Brasil ainda faz parte de projetos e programas pontuais, que não são representativos em nível nacional.

Discussão e conclusões

Não é possível avaliar os resultados dos projetos e programas que envolvem a mediação de conflitos escolares na América do Sul. Muitos programas pesquisados que

1 Reportagem intitulada: "Coordinadores de curso, mediadores en la escuela". Publicada em 2 de dezembro de 2012, pela Redacción Prensa do Gobierno de la Provincia de Córdoba.Recuperado: 01 jun. 2013. Disponível: http://prensa.cba.gov.ar/educacion/coordinadores-de-curso-mediadores-en-laescuela/.

foram avaliados positivamente foram encerrados e outros continuam com instituições privadas; portanto, parece-nos ser urgente a produção de estudos que contribuam para melhor compreendermos o alcance de tais programas nas realidades escolares.

Porém, o que destacamos é que a maioria dos programas e projetos envolvendo a mediação escolar possuíam equipes de mediadores e não se concentravam em uma única pessoa. Outro fator é que em alguns casos a convivência passava a ser incorporada ao currículo, como um tema transversal. No caso colombiano, o gerenciamento dos conflitos escolares passou a ser uma competência exigida ao diretor.

O fato é que há uma expansão de programas e projetos ao longo dessa última década que acreditam que a mediação dos conflitos na escola seja a solução para a amenização das violências escolares. Na verdade, a mediação de conflitos é uma estratégia entre outras, que podem auxiliar as escolas e, portanto, não pode ser o elemento central de tantos programas educacionais. Além de ser uma estratégia entre outras, destacamos que a mediação de conflitos depende da sociedade em que é introduzida para obter resultados ou não. Cada sociedade possui suas características e conflitos próprios, sendo necessária uma investigação extensa para saber qual seria a melhor atuação em determinada sociedade ou realidade escolar.

Com relação às técnicas de mediação de conflitos, nos parece estranho que haja tanto investimento em um processo que deveria ser valorizado no processo formativo de qualquer sujeito, principalmente no interior das escolas: o diálogo. É certo que há técnicas específicas para a comunicação; no entanto, parece-nos que esta é uma tentativa de trazer o diálogo às relações humanas dentro dos contextos educativos, algo que Paulo Freire (1979) já estabelecia como elemento fundamental para a educação, no final da década de 1970. Para Freire, a "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados" (Freire, 1979, p. 69). Deste modo, continua sendo necessário que se busquem estratégias, políticas públicas e profissionais específicos para que esse diálogo aconteça.

Longe de buscar soluções simplistas, podemos evidenciar que o primeiro passo para uma política pública que procure amenizar as violências escolares deveria pertencer à alçada da educação. A maioria dos países apontados neste estudo tem na área judicial o nascimento de seus projetos, o que já aponta uma judicialização da educação. Porém, no Brasil torna-se pior, pois o programa para se amenizar as violências nas escolas é um projeto conjunto com a Secretaria de Segurança Pública, tornando a educação um caso de polícia.

Acreditamos que a escola é um espaço privilegiado no que se refere à heterogeneidade e que seriam necessários mais estudos para se compreender seus contextos. Somente a partir de aprofundamento nas pesquisas, valorização dos profissionais da escola e formação, no sentido de compreender a realidade local e intervir junto à comunidade com projetos e soluções conjuntas, além do investimento na participação dos alunos e da comunidade nas decisões da escola, por meio das assembleias, Grêmios estudantis, se poderia começar a pensar um projeto para amenização dos conflitos e das violências nas escolas. O enfrentamento e resolução de conflitos em contextos escolares pluriculturais faz necessária uma mediação intercultural, que para além da mediação interpessoal contemple como base a compreensão, o diálogo e o desenvolvimento comunitário entre culturas respeitando e integrando a diversidade étnico-cultural e socioeconômica (Ortega & cols., 2004). Mais concretamente, em torno do uso da mediação interpessoal, se deveriam também contemplar programas de formação para profissionais da educação sobre conflitos e outras causas difusas que repercutem negativamente na convivência escolar, assim como sobre as estratégias mais apropriadas para sua prevenção e tratamento.

Referências

Alzate, R. S. H. (1999), Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. Em F. Brandoni (Org.), *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55). Buenos Aires: Ediciones Paidós Iberica.

Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo.* Porto Alegre: ArtMed.

Aréchaga, P., Brandoni, F., & Finkelstein, A. (2004), *Acerca de La Clínica de Mediación. Relato de Casos.* Colección Visión Compartida. Argentina: Librería Histórica.

Avalos, B. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos.* Santiago, Chile: PREAL.

Bezerra, S. M. A. (2008). *Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos.* Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Jurídicas. Unifor – Universidade de Fortaleza.

Bonafé-Schmitt, J. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social. Em A. M. C. Silva & Moreira, M. A. (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.15-40). Porto: Areal Editores.

CECODAP (2013). *Sobre CECODAP*. Recuperado: 12 jun. 2013. Disponível: http://www.cecodap.org.ve/nosotros.php.

Coordinadores de curso, mediadores en la escuela (2012, 2 de dezembro). Redacción Prensa do Gobierno de la Provincia de Córdoba. Recuperado: 01 jun. 2013. Disponível: http://prensa.cba.gov.ar/educacion/coordinadores-de-curso-mediadores-en-laescuela

Del Rey, R., Sánchez, V. & Ortega, R. (2004). Resistencias, conflictos y dificultades en la convivencia escolar. Em R. Ortega & R. Del

Rey (Orgs.), *Construir la Convivencia* (pp. 193-210). Barcelona: Edebé.

Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa [EICAME] (2013*). Ley de Mediación.* Recuperado: 16 jun. 2013. Disponível: http://usuarios.arnet.com.ar/abrjos/Ley4711.htm.

Esquinazi, P. Y. & Navarro, J. G. (2010). Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Em *Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa.* Chile: Ministerio de Educación República de Chile.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea S. A.

Feshbach, S. (2001). Ethnic Diversity and the Interaction of Social Prejuice and Aggression. *Aggressive Behavior, 27*(3), pp. 206-207.

Freire, I. (2010). Mediação em Educação em Portugal. Em J. A. Correia & A. M. Silva (Orgs.), *Mediação:(d)os contextos e (d)os actores* (pp. 59-70). Porto: LibPsi, Colecção Ciências da Educação.

Freire, *M.* (1992). O *que é grupo*? Em E. P. *Grossi* & J. Bordin (Orgs.), *Paixão* de *Aprender* I. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (1979). *Extensão ou comunicação?* (4a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kolb, D. (1994). *When Talk Works: Profiles of Mediators.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Gajardo, M. (2004). Resolución de conflictos y mediación en la escuela: experiencias sudamericanas. *Formas & Reformas de la Educacion. Serie Prevención de la Violencia Escolar*, *2* (2). Santiago – Chile: PREAL. Recuperado: 02 jun. 2013. Disponível: http://www.ocse.org.mx/pdf/26_PREAL.pdf.

Garcia Costoya, M. (2004). *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ley n. 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.

Littlejohn, *S.* & *Domenici*, *K.* L. (1999). Objetivos e Métodos de Comunicação na *Mediação*. *Novos paradigmas* em *mediação* (pp. 209-223). Porto Alegre: Artmed.

Maffesoli, M. (1987). *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-universitária.

Menezes, E. C. A. (2012). *Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis: estudo de caso centrado na função de professor mediador escolar e comunitário.* Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Em Educação. Universidade do Oeste Paulista.

Mineducación. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2005). *Política educativa para la formación escolar para la convivencia.* Recuperado: 12 jun. 2013. Disponível: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). Documento de la Dirección General de Enseñanza Media de la pcia. de córdoba *El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria*. Córdoba.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Construyendo el Oficio del Coordinador de Curso. *Documento para la discusión producido a partir de las "Jornadas de Encuentro y Acompañamiento de los Coordinadores de Curso".* Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Media. Subdirección General de Educación Media.

Monks, C., Ortega-Ruiz, R., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology, 5,* 507-535.

Monks, C., Ortega, R., Rodríguez, A. J. (2010). Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista. Em R. Ortega (Org.), *Agresividad injustificada, "bullying" y violencia escolar* (pp. 233-250). Madrid: Alianza Editorial.

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra Revista Científica*, n.1, 43-55.

Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.

Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2002*). Estratégias educativas para a prevenção da violência* (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB.

Ortega, R., Rodríguez, A. J., & Larrasoain, A. (2004), Interculturalidad y convivencia escolar. Em R. Ortega & R. Del Rey (Orgs.), *Construir la Convivencia* (pp. 41-58). Barcelona: Edebé.

Ortega, R. & Rodríguez, A. J. (2003). Violencia Escolar: un marco conceptual para la investigación e intervención psicoeducativa. *Em III Congreso Internacional de Educación "del conflicto y la violencia, a la convivencia y la paz"* (pp.93-100). Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe, Argentina.

Possato, B. C. (2014). *O "Professor Mediador Escolar e Comunitário": uma mirada a partir do cotidiano escolar.* Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, SP.

Resolución nº 503 de septiembre de 2003 (2003). Crease el Programa Nacional de Mediación Escolar. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

Resolución nº *62/97 de 20 de Agosto de 1997 (1997, 20 de agosto). Se establecen como principios fundamentales de la educación, la convivencia pluralista, la participación, el derecho de los alumnos*

a ser respetados en su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión; y en su art. 42º, por la cual se determinan los distintos miembros de la comunidad educativa y las competencias de la misma. C.F.C. y E. Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría General.

Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 (2010, 12 de fevereiro). Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I, 120 (30), p. 29.

Rodríguez, A. J. (2010). More than pride at stake: discrimination and racism. Em R. Ortega, Del Rey, R., & P. Rojas (Orgs.), *Be Young: risks and opportunities.* Unigraf, Córdoba.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). Peer Victimization and Ethnic-Cultural Peer Victimization: Self-Esteem and School Relations between Different Cultural Groups of Students in Andalusia. *Revista de Psicodidáctica,19* (1), 191-210.

Ruotti, C., Alves, R., Cubas, V. O. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Sales, L. M. M. & Alencar, E. C. O. (2004). Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar, 9* (9), 89-96.

Santos, J. V. T. (2001), A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa, 27* (1),105-122.

Seijo, J. C. T. & González, A. G. (2008). A investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación, 347*, 369-394.

Seijo, J. C. T. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas.* Manual para la formación de mediadores. Madrid: Ed. Narcea.

Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes, Curitiba, 6* (12), 249-265.

Vecchi, S. & Grego, S. (1999). Proposta reflexiva na prática da mediação. Em: S. *Littlejohn* & K. L. *Domenici* (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp.243-255). Porto Alegre: ArtMed.

Veiga, R. O. (2008). *De la mediación a la mediación educativa.* Tese de doutorado, Universidad de Morón, Argentina.

Zampa, D. M. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Mediación? *Revista de Mediación, 2* (3), 38-44.

Recebido em: 24/03/2015
Reformulado em: 13/08/2015
Aprovado em: 05/08/2016

Sobre os autores

Beatris Cristina Possato (biapossato@hotmail.com)
Doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do grupo Violar (FE- Unicamp). Atualmente é Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID) e bolsista CAPES.

Antonio J. Rodríguez-Hidalgo (m92rohia@uco.es)
Professor Contratado Doutor do Departamento de Psicologia da Universidade de Córdoba (Espanha), Diretor da Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Córdoba e membro do grupo de investigação LAECOVI.

Rosario Ortega-Ruiz (ed1orrur@uco.es)
Catedrática da Universidade de Córdoba (Espanha), Professora Visitante na Universidade de Greenwich (Reino Unido) e diretora do grupo de investigação LAECOVI com vários projetos de investigação nacionais e internacionais.

Dirce Djanira Pacheco e Zan (dircezan@unicamp.br)
Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP – Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e Diretora da Faculdade de Educação da mesma Universidade. É membro da diretoria do CEDES desde 2007 e do Conselho Técnico Científico da Capes/Educação Básica.
Apoio financeiro: Este artigo é resultado da bolsa CAPES – Processo nº 3900/13-4, Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior realizado em Córdoba, na Espanha.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202993

Vygotsky e sua interface com as teorias de conceitos: aproximações e distanciamentos

Ana Paula Martins Cazeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

José Fernando Bitencourt Lomônaco
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

Embora a natureza dos conceitos seja tema de especulação desde a Grécia antiga, ainda não há um consenso quanto a sua definição e seu modo de representação na mente humana. Na Psicologia, ao longo de um século, diferentes concepções vêm sendo desenvolvidas. A teoria de Vygotsky sobre conceitos é tradicionalmente enquadrada na primeira delas - a visão clássica, a única existente em sua época. Contudo, tal enquadramento é questionado pelos autores desse artigo. Tendo por base a análise da literatura, o objetivo deste trabalho é comparar a concepção de Vygotsky com as diferentes visões psicológicas sobre conceitos, identificando as aproximações e distanciamentos entre elas. Por meio dessa análise foi possível identificar na teoria de Vygotsky aspectos pertinentes a diferentes formas de se compreender os conceitos, o que indica que o autor estava à frente de seu tempo, antecipando questões que só viriam a ser discutidas décadas depois.
Palavras-chave: Formação de conceito;Vygotsky; Psicologia.

Vygotsky and its interface with the theories of concepts: similarities and differences

Abstract

Although the nature of concepts is speculation theme from ancient Greece, there is still no consensus on its definition and its mode of representation in the human mind. In Psychology, over a century, different concepts have been developed. Vygotsky's theory of concepts is traditionally framed in the first one - the classical view, the only one in his time. However, this framework is questioned by the authors of this article. Based on the analysis of the literature, the aim of this study is to compare the design of Vygotsky with different psychological views on concepts, identifying similarities and differences between them. Through this analysis it was possible to identify the theory of Vygotsky relevant aspects of the different ways to understand the concepts, which indicates that the author was ahead of his time, anticipating questions that would only be discussed after decades.
Keywords: Concept formation; Vygotsky; Psychology.

Vygotsky y su interface con las teorías de conceptos: acercamientos y alejamientos

Resumen

Aunque la naturaleza de los conceptos sea tema de especulación desde la Grecia antigua, aun no hay un consenso cuanto su definición y su modo de representaciónen la mente humana. En la Psicología, a lo largo de un siglo, diferentes concepciones vienen siendo desarrolladas. La teoría de Vygotsky sobre conceptos es tradicionalmente encuadrada en la primera de ellas - la visión clásica, la única existente en su época. Sin embargo, tal encuadramiento es cuestionado por los autores de este artículo. Teniendo por base el análisis de la literatura, el objetivo de este estudioes comparar la concepción de Vygotsky con las diferentes visiones psicológicas sobre conceptos, identificando los acercamientos y alejamientos entre ellas. Por medio de este análisis fue posible identificar en la teoría de Vygotsky aspectos pertinentes a diferentes formas de comprenderse los conceptos, lo que indica que el autor estaba más allá de su tiempo, adelantando cuestiones que sólo vendrían a ser discutidas décadas después.
Palabras clave: Formación de concepto; Vygotsky; Psicología.

Introdução

Conceitos são definidos como representações mentais de objetos, pessoas e eventos, constituindo-se num tipo de agrupamento cognitivo (Lomônaco, 1997). Weiskopf (2010) afirma que os conceitos subjazem ao raciocínio, à linguagem, ao planejamento, à tomada de decisõese às demais capacidades cognitivas superiores, sendo o fato de envolverem conceitos o que as torna superiores a outras.

Embora haja concordância entre os estudiosos no que se refere à função e importância dos conceitos, não há unanimidade quanto à sua definição ou à forma como são representados na mente humana. Desde a Grécia Antiga, filósofos especulavam sobre o tema e, na Psicologia,a partir da primeira metade do século XX, foram desenvolvidas diferentes concepções teóricas. As principais teorias psicológicas sobre conceitossãotradicionalmente denominadas Visão Clássica, Visão Prototípica, Visão dos Exemplares e Visão Teórica (Lomônaco, 1997; Oliveira, 1994).

Não obstante a teoria de Vygotsky sobre conceitos seja considerada um exemplo da visão clássica, única concepção existente em sua época, ainda hoje suas ideias são discutidas e utilizadas para embasar pesquisas a respeito do assunto. Observa-se, contudo, que tal uso ocorre a despeito de uma reflexão crítica e comparativa entre esta e outras teorias de conceitos. Diante disso, ao realizarema investigação sobre testes de conceitos básicos que deu origem à tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor, estes autores fizeram uso da literatura para a elaboração deste trabalho, de cunho teórico, que tem por objetivo comparar a concepção de Vygotsky com as diferentes visões psicológicas sobre conceitos e identificar as aproximações e distanciamentos entre elas. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente,situar o leitor em relação aos aspectos principais que norteiam as teorias citadas.

Visão Clássica

Para a visão clássica, um conceito é formado como no seguinte exemplo: durante sua vida, um sujeito entra em contato com vários óculos e vai percebendo diferenças e semelhanças entre eles; o sujeito, então, desconsidera as características variáveis, como cor e formato, e abstrai os atributos presentes em todos os óculos. A partir dos atributos abstraídos, o sujeito forma uma representação mentalque éusada como critério para a inclusão de novos membros na categoria, na base do tudo ou nada, ou seja:se um objeto possui estas características, é incluído; se não possui uma delas, não é incluído. Assim, os conceitos são representados por atributos definidores, que são individualmente necessários e conjuntamente suficientes para determinar a inclusão de novos membros na categoria (Lomônaco, 1997; Lomônaco, Caon, Heuri, Santos, & Franco, 1996; Medin, 1989; Nelson, 2002; Oliveira, M. B. 1999; Smith &Medin, 1981).

Pode-se situar os antecedentes filosóficos da visão clássica no realismo aristotélico, segundo o qual o conceito verdadeiro deve ser um reflexo dos objetos e eventos do mundo externo. Em tal perspectiva, a formação de conceitos ocorre por meio do processo de abstração, que consiste em separar os atributos comuns a um grupo de objetos ou eventos e com eles formar uma representação mental aplicável a todos os membros de uma categoria (Lomônaco, 1997).

O termo conceito refere-se à representação mental e o termo categoria diz respeito ao conjunto de exemplos ou objetos abrangidos pelo conceito (Lomônaco, 1997; Oliveira, M. B., 1999). Desse modo, oconceitonão corresponde a um objeto específico, mas se aplica a todos os exemplares da categoria.Ademais, os conceitos se organizamnum sistema hierárquico de inter-relações. Por exemplo, o conceito de animal, que é mais geral que o de gato, engloba todos os gatos, além de cães, ratos etc. O conceito de gato, por sua vez, possui todos os atributos do conceito de animal, aos quais se somam os seus atributos específicos (Lomônaco, 1997; Smith & Medin, 1981).

De acordo com Smith e Medin (1981), pressupõe-se que os conceitos sejam estáveis, tanto no sentido individual (uma vez adquirido o conceito, não há mudança) quanto coletivo (se dois sujeitos possuem um conceito, este é igual para ambos). Para eles e para Lomônaco (1997), algumas implicações decorrem dos pressupostos dessa visão. Tendo-se por base que todos os exemplos de um conceito possuem os mesmos atributos comuns, não existem exemplos mais ou menos representativos; assim, qualquer animal (gato ou coral) representa igualmente bem a categoria de animal. Além disso, não existem casos duvidosos e os limites das categorias são bem definidos; não haveria dúvida, portanto, quanto à inclusão de coral na categoria de animal ou vegetal.

Mas, na realidade, há dificuldades em aceitar tais pressupostos. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando se tenta identificar os atributos definidores de um gato, pois, mesmo que um gato deixe de miar e perca os pelos, continuará sendo um gato. Assim, nenhuma característica, isolada ou conjuntamente, parece ser necessária e suficiente para definir este e outros conceitos. Do mesmo modo, um gato parece ser mais representativo da categoria de animal do que um coral. Além disso, percebe-se uma dificuldade, em algumas situações, para decidir se um elemento faz parte ou não de uma categoria, o que mostra que os limites das categorias não são tão precisos. Por exemplo, patins são brinquedos ou meios de locomoção? (Lomônaco, 1997; Medin, 1989; Oliveira, M. B., 1994, 1999; Rosch & Mervis, 1975; Smith & Medin, 1981).

Apesar dessas dificuldades, a visão clássica serviu como fundamento para a maioria das pesquisas sobre conceitos formuladas até a década de 60 do século passado (Lomônaco, 1997; Oliveira, 1994). Foi apenas na década de 70 que suas limitações passaram a ser seriamente criticadas, colocando-a em questão e propiciando o surgimento de duas novas teorias: a visão prototípica e a visão dos exemplares.

Visão Prototípica

Para a visão prototípica, ao entrar em contato com vários óculos, o sujeito irá abstrair as características que aparecem com maior frequência, mas que não necessariamenteestão em todos os óculos (por exemplo, o formato elíptico e a transparência das lentes). A partir disso, será formada uma representação mental, ou protótipo, que será utilizada para a decisão da inclusão de novos membros na categoria. Assim, também se considera queos conceitos são conjuntos de atributos abstraídos das coisas. Contudo, são abstraídos os atributos que aparecem com maior frequência, não se cogitando a existência de características definidoras (Kéri, 2003; Klausmeier, 1992; Medin, 1989; Rosch & Mervis, 1975; Smith & Medin, 1981). Em termos epistemológicos, esta visão de conceitos se opõe frontalmente ao realismo aristotélico, uma vez que nega a necessidade da presença de atributos comuns a um grupo de objetos e eventos. Ou seja, os atributos comuns não são nem necessários nem suficientes para a formação de conceitos por seres humanos (Lomônaco, 1997).

Assim, as pessoas podem formar protótipos diferentes, pois as características mais frequentes irão variar de acordo com os exemplos com os quais os sujeitos entraram em contato. Essa é uma diferença crucial entre a visão prototípica e a anterior, segundo a qual um mesmo conceito deve ser igual para todas as pessoas (Kéri, 2003). Além disso, o conceito é mutável para um mesmo indivíduo, já que o protótipo pode se modificar conforme novos exemplares são encontrados (Klausmeier, 1992).

