

PED 50 ANOS, 50 EDIÇÕES DA REVISTA: ITINERÁRIOS DE PESQUISA E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Celebramos, com esta publicação, o número 50 da Revista Psicologia da Educação, referente ao último quadrimestre de 2019, ano em que comemoramos os 50 anos do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vale lembrar que nosso Programa foi o primeiro em Psicologia e o segundo em Educação no país. Na seção “Compartilhando”, oferecemos o texto “Focalizando um momento de mudança na trajetória de 50 anos do PED-PUCSP”, de Melânia Moroz, como contribuição para o conhecimento dessa história que há meio século vem sendo construída.

É com alegria que trazemos também o anúncio de que este periódico passou, a partir de 2019, a ser quadrimestral e publicar pelo menos doze artigos em cada número, com a finalidade de contribuir para a ampliação da difusão da pesquisa na área.

Isso não seria possível sem a incansável colaboração de muitas pessoas, entre elas muitas mestrandas, doutorandas e ex-alunas, hoje doutoras e pós-doutorandas, do nosso Programa: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzi, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Marcus França Lopes, Regina Prandini, Claudia Leite, João Carlos Ribeiro, Cíntia de Fátima, Sandra de Oliveira, Jaqueline Nery, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, além do eficientíssimo assistente de coordenação do Programa, Edson Aguiar, e nossa colega Wanda Aguiar, professora do nosso PED. Devemos especial agradecimento para muitos colegas da área que, em meio a tanto trabalho, têm colaborado como pareceristas *ad hoc*. Não podemos deixar de fazer menção ao Programa PIPEq, da PUCSP, que tem financiado esta publicação.

Entretanto, nem tudo é celebração. Os 50 anos de nosso PED-PUCSP e o número 50 de nossa Revista

acontecem em meio à eclosão de grandes e graves problemas que assolam o mundo e, em especial, o Brasil. A pandemia causada pelo Covid-19 mudou a face do planeta, de um lado mostrando como o descaso com a ciência, a negligência de governantes e a prioridade dada às grandes corporações, em nome da defesa dos empregos, agravaram a situação, aumentando o número de mortes, que poderia ser evitado, e naturalizando a perda da vida de centenas de milhares de seres humanos e a infecção de milhões de pessoas. Mas, por outro lado, também mostrou como a solidariedade e o compromisso ético-social têm ajudado a mitigar o sofrimento de tantos atingidos; tem explicitado os impactos sobre a natureza, com a diminuição da poluição causada pelas indústrias e pelos meios de transporte; mas sobretudo reforça a importância do conhecimento científico para o enfrentamento de catástrofes, como esta que nos atinge.

Esta situação de pandemia, porém, tornou muito mais visível a desigualdade social, no mundo e no Brasil. Os mais atingidos, direta e indiretamente, pelo SARS-COV-02 e por suas consequências são as populações mais pobres das periferias das grandes cidades e, no Brasil, de forma perversa, também as populações originárias. Nesse cenário, a escola foi diretamente atingida pela necessidade inquestionável de isolamento social. Mas, os efeitos mais cruéis da pandemia incidem sobre os estudantes mais pobres, da educação infantil à universidade, mostrando de forma nua e crua como a desigualdade social, profunda em nosso país, é responsável pela precariedade e escassez de recursos na maioria das escolas públicas, atingindo igualmente educandos, educadores, funcionários e famílias. Tais circunstâncias, que refletem a intensificação do desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade à população brasileira, se expressam na

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar1@gmail.com

precarização das condições de trabalho dos educadores, tal como as práticas de aumento da sobrecarga de trabalho, situações de desvio de funções, exposição dos educadores a diversos riscos, inclusive o de morte, ações de assédio moral e ameaças, entre outros impactos aos trabalhadores que são reponsabilizados a gerir, muitas vezes individualmente, as situações de ordem eminentemente social. Essas determinações sociais concretas repercutem em diferentes esferas da trama social e materializam-se no desrespeito à vida e aos direitos conquistados historicamente por educadores e sociedade.

Entretanto, educadores vinculados a diversos setores da sociedade têm mobilizado esforços coletivos na defesa da educação de caráter emancipatório e, na atual conjuntura, no cuidado e compromisso com os educandos, seja no âmbito pedagógico ou social. É preciso reconhecer e registrar, portanto, que este momento dramático tem mostrado o comprometimento ético e político de professoras, gestoras e demais atores sociais, que por meio do fortalecimento de mecanismos intersetoriais com os serviços públicos do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselhos Tutelares, Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), entre outros, muitas vezes sem ou com poucos recursos, têm se reinventado e construído novas práticas, resistindo ativamente, agenciando outras possibilidades concretas de organização, desdobrando-se, por meio de responsabilidades compartilhadas, para que a escola prossiga sem “nenhum a menos”, frente a diversas formas de manifestação de desumanização.

Cabe ressaltar que a educação pública brasileira, em todos, absolutamente todos, os seus segmentos, tem sido atacada em várias direções. Não só a tentativa de diminuição de verbas, ainda insuficientes, mas também o sistemático desmonte de direitos já adquiridos ou previstos, como o Plano Nacional de Educação ou o piso salarial dos docentes, que têm sido recorrentes nesses dias que estamos vivendo. Especial destaque deve ser feito às decisões reiteradas que levam à diminuição de verbas para a pesquisa, tendo como alvo especialmente as ciências humanas, dentre as quais nós nos situamos. Todos os estudantes, de todo o mundo, terão, certamente, um ano atípico, o que os iguala, mas os diferencia na forma como está se dando o enfrentamento à situação. A superação dessa situação não os encontrará de maneira igualitária. As

consequências para os mais pobres, tendo em vista a tendência que se observa em países como o Brasil, deverá ser muito mais profunda, devastadora e deverá perdurar por muito tempo. E não só em relação ao processo de escolarização!

O compromisso de nosso Programa e de nossa Revista se multiplica nessa situação! E esperamos continuar honrando nosso comprometimento com a escola pública, democrática e igualitária, por meio da difusão e da socialização do conhecimento produzido por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Assim, neste número, apresentamos artigos empíricos e teóricos, que abordam as várias faces da educação, com foco nos diferentes segmentos do ensino, por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, produzidos no Brasil e no exterior. Neste número, e refletindo uma tendência ascendente na produção de conhecimento em educação, vários artigos abordam a educação inclusiva sob diferentes focos.

Neste número, contamos com a colaboração de Pereira, com o artigo *Psicologia, eugenia e o cotidiano da Educação Infantil na imprensa (1893-1917)*, uma relevante contribuição historiográfica para a área. Há artigos que têm como foco a desigualdade social e políticas de enfrentamento a esta condição, como: *Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática*, de Abreu e Ximenes e *A dimensão subjetiva da aprendizagem do estudante adulto em situação de vulnerabilidade social*, de Paulino e Rossato. O número maior de artigos versa sobre a inclusão escolar, sob vários enfoques: *A inclusão escolar de alunos multiculturais a partir da percepção dos pais*, de Porto-Ribeiro e Fleith; *Educational goals for college students diagnosed with disabilities: From individualist to transformative activist agenda*, de Dušana Podlucká, de LaGuardia Community College, City University of New York; de Remoli, Oliveira, Mencia e Capellini, *Programa para desenvolvimento da criatividade a alunos com e sem altas habilidades/superdotação*; na esteira da crítica aos processos de exclusão e o artigo *Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos*, de Fonseca e Maldonado. Outros artigos, cujos temas são variados, completam este número, ampliando a discussão teórico-metodológica de outros campos da educação; são eles: *De que social somos feitos: discurso educativo e seus efeitos de verdade*, de Lerner e Fonseca; *Os processos relacionais na pós-graduação sob a perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano*, de Jung, Rosa, Teixeira, Itaqui e Yunes; *Competências socioemocionais*

de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional, de Justo e Andretta e, completando um artigo sobre formação de professores, de Araújo, *Formação continuada: constituição e contribuições para a identidade docente*. Na seção *Compartilhando*, oferecemos o já citado texto de Moroz, sobre a história de nosso Programa. Por conseguinte, apresentamos a resenha

da obra intitulada *O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação* de Roberto Lent (2019), produzida por Hohl.

Finalizamos este editorial, de número 50 e que encerra as comemorações dos 50 anos de nosso Programa, dedicando-o a **Joel Martins**, que o criou, e a **Abigail Alvarenga Mahoney**, a primeira docente contratada para, com ele, dar início ao PED.