As categorias, para essa visão, são estruturadas em termos de semelhança de família. Como explicação, costuma-se utilizar o seguinte exemplo: alguns irmãos, mesmo não sendo idênticos, podem partilhar muitos atributos, o que os torna parecidos. Assim, quando se encontra um novo membro dessa família, será mais fácil categorizá-lo como irmão se ele partilhar um maior número de atributos com os demais (Lomônaco, 1997; Medin, 1989; Nelson, 2002; Oliveira, M.B., 1999; Rosch & Mervis, 1975).

Na visão prototípica, osconceitostambém são ordenados segundo o seu grau de generalidade (animal é mais geral que cachorro, que é mais geral do que poodle), o que tem implicações para a facilidade com que são aprendidos e reconhecidos: as crianças aprendem primeiro o conceito de cachorro, antes de aprenderem o de animal ou poodle. Assim, cachorro seria um conceito de nível básico, encontrando-se entre o nível mais abstrato (animal) e o menos abstrato (poodle) (Klausmeier, 1992; Lomônaco, 1997; Nelson, 2002; Oliveira, M.B., 1999; Rosch & Mervis, 1975).

Essa visão derivou principalmente dos estudos de Eleanor Rosch, os quais também analisaramas limitações da visão clássica. Em resposta a elas, a visão prototípica considera que os limites das categorias são imprecisos: alguns objetos são difíceis de secategorizar porque têm poucas características em comum com o protótipo, ou porque partilham atributos com diferentes protótipos. Além disso, um objeto parece ser mais representativo do que outros porque é mais semelhante ao protótipo (Lomônaco, 1997; Medin, 1989; Oliveira, M.B., 1999; Rosch & Mervis, 1975; Smith & Medin, 1981). Por outro lado, a visão prototípica também foi questionada. Klausmeier (1992), por exemplo, afirma que o indivíduo constrói uma falsa concepção quando o protótipo inclui atributos não definidores; ademais, essa visão explica a aprendizagem de conceitos por meio de experiências informais, não considerando a instrução.

Visão dos Exemplares

Para a *visão dos exemplares*, o conceito é representado por exemplos dos objetos, e não por uma representação sumária formada por atributos abstraídos deles. Ou seja, para representar a categoria de óculos, o sujeito elegeria um ou mais exemplares de óculos (os óculos de seu irmão ou os de seu avô). Esses, então, seriam utilizados para decidir quanto à inclusão de novos objetos na categoria (Lomônaco & cols., 1996; Medin, 1989; Smith & Medin, 1981). Assim, diante das limitações da visão clássica, a visão dos exemplares explica: um objeto pode gerar dúvidas por não sermuito parecido com o exemplar que representa o conceito ou se assemelhar a exemplares de diferentes conceitos; um objeto parece mais típico de uma categoria do que outros porque partilha um número maior de atributos com o exemplar que representa o conceito. Por outro lado, tal visão também tem limitações, dentre as quais se destaca a pouca economia cognitiva resultante da necessidade de se armazenar diferentes exemplares para cada conceito (Lomônaco, 1997; Smith & Medin, 1981).

A despeito das diferenças entre as três visões, elas partilham a suposição de que a categorização envolve a comparação da similaridade entre o objeto a ser categorizado e um determinado conceito (Lin & Murphy, 1997; Lomônaco, 1997). Assim, elas partilham a crítica de que a similaridade tem sido utilizada de maneira muito flexível para explicar a coesão conceitual. A coesão conceitual é entendida como aquilo que mantém agrupados os elementos de uma categoria, respondendo a perguntas como “por que temos esses conceitos e não outros?”. A similaridade tem sido usada na explicação desse processo, como se as coisas do mundo formassem conceitos simplesmente por partilharem de aspectos comuns (Lin & Murphy, 1997; Lomônaco & cols., 1996). Contudo, sem um critério do quepode ser considerado nas comparações de similaridade, qualquer objeto pode ser semelhante a outros em vários aspectos. Deve haver, assim, algo que “dirija” a similaridade, levando os sujeitos a considerarem alguns aspectos e desconsiderarem outros, e indicando o peso que cada atributo deve receber (Gelman &Coley, 2008; Lomônaco, 1997; Medin, 1989).

Visão Teórica

Para a visão teórica, que se desenvolveu a partir da década de 80, os sujeitos não formam conceitos apenas

com base na semelhança entre os objetos; mas, ao formar um conceito, o sujeito leva em conta também os seus conhecimentos a respeito do mundo – suas teorias (Keil & cols., 1998). O termo teoria não se refere apenas a teorias científicas, mas também às teorias ingênuas e aos conhecimentos estabelecidos pelo senso comum (Lomônaco, 1997; Oliveira, 1994).

Assim, a coesão conceitual não se deve à similaridade entre osobjetos, mas às teorias explanatórias e às crenças subjacentes ao conceito (Gelman & Coley, 2008; Lin & Murphy, 1997), e a categorização não se baseia apenas na comparação de atributos de um objeto com os do conceito, mas requer que o objeto tenha uma dada relação com a teoria que organiza o conceito (Medin, 1989). Portanto, cada conceito não é formado apenas por atributos, mas também pelas relações com outros conceitos; consequentemente, nenhum conceito se encontra isolado, pois faz parte de uma rede conceitual (Nelson, 2002; Oliveira, M.B., 1999). Os conceitos são intrinsecamente relacionais, não sendo possível compreendê-los sem que se entenda como eles se relacionam dentro do seu domínio de conhecimentos (Keil, 1989; Oliveira, 1994).

De acordo com esse referencial, as teorias das crianças se desenvolvem com a idade. Por exemplo, para a criança pequena,o conceito de avó se baseia em características superficiais: senhora de idade avançada e com cabelos brancos. Com o desenvolvimento, as teorias se tornam mais complexas, de modo que a criança passa a atentarpara os atributos essenciais que definem as coisas; por esse motivo, crianças mais velhas tendem a definir avó como a mãe de sua mãe ou de seu pai. Por estarem relacionados entre si, uma mudança na representação de um conceito leva a uma reorganização de outros conceitos do mesmo domínio conceitual. Entretanto, tais mudanças não ocorrem de maneira global em uma determinada idade, mas em momentos diferentes para cada domínio de conhecimento. Por influência do ambiente, o sujeito desenvolve mais profundamente alguns domínios do que outros (Keil, 1989; Lomônaco & cols., 1996; Nelson, 2002; Oliveira, 1994).

No que se refere à importância da similaridade, alguns autores discutem que a ênfase dada aos conhecimentos subjacentes não exclui a similaridade do processo de categorização. Teoria e similaridade seriam fontes de informação complementares, e as teorias poderiam ajudar a definir quais características devem ser consideradas na computação da similaridade (Keil & cols., 1998; Medin, 1989; Gelman & Coley, 2008).

Embora a visão teórica responda a algumas das críticas impostas às visões precedentes, suas limitações também têm sido apontadas. Uma delas refere-se à falta de restrições sobre as teorias, sem as quais, tal como argumentado sobre a similaridade, poderiam ser estimadas relações causais para quaisquer categorias (Lomônaco, 1997). Para Nelson (2002), a visão teórica falha ao atribuir às crianças pequenas teorias estruturadas em domínios bem delimitados. Assim, não obstante a visão teórica seja a concepção mais recente e prevalente, também não encontra unanimidade, de modo que as discussões sobre o assunto ainda estão em desenvolvimento. Uma tendência atual parece ser a busca por uma conciliação entre as diferentes visões, já que "... cada uma delas parece ater-se a diferentes aspectos dos conceitos" (Lomônaco, 1997, p. 204).

O problema da conciliação

As discussões sobre conceitos têm ocorrido como se uma única visão fosseacorreta, quando, na verdade, elas podem estar relacionadas a diferentes tipos ou facetas dos conceitos. Uma hipótese, nesse sentido, seria a de que alguns conceitos possuem estruturas mistas. Assim, na aprendizagem de um conceito, os sujeitos inicialmente fariam uso de exemplares e, aplicando os processos de abstração, chegariam também a uma representação sumária (Smith & Medin, 1981). De forma similar, Oliveira, (1994) propõe que as visões clássica, prototípica e teóricanão se excluem mutuamente, de modo que correspondem a aspectos distintos que coexistem nos conceitos.

Outra hipótese seria a de que as diferentes visões dizem respeito a diferentes tipos de conceitos. Para Smith e Medin (1981), a visão prototípica e a visão dos exemplares aplicam-se a conceitos de objetos, enquanto que outros tipos de conceitos são mais bem explicados pela visão clássica. De maneira semelhante, Lomônaco (1997) e Keil (2008) discutem que a visão teórica se aplica a conceitos naturais (relacionados a fenômenos e coisas que existem independentemente do homem, como flor ou cachorro), enquanto que a visão clássica pode ser aplicada a conceitos nominais (que foram desenvolvidos pelo homem e são claramente definidos, tais como triângulo e avó).

Consoante a essas discussões, evidências da neurociência sugerem a existência de subsistemas paralelos de aprendizagem de categorias, os quais interagem durante o processamento da informação (Kéri, 2003). Para Couchman, Boomer, Coutinho, & Smith (2010), os conceitos são um fenômeno diverso, o que pode fazer com que o campo de investigação pareça incoerente. Embora o escopo deste artigo não permita prolongar tal discussão, é possível afirmar que diversos autores defendem atualmente as teorias híbridas e/ou buscam concepções mais abrangentes sobre os conceitos. Também é possível afirmar que se está longe de uma conclusão unânime, sendo necessárias muitas investigações e discussões sobre o assunto.

A teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos

Vygotsky (1934/2001) atribuía grande importância aos conceitos (ou significados das palavras) para o funcionamento cognitivo, afirmando que, sem eles, não são possíveis as formas superiores de pensamento e linguagem. Embora defendesse a importância do meio social na formação de conceitos, o autor não considerava este um processo reprodutivo, mas um processo produtivo, fruto da atividade

de pensamento da criança e resultado de um longo processo de desenvolvimento.

Vygotsky criticava as pesquisas de sua época, visto que algumas focavam nas palavras, enquanto que outras envolviam apenas os objetos. Uma alternativa foi encontrada no método da dupla estimulação, no qual eram apresentados objetos de formas, cores, alturas e larguras diferentes, agrupados de acordo com algumas dessas características. Os objetos de cada grupo escondiamem sua base um dos nomes criados para o experimento. Estando todos os objetos misturados, o avaliador lia o nome de um delese o posicionava em um dos segmentos do tabuleiro. O sujeito deveria, então, indicar outros objetos que faziam parte do mesmo grupo, explicando os motivos de suas escolhas. Em caso de erro, o avaliador colocava outro exemplar do grupo ao lado do primeiro e o sujeito recomeçava a tarefa (Dias, Kafrouni, Baltazar, & Stocki, 2014; Fleer, 2009; Van der Veer & Valsiner, 2006; Vygotsky, 1934/2001).

Após a aplicação doexperimentoa mais de 300 pessoas de diferentes idades, Vygotsky (1934/2001) concluiu que o desenvolvimento conceitual tem iníciona infância, mas se completa apenas na puberdade. Antes disso, desenvolvem-se formações que se assemelham aos conceitos e que podem ser confundidas com eles. Segundo Luria (2008), Vygotsky observou que o procedimento utilizado pelos participantes varia de acordo com o estágio de desenvolvimento, sendo identificados três estágios, apresentados em uma sequência lógica que se desvia do processo real por terem sido estudados em uma situação artificial.

No primeiro estágio, da “agregação desorganizada” ou “amontoado de objetos”, a criança agrupa objetos por tentativa e erro ou de acordo com sua percepção. Ela tenta substituir a ausência de nexos objetivos por nexos subjetivos, de modo que os objetos agrupados não necessariamente possuem características em comum (Van der Veer & Valsiner, 2006; Vygotsky, 1934/2001). Para Fleer (2009), a criança é influenciada pelas características físicas e pelos encontros espaciais e temporais entre os objetos. Não há organização hierárquica ou abstração de características essenciais (Meissner, 2008).

No segundo estágio, dos complexos, o agrupamento parte de uma característica que chame a atenção da criança. Assim, ela pode fazer coleções de objetos que não repitam os mesmos atributos (como um de cada cor), ou pode formar um complexo em cadeia, associando dois objetos parecidos (um círculo amarelo e um círculo azul) e, ao segundo, acrescentando outro a partir de outro atributo (um quadrado azul) (Vygotsky, 1934/2001). Neste caso, os complexos assemelham-se a nomes de família, ou seja, «cada membro de uma família tem alguns traços em comum com outros membros, mas todos os membros não partilham necessariamente um mesmo traço» (Van der Veer & Valsiner, 2006, p. 289).

No pensamento por complexos, não há ainda hierarquia entre os objetos e estes podem ter vínculos diversos. Os complexos também se diferenciam dos conceitos pelos seguintes motivos: os primeiros se baseiam em vínculos reais e concretos percebidos pela criança na sua experiência, enquanto os segundos se baseiam em vínculos abstratos e lógicos (neste caso, o indivíduo abstrai dos objetos as características fundamentais, ignorando aquelas irrelevantes); nos complexos os objetos reais estabelecem vínculos entre si (na mente da criança, o seu sapato pode ser agrupado ao sapato do seu pai), enquanto que o conceito, formado por atributos abstraídos dos objetos, não equivale a um objeto real (Vygotsky, 1934/2001).

No fim desse estágio, surgem os pseudoconceitos, predominantes na idade pré-escolar. Diante de um triângulo amarelo, a criança agrupa todos os triângulos. Contudo, os objetos são agrupados por associação simples, ou seja, a criança não agrupa todos os triângulos por serem figuras planas, com três ângulos e três lados, mas porque são semelhantes. Além disso, cada objeto ainda conserva sua autonomia concreta, mantendo-se a lembrança do objeto real (Meissner, 2008; van der Veer & Valsiner, 2006; Vygotsky, 1934/2001).

No terceiro estágio, a atenção volta-se às características semelhantes entre os objetos, as quais são usadas para agrupá-los. No início, são formados conceitos potenciais, que não são verdadeiros conceitos, mas poderão vir a sê-los. O conceito verdadeiro, “... surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna a forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (Vygotsky, 1934/2001, p. 226). Para van der Veer e Valsiner (2006), a falta de exemplos ilustrativos obscurece a diferença entre pseudoconceitos, conceitos potenciais e conceitos verdadeiros. Os autores inferem que, quando o sujeito agrupava os objetos por serem parecidos, considerava-se um pseudoconceito; já no conceito real, o sujeito baseava-se na definição dos objetos. Nos conceitos potenciais, as capacidades necessárias para a formação de conceitos ainda não estariam dominadas pela criança.

Ao atingir o estágio dos conceitos verdadeiros, o sujeito isola certos atributos dos objetos e os utiliza como base para a categorização; raciocina sobre os fenômenos e os destina a categorias relacionadasaos conceitos, e desenvolve um sistema conceitual hierárquico que passa a organizar os conceitos da sua experiência. A partir desse ponto, o sujeito começa a basear seu pensamento nas relações categoriais entre os objetos e não no modo como estes interagem concretamente (Gerhardt, 2010; Luria, 2008). Por outro lado, na adolescência, quando o indivíduo chega ao pensamento por conceitos, observa-se uma transição e não uma conclusão do processo, coexistindo formas primitivas que são aos poucos relegadas a segundo plano, mas que também podem ser encontradas no pensamento cotidiano do adulto (Fleer, 2009; Keil, 1989; Vygotsky, 1934/2001).

Em relação ao método de pesquisa anteriormente descrito, Vygotsky afirmou que esse tipo de experimento artificial fornece apenas um esboço do desenvolvimento dos conceitos. A partir dessa autocrítica, o autorpassou a investigar os conceitos na vida real e a diferenciá-los entre espontâneos/cotidianos e científicos (van der Veer & Valsiner, 2006).

De acordo com Keil (1989), os estágios previamente identificados estariam vinculados aos conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos surgem da experiência da criança com objetos reais e no contato com pessoas em situações cotidianas, sendo ricos de experiência empírica. Eles têm por base os atributos comuns dos objetos, muitos dos quais não são essenciais. De forma distinta, os conceitos científicos surgem de um processo de ensino organizado, que começa pelo trabalho com o próprio conceito, por sua definição verbal e sua aplicação em operações lógicas. Na escola, a criança estuda os conceitos relacionados a sistemas de conhecimentos científicos, sendo apenas nestes sistemas que os conceitos podem ser compreendidos, conscientizados e usados de forma arbitrária (Vygotsky, 1934/2001, 1926/2004).

Inicialmente, os dois tipos de conceitos seguem caminhos inversos. Na primeira fase do desenvolvimento dos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto e tem um conceito dele, mas não tem consciência do próprio conceito. Apenas mais tarde a criança tomará consciência do conceito, de sua definição verbal e de sua aplicação em relações lógicas com outros conceitos. Neste sentido, a criança caminha do objeto para o conceito. Já o ensino do conceito científico se inicia geralmente pela sua definição e pelo estabelecimento de relações lógicas entre os conceitos. Por esse motivo, os conceitos científicos são facilmente definidos e utilizados de maneira intencional e consciente, mas apenas posteriormente eles podem adquirir um nível de concretude, impregnando-se da experiência prática. Antes disso, os conceitos científicos são utilizados com dificuldade em situações cotidianas. Neste caso, a criança caminha do conceito para o objeto (Luria, 2008; Vygotsky, 1934/2001, 1926/2004).

Vygotsky (1926/2004, 1934/2001) alertou, contudo, para o fato de que os conceitos espontâneos e científicos não podem ser definitivamente separados no pensamento da criança. Os conceitos científicos são aprendidos por mediação dos conceitos espontâneos; sua aprendizagem só é possível se a criança tiver uma bagagem de conceitos espontâneos já desenvolvida. Em contrapartida, a aprendizagem escolar estimula o amadurecimento e a conscientização dos conceitos espontâneos, possibilitando que a criança passe a utilizá-los de forma intencional e transfira para elesa estrutura dos sistemas hierárquicos.

Nesse processo, o meio social e culturalno qual o sujeito está inserido é de grande importância. Ao interagir com as pessoas, nos ambientes domiciliar, comunitário e escolar, a criança se apropria gradativamente da linguagem, internalizando seus significados e reelaborando-osdiante de suas experiências pessoais, interesses e necessidades. Os significados só adquirem uma natureza psicológica quando entram em contato com esses outros fatores e é nessa interação que os significados adquirem um sentido pessoal (Palangana, 2001).

Assim, além do significado, a palavra apresenta um sentido. Este, dinâmico e mutável, engloba todos os elementos que a palavra desperta na consciência, sendo o significado (mais estático e compartilhado entre os sujeitos) apenas um desses elementos. A palavra incorpora ao seu sentido todo o contexto com o qual está entrelaçada, os conteúdos intelectuais, afetivos, entre outros (Meissner, 2008; Vygotsky, 1934/2001). Para Vygotsky, se os conceitos fossem entidades isoladas, não seria possível a vida complexa do pensamento. A essência do conceito pressupõe que a realidade por ele representada seja enriquecida quando comparada com a percepção sensorial, e esse enriquecimento só pode ocorrer pelo estabelecimento de vínculos complexos entre os objetos que o conceito representa e o restante da realidade.

Vygotsky e as visões psicológicas sobre conceitos: aproximações e distanciamentos

Até o final da década de 60, o que hoje é denominada de visão clássica era um pressuposto básico de diferentes teorias e pesquisas desenvolvidas até então. Vygotsky seguia essa mesma tradição, assim como Piaget e Bruner (Keil, 1989; Nelson, 2002; Oliveira, M.B., 1999; Oliveira, M.K., 1999). De fato, ao se analisar seus estudos sobre o desenvolvimento conceitual, é possível verificar que muitos pontos de sua teoria são compatíveis com a visão clássica. Não é de se estranhar, assim, que o autor tenha denominado de conceitos verdadeiros os que são formados com base na abstração de atributos essenciais, sendo bem delimitados e definidos: aqueles correspondentes à última fase do desenvolvimento conceitual e aqueles chamados de conceitos científicos. O método da dupla estimulação utilizado por Vygotsky e seus colaboradores é, segundo Oliveira, M.K. (1999), um exemplo claro da visão clássica.

Outro aspecto que relaciona a teoria de Vygotsky à visão clássica é a descrição que o autor fazia do desenvolvimento conceitual: ao atingir o estágio dos conceitos verdadeiros, científicos, a criança transferiria de maneira global as características desse tipo de conceito (definição, sistematização, tomada de consciência, arbitrariedade) para todos os demais conceitos, mesmo àqueles anteriormente adquiridos em situações espontâneas (Keil, 1989; Lomônaco, 1997). Para Nelson (2002), ao se afirmar que os conceitos verdadeiros não são adquiridos até a adolescência, entende-se que as crianças pequenas são pré-conceituais. Nelson discorda disso, mas concorda que, no final da infância ou começo da adolescência, o sistema conceitual pode ser reorganizado com a aquisição dos sistemas de conhecimento estruturados e das teorias científicas.

Segundo Lomônaco (1997) e Oliveira, M.B. (1994), a visão clássica baseia-se numa lógica normativa, ou seja, diz como os conceitos devem ser e não como de fato são. Seguindo esse raciocínio, pode-se pensar que, quando Vygotsky fazia distinção entre conceitos verdadeiros ou não, ele tomava como modelo ideal os conceitos científicos, podendo-se inferir a partir disso que os conceitos não científicos não seriam conceitos verdadeiros ou se encontrariam ainda em processo de desenvolvimento.Sobre isso, Moura

(1999) alerta para o risco de se polarizar as discussões sobre os conceitos, acreditando-se erroneamente que o funcionamento cognitivo de sujeitos pouco-escolarizados seria diferente daquele de sujeitos escolarizados, estando os primeiros presos à realidade vivenciada e concreta, enquanto que os segundos teriam um pensamento descontextualizado e abstraído da realidade imediata.