Recebido: 14 de agosto de 2020

Aprovado: 14 de agosto de 2020

PED 50 YEARS, 50 EDITIONS OF THE JOURNAL: RESEARCH ITINERARIES AND ETHICAL-POLITICAL COMMITMENT TO EDUCATION

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

We celebrate, with this publication, issue 50 of the *Revista Psicologia da Educação* (Journal Psychology of Education), referring to the last quarter of 2019, year that we celebrate the 50th anniversary of the Graduate Studies Program in Education: Educational Psychology of the *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (Pontifical Catholic University of São Paulo). It is worth remembering that our Program was the first in Psychology and the second in Education in Brazil. In the section “*Compartilhando*” (Sharing), we offer the text “Focusing on a moment of change in the 50-year trajectory of PED-PUCSP”, by Melania Moroz, as a contribution to the knowledge of this history that has been built for half a century.

It is with joy that we also bring the announcement that this has been a quarterly journal since 2019, and published at least twelve articles in each issue, with the purpose of contributing to the expansion and dissemination of research in the field.

This would not be possible without the enthusiastic collaboration of many people, including Master and PhD candidates and former students, now doctors and postdoctoral students of our Program: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzzi, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Marcus França Lopes, Regina Prandini, Cláudia Leite, João Carlos Ribeiro, Cíntia de Fátima, Sandra de Oliveira, Jaqueline Nery, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, besides the very efficient assistant coordinator of the Program, Edson Aguiar, and our colleague Wanda Aguiar, professor at PED. We owe special thanks to many colleagues in the area who, in the midst of so much work, have contributed as *ad hoc* reviewers. We cannot forget to mention PUCSP’s PIPEq Program, which has funded this publication.

However, it is not all about celebration. The 50 years of PED-PUCSP and the number 50 of our Journal take place during the outbreak of great and serious problems that affect the world, especially Brazil. The pandemic caused by Covid-19 changed the planet, on one hand showing how disregard for science, the neglect of authorities and the priority given to large corporations, in the name of defending jobs, aggravated the situation, increasing the number of deaths, which could be avoided, and naturalizing the loss of the lives of hundreds of thousands and the infection of millions of people. But, on the other hand, it also showed how solidarity, ethical and social responsibility have helped mitigate the suffering of so many affected; has made explicit the impacts on nature, with the reduction of pollution caused by industries and transportation; but above all it explains the importance of scientific knowledge for coping with disasters, such as this one that affects us now.

This pandemic situation, however, has made social inequality much more evident, in the world and in Brazil. The most affected, directly and indirectly, by the SARS-COV-02 and its consequences are the poorest populations on the suburbs of large cities and, in Brazil, in a perverse way, also the original populations. In this scenario, the school was directly affected by the unquestionable need for social isolation. However, the cruelest effects of the pandemic affect the poorest students, from early childhood education to university, showing how social inequality, rooted in our country, is responsible for the precariousness and lack of resources in most public schools, equally affecting students, educators, employees and families. Such circumstances, which reflect the intensification of the dismantling of public education, free and with good quality to the Brazilians are declared in the

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar1@gmail.com

precariousness of the educator's working conditions, such as practices to increase work overload, situations of devise of activities, exposure of educators to various risks, including death, actions of moral harassment and threats, among other impacts to workers who are responsible to manage, often all by themselves, remarkably social situations. These social determinations have repercussions in different scopes of the social network and materialize the disrespect of life and rights historically conquered by educators and society.

However, educators linked to various sectors of society have mobilized collective efforts in the defense of emancipatory education and, due to the present situation, in the care and commitment to the students, whether in the pedagogical or social field. It is necessary to recognize and record, therefore, that this dramatic moment has shown the ethical and political commitment of teachers, managers and others, who through the strengthening of intersectoral mechanisms with public services of the Social Assistance Reference Center (CRAS), Social Assistance Specialized Reference Center (CREAS), Tutelary Councils, Family Health Support Center (NASF), among others, often without or with few resources, have reinvented themselves and built new practices, actively resisting, developing other possibilities of organization, elaborating through shared responsibilities, so that the school continues without "not one less", face of various forms of dehumanization manifestation.

It is worth mentioning that Brazilian public education has been attacked in all its sectors through several directions. Not only the attempt to reduce funds, that are already insufficient, but also the systematic dismantling of rights already accomplished or planned, such as the *Plano Nacional de Educação* (National Education Plan) or the teacher's wage level, which have been frequent these days. To emphasize the repeated decisions that lead to the reduction of funds for research, especially the Humanities, among which we are placed. All students from all over the world will certainly have a peculiar year, which equals them, but also differentiates in the way they are coping with the situation. Overcoming this situation will not find them equally. The consequences for the poorest, as observed in countries such as Brazil, should be deeper, devastating and last for a long time. And not only in the schooling process!