Vygotsky também se aproximou da visão clássica ao discutir as relações estabelecidas entre os conceitos dentro de hierarquias conceituais. Por outro lado, afirmava que o desenvolvimento dos conceitos não ocorre dos mais específicos para os mais gerais; ao contrário, as crianças aprenderiam primeiro alguns conceitos mais gerais (como flor), antes de aprender os mais específicos (rosa). Observa-se, aqui, que o autor utilizou o exemplo de um conceito que não seria o nível mais geral da hierarquia conceitual: este poderia ser planta ou vegetal. Neste último aspecto, o autor parece se aproximar da visão prototípica, segundo a qual não há uma uniformidade nos níveis taxonômicos, havendo conceitos que se encontram no nível básico, sendo mais facilmente aprendidos e utilizados.

Outros aspectos da teoria de Vygotsky também se assemelham à visão prototípica. Ao diferenciar os conceitos espontâneos dos científicos, Vygotsky (1934/2001, 1926/2004) afirmou que os primeiros têm por base os atributos comuns dos objetos, muitos dos quais não são essenciais; tal característica está presente no protótipo. A fase dos complexos, segundo Oliveira, M.K. (1999), pode ser relacionada à visão prototípica, visto que os complexos não se formam a partir de atributos essenciais dos objetos, mas a partir de vínculos factuais e concretos que a criança percebe na experiência imediata.

Vygotsky (1934/2001), ademais, mencionou que na fase dos complexos a criança pensa em termos de nomes de famílias: a criança unifica um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Rosch e Mervis (1975), pesquisadoras da visão prototípica, relacionam os complexos ao princípio da semelhança de família, visto que, em ambos os casos, os objetos são relacionados entre si por atributos que não são partilhados por todos os membros da classe. Essas autoras salientam que a semelhança de família, uma forma de agrupamento complexo, parece ser um dos princípios estruturais da classificação dos adultos, não apenas uma fase do desenvolvimento conceitual infantil.

Quanto à visão dos exemplares, nota-se alguma aproximação quando Vygotsky (1934/2001) afirmou que, em uma fase do estágio dos complexos, os objetos reais estabelecem vínculos entre si (na mente da criança, o seu próprio sapato pode ser agrupado com o sapato real do seu pai). O autor também se afastou da visão clássica ao criticar a concepção de conceitos vigente em sua época, segundo a qual, na formação de conceitos ocorreria uma intensificação dos traços comuns a certo número de objetos, enquanto os traços pessoais seriam ignorados. O processo de formação de conceitos não segue, segundo ele, esse caminho lógico. Quando uma criança aprende o significado de um conceito, o processo de formação deste não está finalizado, está apenas começando. Tal afirmação remete à ideia de que os conceitos são mais do que atributos definidores.

Para Vygotsky (1934/2001), no adolescente e no adulto há uma discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal. O indivíduo, embora possa usar um conceito em uma situação concreta, tem dificuldades em defini-lo verbalmente. Além disso, Vygotsky afirmava que nem mesmo os adultos pensam somente por meio de conceitos “clássicos”, coexistindo outros tipos mais simples, que respondem às necessidades cotidianas.Tais afirmações são incompatíveis com a visão clássica, para a qual o processo de categorização relaciona-se diretamente às definições dos conceitos, ou seja, aos seus atributos essenciais.

O autor também parecia estar consciente de alguns aspectos que foram posteriormente considerados pela visão teórica. Para ele, os conceitos se desenvolvem continuamente ao longo da vida; para a visão clássica, ao contrário, os conceitos são estruturas estáveis que, se formadas adequadamente, não se alteram, dado queos atributos essenciais dos objetos não mudam. Quando Vygotsky afirmava que os conceitos não são estáticos, mas dinâmicos, ele não se referia apenas ao desenvolvimento inicial da criança, mas também às modificações que os conceitos sofrem ao longo da sua vida (Oliveira, M.K., 1999).

Outro aspecto a ser abordado é a consideração de que os conceitos não são entidades isoladas. Para Vygotsky (1934/2001), os conceitos estabelecem entre si outros tipos de relações além das relações hierárquicas (as únicas consideradas pela visão clássica). Tal fato fica evidente na diferenciação entre significados e sentidos. De acordo com Oliveira, M.K. (1999), a essência da visão teórica pode ser encontrada na seguinte afirmação de Vygotsky (1934/2001, p. 466): “O sentido real de cada palavra é determinado... por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra”. Embora Vygotsky (1934/2001) se referisse ao conceito como sinônimo de significado da palavra, a discussão a respeito do sentido parece indicar o seu reconhecimento de que o conceito vai além disso.

Ao distinguir os conceitos espontâneos dos científicos, as afirmações de Vygotsky também se aproximam dos resultados de pesquisas desenvolvidas a partir da visão teórica (Keil, 1989; Lomônaco & cols., 1996). Essas demonstraram que as crianças pequenas formam conceitos com base em características mais visíveis e frequentes, ligadas a exemplos específicos e à experiência imediata; conforme se desenvolvem, elas passam a se atentar às características menos superficiais, baseando seus conceitos em princípios e definições. Keil (2008) também salienta que estes achados parecem concordar com as afirmações de Vygotsky de que a criança pequena está focada nas propriedades salientes. Para Vygotsky, isso ocorre com os conceitos espontâneos, enquanto os conceitos científicos seguem outro caminho: iniciam-se com definições e, mais tarde, são ilustrados com exemplos concretos e associados a características não essenciais (Keil, 1989). Também se pode questionar se as mudanças no desenvolvimento conceitual observadas pe-

las pesquisas acima citadas, não ocorreriam por influência da aquisição de conceitos científicos, conforme descreve Vygotsky.

Há, todavia, algumas diferenças no que se refere ao desenvolvimento conceitual. Para Vygotsky, os sujeitos só são capazes de formar, de maneira autônoma, conceitos bem definidos a partir da adolescência e tal desenvolvimento se dá de forma global, para todos os conceitos. Já para a visão teórica, crianças em idade escolar são capazes de captar os atributos definidores dos objetos, e essa capacidade não se manifesta de maneira global, mas em momentos diferentes para cada domínio de conhecimento.

Para Gerhardt (2010), a visão teórica coloca em xeque a distinção entre conceitos científicos e espontâneos. A autora questiona a inferioridade atribuída por Vygotsky aos conceitos cotidianos e a crença de que conceitos escolarizados sejam mais sistematizados, pois a atribuição de sistematizar está na pessoa e não no conceito. Nelson (2002), por outro lado, critica a suposição da visão teórica de que os conceitos das crianças são organizados em domínios de conhecimento bem delimitados. A autora reconhece ao mesmo tempo a construção do conhecimento feita pela criança e a origem sociocultural desse conhecimento, havendo uma consistência com a ideia de Vygotsky de que conceitos científicos são aprendidos por meio de transações com o mundo social e devem ser coordenados com os conceitos espontâneos das crianças.

Considerações Finais

Ao se analisar a concepção de Vygotsky a respeito do desenvolvimento conceitual à luz das visões psicológicas sobre conceitos, torna-se aparente uma mistura de concepções. Tal fato pode decorrer das condições adversas nas quais seus trabalhos foram escritos e chegaram aos tempos atuais, bem como à impossibilidade de o autor elaborar exaustivamente sua teoria de conceitos, visto que, segundo Van der Veer e Valsiner (2006), o interesse pelo assunto perdurou até a sua morte, em 1934.

Apesar disso, algumas de suas ideias sobre a formação de conceitos estavam à frente de seu tempo, antecipando outras formas de se conceber os conceitos que viriam a ser desenvolvidas somente a partir da década de 70 do século passado. Ademais, a própria mistura de concepções, aparente em sua teoria, pode ser relacionada às discussões mais atuais, que admitem que uma única visão de conceitos não é capaz de explicar a complexidade do tema. Deste modo, não se pode afirmar que a teoria de Vygotsky se enquadra de maneira completa na visão clássica de conceitos.

Deve-se atentar, contudo, para as limitações destas conclusões, que se baseiam unicamente na análise da literatura. Por outro lado, este estudo indica a necessidade de outras investigações sobre o tema, destacando a complexidade das discussões de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos básicos.

Referências

Couchman, J. J., Boomer, J., Coutinho, M. V. C., & Smith, D. (2010). Carving nature at its joints using a knife called concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 33 (2/3), 207-208.

Dias, M. S. L., Kafrouni, R., Baltazar, C. S., & Stocki, J. (2014). A formação dos conceitos em Vygotsky: replicando um experimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18* (3), 493-500.

Fleer, M. (2009). Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. *Research in Science Education*, *39*, 281-306.

Gelman, S. A. & Coley, J. D. (2008).Language and categorization: the acquisition of natural kind terms. Em S.A. Gelman & J. P. Byrnes. (Orgs.), *Perspectives on language and thought: interrelations in development* (pp.146-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gerhardt, A. F. L. M. (2010). Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, *15*(44), 247-263.

Keil, F. C. (1989). *Concepts, kinds and cognitive development*. Cambridge, MA: MIT Press.

Keil, F. C. (2008). Theories, concepts, and the acquisition of word meaning. Em S. A. Gelman & J. P. Byrnes (orgs.), *Perspectives on language and thought: interrelations in development* (pp. 197-221). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Keil, F. C., Smith, W. C., Simons, D. J., & Levin, D.T. (1998).Two dogmas of conceptual empiricism: implications for hybrid models of the structure of knowledge. *Cognition*, 65, 103-135.

Kéri, S. (2003).The cognitive neuroscience of category learning. *Brain Research Reviews*, *43*, 85-109.

Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, *27*(3), 267-286.

Lin, E. L. & Murphy, G. L. (1997). Effects of background knowledge on object categorization and part detection. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *23* (4), 1153-1169.

Lomônaco, J. F. B. (1997). *A natureza dos conceitos: visões psicológicas.* Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lomônaco, J. F. B., Caon, C. M., Heuri, A. L. P. V., Santos, D. M. M., & Franco, G. T. (1996). Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *12* (1), 51-60.

Luria, A. R. (2008).*Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.

Medin, D. L. (1989).Concepts and conceptual structure. *American Psycologist*, *44* (12), 1469-1481.

Meissner, W. W. (2008). The role of language in the development of the self II: thoughts and words. *Psychoanalytic Psychology*, *25* (2),220-241.

Moura, M. P. (1999). A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. Em M. B. Oliveira & M.K. Oliveira (Orgs.), *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (pp. 101-113). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Nelson, K. (2002). *Language in cognitive development: emergence of mediated mind.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Oliveira, M. B. (1994). Rumo a uma teoria dialética de conceitos. Em P. Abrantes (Orgs.), *Epistemologia e cognição* (pp. 25-68). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Oliveira, M.B. (1999). A tradição roschiana. Em M. B. Oliveira & M. K. Oliveira (Orgs.), *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (pp. 17-33). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Oliveira, M. K. (1999). Três questões sobre desenvolvimento conceitual. Em M. B. Oliveira & M. K. Oliveira (Orgs.), *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura* (55-64). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 3. ed. São Paulo: Summus.

Rosch, E. & Mervis, C. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, *7*, 573-605.

Smith, E. E. & Medin, D. L. (1981). *Categories and Concepts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (2006). *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Loyola.

Vygotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

Vygotsky, L.S. (2004). *Psicologia Pedagógica* (2a. ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicadoem 1926).

Weiskopf, D. A. (2010).The theoretical indispensability of concepts. *Behavioral and Brain Sciences, 33*(2/3), 228-229.

Recebido em: 18/05/2015
Reformulado em: 20/06/2016
Aprovado em: 13/07/2016

Sobre os autores

Ana Paula Martins Cazeiro (paulacazeiro@gmail.com)
Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora.

José Fernando Bitencourt Lomônaco (jfblusp@usp.br)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Livre-Docente.

Este manuscrito é derivado da tese de doutorado da primeira autora que, sob orientação do segundo autor, foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202996

Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar

Pollyana Verissimo de Araújo
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Viviany Silva Pessoa
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Patricia Nunes da Fonseca
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Juliana Henrique de Assis Albuquerque
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Aline Carvalho de Almeida
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar o nível de apego dos alunos ao ambiente escolar. Para tanto, adotou-se a perspectiva da relação pessoa-ambiente que busca contribuir para a vertente institucional da psicopedagogia. Participaram do estudo 200 alunos do ensino médio, com idade média de 15,15 (*DP*=0,98), igualmente distribuídos entre escolas públicas e privadas de uma capital nordestina. Estes responderam à Escala Apego ao Lugar, além de questões sociodemográficas. As análises indicaram que o nível de apego à escola foi considerável em relação ao esperado, evidenciando uma diferença significativa do nível de apego ao lugar em função do tipo de sistema de ensino (*t*(191) = -2,205; *p*≤0,03), com destaque para a escola privada (*M*= 3,36; *DP*= 0,603). Com base nesses resultados, foi possível discutir a necessidade de desenvolver estratégias voltadas para promoção de identidade com a escola, percepção da escola como comunidade e atitudes positivas frente à escola.
Palavras-chave: Comportamento de apego; ambiente escolar; estudantes.

I like school: a study on the attachment to the school environment

Abstract

This article aims to analyze the attachment level of students to the school environment. Therefore, it adopted the perspective of the person-environment relationship that seeks to contribute to the institutional aspect of educational psychology. Participants were 200 high school students with an average age of 15.15 (SD = 0.98), equally distributed between public and private schools in a northeastern capital. They answered to Attachment Place Scale to place in attachment to sociodemographic questions. The analyzes indicated that the level of addiction to school has been achieved in relation to the expected, showing a significant difference in the level of attachment to place depending on the type of education system (t (191) = -2.205; p≤0,03) , especially the private school (M = 3.36, SD = 0.603). Based on these results, it was possible to discuss the need to develop focused strategies to promote identity with the school, the school as a community perception and positive attitudes to school.
Keywords: Attachment behavior; school environment; students.

Me gusta la escuela: un estudio sobre el apego al ambiente escolar

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo analizar el nivel de apego de los alumnos al ambiente escolar. Para tanto, se adoptó la perspectiva de la relación persona-ambiente que busca contribuir para la vertiente institucional de la psicopedagogía. Participaron del estudio 200 alumnos de la enseñanza secundaria, con edad media de 15,15 (*DP*=0,98), igualmente distribuidos entre escuelas públicas y privadas de una capital nordestina. Éstos contestaron a la Escala Apego al Lugar además de cuestiones sociodemográficas. Los análisis indicaron que el nivel de apego a la escuela fue considerable en relación al esperado, evidenciando una diferencia significativa del nivel de apego al lugar en función del tipo de sistema de enseñanza (*t*(191) = -2,205; *p*≤0,03), con destaque para la escuela privada (*M*= 3,36; *DP*= 0,603). Con base en esos resultados, fue posible discutir sobre la necesidad de desarrollar estrategias volcadas para promoción de identidad con la escuela, percepción de la escuela como comunidad y actitudes positivas frente a la escuela.
Palabras clave: Conducta de apego; ambiente escolar; estudiantes.

Introdução

O Século XXI tem início com reformulações nos mais diversos setores, como na tecnologia com o surgimento dos computadores, telefones celulares e *internet* (Balarine, 2002). A sociedade ganhou novas visões de mundo e leis que também repercutiram na educação, na qual é possível observar, por exemplo, a implementação de leis de inclusão e a expansão de conhecimentos entre a população. Ainda com o foco na educação, essas reformulações ganham uma importância particular, se considerarmos que no século anterior o ponto central da educação era a rigidez frente ao ensino e à formação do sujeito, ao passo que ao longo do tempo foram estabelecidas modificações nas três categorias fundamentais: a escola, o professor e o estudante (Faria & Casagrande, 2004) e, dentre elas, mudanças frente às interações.

Atualmente, dentro do universo escolar, uma das preocupações é pensar novas estratégias para atender às demandas do processo de aprendizagem e às suas dificuldades. Muito se tem feito para que as problemáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem sejam combatidas, sejam elas nos âmbitos individual, social e institucional. Áreas como a pedagogia, a Psicologia e a Psicopedagogia têm se dedicado a estudos que atendem a esse fim (Porto, 2011).

De acordo com Oliveira-Silva (2008), os processos de aprendizagem estão associados a fatores tanto de forma implícita e individual como de forma explícita, sociocultural e ambiental. Dentre esses fatores, foi possível encontrar estudos que destacam os laços criados com o ambiente chamado escola e as implicações dessa relação para a formação geral do sujeito (Cunha, 2013).

O interesse deste artigo é, portanto, destacar o nível de afetividade do estudante com o seu ambiente escolar, tendo como princípio psicopedagógico os aspectos socioculturais e ambientais associados ao processo de aprendizagem em uma perspectiva institucional. Neste sentido, considera-se que a relação pessoa-ambiente oferece elementos que podem repercutir positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano. A partir deste princípio, é possível estabelecer uma relação com os aspectos de formação humana desde o âmbito escolar e os aspectos afetivos frente ao espaço escolar. Desse modo, é interessante conhecer o nível de apego do estudante frente à escola e aos seus ambientes constituintes, visto que o apego ao ambiente escolar ou acadêmico pode trazer implicações significativas ao crescimento pleno do usuário desse tipo de espaço (Li, 2011).

É importante compreender os estudos que interligam o apego, a instituição escolar e a aprendizagem, pois através de uma análise sobre o nível de apego dos discentes ao ambiente escolar é possível reunir dados que auxiliam na compreensão e explicação de atitudes, autenticidades, fracassos, sucessos, ideias, objetivos, potencialidades e limitações e, a partir daí, poder propor metodologias e estratégias de ação capazes de favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo como também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes (Bossa, 2011).

Mas como se apresenta o panorama de publicações relacionadas a essa questão? Buscas foram realizadas a partir de livros, artigos, revistas científicas e por meio da *internet*. Os materiais encontrados destacam a relação pessoa-ambiente (Günther, Nepomuceno, Spehar, & Günther, 2003; Giuliani, 2004), apego ao lugar (Alencar, 2007; Li, 2011), laços afetivos criado com lugares (Scannell & Gifford, 2009; Felippe & Kuhnen, 2012), o ambiente escolar e suas diversidades (Dayrell, 2007), barulho, conversa e temperatura (Libardi & cols. 2006), ambiente tedioso e falta de motivação (Eccheli, 2008). E, embora seja um levantamento breve, forneceu um sinalizador dessa discussão na realidade brasileira e estrangeira.

Diante desse contexto, o presente artigo trouxe a hipótese de que há variação no nível de apego dos estudantes frente ao ambiente escolar. Nesse sentido, traçou-se como objetivo principal analisar o nível de apego dos alunos ao ambiente escolar. Além disso, os objetivos específicos buscaram: 1) verificar se existe diferença em função do sexo e 2) verificar se existe diferença do nível de apego em função do sistema de ensino público e particular.

A escola e seus vínculos

O contexto escolar é um local de formação humana, convivência e troca de relações (Dessen & Polonia, 2007); um espaço diversificado de significados históricos, emocionais e sociais, onde estes são essenciais para entender como se desenvolve o processo de aprendizagem, a partir da singularidade de cada aluno (Panizzi, 2010). Em termos estruturais, a escola é vista como um ambiente físico que propicia um contexto dinâmico para os seus usuários e por meio dele várias coisas mudam, como os pensamentos, sentimentos, interações sociais e o bem-estar físico e subjetivo. Esse espaço oferece experiências únicas e primordiais para a vida, pois, a partir do meio ao qual se está inserido, é possível criar vínculos capazes de influenciar escolhas futuras do sujeito (Sutton & Kemp, 2002).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394, 1996), a escola deve ter por fundamento a meta de desenvolver as potencialidades dos alunos a fim de que os mesmos sejam capazes de pensar e agir na realidade social, de forma a exercer a cidadania da maneira mais ampla possível. Nesse sentido, a escola é um espaço educacional responsável pela construção de saberes, formação de trocas de informações entre pessoas, regulação de condutas e interação de indivíduos de diferentes culturas, valores e crenças.

E, mesmo que as primeiras redes comunicativas formadas pelos estudantes sejam fruto dos grupos sociais mais imediatos a exemplo da casa e vizinhança; para só depois serem expandidas para a escola (Cunha, 2013); a escola, ainda assim, é entendida como espaço de formação primordial para a transmissão de novos conhecimentos e saberes,

por meio de passos evolutivos de uma forma gradativa e eficaz, onde cabe, de algum modo, a esta educação dispor de assuntos complexos e diversificados e, ao mesmo tempo, ser a âncora de novos aprendizados (Delors & cols., 1998).

Assim, é possível estabelecer que as escolas se configurem como um dos três ambientes distintos e fundamentais para a formação humana. De acordo com Günther e cols. (2003), esses ambientes são: a casa, como um espaço ao qual se aprende os primeiros modelos comportamentais e a visão de mundo que guiará nas escolhas e condutas; os espaços públicos (*shoppings*, praças, áreas de lazer), onde se promove a internalização de regras, como um dos elementos de aprendizagem e socialização.

É possível observar as interações entre estudante-instituição, e sugerir que os indivíduos que apresentam boas relações com a escola tendem a apresentar ações adequadas tanto frente àquele ambiente quanto frente aos seus usuários frequentadores. Assim, a escola deve ser vista como um ponto fundamental de intersecção no processo de aprendizagem, pois visa oferecer meios para que o usuário se desenvolva de forma integral (Dalbem & Dell' Aglio, 2005).

Apego ao lugar - escola

Para compreender melhor o que vem a ser apego ao lugar, é necessária uma breve especificação e diferenciação dos conceitos constituintes do termo, são eles: *apego* e *lugar*. Segundo Figueiredo (2010), no novo dicionário de língua portuguesa, *apego* é afeição, aferro, insistência (de apegar). Para Bowlby (1977), apego seria algo favorável dos seres humanos ao fazerem ligações afetivas fortes com pessoas ou algo específico.

Kaiser e Fuhrer (1996) abordam a teoria do apego como um suporte para a formação de laços ou ligações com ambientes e espaços prazerosos, que satisfazem as necessidades emocionais a partir de frustrações e alegrias que facilitam o desenvolvimento e a reciclagem de identidade como ser humano com uma carga de vivências. Portanto, o mais difícil é entender como os jovens formalizam seu desenvolvimento, procuram novas etapas, buscam novas vivências e, diante do referencial estudado, deliberam ligação de apego e desapego com ambientes.

Segundo Cavalcante e Nóbrega (2011), lugar é um espaço que possui significação e importância pelas relações e emoções envolvidas, enquanto espaço é uma matéria à qual se atribui interação ao indivíduo; no entanto, pode-se dizer neutro já que não possui significado.