The commitment of our Program and our Journal expand in this situation! And we hope to

continue honoring our commitment to public school, democratic and egalitarian, through the dissemination and socialization of knowledge produced by Brazilian and foreign researchers.

Thus, in this issue, we present empirical and theoretical articles, which discuss the various faces of education, focusing on the different segments of teaching, through different theoretical and methodological approaches, made in Brazil and abroad. In this issue and reflecting an upward trend in the knowledge production in education, several articles address inclusive education under different focuses.

In this issue, we count on Pereira's collaboration, with the article *Psychology, eugenics and day-to-day childhood education on brazilian newspapers (1893-1917)*, a relevant historiographic contribution to the area. There are articles that focus on social inequality and policies to cope with this condition, such as: *Permanence of poor students in Brazilian public universities: a systematic review* by Abreu and Ximenes and *The subjective dimension of adult student learning in situations of social vulnerability*, by Paulino and Rossato. The largest number of articles deals with inclusion in schools, from various perspectives: *The School Inclusion of Multicultural Students from Parental Perception*, by Porto-Ribeiro and Fleith; *Educational goals for college students diagnosed with disabilities: From individualist to transformative activist agenda*, by Dušana Podlucká, from LaGuardia Community College, City University of New York; from Remoli, Oliveira, Mencia and Capellini, *Program for the development of creativity for students with and without giftedness*; related to the criticism of exclusion processes there is the article *Learning Disorders and School Failure In the view of teachers and graduates* by Fonseca and Maldonado. Other articles, whose themes are varied, complete this issue, expanding the theoretical-methodological discussion of other fields of education; as follow: *From Which Social We Are Made of: Educational Discourse and its Truth Effects*, by Lerner and Fonseca; *The relational processes in post-graduation from the perspective of the bioecology of human development* *The proximal processes in postgraduate education under the bioecological human development concepts* by Jung, Rosa, Teixeira, Itaquí and Yunes; *Teachers' social and emotional competences: Educative social skills and emotional regulation evaluation*, by Justo and Andretta and, completing an article on teacher training by Araújo, *Continuing Education: Constitution and Contributions for the Faculty Identity*. In the section *Compartilhando* (Sharing), we

display the already mentioned Moroz's text, about the history of our Program. Therefore, we present the review of the work entitled: *The learning brain: neuroplasticity and education* by Roberto Lent (2019), produced by Hohl.

We conclude this edition number 50 and that completes the celebration of the 50th anniversary of our Program, dedicating it to **Joel Martins**, who found it, and **Abigail Alvarenga Mahoney**, the first teacher hired to start the PED by his side.

Received: August 14, 2020
Approved: August 14, 2020

PED 50 ANOS, 50 EDIÇÕES DA REVISTA: ITINERÁRIOS DE PESQUISA E COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM A EDUCAÇÃO

Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Con esta publicación celebramos el número 50 de la Revista *Psicologia da Educação*, en referencia al último cuatrimestre de 2019, año en el que celebramos el 50 aniversario del Programa de Posgrado en Educación: Psicología de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Cabe recordar que nuestro Programa fue el primero en Psicología y el segundo en Educación en el país. En la sección “Compartilhando” ofrecemos el texto “Enfocando un momento de cambio en la trayectoria de los 50 años de historia de PED-PUCSP”, de Melania Moroz, como aporte al conocimiento de esta historia que se construye desde hace medio siglo.

Es con alegría que también traemos el anuncio de que, a partir de 2019, esta revista ha comenzado a publicarse cada cuatro meses, con al menos doce artículos en cada número, con el propósito de contribuir a la expansión de la difusión de la investigación en el área.

Esto no sería posible sin la colaboración incansable de muchas personas, incluidos muchos estudiantes de master y doctorado, ex alumnos, ahora doctores y estudiantes de posdoctorado en nuestro Programa: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzi, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Marcus França Lopes, Regina Prandini, Claudia Leite, João Carlos Ribeiro, Cíntia de Fátima, Sandra de Oliveira, Jaqueline Nery, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, además del asistente de coordinación del Programa altamente eficiente, Edson Aguiar, y nuestra compañera Wanda Aguiar, profesora de nuestro PED. Debemos un agradecimiento especial a muchos colegas en el campo que, en medio de tanto trabajo, han contribuido como revisores ad hoc. No podemos dejar de mencionar el Programa PIPEq, de la PUCSP, que ha financiado esta publicación.