Dessa forma, apego ao lugar – ou *place attachment* como é conhecido na literatura especializada – é um conceito complexo e de várias compreensões, cujo entendimento exige foco para as características físico-espaciais do local e as traduções de simbologia e afetividade que estão relacionadas pelos sujeitos ou grupos (Elali & Medeiros, 2011).

A literatura baseada no estudo de apego ao lugar (Elali & Medeiros, 2011) traz a participação de três dimensões fundamentais para o conhecimento do apego, a saber: (a) a dimensão funcional que envolve os elementos contidos em certo espaço, à qual estimula ou inibe os movimentos e gestos realizados neste local; (b) a dimensão simbólica que diz respeito à cultura de cada indivíduo interferindo nas suas relações pessoa-ambiente e no modo como cada um reage frente às diversas situações; e (c) a dimensão relacional que se refere às relações de uma forma dinamizada entre a sociedade e o ambiente ao qual a pessoa pertence. Dimensões que, ao interligar cognitiva e afetivamente pessoas e ambientes, contribuirão na formação da identidade pessoal e societária de cada indivíduo.

De acordo com Felippe e Kuhnen (2012), apego ao lugar pode ser descrito como um sentimento de pertencimento firmado com cenários físicos, envolvendo emoções advindas da experiência real ou esperada do espaço. Discorrem que o apego a determinado ambiente ocorre nas pessoas cuja identidade de lugar envolve pensamentos positivos e valorizados de uma ou alguma mistura destes sentimentos em relação ao lugar, onde, finalmente, pesam mais do que os pensamentos negativos não sendo valorizados. Desta forma, as autoras discutem a questão que as emoções influenciam positiva e negativamente a vida de uma pessoa dependendo do ambiente no qual está inserido; entretanto, é possível relacionar a escola como um espaço de formação acadêmica, afetiva e social, permitindo que cada estudante discorra de suas atitudes e percepções de uma forma objetiva e direta.

Segundo Relph (1970), a ideia de apego a um lugar é vista como uma dependência humana primordial, em que a população contemporânea está cada vez menos possibilitada de realizar, pelo fato de a sua tendência seguir crescentemente com o foco, a única formalidade espacial e uma alta flexibilidade, desenvolvendo, porquanto, uma junção estritamente funcionalista com os lugares.

Alguns dos comportamentos relacionados ao apego ao lugar ou laços afetivos construídos com lugares podem ser definidos quanto à identidade pessoal, o sentido de pertencimento a um lugar e à apropriação e cuidados com ambientes, que é a forma com a qual um indivíduo passa a direcionar atenção ao lugar no sentido de manter um ambiente prazeroso que satisfaça suas necessidades e sua identidade pessoal (Felippe, Raymundo, & Kuhnen, 2013).

De acordo com Fried (conforme citado por Felippe & Kuhnen, 2012), a primeira referência objetiva aos laços afetivos com lugares foi feita na obra *Grievining for a Lost Home*, em que foi possível verificar que o distanciamento do lugar produzia sentimentos semelhantes à perda de uma pessoa próxima e atribuiu essas reações a uma paralisação do sentido de continuidade dos moradores, pela dispersão da identidade espacial e comunitária.

De forma resumida, é possível observar a ideia de apego ao lugar como um viés para as vertentes institucionais, visto que esta ideia contribui de forma positiva ao observar o estudante e suas interações com o meio escolar, o usuário e seu nível de significância para com a escola, o estudante e seus laços afetivos criados com o meio institucional e o aluno e suas potencialidades e fracassos.

Método

Delineamento

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa transversal, usando a abordagem de levantamento de informações (*survey*). Para analisar os dados optou-se por métodos estatísticos (análises descritivas e inferenciais), dada à necessidade de análises propostas pelos objetivos para o estudo sobre apego ao lugar.

Participantes

Contou-se com a participação de 200 estudantes do ensino médio, sendo 43% meninos e 57% meninas. A amostra foi distribuída igualmente entre escola pública e particular de ensino de uma capital nordestina. As idades dos participantes variaram entre 14 e 19 anos (*M* = 15,15; *DP* = 0, 976), tendo a maioria deles se identificado como sendo da classe média (89%). Quando perguntado o tempo de matrícula na escola, foi verificada uma maior concentração (54,5%) entre aqueles que relataram ter entre um a 10 (dez) anos de matrícula na mesma escola, seguido daqueles que relataram ter até um ano de matrícula (40%) e os que relataram ter mais de 10 anos de matrícula na mesma escola (5,5%).

Instrumentos

Para a construção e realização desta pesquisa foram utilizados dois instrumentos em forma de livreto.

Escala de Apego ao Lugar (*Place Attachment Scale;* Li, 2011):

Este instrumento é unifatorial, composto por 30 itens sendo, 10 referentes à ligação afetiva (e.g. item 1 Sinto-me feliz quando estou na escola), 10 representando os aspectos comportamentais (e.g. item 2 Eu não me importo sobre o que acontece na escola) e 10 referentes aos aspectos cognitivos (e.g.item 3 Eu tenho lembranças significativas da escola). Dos 30 itens apresentados, 11 deles são invertidos (03, 07, 09, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23). Além disso, algumas palavras foram modificadas para se ajustar ao contexto institucional (universidade-escola, prédios-áreas). As respostas foram organizadas em uma escala de **1** (*Discordo totalmente*) a **5** (*Concordo totalmente*). A medida original apresenta um índice de consistência interna adequada (α = 0,94). Na versão adaptada para o contexto escolar em análise, o índice de consistência interna também foi adequado (α = 0,88), conformando sua possibilidade de uso. Os itens foram calculados para criar uma pontuação média.

Dados Sociodemográficos

O questionário era composto por perguntas sobre questões sociodemográficas: tipo de escola, idade, sexo, renda familiar estimada, tempo de matrícula na escola, em quantas escolas estudou anteriormente e sala de aula agradável.

Procedimento

Inicialmente foi apresentado o projeto às instituições escolhidas a fim de solicitar as devidas autorizações para a coleta dos dados, ressaltando-se na oportunidade que o material foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Lauro Wanderley, da Universidade Federal da Paraíba (Proc. CEP/HULW nº 731401 de 29/07/2014). Após a concordância das escolas, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa respondendo a um questionário contendo uma escala, além de questões sociodemográficas. Antes de realizar a aplicação foi informado o caráter voluntário da participação, além do caráter anônimo e confidencial de todas as informações. Uma vez tendo concordado com a participação no estudo, os respondentes assinaram o *Termo de Assentamento*, baseado nos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com seres humanos, defendidos pela Resolução n. 466/12 do CNS/MS. Após explicar todas as dúvidas surgidas foi informado que os resultados ficariam disponíveis para os interessados, desde que estes entrassem em contato com a pesquisadora por meio de mensagem eletrônica. O questionário foi aplicado em contexto coletivo de sala de aula, mas respondido de forma independente por cada participante e teve uma duração média de 20 minutos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma quantitativa por meio do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science 21*), que possibilitou caracterizar o grupo amostral (média, desvio-padrão e percentuais), conhecer o nível de apego que os estudantes afirmaram ter pela escola (médias); verificar diferenças entre escola pública e particular, e entre meninos e meninas (teste *t* de Student).

Resultados

Os resultados são apresentados em subtópicos, organizados de acordo com o tipo de análise empregada para o tratamento de dados. Diante disso, inicialmente, são apresentados os resultados para as questões gerais, voltadas para a relação do estudante com a escola, assim como o nível de apego ao lugar apresentado pelos participantes. Na sequência, são apresentados os resultados relativos às questões sociodemográficas, resultados referentes à comparação entre os grupos (masculino e feminino) e, por fim, a comparação entre os sistemas de ensino (público e particular).

Resultados relativos à média de apego ao lugar

Os dados coletados obtiveram como média geral (*M* = 3,28; *DP* = 0,561), o que indica um nível de apego ao lugar - escola interessante. O estudo original também apresentou uma média (*M* = 3,91) considerável (Li, 2011). Mesmo com esses indicadores, estudos anteriores discutem uma realidade em que a escola é identificada como um dos lugares menos apreciados pelos adolescentes (Günther& cols., 2003).

Com base nesses dados, é possível se discutir sobre a necessidade da promoção de vínculos afetivos. Além disso, faz-se necessário pensar em estratégias de ações que auxiliem a construção e fortalecimento do sentimento de identidade do aluno para com a escola. De acordo com Li (2011), o apego ao lugar é um fenômeno que pode contribuir para o senso de responsabilidade das pessoas. Ou seja, quanto mais sensação de apego o estudante tiver, mais ele poderá contribuir com aquele local. Com isso, entende-se que o apego ao lugar, uma vez promovido, pode estar implicado em desdobramentos positivos da vida estudantil.

Resultados relativos às questões sociodemográficas

Do total de participantes do estudo, 55% consideram sua sala de aula agradável e 45% apresentaram razões para não achar sua sala de aula agradável, tais como: barulho2%, bagunça 6%, conversa 2%, relações interpessoais 8,5%, falta de motivação 2,5%, temperatura 14%, sujeira 2,5%, conforto 4%, falta de infraestrutura 10%, ambiente tedioso 2,5%. Relataram ter estudado em mais de duas escolas anteriormente (55%), já 27,5% disseram ter estudado em duas escolas; 13% informaram ter estudado em apenas uma escola e 4% relataram não ter estudado em nenhuma escola anteriormente.

Quanto às categorias como barulho, conversa e temperatura, a literatura aponta uma discussão pertinente, a exemplo do estudo de Ribeiro e cols. (2010), que discute vários problemas relacionados à qualidade do ambiente escolar e à qualidade do ensino nesse espaço. Essas autoras indicam que algumas características importantes como a temperatura, circulação de ar e ambiente sonoro estão sendo revelados como fatores importantes para uma má concentração em sala de aula. A pouca informação relacionada ao barulho em sala de aula se torna preocupante, pelo fato de que se houvesse o conhecimento, seria possível identificar, minimizar e até erradicar as interferências negativas que um ambiente acusticamente inadequado e ruidoso pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem e à saúde de professores e usuários (Klodzinski, Arnas, & Ribas, 2005).

Alguns efeitos negativos decorrentes dos ruídos em sala de aula são: dificuldade dos usuários compreenderem a fala dos professores e vice versa, diminuição da concentração e atenção dos estudantes nas aulas, irritabilidade ou estresse por parte dos docentes e discentes, falta de compreensão das falas e má absorção e seleção das informações obtidas em sala de aula (Ribeiro & cols., 2010).

Quanto às categorias nomeadas como falta de motivação e ambiente tedioso, é possível discutir que a motivação no âmbito institucional tem sido avaliada como um fator determinante para a qualidade e o desempenho da aprendizagem. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), um usuário motivado torna-se dinamicamente envolvido no processo de aprendizagem, participando e colaborando em tarefas de grandes exigências, despendendo esforços, usando métodos adequados, tentando desenvolver novas estratégias de compreensão e domínio. As descobertas sobre as orientações autodeterminadas motivacionais, ou seja, a motivação que o estudante revela de forma individual ao longo do seu envolvimento com a escola, e as formas motivacionais que os usuários apresentam através de fatores externos e oferecidos pelo ambiente escolar, representam alternativas de envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Quanto às categorias: relações interpessoais, falta de motivação, temperatura, falta de infraestrutura e ambiente tedioso, não foi possível descrevê-los de forma mais sucinta, devido à escassez de materiais e base da literatura, deixando a desejar um trabalho mais completo e rico de informações.

Resultados relativos à comparação do nível de apego ao lugar em função do sexo

Os resultados seguem com a análise de comparação, com o fim de atender a um dos objetivos específicos do estudo, que é comparar o nível de apego ao lugar em função do sexo. Por conseguinte, preferiu-se realizar as comparações entre médias da variável apego ao lugar por meio do teste *t* de *Student*.

Nota-se, a partir dos resultados, que não foi encontrada diferença estatisticamente significativa [*t* (162) = -1,831; *p* = 0,069] entre os grupos de meninas (*M* = 3,34; *DP* = 0,509) quando comparados com os meninos(*M* = 3,19; *DP* = 0,616). Mesmo este resultado não sendo significativo em termos estatísticos, é possível considerá-lo como um resultado sugestivo, o que pode ser a sinalização de uma diferença de fato existente se comparado com realidade semelhante. Por exemplo, uma pesquisa realizada em âmbito brasileiro com o objetivo de identificar os lugares favoritos dos adolescentes no contexto brasiliense, verificou diferenças significativas entre meninos e meninas em função dos diferentes espaços de interação a exemplo da escola, tendo os meninos apresentado menor preferência pelo espaço escolar do que as meninas ($\chi^2_{gl=1}$ = 14,27, *p*< 0,001). Outros espaços também diferenciados em termos de preferência entre meninos e meninas nessa pesquisa foram: hospitais, transportes públicos e lugares agitados (Günther & cols, 2003).

Resultados relativos à comparação do nível de apego ao lugar em função do sistema de ensino

Os resultados seguem com a análise de comparação com a finalidade de atender ao último objetivo específico do estudo, que é comparar os grupos em função do sistema de ensino (público e particular) verificando a existência de significativas diferenças. Mais uma vez, optou-se por realizar as comparações entre médias da variável apego ao lugar por meio do teste *t* de Student.

Nesse sentido, os indivíduos do sistema de ensino público (*M* = 3,19; *DP* = 0,503) apresentaram menor indicador de apego ao lugar quando comparados com os estudantes do sistema de ensino particular (*M* = 3,36; *DP* = 0,603), sendo este resultado estatisticamente significativo [*t*(198) = 2,205; *p* = 0,029]. As escolas tanto públicas quanto privadas desempenham estruturas fundamentais para o ensino e o desenvolvimento dos estudantes, a partir de pontos principais que envolvem a segurança, o conforto e as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Portanto, as atividades recreativas oferecidas pelas escolas são de tamanha importância para o crescimento psicológico, social e relacional dos estudantes, tendo em vista a construção de interações e apego com o ambiente e com as pessoas participativas deste espaço (Raymundo, Kuhnen, & Soares, 2010).

No entanto, de acordo com esses resultados, é possível discutir que há diferença no oferecimento de estrutura e serviços que podem interferir na relação entre o usuário e o espaço em análise. De forma geral, os questionamentos realizados nos objetivos foram atendidos nesta seção, e como já haviam sido contempladas em todo o corpo teórico do artigo, as comparações entre os grupos concordaram com os achados de pesquisas anteriores. Os resultados ainda sugeriram a possibilidade de respostas interessantes no caso de comparação de grupo para a necessidade de estratégias de ação voltadas para a promoção de identidade com a escola, percepção da escola como comunidade e atitudes positivas frente à escola.

Considerações Finais

O presente artigo atendeu aos objetivos propostos, a saber: 1) conhecer o nível de apego dos alunos com o ambiente escolar e 2) verificar se existe diferença em função do sexo e do sistema de ensino público e particular. Consistentemente com tais objetivos, constatou-se que todos os questionamentos foram atendidos na seção dos resultados.

Embora esteja claro o atendimento aos objetivos traçados, alguns pontos do estudo precisam ser destacados como fatores limitantes. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a opção por uma amostra de conveniência se deu em decorrência do pouco tempo disponível para o levantamento dos dados, mesmo sabendo que uma amostra aleatória poderia auxiliar em um levantamento de dados mais precisos sobre a temática estudada.

Este estudo possui a característica de ser ainda preliminar, pois se baseia em conhecer o nível de apego dos alunos ao ambiente escolar, o que é fundamental e pode ser visto como um ponto de partida para outras contribuições sobre o entendimento do apego à escola, a partir da variável selecionada: apego ao lugar. O intuito do estudo desenvolvido é, portanto, mostrar a questão do aluno que cria laços afetivos com a escola, a partir de um ambiente prazeroso e as repercussões desse elo afetivo nos processos educacionais, no desenvolvimento humano e da aprendizagem desde um aspecto mais gera, o que parece ser um elemento positivo à promoção da qualidade de ensino, assim como para a manutenção do patrimônio escolar (Dessen & Polonia, 2007).

Foram referenciadas pesquisas que trazem como variável relevante para a explicação de apego, principalmente no campo de estudo da Psicologia, apego ao lugar e laços afetivos criados com o ambiente escolar. Consequentemente, é notável a pertinência da reflexão relacionada com o apego escolar a partir da verificação da associação com a variável citada.

Diante disso, também traz contribuições à Psicopedagogia, por ser um estudo precursor da temática no panorama de conhecimento psicopedagógico. A Psicopedagogia, como campo de atuação preocupado com os processos de aprendizagem, considera a possibilidade de a escola ser entendida como um ambiente de formação acadêmica, afetiva e social; discorrendo quanto à questão que as emoções influenciam positiva e negativamente a vida de um estudante dependendo do ambiente no qual está inserido, permitindo que cada usuário discorra de suas atitudes e percepções de forma objetiva e direta (Bossa, 2011; Felippe & Kuhnen, 2012).

Conclui-se, portanto, que há um leque de possibilidades de aplicações das contribuições deste estudo para a Psicopedagogia, desde a vertente institucional, assim como também para áreas da Psicologia e da Pedagogia. Inicialmente, ressalta-se a relevância do estudo como um conhecimento interessante para o entendimento dos entraves envolvidos na aprendizagem provenientes do apego ao lugar e de suas possíveis ligações com laços afetivos criados por estudantes no âmbito institucional. Campanhas de intervenção também podem ser pensadas para a equipe docente e a escola como um todo, esclarecendo as dúvidas sobre o apego ao lugar e as suas ligações com os estudantes e a escola; focalizando os esforços para a promoção de uma aprendizagem de qualidade que, uma vez atenta aos elementos quanto aos laços afetivos e seu poder de modificação do comportamento, é capaz de favorecer o crescimento pleno desse (novo) sujeito social.

Referências

Alencar, H. F. D. & Freire, J. C. (2007). O lugar da alteridade na psicologia ambiental. *Revista Mal Estar e Subjetividade, 7*(2), 305-328.

Balarine, O. F. O. (2002). Tecnologia da informação como vantagem competitiva. *RAE-eletrônica, 1*(1), 1-11.

Bossa, N. (2011). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. São Paulo: Wak.

Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. A etiology and psychopathology in the light of attachment theory. An expanded version of the Fiftieth Maudsley Lecture, delivered before the Royal College of Psychiatrists, 19 November 1976. *The British Journal of Psychiatry*, *130*(3), 201-210.

Cavalcante, S. & Nóbrega, L. M. (2011). *Espaço e lugar*. Temas básicos em psicologia ambiental. Petrópolis: Vozes.

Cunha, J. E. M. (2013). *Os valores humanos como preditores da percepção da escola como comunidade*. Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Dalbem, J. X. & Dell'Aglio, D. D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 57(1), 12-24.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhão, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Recuperado: 22 de jan. 2014. Disponível: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.

Dessen, M. A. & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, (32), 199-213.

Elali, G. A. & Medeiros, S. T. F. (2011). Apego ao lugar. Em S. Cavalcante & G. A. Elali (Orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Rio de Janeiro: Vozes.

Faria, J. I. L. & Casagrande, L. D. R. (2004). A educação para o século XXI. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 12(5), 821-7.

Felippe, M. L. & Kuhnen, A. (2012). O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente: práticas de pesquisa. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 609-617.

Felippe, M. L., Raymundo, L. S., & Kuhnen, A.(2013). Investigando laços afetivos com a escola a partir de mapas ambientais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*,*13*(3), 1010-1038.

Figueiredo, C. (2010). *Novo Dicionário de Língua Portuguesa* de Cândido de Figueiredo (Vol. 2). Portugal. Recuperado: 16 de jan. 2014. Disponível: http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf.

Giuliani, V. M. (2004). O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente. Em E. T. O. Tassara, E. P. Rabinovich, & M. C. Guedes (Orgs.), *Psicologia e ambient*e (pp. 89-106). São Paulo.

Giuliani, M. V., Tassara, E. T. O., Rabinovich, E. P., & Guedes, M. C. (2004). O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente. *Psicologia e ambiente*, 1, 89-106.

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.

Günther, I. A., Nepomuceno, G. M., Spehar, M. C., & Günther, H. (2003). Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal. *Estudos de Psicologia*, *8*(2), 299-308.

Kaiser, F. G. & Fuhrer, U. (1996). Dwelling: Speaking of an unnoticed universal language. *New Ideas in Psychology*, *14*(3), 225-236.

Klodzinski, D., Arnas, F., & Ribas, A. (2005). O ruído em salas de aula de Curitiba: como os alunos percebem este problema. *Revista Psicopedagogia*, *22*(1), 105-110.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional).Recuperado: 12 de fev. 2014. Disponível: http://www. planalto. gov.br/ccivil_03/leis/l9394. htm.

Li, M. Y. (2011). *Place attachment in university students: social antecedents and academic motivations*. Doctoral dissertation ou Master's Thesis. University of Pittsburgh, Estados Unidos.

Libardi, A., Gonçalves, C. G. O., Vieira, T. P. G., Silverio, K. C. A., Rossi, D., & Penteado, R. Z. (2006). O ruído em sala de aula e a percepção dos professores de uma escola de ensino fundamental de Piracicaba. *Distúrbios da Comunicação*, *18*(2), 167-178.

Oliveira-Silva, J. (2008). O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. *Saber Acadêmico, 6*.

Panizzi, C. A. F. L. (2010). A Relação Afetividade-Aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. *Espaço Psicopedagógico*. Jan.

Porto, O. (2011). *Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak.

Raymundo, L. S., Kuhnen, A., & Soares, L. B. (2010). O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. *Psicologia em Revista*, *16*(2), 251-270.

Relph, E. (1970). An inquiry into the relations between phenomenology and geography. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, *14*(3), 193-201.

Ribeiro, M. E. R., Oliveira, R. L. D. S., Santos, T. M. M., & Scharlach, R. C. (2010). A percepção dos professores de uma escola particular de Viçosa sobre o ruído nas salas de aula. *Revista Equilíbrio Corporal e Sa*úde, *2*(1), 27-45.

Scannell, L. & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, *30*(1), 1-10.

Sutton, S. E. & Kemp, S. P. (2002). Children as partners in neighborhood place making: lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, *22*(1), 171-189.

Recebido em: 19/05/2015
Reformulado em: 27/11/2015
Aprovado em: 16/01/2016

Sobre as autoras

Pollyana Verissimo de Araújo (polly-14@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba; Graduada em Psicopedagogia.

Viviany Silva Pessoa (viviany.pessoa@gmail.com)
Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Psicologia.

Patricia Nunes da Fonseca (pnfonseca.ufpb@gmail.com)
Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Psicologia.

Juliana Henrique de Assis Albuquerque (juhalbuquerque@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba; Graduação em Psicopedagogia.

Aline Carvalho de Almeida(alinealmeidapb@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba; Mestranda em Psicologia Social.

Origem derivado de monografia.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02021003

Tramas, redes e escafandristas: notas sobre a educação e o comum na pesquisa em Psicologia

Flávia Cristina Silveira Lemos
Universidade Federal do Pará – Belém – PA – Brasil

Daniele Vasco Santos
Universidade Federal do Pará – Belém – PA – Brasil

Geise do Socorro Lima Gomes
Universidade Federal do Pará – Belém – PA – Brasil

Dolores Galindo
Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá – MT – Brasil

Resumo

O presente artigo visa refletir teoricamente sobre as dimensões do plano da experiência do comum na pesquisa por meio da composição de tramas que favorecem agenciamentos coletivos de saberes, poderes e subjetividades. A busca por intercessores e formação de redes possibilita inventar e politizar as relações, os corpos, pensar a produção da verdade, encarnada e atravessada por afetos. Os saberes são legados partilhados e resultam dos encontros potentes entre conversas e perguntas, na trama das forças heterogêneas e múltiplas que os constituem. Transversalizar e multiplicar os intercessores pela prática transdisciplinar implica ampliar perspectivas, fazer deslizar os lugares institucionais e subjetivos para desnaturalizar práticas cristalizadas e produzir novas histórias colaborativas entre pesquisadores e docentes, na Psicologia e na educação.

Palavras-chave: Pesquisa; Educação; Psicologia.

Weaves, networks and divers: notes about of education and the common in psychological research

Abstract

This article aims to reflect theoretically about the common experience of the plan dimensions in research through the composition of plots favoring collective assemblages of knowledge, power and subjectivity. The search for intercessors and networking enables invent and politicize relations, bodies, thought the production of truth incarnated and crossed by emotions. Knowledge is shared legacy and result of meetings between powerful conversations and questions, in the plot of heterogeneous forces and multiple that constitute them. Mainstreaming and multiply intercessors for transdisciplinary practice involves expanding perspectives, slide the institutional and subjective places to denature the crystallized practices and produce new collaborative stories between researchers and teachers, in psychology and in education.

Keywords: Research; Education; Psychology.

Tramas, redes y escafandristas: notas sobre la educación y el común en la investigación en psicología

Resumen

El presente artículo visa el reflejar teóricamente sobre las dimensiones del plan da experiencia del común, en la investigación, por intermedio de la composición de tramas que favorecen agenciamientos colectivos de saberes, poderes y subjetividades. La búsqueda por intercesores y formación de redes posibilita inventar y politizar las relaciones, los cuerpos, pensar la producción de la verdad, encarnada y atravesada por afectos. Los saberes son legados compartidos y resultan de los encuentros potentes entre conversas y preguntas, en la trama de las fuerzas heterogéneas y múltiples, a las cuales los constituyen. Transversalizar y multiplicar los intercesores por la práctica transdisciplinar implica en ampliar perspectivas, hacer deslizar los lugares institucionales y subjetivos, para; así, desnaturalizar prácticas cristalizadas y producir nuevas historias colaborativas entre investigadores y docentes, en la Psicología y educación.

Palabras clave: Pesquisa; Educación; Psicología.

Introdução

> A lógica de um pensamento não é um sistema racional em equilíbrio. Mesmo a linguagem parecia a Foucault um sistema longe do equilíbrio, ao inverso dos linguistas. A lógica de um pensamento é como um vento que nos impele, uma série de rajadas e de abalos. Pensava-se estar no porto, e de novo se é lançado ao mar... (Deleuze, 1992, p. 118).

O presente artigo é uma problematização teórica, que pretende apresentar uma análise entre os campos da educação, a pesquisa em Psicologia e o plano do comum, tanto na escrita como na leitura. A colaboração entre pesquisadores no trabalho de investigação em Psicologia nas universidades se tornou crucial no presente. Podemos afirmar que as redes de pesquisa, ao serem formalizadas, forjam dispositivos e os instalam no âmbito da micropolítica, os quais, por sua vez, criam condições para que o colaborativo possa emergir, ao mesmo tempo em que se torna uma premissa para que esse dispositivo do comum possa operar. Um dos objetivos deste texto é problematizar a experiência do comum entre estudiosos e as resistências construídas no bojo da tentativa de captura dessa prática pelas malhas do capital e do excesso de produção que aniquila a solidariedade e o pensar como atitude crítica.

De uma parte, pode-se pensar a prática do trabalho coletivo entre pesquisadores como resposta às encomendas por produtividade, que podem culminar em efeitos perversos, ao tentar estancar o pensamento em prol de indicadores apenas mensuráveis. É possível pensar também que, no exterior ou no interstício da prática científica nacional, as colaborações extrapolam finalidades estratégicas mensuráveis de produtividade – ainda que comportem informações quantificáveis e sejam produção, fruto das práticas de trabalho –, compondo um excedente que se dá como potência não coincidente, necessariamente, com as encomendas de produtividade solicitadas pelas agências de fomento à pesquisa.

As redes de pesquisa, definidas pela atuação conjunta, consolidada entre grupos de pesquisa e pesquisadores, na perspectiva de produção da história intelectual, vêm expandindo sua importância política, social e cultural, nos últimos anos, na medida em que uma sociedade do conhecimento emerge contemporaneamente de forma contundente e com intensa valorização (Castells, 2010). Há críticas aos pressupostos da sociedade de conhecimento, no que tange ao aspecto do excesso de informação, da intensa dispersão diante do consumo e produção acelerada das publicações bem como da grande difusão destas. A capitalização do conhecimento na atualidade é uma problemática muito complexa tanto quanto a exigência da formação de redes entre os pesquisadores. Analisar essa dimensão é um dos objetivos deste artigo.

As redes, contudo, em várias pesquisas são a interface pública do campo de colaborações que as desdobram, de maneira que nos cabe, em certa medida, desfetichizar as redes como imagem mais adequada para o que fazemos em nosso cotidiano de pesquisa, em termos de obrigação de fazer a rede acontecer enquanto capital relacional, em uma lógica empresarial e de investimento da sociabilidade.

Dessa forma, este artigo, em formato de ensaio, pretende abordar alguns planos da produção da pesquisa científica em Psicologia e trazer ferramentas conceituais que possam contribuir para o acompanhamento com a análise dos planos da experiência do comum na investigação tanto pela transversalidade quanto pela transdisciplinaridade, em que a escrita, a leitura, a educação e a estética docente podem potencializar resistências ao capital social e do conhecimento, construindo um trabalho colaborativo pela instauração do comum da amizade filosófica.

Transversalidade e transdisciplinaridade na pesquisa

O conceito de transversalidade, proposto por Félix Guattari na década de 1960 tem funcionado como um conceito dispositivo importante para refletir sobre diferentes configurações que têm se formado acerca do pensamento, sobretudo, na "modernidade". Uma dessas configurações pode ser notada na lógica "arborescente" que predomina em muitos campos de conhecimento, fazendo funcionar binarismos desmontados por Guattari (2004) e Deleuze e Guattari (2011). "A árvore e a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não para de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 35).

Nessa lógica "arborescente", tenta-se sustentar uma unidade pivô principal, a fim de sustentar uma política da produção da verdade e a hierarquização de saberes por poderes, em uma dinâmica relacional. Ao funcionar por meio de "sistemas fechados" essa lógica impede a visibilidade e o funcionamento de dimensões que agem por meio de multiplicidades, mudando à medida que elas aumentam suas conexões. Em *Mil Platôs* (Deleuze & Guattari, 2011, p. 43), a metáfora do "rizoma" é explicitada por esses autores, a fim de colocar em questão esse modelo "arborescente":

> ... Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentariedade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

A transversalidade, entendida como um conceito/dimensão tem um funcionamento rizomático, porque reconhece a pulverização, a multiplicidade, estando atenta às diferenças e à diferenciação (Gallo, 2003; Matias, 2008). Para tanto, rompe com a lógica da verticalidade, em que pontos e saberes distintos são hierarquizados, e com a lógica da

horizontalidade, que faz pensar conexões apenas entre semelhanças ou afinidades (Guattari, 2004). Da mesma forma que o rizoma, apresenta mobilidade em todos os sentidos (Matias, 2008).

Pensar na transversalidade, portanto, é imaginar movimento, trânsito, entre diferentes disciplinas e saberes e comunicação nos diferentes níveis e sentidos. Assim, transversalidade e rizoma tornam-se dois conceitos importantes, com forte comunicação entre si, exigindo passagem, deslocando conceitos, identidades, desinstitucionalizando e rompendo hierarquias, criando linhas de fugas, na produção das multiplicidades e das diferenças. Tomando-se como referência a filosofia da diferença de Gilles Deleuze, postula-se o conceito de diferença como o resultado provisório de um processo de singularização, sendo que um de seus aspectos cruciais é a multiplicidade e a descontinuidade. Nessa lógica, o pensamento é desbloqueado de todo movimento ligado às perspectivas identitárias, o que permite a emergência da singularidade como efeito dos processos de subjetivação complexos, imanentes e sem relações de causalidade mecanicistas e reducionistas.

A multiplicidade implica em muitas práticas em relações indeterminadas de composição, sem prevalência de qualquer uma delas sobre as demais. A descontinuidade é o plano da história da formação da subjetividade pelos processos de subjetivação por rupturas e atualizações e não por totalidade e essência. A descontinuidade é uma crítica da essência de um suposto sujeito e da verdade que lhe constituiria. Desse modo, as práticas são fazeres que forjam verdades, subjetividades, relações, geram efeitos de poder, de saber e criam realidades, sem remissão à consciência como soberania de um sujeito e sem partir das visões causais e binárias.

> Escrever, fazer rizoma, aumentar o seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata... Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (Deleuze & Guattari, 2011, pp.28-30).

A transversalidade, pois, segundo Yonezawa (2013), vai produzir "espaços de trânsitos das diferenças". "Um grande coeficiente de transversalidade implica um olhar inquieto sobre o mundo e numa sensibilidade capaz de se afetar por quantidade de diferença da realidade" (Yonezawa, 2003, p. 4). Ou seja, a transversalidade é constituída por linhas de devir, que abrem espaços para a criação.

Próximo ao conceito de transversalidade, Benevides (s.d.) traz o conceito de transdisciplinaridade, aludindo ao cotidiano das instituições, onde os saberes se hierarquizam. Mesmo nas proposições de "multidisciplinariedade" e "interdisciplinaridade", o saber continua demarcado em campos próprios, específicos, criando objetos e subjetividades. Para a autora, é preciso propiciar um encontro entre os saberes, mas aproveitando o espaço onde eles se cruzam, fazendo destes uma produção do pensamento, de novos conceitos; forçando os saberes a irem além das fronteiras, dos seus lugares conhecidos, atravessando as disciplinas, ou seja, realizar um trabalho entre, e não dentro.

Assim, poderíamos afirmar que a transdisciplinaridade seria um movimento de ruptura das disciplinas, não tendendo nem para o campo de consolidação da subjetividade, nem para o do objeto, como, por exemplo, considerando que ambos são produtos de criação e intervenção. "A noção de transdisciplinaridade subverte o eixo de sustentação dos campos epistemológicos, graças ao efeito de desestabilização tanto da dicotomia sujeito/objeto quanto da unidade das disciplinas e dos especialismos" (Passos & Barros, 2000, p. 76).

Podemos dizer que essa criação das disciplinas e dos especialismos está subjugada a um controle dos discursos e seu sistema de produção, de distribuição e de circulação acadêmica que operam uma política da verdade. A escrita e a leitura passam por crivos de sistemas de repartição discursiva, campos de valorização dos saberes, em uma determinada sociedade, práticas de poder editoriais, apropriações educativas e procedimentos de avaliação e classificação, em ordens do discurso específicas (Foucault, 2004a).

Há ainda uma prática que tenta articular o autor à sua obra, forjando uma intencionalidade entre escrita, leitura e história de vida. Em geral, tem servido para fazer um jogo de vigilância entre moral e valor da publicação, no sentido de que a qualidade de uma suposta obra estaria vinculada ao escrutínio dos acontecimentos da pessoa do autor (Foucault, 2006).

As visões de obra, influências e autoria são analisadas por Michel Foucault (2009), colocadas em xeque para poder interrogar intencionalidades de um sujeito da consciência, continuidades históricas, noções de tempo cronológico, perspectivas de criação de uma personalidade do autor, na obra veiculada, e, por fim, a própria ideia de obra é questionada, por implicar uma classificação de totalidade das publicações realizadas, conferindo a estas um suposto sentido linear.

Foucault seria um exemplo de pesquisador que passou por esse crivo de ter sua vida devastada por biógrafos, com o objetivo de desvalorizar a sua produção escrita, se assim pudéssemos caracterizar Foucault, pois ele sempre rejeitou enquadramentos disciplinares que o impedissem de fazer circular os saberes pelas fronteiras discursivas e subjetivas dos controles da verdade, no contemporâneo (Albuquerque Jr., 2007).

Os vestígios eram rastros, na areia do deserto, porque já não estavam mais nos lugares em que gostariam de encontrar Foucault. Ele se movia e sem continuidade; dessa maneira, deixou um legado de transversalidade, transdisciplinaridade e conversações com vários intercessores, além de um campo de saberes das ciências. Seus intercessores também eram músicos, pintores, saberes nomeados como desqualificados, literatura, cinema, descontinuidades de movimentos sociais, discursos pelos quais quase ninguém mais se interessava, nas bibliotecas de diversos países. Por tal razão, suspeitamos que, talvez, seja mais uma artimanha

não deixar pistas para escafandristas nem sábios que visam identificar o que fazemos de nós mesmos, nossos desvãos:

> Os escafandristas virão/ Explorar sua casa/ Seu quarto, suas vidas/ Sua alma, desvãos/ Sábios em vão/ Tentarão decifrar/ O eco de antigas palavras/ Fragmentos de cartas, poemas/ Mentiras, retratos/ Vestígios de estranha civilização (Chico Buarque, 1993).

Nesse sentido, ressaltamos a importância que há em perceber, por exemplo, de que maneira alguns buscavam fazer a biografia de Foucault para colá-la à função de autor, de historiador e, outros, de filósofo ou psicólogo, procurando onde ele estava, em que área, conversando com quem, rastreando para qual lugar ele estaria viajando ou encaminhando as pesquisas para que área e tema. Uma política biográfica e avaliativa dos percursos sobre as quebras de fronteiras disciplinares, das áreas, dos temas, da escrita e dos intercessores era marcadamente vigiada, no passo a passo de Michel Foucault. Parecia que essas quebras de fronteiras representavam algum tipo de perigo a mapear e a dissuadir (Veyne, 2008).

A escrita e leitura como plano de experiência e subjetividade: uma micropolítica

A escrita pode ser um intercessor de uma conversação entre pesquisadores e, igualmente, na relação entre orientador e orientandos, entre pesquisadores afastados geograficamente. Por meio da escritura podemos produzir um encontro potente de atravessamentos e compartilhamentos de saberes. A escrita auxilia a superar dificuldades como perdas e ruínas (Foucault, 2004a). Todavia, outro tipo de conversação se estabelece pelas anotações e pelos atravessamentos que as mesmas forjam, ao circularem, em leituras e problematizações realizadas.

A relação instaurada na escrita pode ser de interferência e intervenção, por meio do atravessamento desestabilizador de qualquer domínio, como ressaltam Passos e Barros (2000): disciplinar, conceitual, artístico, sociopolítico e outros. Assim, observamos que, pelo exercício de escrever, nessa proposta de estremecer a escrita instituída, são constituídos campos de diálogos que dizem respeito às experimentações daqueles que fazem das palavras organização do pensamento, invenção de passagens outras para o que não tem lugar determinado na ordem do dia. Diante das possibilidades de criação, surgem novos arranjos teóricos e conceituais, os quais amparam diferentes entendimentos sobre o mundo. Possibilidades, então, de uma escrita que incita a produção da diferença.

> Em seu movimento de intercessão os conceitos são imediatamente ferramentas, porque se constroem num certo regime de forças. Não são abstratos, não são dados, não são preexistentes. Eles compõem, o tempo todo, um sistema aberto relacionado a circunstâncias, e não mais a essências. É por isso que dizemos que precisamos inventar conceitos, criar conceitos que tenham necessidade. (Passos & Barros, 2000, p. 77).

De acordo com Deleuze (1992), uma conversa pode funcionar também como intercessora, compondo um diagrama de práticas que coexistem e criam ressonâncias as quais não se limitam ao encontro realizado, pois transbordam nos corpos e nos entremeios, afetando outros grupos, colegas de trabalho e espaços. Assim, as práticas dos grupos se enredam e se atravessam, em agenciamentos coletivos de escrita na pesquisa científica.

Desse modo, a escrita, ao invés de ser pensada como último momento do trabalho de pesquisa, há de se abrir para que esta possa ser situada para além do registro. Como lembram Passos e Barros (2000), cada conceito está relacionado a um conjunto de forças, constituindo um plano em que fluxos diversos se transpõem. Para os autores, um conceito funciona como um "intercessor", tal como Deleuze opera com essa noção. Nesse sentido, é preciso percorrer as linhas que constituem esse conceito, dar visibilidade às relações estabelecidas a partir dos movimentos de estranhamento de si e dos próprios fazeres, a fim de se abrir ao deslocamento da escrita e da conversação coletiva, em um gaguejar na própria língua, conforme Certeau (2011), pois a escrita é a materialidade da diferença.

O mais importante para ativar intercessores é o movimento que estes deslocam, produzindo interferência entre domínios, instaurando a diferença: ao transdisciplinarizar, problematizamos os limites de cada disciplina, ou seja, trata-se de uma forma de "argila em seus pontos de congelamento e universalidade..., de nomadizar as fronteiras, torná-las instáveis" (Passos & Barros, 2000, p.77).

A leitura permite buscar a construção de táticas e elementos para pensar, não pelo acúmulo de informação e formação de um sujeito da opinião informado (Foucault, 2004b). Ler é nomadizar e experimentar mundos outros, uma experiência de estranhamento de si e do que está dado. Os livros, artigos, textos, poesias, literaturas variadas, imagens e discursos diversos podem também ser lidos e apropriados por práticas de conversação e forjar modos de ser, subjetividades, em uma micropolítica (Deleuze, 2004).

O cotidiano da leitura alimenta modos de viver e pensar, de agir e se relacionar, compõe uma materialidade educativa a qual pode fazer transbordar vivências anteriores e atravessá-las com outras linhas, deslocando o pensamento e fazendo ranger o já cristalizado (Chartier, 2002). Por isso, Foucault (2004b) destaca que o ato de ler sem escrever provoca dispersão do pensamento, enquanto escrever continuamente sem ler traz exaustão e esgotamento.

O tempo da leitura e da escrita não é o mesmo da produtividade cronológica, implicando uma descontinuidade entre as experiências de ler e escrever, articuladas à fabricação da subjetividade e à apropriação discursiva pela invenção possível de saberes, em relações de forças, na dinâmica de poder enquanto positividade de incitar e produzir

algo, fazer passar um plano de forças móveis e agenciadas em um texto (Foucault, 2004b).

Contudo, nos emaranhados das intensas construções que se dão junto aos intercessores, disputas são estabelecidas, conduzindo a específicos usos e endereçamentos das produções literárias e escritas, em um campo de circulação dos saberes e publicações distribuídas.

Por isso, cabe questionar: acionar uma escrita que se ligue a políticas de pesquisa não adstritas estreitamente a finalidades é o que fazem muitos pesquisadores de Psicologia, em suas práticas? Mesmo que as publicações sejam aquilo que emerge do plano comum e colaborativo, não é em prol do incremento de índices que escrevemos. O mesmo pode ser evidenciado no esforço da área de Psicologia, na internacionalização, indexação e qualificação dos periódicos da área. Atuar nas políticas editoriais é parte do plano comum do fazer ciência. Políticas de escrita e de publicação podem comportar, de acordo com o argumento que seguimos neste ensaio, atos estéticos de invenção.

Nesse sentido, essa prática aponta um *ethos*, uma atitude crítica face ao presente vivido e acarreta uma postura estética e política, um posicionar-se, na atualidade, por meio de perguntas e inquietações, e que não pretende, por sua vez, identificar-se a uma corrente e a uma área que figurasse como uma impossibilidade de romper fronteiras e de ampliar os intercessores.

Estética educativa e experiência dos corpos

A experiência estética da invenção é uma modalidade de arquivo de acontecimentos, das intensidades das experiências e dos seus lampejos. Segundo Sforzini (2014), é útil poder experimentar, no corpo e através do corpo, o pensar interrogante e a produção de si concomitantemente ao cuidado com o outro.

Nessa experiência, de natureza estética, um processo de desterritorialização de existências se realiza por meio dos atravessamentos de saberes em um corpo, marcado pela história, o qual não pode ser negado na pesquisa, pois o pensamento inunda e se prolifera, encarnado e na intensidade das forças agenciadas nas vivências de estudo e escrita universitária, tanto quanto em outras experiências estéticas.

Uma educação outra pode ser experimentada pela invenção e pela singularização das práticas de pesquisa, de orientação e ensino, propiciando o que Larrosa (2004) designou como experiência e não apenas cumprimento de obrigações acadêmicas. Um movimento de dança, de poesia e música foi ganhando possibilidade de transformar a didática em arte, tal qual Corazza (2012) relata, em seus estudos sobre diferença na educação. Uma prática libertária era tecida cotidianamente, inquietante e aberta aos processos de invenção próxima ao que Gallo (2012) descreveu como experiência criativa na educação.

Corazza (2004) nomeou essa prática como estética docente através de um processo criativo, em um fabricar-se enquanto artesão da potência de diferir no ensino. A pesquisa e a orientação desta, em grupo e pelas redes entre pesquisadores, extrapola o trabalho prescrito e ganha dimensão de problemática, a partir de uma dramática da existência, na esfera do que Schwartz (2000) denominou trabalho vivo.

A estética com a política opera igualmente artesanatos interessantes, na dimensão das participações de pesquisadores na politização de seus corpos e dos seus alunos, como as vivenciadas em passeatas, movimentos sociais, representações em conselhos profissionais e de direitos. A produção política de intelectuais e suas incidências, em associações, em cargos públicos, em decisões do Estado, em seus escritos nas mídias, na reverberação de suas publicações e palestras fora da universidade, vêm sendo estudadas na história política, intelectual, cultural e na sociologia do conhecimento (Carvalho, 2000; Pécault, 1989; Sirinelli, 2003).

Observa-se que, nessa partilha, há explicitação dos enunciados coletivamente, conforme salientaram Deleuze e Guattari (1996), por se tratar de agenciamentos no coletivo, pelo coletivo e além dele. A circulação, o acesso e a apropriação de saberes ganha uma nova dimensão, com base na criação e difusão da internet (Castells, 2010; Levy, 2010). Nesse sentido, “o enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo...” (Deleuze, 2004, p. 69).

O campo do comum possibilita dizer algo aos amigos de pesquisa, permite fazer ecoar acontecimentos insólitos, em que a escrita forja um corpo de exercício do pensamento, a partir do que se leu e das experimentações realizadas. Um dos efeitos é fazer circular a fala e os saberes em ressonâncias múltiplas além das conversas presenciais. “É isso, agenciar: estar no meio, na linha de encontro...” (Deleuze, 2004, p. 70). Essa reciprocidade faz recuar individualismos e favorece novas maneiras de ensinar, estudar, pesquisar e orientar. Tal movimento vai constituindo o que Deleuze (1992) chamou de diálogo com os intercessores: colegas, livros, cheiros, músicas, poesias, filmes, documentários, artes visuais.

Uma atitude problematizadora face ao presente e às práticas de pesquisa ocorre simultaneamente ao deslocamento subjetivo dos agenciamentos coletivos (Gros, 2014). Assim, Deleuze (1992, p. 156) afirmava: “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê”.

No interior das universidades, a circulação discursiva facilita a ruptura da separação entre graduação e pós-graduação. Os muros das salas de aulas e blocos, divididos por institutos, por disciplinas e áreas podem ser perfurados, e brechas são inventadas. Amizades vão sendo constituídas, a partir da circulação de saberes (Ortega, 1999). Como apontava Lapassade (1989), a palavra dos grupos sociais precisa circular para romper com a burocracia e a hierarquia dos discursos.

> A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou, cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas,

> plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (Deleuze, 1992, p. 156).

Tratamos de uma micropolítica tal qual proposta por Guattari e Ronilk (1996), uma aposta na singularização pelos encontros e nas dissidências criativas, por meio da produção de conversações e escritas colaborativas. Ora, não haveria como contribuir para coletivizações dos saberes, conexões de corpos, ética na pesquisa e em uma politização inventiva da verdade, fora de uma prática de construção do comum.

Considerações, escafandristas e sábios a nos decifrar?

Em meio às maresias e multiplicidade de sensações que atravessam aqueles que se deixam à deriva, observamos, conforme Mehry (2007), que o trabalho vivo é uma resistência ao sofrimento da dureza e repetição do prescrito. A produção da saúde na universidade e pela pesquisa é como tomar ar e apostar no possível de uma educação não limitada às regras da competição e do utilitarismo na produção.

O trabalho vivo é uma prática de resistir à dramática do trabalho morto, ou seja, a ação de transformar prescrições de repetição e burocracia cristalizada de exercícios automáticos da escrita e da leitura, por exemplo, em potência problemática, interrogante da reprodução em nome da abertura da criação no trabalho pelas perguntas, as quais permitam desnaturalizar uma produtividade mecânica, no trabalho de pesquisa. A experiência de criar grupos de pesquisa, impulsionada por políticas científicas dirigidas às universidades e de tecer a interlocução com colegas pesquisadores é, também, um modo de forjar travessias e percursos de resistências ao prescrito pelo currículo e pelas avaliações comparativas da produção acadêmica (Schwartz, 2000).

A publicação científica é condição axial do plano comum de experiência ao qual aludimos, e assumiria a difícil condição de possibilidade para pesquisadores e pesquisadoras situados geograficamente distantes dos grandes centros de produção acadêmica. Os periódicos científicos, principalmente depois da disponibilização do conteúdo em acesso aberto ou nos portais e repositórios mantidos pelo Ministério da Educação, são intercessores importantes, ao lado dos livros e outras veiculações.

Os modos de produzir, divulgar, publicar, fazer circular e distribuir saberes se referem à cultura específica, a uma determinada sociedade, às suas formas de subjetivação e às suas maneiras de organizar o trabalho, de forma datada historicamente. Por tal razão, torna-se interessante observar que, na história dos intelectuais, há uma preocupação em fazer o mapa das conversas, das cartas trocadas, dos diários de campo dos pesquisadores, dos postais enviados, dos *e-mails* endereçados, do currículo e das publicações realizadas (Harlan, 2000).

Pelas descrições de Le Goff, em *Os Intelectuais na Idade Média* (2003), vemos que existem testemunhos, fragmentos de vida, anotações de livros lidos, coisas ouvidas e pensadas. Há arquivos a compor nos traços pouco visíveis do que se convencionou chamar redes de pesquisa, no Brasil, que as extrapolam e remetem a alguns dos intercessores que abordamos.

As caixas de correio eletrônico e os arquivos dos grupos virtuais dos quais participam pesquisadores em trabalhos colaborativos, ao lado da produção científica propriamente dita, formam rastros para escafandristas e matéria viva da nossa ontologia. "... O filósofo, o cientista, o artista [ainda] parecem retornar do país dos mortos..." (Deleuze & Guattari, 2013, p. 238), no presente?

Uma genealogia dos restos, práticas que se depositam nas camadas abissais dos oceanos que as redes não logram cartografar: e aí está uma brecha para criar da dramática uma problemática do pensar, escrever, ler e elaborar um comum não cooptado pelo empresariamento da educação. Criticar a atitude automática e mecânica de uma sujeição à capitalização do conhecimento e instrumentalização da prática colaborativa, esvaziando-a da amizade filosófica, é um ato de resistência, na atualidade, nada fácil em constituir.

Não é por acaso que os corpos de pesquisadores que se lançam e relançam ao mar em movimento incessante – os quais se aproximam daqueles de viajantes que se recriam no trânsito do desconhecido – são transformados em hospedagem temporária para as narrativas condizentes com os mares os quais atravessam. Nos processos de investigação, todo elemento pertinente ao lugar de existência de quem investiga entra em cena, compondo continuidades e descontinuidades sobre o modo de se fazer pesquisa, ou seja, de se pôr em estado de deriva.

Assim, os lugares da história dos pesquisadores vão potencializando deslocamentos dos que escrevem e se apropriam dos acontecimentos analisados (Farge, 2011). Nesse aspecto, considerar os arquivos da escrita e da leitura que podemos chamar informais de pesquisa pode "ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro" (Foucault, 1979, p. 171).

Finalizando, o leitor e o escrito deveriam se transfigurar face aos novos regimes de escrita e de leitura, no contemporâneo, na medida em que as práticas de gestão dos discursos e seus suportes estão sendo transformadas, e os procedimentos de avaliação passam a ser cada vez mais rigorosos e detalhistas, no plano acadêmico. Resistir pela escrita colaborativa e amizade filosófica é uma tática e estratégia dissidente e potencializadora de novos deslocamentos de um artesanato da experimentação escrita e literária, no presente.

Referências

Albuquerque Júnior, D. M. (2007). *História: a arte de inventar o passado - Ensaios de teoria da história*. Bauru: EDUSC.

Benevides, R. (s.d.). *Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade*. Recuperado: 28 mai. 2015. Disponível: http://www.slab.uff.br/antigo2/images/Aqruivos/textos_sti/Regina%20Benevides/texto33.pdf.

Carvalho, J. M. (2000). História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi*, *1,* 145.

Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.

Buarque, C. (1993). Futuros Amantes. Em *Paratodos.* Marola Edições Musicais Ltda.

Castells, M. (2010). *A sociedade em rede* (Vol. I). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Certeau, M. (2011). *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense.

Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2012). Sobreimplicar. Em T. M. G. Fonseca, M. L. Nascimento & C. Maraschin. (Orgs.), *Pesquisar na diferença: um abecedário* (pp. 211-213). Porto Alegre: Sulina.

Corazza, S. M. (2004). *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Corazza, S. M. (2012). *Didaticário de criação: aula cheia*. Porto Alegre: UFRGS.

Deleuze, G. (1992). *Conversações.* Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G. (2004). *Diálogos.* Porto: Relógio D'Água.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs I: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs II: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34.

Farge, A. (2011). *Lugares para a história*. Rio de Janeiro: Autêntica.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2004a). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2004b). A escrita de si. Em M. B. da Motta (Org.), *Michel Foucault: ética, estética e política* (pp. 144-162). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2006). O que é um autor? Em: *Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura; música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2009). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito.* São Paulo: Martins Fontes.

Gallo, S. (2003). *Deleuze e a Educação.* Belo Horizonte. Autêntica.

Gallo, S. (2012). Anarquismo e educação: os desafios de uma pedagogia libertária. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, *36*, 169-186.

Guattari, F. (2004). A transversalidade. Em F. Guattari, *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional.* Aparecida /SP: Ideias & Letras.

Guattari, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Gros, F. (2014). Problématisation. Em J.-F. Bert & J. Lamy (Orgs.), *Michel Foucault. Un heritage critique* (pp. 125-126). Paris: CNRS.

Harlan, D. (2000). A história intelectual e o retorno da Literatura. Em M. Rago & R. A. O. Gimenes (Orgs.), *Narrar o passado, repensar a história* (p.21). Campinas: UNICAMP – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Lapassade, G. (1989). *Grupos, organizações e instituições.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

Le Goff, J. (2003). *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Levy, Pierre. (2010). *Cibercultura.* Rio de Janeiro: Editora 34.

Matias, V. C. B. Q. (2008). A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, *8* (1), 62-75.

Merhy, E. E. (2007). Gestão da produção do cuidado e clínica do corpo sem órgãos: novos componentes dos processos de produção do cuidado em saúde. Recuperado: 10 mar. 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/artigos-25.pdf>.

Ortega, F. (1999). *Amizade e Estética da Existência em Foucault.* Rio de Janeiro: Graal.

Passos, E. & Barros, R. B. (2000). A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (1), 071-079.

Pécault, D. (1989). *Os intelectuais e a Política no Brasil.* São Paulo: Ática.

Schwartz, Y. (2000). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, *7*, 38-46.

Sforzini, A. (2014). Michel Foucault. *Une pensée du corps*. Paris: Presses Universitaires de France.

Sirinelli, Jean-François. (2003). Os Intelectuais. Em R. Remond (Org.), *Por uma história política.* Rio de Janeiro: Editora FGV.

Veyne, P. (2008). Foucault. *O pensamento*. A pessoa. Lisboa: Texto & Grafia.

Yonezawa, F. H. (2013, jun.). A problematização deleuziana do aprender e do pensar como transversalidade para um currículo educacional. *Revista Artifícios*, *3* (5).

Recebido em: 01/06/2015
Reformulado em: 16/07/2016
Aprovado em: 18/07/2016

Sobre as autoras

Flávia Cristina Silveira Lemos (flaviacslemos@gmail.com)
Psicóloga/UNESP, Mestre em Psicologia Social/UNESP, Doutora em História Cultura/UNESP. Professora adjunta IV/UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPQ-PQ2.

Daniele Vasco Santos (danielevasco@yahoo.com.br)
Psicóloga/UFPA. Mestre em Educação/UFPA. Doutoranda em Educação/UFPA.

Geise do Socorro Lima Gomes (geise.gomes@hotmail.com)
Psicóloga/UFPA. Mestre em Psicologia/UFPA. Doutorada em Psicologia/UFPA.

Dolores Galindo (dolorescristinagalindo@gmail.com)
Psicóloga/UFPE. Mestre e Doutora em Psicologia Social/PUC-SP. Professora adjunta de psicologia social/UFMT.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02021083

Resenha

Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa

Review Historical and dialectical materialism as the foundation of cultural-historical psychology: method and research methodology

Reseña El materialismo histórico y dialéctico como la fundación de La psicología histórico-cultural: método y metodología de la investigación

Eduardo Moura da Costa
Universidade Estadual Paulista – Assis – SP – Brasil

Tuleski, S. C.; Chaves, M. & Leite, H. A. (Orgs.) (2015). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.* Maringá: Eduem, 194 p.

Vigotski (2010) nos ensinou que uma das principais tarefas no estudo do desenvolvimento humano é entender como o meio se tornava fonte de desenvolvimento. O autor buscou compreender o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano de forma a superar a tradição empirista, caracterizada pela análise quantitativa, descritiva e biologizante dos fenômenos. É justamente essa perspectiva que orienta os textos aqui apresentados. Os autores dos textos reunidos nesta coletânea apresentaram tanto a metodologia do conhecimento quanto exemplos de investigações que partem da relação dialética entre o sujeito e a sociedade. Desta maneira, esta obra é altamente recomendada para psicólogos e educadores comprometidos em entender os impactos individuais da sociedade capitalista atual.

A primeira parte, intitulada "Pensando o método que conduz a análise" inicia-se com o texto "Do método ou de como pensar o pensamento", escrito por Lizia Helena Nagel. A autora destaca que o método marxista não pode ser pensando como uma sequência lógica de regras e leis da dialética ou da história. Diferentemente da ideologia pós-moderna que diz que o conhecimento é um produto individual e que não haveria formas de se conhecer a realidade para transformá-la, a autora destaca que o método materialista histórico está intimamente conectado às praticas sociais, ao seu fundante, o trabalho. Portanto, antes de aplicar certas regras epistemológicas devemos primeiro nos perguntar o que a realidade é para essa epistemologia. Para Marx não existiria uma essência humana, mas seria o próprio homem, através do trabalho, que produz e cria necessidades ao longo do movimento histórico. Nesse sentido, segundo a autora, o conhecimento para Marx não se desloca da sua reprodução social, pois todo pensamento está conectado às práticas humanas, que são essencialmente contraditórias, nunca individuais.

O segundo texto intitula-se "As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa", escrito por Lígia Márcia Martins. Seu objetivo é demonstrar que "o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação" (p. 29). A epistemologia materialista histórico-dialética seria suficiente para a atividade científica. A metodologia qualitativa parte da

lógica formal, excludente, diferentemente da lógica dialética que não exclui, mas incorpora por superação, chegando a "identidade dos contrários". Além disso, a metodologia qualitativa fetichiza a realidade empírica imediata, perdendo de vista os fundamentos essenciais da realidade humana. Para o materialismo histórico-dialético a essência da realidade não está explícita imediatamente, mas necessita ser compreendida pelo pensamento teórico, abstrato, através da apreensão do fenômeno em suas múltiplas mediações histórico-concretas.

Achilles Delari Junior fecha a primeira parte do livro com o texto intitulado "Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição". Conforme o autor, a questão da metodologia, para a psicologia russo-soviética, não se restringe aos problemas da pesquisa empírica, mas referem-se também aos estudos das questões teóricas envolvidas na investigação dos fenômenos psicológicos. O autor então apresenta quatro categorias metodológicas (meta-teóricas) gerais que podem ser extraídas dos escritos de Vigotski. Por fim são apresentadas as principais inovações teórico-metodológicas de Vigotski: a) Método instrumental; b) Método genético-experimental; c) O estudo da consciência e a análise sêmica ou semântica; d) O método de análise por unidades.

A segunda parte da obra, "Caminhos para as aplicações do método em pesquisa", inicia-se com o texto "A educação de jovens e adultos sob os fundamentos do método materialista histórico-dialético: a formação do trabalhador precariamente escolarizado para além das aparências", da autoria de Graziela Lucchesi Rosa da Silva. O foco do texto é compreender como se dá a relação entre as condições precárias de aprendizagem de jovens e adultos dentro de uma sociedade em crise estrutural. Analisa-se a desigualdade social tendo como origem a luta de classes na sociedade capitalista e a consequente precarização da formação humana. A autora investigou como se dá a relação entre trabalho, em seu sentido ontológico, e a alienação na origem da precarização da formação humana. Os jovens e adultos precariamente escolarizados não são produzidos por uma escola de baixa qualidade, mas são o resultado de uma sociedade que produz alienação. Conclui-seque é fundamental conhecer as leis que regem o mundo do trabalho para se criar possibilidades reais de enfrentamento ao fracasso da escolarização de jovens e adultos.

Na sequência, no capítulo quinto, tem-se o texto "Vida e obra de Elkonin: relato de uma pesquisa biográfica sustentada pelos princípios do materialismo histórico-dialético", da autoria de Lucinéia Maria Lazaretti. A pesquisa biográfica do psicólogo soviético buscou articular seu tempo com sua produção teórica no campo do desenvolvimento humano em sua relação com a realidade circundante. A principal preocupação do autor foi articular sua produção teórica com a prática educativa. Seus principais objetos de pesquisa foram temas relacionados à infância, tais como o desenvolvimento infantil, desenvolvimento do pensamento e da linguagem, atividade de estudo, psicologia do jogo, periodização infantil e psicologia do adolescente. Para realizar suas investigações o autor permaneceu fiel à Psicologia Histórico-Cultural tal como foi desenvolvida por Vigotski. Elkonin investigou o desenvolvimento infantil não de um ponto de vista naturalista, mas na relação dialética entre a criança e a sociedade ao seu redor, que são condicionados pela atividade, pelo ensino e pela educação, sempre mediados pelos adultos. Por fim, a autora apresenta de forma resumida a periodização do desenvolvimento desenvolvida por Elkonin.

Como fechamento da segunda parte da obra tem-se o texto "Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético", escrito por Juliana Campregher Pasqualini. A exposição aborda estudos teórico-conceituais sobre a relação entre desenvolvimento infantil e ensino na primeira infância e idade pré-escolar. A autora procurou investigar a educação infantil a partir da apreensão empírica da realidade escolar. Buscou superar a pseudoconcreticidade do fenômeno por meio de um processo de coleta, formação e participação do corpo educativo da escola. A autora concluiu que o professor deve dominar a lógica do desenvolvimento do psiquismo infantil, a lógica do conteúdo de ensino, conhecer o "estado atual das crianças", e organizar os conteúdos e os recursos para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Em suma, o professor deve levar em conta as peculiaridades psíquicas das crianças e utilizar-se dos recursos de ensino para que se potencialize a apropriação dos conteúdos e, assim, ocorra uma efetiva promoção do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

A última parte do livro é intitulada "Em defesa de uma formação metodológica: exercitando a análise ou a análise em exercício?" inicia-se com o texto "Apresentação do grupo de estudos em Psicologia Histórico-Cultural (LAPSIHC-UEM): a importância do resgate de seus pressupostos teórico metodológicos" da autoria de Paulo Sérgio Pereira Ricci, Lenita Gama Gambaúva e Hilusca Alves Leite. O grupo de estudos orienta-se pelo materialismo histórico-dialético e tem como objetivo estudar a Psicologia Histórico-Cultural respeitando seu contexto de criação e seu método de pesquisa. O texto discute a relação entre o contexto vivido pela União Soviética após a revolução e a criação de uma nova ciência psicológica pela Escola de Vigotski. Segundo os autores, a tarefa desta psicologia foi criar seus próprios princípios metodológicos e não simplesmente aplicar os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Em suma, conhecemos um grupo comprometido com o estudo rigoroso dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, fato que evidencia a importância da formação para compreensão aprofundada desta teoria.

O texto que fecha o livro intitula-se "Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural", elaborado por Elis Bertozzi Aita, Fernanda Santos de Castro, Jéssica Elise Echs Lucena e Silvana Calvo Tuleski. O capítulo é o resultado de estudos realizados pelo grupo apresentado anteriormente. A tese central do trabalho é evidenciar que o processo desenvolvimento humano não está dado de

antemão, mas deve existir um processo de humanização através da internalização dos bens culturais e materiais. Aprendizagem é entendida por essa concepção como promotora de desenvolvimento. Porém, não é algo individual, mas sim intencionalmente realizado através do ensino. A educação escolar não é a única forma de promoção de desenvolvimento, mas seria a mais desenvolvida para tal função. Como conclusão as autoras apontam que a educação deve atuar na zona de desenvolvimento proximal com vistas a formar os conceitos científicos e, assim, desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos.

Discutir o papel das relações sociais de produção capitalista e seus impactos na formação humana é uma tarefa de grande importância, sobretudo em tempos de crise como atualmente vivenciamos. Isto porque alguns fenômenos ditos "psicológicos", tais como as patologias e os problemas de escolarização, por exemplo, passam a ser repensados a partir de um novo prisma, que não culpabiliza os sujeitos e procura suas fontes nos condicionantes sociais. Os autores desta coletânea se propuseram justamente lançar luz nessa relação e conseguiram exitosamente fomentar pensamento crítico nos campos da Psicologia e da Educação. Portanto, a coletânea é uma importante ferramenta para alunos e pesquisadores que buscam uma concepção teórica que rompa com a alienação produzida pelo discurso dominante e que se alinham aos interesses das classes subalternas e exploradas.

Referências

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia Usp, São Paulo*, 21 (4), 681-701.

Recebido em: 04/12/2015
Reformulado em: 12/07/2016
Aprovado em: 14/07/2016

Sobre o autor

Eduardo Moura da Costa (eduardomcbr@yahoo.com.br)
Psicólogo (Unesp/Assis), Mestre em Psicologia (UEM) e Doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Campus Assis).

http://dx.doi.org/10.1590/ 2175-3539/2015/020211193

História

History

Historia

Sobre a obra de Manoel Bomfim: Um estudo sobre lições de pedagogia: theoria e pratica da educação

About the work of Manoel Bomfim: A study of teaching lessons: theory and practice of education

Sobre la obra de Manoel Bomfim: Un estudio sobre lecciones de pedagogia: teoria y práctica de la educación

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Algumas palavras sobre o autor e sua obra

Manoel José do Bomfim (1868-1932), sergipano, formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1890, mas dedicou-se fundamentalmente à educação, ao ensino e à escrita de um significativo cabedal de obras, entre livros e artigos para jornais. Catedrático de *Pedagogia e Psicologia* da Escola Normal do Rio de Janeiro, diretor do Laboratório de Psicologia Pedagógica do *Pedagogium*[1], Bomfim foi veemente defensor da democratização da educação como condição fundamental para a superação da herança colonial, fundada na exploração do homem e na espoliação das riquezas da terra. No campo da Educação e da Psicologia produziu uma vasta obra, além de livros didáticos de Língua Portuguesa, em coautoria com Olavo Bilac. Dentre eles, os seguintes livros: *O facto psichico* (1904); *Lições de Pedagogia* (1915); *Noções de Psychologia* (1916); *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem* (1923) e *O methodo dos tests* (1928); postumamente foi publicado o livro *Cultura e Educação do povo brasileiro* (1932), premiado pela Academia Brasileira de Letras em 1933.

Mais conhecidas, porém, são suas obras sobre o Brasil e a América Latina, consideradas hoje como clássicos do pensamento radical brasileiro, como *A América Latina: males de origem* (1905/1993), entre outras. Nessas obras,

1 Primeiro laboratório de Psicologia no Brasil. Em 1902, Manoel Bomfim foi para Paris, tendo lá estudado com Georges Dumas e Alfred Binet, frequentando o laboratório anexo à Clínica Joufroy; com Binet, planejou a organização desse laboratório, que foi inaugurado em 1906, no *Pedagogium*.

de caráter bastante crítico e fundamentadas em ampla literatura científica e filosófica, explicita-se uma visão contraposta ao ideário hegemônico brasileiro da época (que, em certa medida, perdurou por longo tempo e continua presente em muitas análises e projetos para o país), colocando-se o autor numa posição bastante crítica e muito bem fundamentada em relação ao processo de constituição histórica da nação brasileira e suas consequências para a sociedade como um todo e especificamente para as classes populares. Posicionou-se como crítico radical contra o ideário racista, levando-o a duros embates com intelectuais eminentes da época, como Silvio Romero, entre outros. Sua defesa do direito de todos à educação situava-se no bojo dessa análise, pois considerava que a democracia deveria ser alicerçada na liberdade e na justiça, o que só poderia ser conquistado por uma formação social na qual todos tivessem acesso à educação, condição para a apropriação da herança produzida pela humanidade ao longo da história.

Sua obra sobre educação é extensa, podendo ser dividida entre obras que expunham sua defesa da educação para todos como condição para o rompimento com a herança colonial e a construção de uma nova sociedade (incluindo muitos artigos escritos nos jornais da época) e obras relacionadas ao ensino de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal. Destas últimas destacam-se pela organização em livro e pela sistematização cuidadosa: *Lições de Pedagogia* (1915), *Noções de Psychologia* (1916), *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923) e *O methodo dos Tests* (1928). As duas primeiras obras constituem-se em compêndios escritos para dar suporte teórico às aulas para as normalistas; a terceira é eminentemente teórica, na qual o autor expõe o tema com profundidade, com base numa ampla e atualizada bibliografia da época e estabelecendo mediações com a prática pedagógica desenvolvida na Escola de Aplicação com as alunas normalistas. A quarta obra tem caráter mais prático e expõe as experiências práticas e de pesquisa desenvolvidas na já referida Escola de Aplicação a respeito dos testes pedagógicos (os testes "mentais" são citados, mas o foco está no processo de avaliação da aprendizagem, como instrumento para a promoção das atividades de ensino-aprendizagem).

Neste texto será analisada especificamente a obra *Lições de Pedagogia*, a primeira, em ordem cronológica, publicada pelo autor, dentre as que ele trata das relações entre Educação, Pedagogia e Psicologia.

A obra *Lições de Pedagogia*

O prefácio da primeira edição é datado de 1915 (o prefácio da segunda edição é de 1917, havendo edições também datadas de 1920 e 1926); a obra aqui em análise foi publicada em 1926. A data da primeira edição deste livro tem particular importância para análise, sobretudo por sua originalidade e contemporaneidade, próprias da produção do autor.

O primeiro contato com *Lições de Pedagogia* ocorreu por ocasião do estudo das obras sobre Educação e Psicologia produzidas no Brasil nas primeiras décadas do século XX (Antunes, 1991). Até esse momento, as referências historiográficas sobre o autor limitavam-se ao fato de ter sido ele professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal do Rio de Janeiro e diretor do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil; poucas e vagas eram as referências a suas ideias e, portanto, nada indicava a possibilidade de serem elas substancialmente diferentes do que se produzia na época. Desse modo, a leitura de suas obras fazia parte de um cronograma de trabalho que deveria obedecer a uma sequência previamente estabelecida. Outras obras, de outros autores, já haviam sido lidas, sistematizadas e analisadas quando este livro foi analisado, o primeiro de Manoel Bomfim que seria analisado, por ser cronologicamente o mais antigo dentre os identificados em sua produção bibliográfica nas áreas de Educação e Psicologia. Logo no início da leitura, surpreendeu a data do prefácio da primeira edição, 1915, pois as ideias ali desenvolvidas eram muito distintas daquelas desenvolvidas em outras obras contemporâneas já analisadas. A outra hipótese era de que uma leitura errônea estaria sendo feita, provavelmente introduzindo ideias de outros autores que estavam sendo também estudados à época e que não faziam parte da pesquisa em foco; mais precisamente as ideias de Vigotski, autor adotado no ensino de Psicologia da Educação naquele momento. A hipótese, porém, não se confirmou; de fato a obra de Bomfim era diferente de todas as outras analisadas para aquela pesquisa até então e continha muitas semelhanças com o autor russo adotado nas atividades de ensino, com a ressalva de que este só começaria a produzir seus escritos cerca de dez anos depois. Naquele momento despontava o mais importante achado daquela pesquisa, a tal ponto que até hoje, passados mais de 20 anos, há ainda muito a estudar desse fecundo e original pensador brasileiro.

É importante sublinhar que em sua obra também aparecem concepções próprias de sua época e que já foram criticadas e há muito superadas, assim como ideias que embora ainda permaneçam nos campos pedagógico e psicológico não deixam também de ser criticáveis. Contudo, isso não invalida o conjunto de sua produção e, no caso deste texto, de *Lições de Pedagogia*, pois muitas de suas ideias e sua contribuição à compreensão dos fenômenos educacionais em geral e, em particular, de sua dimensão psicológica são, além de contemporaneamente aceitas, reveladoras de uma concepção histórico-social de psiquismo.

O livro *Lições de Pedagogia* é apresentado como um resumo das aulas ministradas pelo autor na Escola Normal do Rio de Janeiro, na cadeira de Pedagogia e Psicologia. Mais precisamente, esta obra era utilizada no ensino de Pedagogia, pois Bomfim preferia separar os dois conteúdos, adotando *Noções de Psychologia* para o ensino de Psicologia. Entretanto, este livro constitui-se num verdadeiro tratado de Psicologia da Educação, pois o próprio autor a considera como uma obra de "psicologia formal", que se complementa com a outra. Embora Bomfim a considere como um "resumo", trata-se de um trabalho de 440 páginas, abordando os assuntos por meio de longas e profundas análises sobre

os elementos fundamentais da Pedagogia e especialmente suas relações com a Psicologia.

O autor define, na introdução, Pedagogia como sistematização teórica e corpo de doutrinas que têm como finalidade subsidiar a educação (seu objeto), cujo caráter é fundamentalmente prático. Não considera a Pedagogia uma ciência, pois não haveria uma ciência **da** educação, mas ciência **na** educação. A Pedagogia é antes a sistematização científica dos processos educativos, existindo como esforço de tornar a educação uma prática metódica e fundamentada nos conhecimentos científicos.

A educação, por sua vez, constitui-se, para ele, numa prática que se aplica à formação da personalidade, buscando prepará-la e adaptá-la às condições da vida humana. A adaptação é vista como capacidade que revela a superioridade do ser humano, pois é ele dotado de potenciais adaptativos extremamente desenvolvidos, de natureza psíquica consciente, determinados fundamentalmente por fatores de ordem social. Percebe-se aqui, como em outras obras do autor e de seus contemporâneos, a presença marcante da escola funcionalista em Psicologia, que afirma a função adaptativa das funções psicológicas. Entretanto, para ele, o processo adaptativo, embora tenha também determinações hereditárias, é concebido como determinado fundamentalmente pelas relações sociais. Diz o autor (1915, p. 13): "Toda superioridade da espécie humana está, pois, nesse psychismo socialisado, que permite condensar em cada individualidade, em cada consciência, a experiência de todas as outras: e a educação vem a ser a forma de transmissão psychica dos processos e capacidades adaptativas".

Para se realizar os fins da educação, é necessário conhecer os processos psíquicos envolvidos nesse processo, assim como subsidiar tal conhecimento na ciência. Justifica-se dessa maneira a importância da Psicologia. Afirma Bomfim: "(...) a pedagogia se deve inspirar em todas as sciencias – phisicas, naturaes, historicas e sociaes. Destas, porém, há uma que lhe dá os principais subsidios. É a Psychologia" (Bomfim, 1915, p. 14).

A finalidade precípua do processo educativo é a formação da personalidade. Esta é concebida como harmonia e síntese da vida consciente, em constante mudança e eminentemente social. Afirma, ainda, o autor:

> Por outras palavras, a personalidade é uma synthese psychica, autonoma e completa, ao mesmo tempo que é a individualidade consciente, associada e relacionada na harmonia do viver social, e inteiramente dependente delle.
>
> A formação da personalidade corresponde, justamente, à incorporação do individuo no conjunto das relações que constituem a organização social. (Bomfim, 1915, p. 15).

Cabe à Educação contribuir, portanto, para a concretização do processo denominado pelo autor como formação da personalidade. O desenvolvimento da personalidade implica, pois, o processo educativo, que é o trabalho de formação psíquica do indivíduo, articulado com os processos e recursos adaptativos de natureza consciente. É a adaptação que permite ao homem o domínio sobre a natureza, realizando-se conscientemente pela inteligência, entendida esta como processo de base psicossocial. O psiquismo se concretiza pela consciência e é socializado, constituído por representações. Diz Bomfim: "(...) em todos os actos conscientes se reflecte o viver social, porque a nossa consciência se forma por uma espécie de absorpções e assimilação da experiência geral" (1915, p. 23).

Para o autor, o desenvolvimento da personalidade implica a passagem por diferentes fases. As primeiras reações da criança são mecânicas e reflexas, manifestando-se por exercícios sensoriais e motores. Segue-se a isso a aquisição de reações e seu desdobramento em novas formas reativas, normalização e correção. O desenvolvimento da personalidade é visto como processo contínuo de normalização, baseado na substituição de reações. Também são associados a essa discussão fatores como: hábitos, imitação, invenção, sugestão, fantasia e, com destaque, a concepção de que o brinquedo é uma expressão do mundo psíquico da criança e um ensaio da vida real. A educação é concebida como processo que produz o desenvolvimento da criança, que, para cumprir tais finalidades, deve abranger três instâncias: a Educação Física, a Educação da Inteligência e a Educação Moral.

A Educação Física deve promover a cultura física, inseparável das condições de sociabilidade, porque é nesse nível que se situam as dimensões humanas de trabalho e produção. Estabelece relação também entre educação e saúde. A Educação Física deve atuar como profilaxia da saúde e como reforço e apuro das energias, relacionadas ambas com a Higiene e a Ginástica. É importante ressaltar que Bomfim, nesse aspecto, fazia eco às concepções correntes na época, em que a Higiene Escolar ocupava significativa presença no debate educacional, tratando de especificações ambientais e arquitetônicas necessárias para a preservação da saúde da criança; no entanto, não se pode generalizar essa ideia, confundindo-a com o higienismo, cujo caráter é essencialmente distinto. Trata-se, em Bomfim, de considerar a saúde como um direito e como condição para o desenvolvimento. A preocupação dele vai além, concebendo esse tipo de educação numa perspectiva materialista e, sobretudo, articulada à questão específica do trabalho. Não há referência a Marx, embora em muitos momentos apareçam formulações que muito se aproximam de suas ideias, sobretudo se se considerar a importância dada à consciência e sua constituição eminentemente social e, nesse caso específico, sua base material, representada pelo trabalho[2].

Sobre a Educação da Inteligência, entende Bomfim que é esta a dimensão mais propriamente educável do ser humano e constitui-se como principal finalidade do processo educativo. A inteligência é caracterizada como um modo su-

2 Em entrevista com Luís Paulino Bomfim, seu neto, soube-se que as obras de Marx foram estudadas sistematicamente por Manoel Bomfim.

perior de apreensão, conhecimento e apreciação do mundo externo; concebida como processo ativo e articulado, é vista como uma função sintética, que se realiza pelas representações e pela organização destas em busca de elaborações ulteriores.

A Educação da Inteligência tem como finalidade a multiplicação e a elevação desta função psicológica, devendo levar o aprendiz a atingir o conhecimento de maneira sistematizada, apurada e metódica. A criança precisa superar o senso-comum e ascender a uma compreensão fundamentada do mundo. O autor elege dois fatores básicos nesse tipo de educação: conteúdo (material aproveitável e aplicável) e método (orientação da atividade mental propriamente dita). O método deve recapitular abreviadamente o processo científico, sendo este um recurso para a apropriação do saber. O conhecimento e sua aquisição são a base da educação da inteligência, sendo esta considerada como função representativa, isto é, como conteúdos da consciência, dependente da lógica própria da criança, produto de seu processo de socialização.

Com base nesses pressupostos, o autor aponta para as funções psicológicas envolvidas no processo educativo. Aborda o desenvolvimento sensorial e perceptivo e seu correlato educativo que é a "cultura das sensações", especificando a educação de cada um dos sentidos. Enfatiza a necessidade do desenvolvimento do pensamento abstrato, partindo de elementos concretos, relacionados às questões de juízo e verdade, cuja base é o raciocínio, em relação ao qual aborda especificamente o papel da indução e da dedução. Trabalha também com a imaginação, entendida esta como capacidade de construção e concepção mental, de natureza abstrata ou concreta, demonstrando sua aplicação ao ensino de diferentes disciplinas, especialmente História e Geografia, além de dar sugestões práticas para sua efetivação.

Também é tratado outro conjunto de funções psicológicas, denominadas "condições da vida mental", que se referem à memória, à associação de ideias e à atenção, todas elas de natureza representativa. Destas, particularmente é interessante a maneira como ele articula a atenção à aprendizagem; a atenção pode ser ativa ou passiva, tendo direta relação com o interesse; afirma que a educação deve cultivar a atenção ativa, interessada e refletida, característica dos estudiosos. Daí, conclui pela necessidade de se promover o "ensino interessante"; para isso, sugere despertar a curiosidade da criança pelo estímulo da própria lição, por assuntos compreensíveis, relacionados à vida da criança e aqueles que são interessantes por si próprios. A isso, acrescenta a análise sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil.

Um capítulo inteiro é dedicado à linguagem[3], considerada concomitantemente como objeto da Educação e instrumento do ensino. À escola cabe criar condições para que a criança se expresse fácil e corretamente e, ao mesmo tempo, instruí-la nas regras da gramática. Desnecessário é dizer que a análise que o autor faz da linguagem é calcada em seu fundamento eminentemente social; diz ele que a linguagem é: "(...) o instrumento principal da communicação das consciencias, e tem função nimiamente social" (Bomfim, 1915, p. 169).

A linguagem é considerada como forma de expressão e de elaboração do pensamento, necessária para a aquisição da abstração, baseada essencialmente na simbolização. Para o autor, a linguagem extrapola a questão meramente gramatical, devendo tornar-se instrumento de verificação e correção de toda a educação intelectual.

Bomfim aborda vários problemas relativos à linguagem, relacionando-os ao ensino. Dedica especial atenção ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-as diferentes, em natureza, da linguagem falada, pois aquelas constituem-se em associações de sons e articulações com signos específicos e não meramente expressão de nomes e de ideias, sendo na verdade "figuras de sons"; devem ser ensinadas de maneira sistemática, não podendo ser um processo mecânico e desprovido de significado para a criança.

Sua concepção de linguagem aproxima-se da de Vigotski, especialmente no que diz respeito à gênese histórico-social, à relação com a consciência e à mediação com a função simbólica, entre outros elementos. Esta obra de Bomfim é anterior às de Vigotski, o que mostra que suas ideias não sofreram influência direta do autor russo, mas provavelmente ambos partiram de elementos comuns, sendo suas análises e interpretações baseadas em princípios e fundamentos semelhantes. Vale lembrar que Vigotski fundamentou seu trabalho no Materialismo Histórico-dialético, do qual encontram-se traços sugestivos também em Bomfim.

São tratadas questões específicas sobre o ensino de determinadas disciplinas e os problemas a elas relacionados. Dedica um capítulo a cada disciplina, abordando: Matemática, Geografia, História e Ciências Físicas e Naturais, além da Lição de Coisas. Preocupa-se em definir o objeto de cada disciplina e o objetivo de seu ensino, assim como seus problemas e alguns indicativos para sua superação. Essa discussão realiza-se por meio da articulação entre as especificidades de cada disciplina e as funções psicológicas nelas envolvidas.

O autor trata também do ensino dos Trabalhos Manuais, que teriam a função, dentre outras, de subsidiar a Educação Moral. Diz ele, sobre isso:

> São varios e muito importantes os effeitos da pratica dos Trabalhos Manuaes sobre a educação moral. (...) devemos assignalar a reação concreta e positiva que, deste modo, se faz contra o preconceito que despreza, por aviltante e inferior, toda occupação manual, toda profissão que se caracteriza pelo trabalho phisico." (p. 313)

Afirma ele que o trabalho manual mostra à criança o produto de seu trabalho de maneira concreta, sendo esta uma maneira de estimular o "amor ao trabalho" e canalizar as energias da criança para o prazer da ação e da reali-

3 Bomfim desenvolve esse tema em outras obras, dentre elas *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem* (1923).

zação. Pode-se dizer que, nesse ponto, Bomfim sugere a dimensão transformadora da realidade pelo trabalho.

A Educação Moral é vista como síntese de fatores histórico-sociais e psíquicos, sendo esta a condição essencial da vida humana; a inteligência é apenas um instrumento, que deve ser provido pela moralidade, formando o sujeito para solucionar as questões da vida, questões estas que se constituem nas mais importantes e nas mais difíceis. Para ele, esse nível da educação cabe antes à família e sua complementação à escola.

Nesse plano, são também discutidas as questões relativas à vida afetiva, sobretudo a formação e o desenvolvimento dos sentimentos. São estes divididos em três categorias: egoístas, simpáticos e estéticos e desinteressados, estes últimos responsáveis pela harmonia moral, cuja finalidade seria cultivar o sentimento de justiça, a atração pela verdade, a busca do conhecimento etc.

Finalmente, Bomfim relaciona a Educação com a função "vontade", articulada com a formação do caráter. Nesse ponto, aparecem na obra do autor alguns fundamentos inatistas e essencialistas, bem próprios da época, em relação aos quais a educação deveria agir como corretivo de tendências próprias da criança.

À Educação cabe, pois, o apuro do caráter, baseado na vontade da criança, na qual se inclui a obediência e a disciplina. Considera ele que a obediência é um traço natural na criança pequena, cuja função é adaptativa e provisória, cabendo ao educador transformá-la em autonomia e sentimento de responsabilidade. A disciplina, por sua vez, deve ser ativa, resultante da regularidade do trabalho e da racionalidade do método empregado no ensino, tendo ela como base a liberdade. Vê-se nessas elaborações a incorporação de ideias bem próprias da época, particularmente na Pedagogia, que admitiam um caráter "natural" e, portanto, inato de algumas condições psicológicas. Nesse ponto, as ideias de Bomfim se assemelham às de Maria Montessori, particularmente no que diz respeito à concepção de disciplina e sua relação com o desenvolvimento da autonomia, devendo ser adequadamente trabalhada na escola para que possa cumprir essa finalidade.

A questão da Educação Moral é tema recorrente entre os autores da época, porém, em Manoel Bomfim, encontram-se semelhanças e diferenças em relação aos demais. Assemelha-se no que diz respeito à ideia de que a Educação Moral ocorre no indivíduo, tem caráter fundamentalmente psicológico e como finalidade última a formação do caráter. Mas, por outro lado, vai além, pois dá à Educação uma finalidade mais ampla, eminentemente social, baseada na liberdade e na responsabilidade. Esse traço o diferencia de outros autores da época; a obediência, por exemplo, é, para Bomfim, o meio para que o sujeito assuma sua autonomia e, para outros autores, a base da harmonia social, manifestada pelo respeito e conformação às leis estabelecidas.

Manoel Bomfim conclui a obra procurando demonstrar que o homem está em busca constante da felicidade, expressa na criança pela busca do prazer imediato e no adulto pela consciência de que o prazer imediato é passageiro (ideia esta que se aproxima dos conceitos referentes aos princípios de prazer e de realidade elaborados por Freud). Para ele, há três formas de prazer que asseguram a felicidade humana e que estão sustentados na atividade, afastando os desejos egoístas e proporcionando o prazer de agir e produzir uma obra; são eles: os prazeres estéticos, os intelectuais e os simpáticos.

Finalmente, é preciso acrescentar que Bomfim aborda neste livro questões especificamente relacionadas à prática pedagógica, sendo a obra um exercício analítico do processo educativo, que poderia ser considerado como conteúdo próprio daquilo que mais tarde viria a ser denominado de Psicologia da Educação. Entretanto, o autor não se omite de explicitar seu posicionamento sobre a função social da escola, particularmente no que se refere à instrução primária, para a qual defende a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e o dever do estado de provê-la para todos; defende, sobretudo, a necessidade de criação de escolas em número suficiente para atender a toda a população.

Lições de Pedagogia é qualitativamente distinta de outras obras produzidas na época, não apenas no que diz respeito à visão de Psicologia e de Educação, mas às concepções de homem, mundo e sociedade que lhes dão base. Bomfim desenvolve, como outros autores, temas tratados pela Psicologia Geral, articulando-os às finalidades educativas e aos processos pedagógicos, porém, suas concepções distanciam-se do reducionismo e da biologização próprios da época, assim como das perspectivas funcionalistas da ciência psicológica, que embora tenha sobre ele significativa influência, não se pode dizer que suas concepções permaneçam em seu âmbito restrito e a elas se reduzam. A concepção de Bomfim sobre o fenômeno psíquico é mais ampla, tendendo para a apreensão de sua complexidade, totalidade e multideterminação. Esta obra revela um alto grau de aprofundamento e um efetivo exercício de análise; suas concepções e posições sobre as relações entre Educação e Psicologia guardam indiscutível contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à determinação histórico-social do fenômeno psicológico, além de apontar com clareza as articulações entre teorias pedagógicas, ciência psicológica e prática educativa, sem cair no psicologismo ou outras formas de reducionismo. Entretanto, deve-se prevenir o leitor que esta obra deve ser lida como produção datada, ainda que antecipe posições que só posteriormente viriam a ser desenvolvidas, que traga ideias bastante contemporâneas, que seja muito diferente do que se produziu na época, pois sem esse cuidado pode-se correr o risco de cobrar do autor muito além do que o muito que ele produziu.

Embora o título da obra remeta especificamente à Pedagogia e tenha sido ela escrita para utilização dos alunos na disciplina de mesmo nome, é possível considerá-la como obra de Psicologia e, mais especificamente, de Psicologia da Educação. Seu conteúdo, como se espera ter demonstrado nas linhas acima, trata de maneira exaustiva a prática pedagógica, tendo como base a relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem, abordando os fundamentos dessa relação a partir de um exercício analítico, que tem no

fenômeno psicológico a base na qual o processo educativo se processa e se concretiza.

O conteúdo deste livro difere muito da abordagem sobre o tema em outras obras da época, também escritas como compêndios de Pedagogia para uso nas Escolas Normais e que têm a Psicologia como ciência base da ação pedagógica, como a obra de Sampaio Dória, *Principios de Peddagogia: ensáios*, de 1914, tanto pela concepção de Educação, Pedagogia e Psicologia, como pelas concepções de homem e sociedade. Sampaio Dória (1914) adota uma concepção evolucionista spenceriana, que afirma que desenvolvimento do psiquismo se baseia na teoria da recapitulação abreviada e a educação deve se fundamentar nesse princípio para determinar as práticas pedagógicas; em outras palavras, uma visão biologizada de psiquismo e sociedade.

Entretanto, deve-se considerar que esta obra constitui-se, cronologicamente, no primeiro livro do autor, sistematizado e organizado, sobre Educação, Pedagogia e Psicologia. Uma compreensão mais sintética do pensamento de Bomfim exige que suas outras obras sejam analisadas e cotejadas, para que se tenha ideia do aprofundamento de determinados temas empreendido pelo autor e das mudanças ocorridas em seu modo de pensar.

Referências

Antunes. M. A. M. (1991). *O processo de autonomização da Psicologia no Brasil (1890-1930): uma contribuição aos estudos em História da Psicologia*. São Paulo, tese de doutorado, PEPG em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Bomfim, M. (1904). *O facto pschico*. Rio de Janeiro, Tipografia Espíndola.

Bomfim, M. (1905/1993). *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro, A Noite (ed.) e Topbooks.

Bomfim, M. (1915/1926). *Lições de Pedagogia*, 3ª. ed. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves.

Bomfim, M. (1916). *Noções de Psychologia.* Rio de Janeiro, Livraria Escolar.

Bomfim, M. (1923/2006). *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem*. Rio de Janeiro, Casa Electros; Brasília, Conselho Federal de Psicologia e São Paulo, Casa do Psicólogo.

Bomfim, M. (1928). *O methodo dos Tests: com applicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

Bomfim, M. (1932). *Cultura e Educação do povo brasileiro*. Rio de janeiro, Pongetti.

Dória, A. de S. (1914). *Principios de pedagogia: ensáios.* São Paulo, Pocai-Weiss e C. Editores.

Ribeiro, D. (1993). Manoel Bomfim, antropólogo. Em: M. Bomfim. *A América Latina: males de origem.* Rio de Janeiro, Topbooks.

Recebido em: 10/08/2016
Aprovado em 15/08/2016

Sobre a autora

Mitsuko Aparecida Makino Antunes (miantunes@pucsp.br)
Professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202990

Relato de Prática Profissional

Morte de aluno: luto na escola

Death of a student: grief at school

La muerte del estudiante: luto en la escuela

Elaine Gomes dos Reis Alves
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Maria Júlia Kovács
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

O tema da morte ainda é tabu em escolas. Educadores têm dificuldades para abordar o assunto, mesmo quando a morte invade o espaço escolar (Alves, 2012). A bibliografia sobre a questão da morte, escola e educadores é escassa, indicando a importância de discussão sobre o tema.

O luto é um período de crise para a criança, que o enfrenta conforme ritos familiares e sua cultura. É um processo natural e necessário, pois se trata da dolorida elaboração da perda. A criança, em qualquer idade, necessita de apoio dos adultos. No período pré-operacional desconhece os principais atributos da morte (irreversibilidade, universalidade, funcionalidade e causalidade), o que pode dificultar o processo de elaboração da perda (Torres, 1999). Neste período precisa de informação e esclarecimento quando ocorrem mortes de pessoas próximas. É necessário abordar: culpa, egocentrismo, pensamento mágico onipotente e animismo (Kovács, 2010; 2012). No período das operações concretas a criança ainda não compreende a morte no âmbito abstrato, embora saiba que ela ocorre com seres animados.

> As fantasias refletem o processo de elaboração do luto da criança em decorrência da morte [...] e seu conhecimento possibilita a compreensão de seus sentimentos, comportamentos e sintomas. A partir da apreensão de suas fantasias e de seu processo de enlutamento, é possível auxiliá-la a compreender o que vivencia, contribuindo para seu processo de elaboração da perda. (Franco & Mazzorra, 2007).

A perda de pessoas próximas remete a criança à própria morte e dos seus e pode trazer problemas escolares, sintomas físicos e psíquicos, ansiedade e baixa autoestima. Falar sobre as perdas auxilia no enfrentamento dos medos que podem surgir; porém, familiares, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades em abordar o tema. É necessário estar disponível, observá-la em seu estágio de desenvolvimento, compartilhar sentimentos e esclarecer dúvidas. A criança pode participar de velórios e enterros em qualquer idade. Rituais ajudam na elaboração da perda, oferecem conforto e autorizam a expressão dos sentimentos (Alves, 2012).

Este texto tem o objetivo de descrever o trabalho realizado em 2014, na Grande São Paulo, em escola de ensino fundamental I, após a morte de um aluno do 4º ano em decorrência de uma queda durante exercício, em dupla com o melhor amigo, na aula de Educação Física (EF).

O aluno recebeu cuidados básicos e ficou em observação. Quando vomitou, a mãe foi contatada e considerou consequência de uma gripe, solicitando que fosse para casa com a perua escolar. No dia seguinte, o Colégio foi informado que o aluno passara por cirurgia devido a traumatismo craniano e estava em coma induzido. Diretora e Orientadora Pedagógica visitaram a família e ofereceram aos pais toda a assistência necessária. A criança faleceu três dias após a queda e seus pais pediram que os funcionários do colégio não comparecessem ao velório/enterro. No dia seguinte a mantenedora do Colégio solicitou assessoria psicológica para alunos, profissionais e famílias.

Relato de Atividades

Dia 1 – Na volta às aulas após recesso de dois dias, um dos responsáveis pela instituição, orientado pela consultoria, recebeu e acolheu crianças e profissionais, facilitando comentários e perguntas sobre a morte do aluno.

Dia 2 – A psicóloga (sem vínculo com o colégio) realizou escuta ativa com diretora, orientadora pedagógica, duas professoras e três funcionários. O ideal seria um encontro com todos ou com a maioria dos funcionários. Nessa reunião, os educadores inconformados com a proibição de participar dos ritos funerários, relataram o que sabiam desde o acidente até o enterro.

Os trabalhos da psicóloga foram divididos em: a) Atendimento individual aos funcionários; b) Conversa com todas as crianças, em todas as salas, nos dois períodos de aula; c) Conversa com a classe do estudante falecido e ritual de despedida; d) Atendimento individual aos alunos interessados; e) Escuta ativa dos pais do aluno falecido; f) Atendimento aos pais dos outros alunos da escola; g) Palestra "Morte e Luto" para pais de alunos; h) Palestra "Falando de Morte com Crianças" para funcionários.

Conversa com alunos - Atividade realizada em todas as salas de aula, com a participação de todos os alunos e professoras. A psicóloga se apresentou dizendo estar lá para falar sobre a morte do colega. Fez as perguntas abaixo individualmente, inclusive para a professora. Ao final informou que estaria à disposição para aqueles que quisessem conversar em particular. Perguntas: 1) Nome; 2) Conhecia (nome do aluno falecido)?; 3) O que sentiu quando soube da morte? - Objetivo: expressão de sentimentos, compartilhar com colegas, esclarecer que é possível sentir muito, pouco ou nada, conforme o vínculo com a pessoa; 4) Já morreu alguém de sua família, ou algum bicho de estimação? – Objetivo: conhecer as perdas significativas de cada um (experiência de luto); 5) Qual dessas mortes o deixou mais triste? – esclarecer os motivos de sentir mais ou menos tristeza, autorizar e validar quando a maior tristeza é pela morte de um animal (com quem a criança tem mais vínculo); 6) Tem medo de alguma coisa? – A morte sempre desperta medos; 7) Quer me contar mais alguma coisa? – Possibilitar a fala de outras dificuldades.

Conversa com alunos da sala da criança falecida - Após falar com cada um, iniciamos o ritual de despedida do colega morto: 1) Decidiram manter a carteira do colega e seus trabalhos expostos na sala; 2) A professora entregou os cadernos do colega para os alunos olharem; 3) As crianças tentaram cantar uma música em homenagem ao colega, mas não conseguiram e a professora tocou "Canção da América", composta por Milton Nascimento. Ouviram em silêncio e se emocionaram; 4) Após a música, aqueles que estavam com cadernos do colega os levaram até a carteira dele e tiveram uma conversa de despedida. Aos poucos, quase toda a classe fez sua despedida. Conforme saiam, se abraçavam e choravam juntos, sentados no chão; 5) As professoras (sala e EF) participaram do ritual. Todo tempo a professora da sala cuidava dos alunos, abraçando-os e chorando com eles; 6) Três crianças escreveram na lousa e, aos poucos, todos deixaram uma mensagem. Foi o momento mais bonito e interativo do ritual; 7) Quando terminaram, pediram para dar uma volta e a professora assumiu a partir dali.

Atendimento à mãe do melhor amigo – Orientação sobre como lidar com a dor de seu filho e possível sentimento de culpa, uma vez que realizavam juntos os exercícios de EF no momento da queda.

Atendimento ao melhor amigo – Pensava no amigo o tempo todo, acreditava ter responsabilidade na queda e temia ser acusado pelos colegas e pais do aluno morto. Ficava envergonhado ao falar do assunto.

Funcionários: Foram realizados três atendimentos à professora de EF em cuja aula ocorreu o acidente. Somente a secretária e a orientadora pedagógica procuraram a psicóloga.

Alunos: 24 alunos foram conversar com a psicóloga. Seis deles o fizeram mais de uma vez.

Palestra "Morte e Luto" para pais: Esclarecimentos sobre tipos de morte e luto. Poucos pais compareceram e se diziam ansiosos em compreender o acidente (elucidado pela professora de EF). Quatro pais solicitaram atendimento psicológico, mas não compareceram ao colégio.

Palestra "Falando de Morte com Crianças" para os funcionários: Elucidação de dúvidas sobre tipos de morte e suas consequências; processo de luto; tempo e tipos de luto. Todos tiveram a oportunidade de falar sobre seus sentimentos. Os temas mais comentados foram: sentimentos relacionados ao aluno e sua morte; inconformismo e indignação por não poder participar do velório e do enterro.

Encontro com os pais enlutados: Falaram sobre a perda e a dor. Entendiam que Deus lhes emprestara o filho por 10 anos. Esclareceram que, devido a boatos (amigos e familiares responsabilizavam a escola e faziam ameaças) temiam pela integridade dos funcionários e, por isso, pediram que não fossem aos rituais de despedida.

Finalização do trabalho com a classe do aluno morto: Dois meses depois a psicóloga retornou à sala do quarto ano e conversou com todas as crianças. As perguntas foram: 1) Nome; 2) Como você se sente agora, depois de dois meses, com a morte do (nome)?; 3) Está melhor, igual ou pior do que da primeira vez em que conversamos?; 4) O que você gostaria de me falar?

Alguns alunos disseram pensar pouco no colega morto. Outros disseram ter melhorado, mas ainda não se sentiam bem. Um número significativo de crianças disse estar pior: muito triste, pensar muito no colega a ponto de comprometer a atenção e concentração nos trabalhos escolares e sentir necessidade de falar com e sobre o amigo. Todos manifestaram desejo de ir ao cemitério. A professora se sentia melhor depois ter conversado com a mãe. Uma aluna disse que apesar de triste, ajudou muito a orientação para conversar com o colega por meio de cartas.

Considerações

Três alunos relataram que antes da aula de EF, o colega dizia não estar se sentindo bem e que, durante o exercício, ele estava sentado, se desequilibrou e caiu. Os funcionários ficaram indignados e inconformados por não poderem participar do velório/enterro. Entenderam como castigo imposto pelos pais que os culpavam pelo acidente, aumentando o sentimento de pesar e dificultando o processo de luto. Alunos e professores do outro período, embora lamentassem, estavam menos envolvidos com o fato. Apenas três profissionais procuraram atendimento psicológico. A professora da sala, em encontros nos corredores, relatou frustração por não ter se despedido do aluno, dificuldade para dormir, pensamento persistente, dor no peito e tristeza. Os funcionários que estiveram com o aluno após a queda, fizeram os procedimentos necessários, mas questionavam se tinham feito tudo o que era possível e sentiam-se responsáveis.

Crianças compreendem a morte por volta dos 8-10 anos; os alunos do quarto ano tinham entre 9 e 10 anos. Com o passar do tempo, viveram a irreversibilidade da morte e a impossibilidade de reencontrar o amigo. Nesse período o sentimento de pesar se intensifica e inicia a angústia da tentativa de elaborar a perda (processo de luto). O luto é a experiência mais importante e mais difícil do ser humano, é individual, singular e subjetivo e não há tempo determinado para o final desse processo (Alves, 2012; Parkes, 2009; Franco & Mazorra, 2007).

Foi relatado que após a morte, os colegas da sala estavam mais agitados e indisciplinados, questionando e brigando muito. Desorientação, raiva e insubordinação fazem parte do processo de elaboração do luto. Mudança de comportamento, *déficit* de atenção e concentração e diminuição do rendimento escolar são esperados. O trauma gera insegurança e o grupo busca adaptar-se à nova realidade. Podem vir à tona outros medos não relacionados à morte do colega. Para a pergunta "Você tem medo de alguma coisa?" e "Gostaria de me contar mais alguma coisa?", foi relatado medo de bater a cabeça e morrer como o colega, separação dos pais, violência doméstica e saudade do genitor distante.

Houve demanda de alunos e profissionais para compreender a agressividade, *déficit* escolar por desordem familiar, relacionamento pais-filhos, inclusão e dificuldades nos relacionamentos profissionais, que indicaram a importância da presença de psicólogo na instituição. Foi indicado acompanhamento psicológico para quatro funcionários e oito alunos para melhor elaboração do luto e outros motivos.

Durante a palestra, os funcionários puderam perceber que seus sentimentos e sensações físicas eram naturais e esperados durante o processo de luto. Apesar do esclarecimento do motivo do pedido para não irem aos ritos funerários, o sentimento de frustração se mantinha. A partir do relato e da análise algumas atividades sugeridas à coordenação da escola para trabalhar a questão da perda e da morte: 1) Realização de um "*Pic-nic* com (nome)" - A visita ao cemitério é importante para a compreensão da morte e oportunidade de uma despedida concreta, que pode trazer à tona a dor e a saudade. A ideia de um *pic-nic* (cemitério com conceito de jardim permite esta atividade) pode tornar esse momento mais leve e agradável. 2) No dia do *pic-nic* - A escola enviaria flores e, os alunos desenhos, fotos, cartas e bilhetes de despedida. 3) Ao completar um ano da morte - Homenagem ao aluno com participação dos funcionários e colegas e, se possível, com os pais do aluno.

Referências

Alves, E. G. R. (2012). Educação Para o Luto. *Carta Fundamental*, Artigo, p. 56 -57.

Franco, M. H. P.; Mazorra, L. (2007). Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. *Estud. psicol*. (Campinas), vol.24, no.4, Out./Dec.

Kovács, M. J. (2010). A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. Em M. H. P. Franco (Org.), *Formação e rompimento de vínculos: O dilema das perdas na atualidade* (pp. 145-168). São Paulo, Summus.

Kovács, M. J. (2012). Educadores e a Morte. *Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 16, n. 1, pp.71-81.

Parkes, C. M. (2009). *Amor e Perda: as raízes do luto e suas complicações*. São Paulo: Summus.

Torres, W. (1999). *A criança diante da morte: desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 11/05/2015
Aprovado em: 04/08/2015

Sobre as autoras

Elaine Gomes dos Reis Alves (elainegralves@gmail.com)
Laboratório de Estudos sobre a Morte, Instituto de Psicologia USP; Pós-doutoranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano.

Maria Júlia Kovács (mjkoarag@usp.br)
Livre-Docente do Instituto de Psicologia da USP; Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre a Morte (LEM-IPUSP).

Trabalho solicitado à primeira autora devido à morte de um dos alunos. Trabalho realizado com os alunos, educadores e familiares.

http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02023

Notícias Bibliográficas

Bibliographic notes

Noticias bibliográficas

Borges, M. C., Martins, S. E. C., & Zeulli, E. (2015). *Políticas e Contribuições das Práticas do Pibid para a Formação de Professores*. Salvador: EDUFBA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e busca o "aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica". Neste livro há resultados de pesquisa e interessantes experiências do Pibid relacionadas à formação inicial e continuada de professores em diferentes contextos e Instituições.

Smolka, A. L. B., Anjos, D. D., & Leite, L. B. (Orgs.) (2016). *Diálogos na Perspectiva Histórico-Cultural - Interlocuções com a Clínica da Atividade*. Campinas: Mercado de Letras.

Este livro nasceu após o Seminário Vygotski: teoria e método - perspectivas em debate, que aconteceu na Faculdade de Educação da Unicamp em 2013. Os temas abordados na coletânea envolvem discussões sobre as concepções de desenvolvimento e o processo de humanização; o uso de instrumentos em contexto de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da atividade e o desenvolvimento psicológico; a dimensão afetiva do desenvolvimento humano.

Smolka, A. L. B. & Leite, S. A. da S. (orgs.) (2016). *Psicologia do Desenvolvimento - Teorias e Práticas em Diferentes Contextos*. Campinas: Mercado de Letras.

Este livro oferece a pesquisadores, professores e estudantes de diversas áreas, em especial da Psicologia e da Educação uma oportunidade de conhecer o processo de Desenvolvimento Humano, por meio de recentes pesquisas, realizadas em diferentes contextos. Os quatro capítulos foram organizados por perspectivas teóricas: bioecológica, abordagens cognitivas, construtivismo piagetiano e abordagem histórico-cultural.

Ferreira, A. C., Traldi Junior, A., & Lopes, C. E. (orgs) (2016). *A Formação do Professor que Ensina Matemática - Aprendizagem Docente e Políticas Públicas*. Campinas: Mercado de Letras.

Neste livro há um enfoque na formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. As discussões ocorridas no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM – alimentam cada capítulo da obra.

Baleiro, Z. (2016) *Quem tem medo de Curupira?*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Este é o quarto livro da coleção Fora de Cena. Um musical escrito pelo cantor e compositor brasileiro Zeca Baleiro. Os personagens já conhecidos da floresta como o Curupira, a Mãe-D'água e o Saci estavam preocupados com a falta de visitas na floresta e resolveram à cidade para recuperar a fama e voltar a fazer parte da imaginação de crianças e adultos.

Keselman, G. (2016) *Marco queria dormir*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

O que acontece quando a noite chega? Parece que tudo se transforma: o que é pequeno fica grande, o que é concreto vira abstrato e as coisas são engolidas pela escuridão. Marco, não conseguia dormir... Sua mãe, muito atenta e generosa, busca ajudá-lo de diferentes maneiras: cria um traje antimosquitos, escreve uma carta à Lua, arranja um bastão de escalada para manter o filho firme na cama...

Normas Editoriais

Instructions to authors

Instructiones a los autores

MISSÃO

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 PARA PUBLICAÇÃO

Serão aceitos manuscritos redigidos em português, espanhol e inglês nas seguintes categorias:

1. Estudos Teóricos/Ensaios – 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 da Psicologia Escolar e Educacional publicados recentemente (até cinco laudas).

APRESENTAÇÃO DE MANUSCRITOS

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados por correio eletrônico (revistaabrapee@yahoo.com.br) em espaço duplo, em fonte tipo Arial, 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 folha deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm). O arquivo deverá ter a extensão **.doc**.
Em caso de reformulação, a nova versão também 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, o 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 eletrônica.
2.6. Indicação do endereço eletrônico para correspondência com o editor referente à tramitação do manuscrito, incluindo telefone.
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 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 ordenados por ano de publicação, o mais antigo 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.

EXEMPLO DE 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 [omita 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 Consultado em Fonte Secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho consultado 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 ultima 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 enviadas 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

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 endereço abaixo relacionado:
Endereço eletrônico: revistaabrapee@yahoo.com.br