Sin embargo, no todo es celebración. El 50 aniversario de nuestro PED-PUCSP y el número 50 de nuestra revista tienen lugar en medio de un brote de grandes y graves problemas que asolan al mundo y, en particular, a Brasil. La pandemia Covid-19 cambió la faz del planeta, por un lado mostrando cómo el desprecio por la ciencia, la negligencia de los gobernantes y la prioridad dada a las grandes corporaciones, en nombre de la defensa del empleo, agravó la situación, aumentando el número de muertes, que podrían prevenirse, y naturalizando la pérdida de vidas de cientos de miles de seres humanos y la infección de millones de personas. Pero, por otro lado, también mostró cómo la solidaridad y el compromiso ético-social han contribuido a mitigar el sufrimiento de tantos afectados; hacer explícitos los impactos en la naturaleza, con la reducción de la contaminación provocada por industrias y medios de transporte; pero sobre todo, hace explícita la importancia del conocimiento científico para el enfrentamiento de catástrofes, como la que nos afecta.

Cabe mencionar que la educación pública brasileña, en todos, absolutamente todos, sus segmentos, ha sido atacada en varias direcciones. No solo el intento de reducción de fondos, aún insuficiente, sino también el desmantelamiento sistemático de derechos ya adquiridos o previstos, como el Plan Nacional de Educación o el piso salarial de los docentes, que han venido siendo recurrentes en estos días que vivimos. Se debe poner especial énfasis en las reiteradas decisiones que conducen a una disminución de los fondos para la investigación, especialmente dirigidas a las ciencias humanas, entre las que nos ubicamos. Todos los estudiantes, de todo el mundo, seguramente tendrán un año atípico, que los equipara, pero los diferencia en la forma en que se están afrontando a la situación. La superación de

1 Pontificia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; miantunes@pucsp.br

2 Pontificia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar1@gmail.com

esta situación no los encontrará de manera igualitaria. Las consecuencias para los más pobres, en vista de la tendencia observada en países como Brasil, deberá ser mucho más profunda, devastadora y deberá perdurar por mucho tiempo. Y no solo en relación al proceso de escolarización!

El compromiso de nuestro Programa y nuestra Revista se multiplica en esta situación! Y esperamos seguir honrando nuestro comprometimiento con la escuela pública, democrática e igualitaria, a través de la difusión y socialización del conocimiento producido por investigadoras y investigadores brasileños y extranjeros.

Así, en este número presentamos artículos empíricos y teóricos, que abordan diversos aspectos de la educación, con foco en los diferentes segmentos de la enseñanza, a partir de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, producidos en Brasil y en el exterior. En este número, y reflejando una tendencia ascendente en la producción de conocimiento en educación, varios artículos abordan la educación inclusiva desde diferentes puntos de vista.

En este número, contamos con la colaboración de Pereira, con el artículo *Psicología, eugenesia en el cotidiano de la educación de niños en la prensa brasileña (1893-1917)*, una relevante contribución historiográfica para la área. Hay artículos que se centran en la desigualdad social e políticas de enfrentamiento en esta condición, como: *Permanencia de estudiantes pobres en las universidades públicas brasileñas: una revisión sistemática*, de Abreu e Ximenes e *La dimensión subjetiva del aprendizaje del estudiante adulto en situación de vulnerabilidad social*, de Paulino e Rossato. El mayor número de artículos trata sobre la inclusión escolar, bajo varios enfoques:

La Inclusión Escolar de Alumnos Multiculturales a partir de la Percepción de los Padres, de Porto-Ribeiro e Fleith; *Metas educacionales para estudiantes universitarios diagnosticados con discapacidad: de una propuesta individualista a una activista transformadora*, de Dušana Podlucká, de LaGuardia Community College, City University of New York; de Remoli, Oliveira, Mencia e Capellini, *Programa para el desarrollo de la creatividad a alumnos con y sin superdotación*; hacia la crítica de los procesos de exclusión está el artículo *Distúrbios de aprendizaje y fracaso escolar en la visión de docentes y estudiantes universitarios*. Otros artículos, cuya temática es variada, completan este número, ampliando la discusión teórico-metodológica de otros campos de la educación; son ellos: *De Cual Social Somos Hechos: Discurso Educativo y sus Efectos de Verdad*, de Lerner e Fonseca; *Los procesos relacionales en el posgrado bajo la perspectiva de la bioecología del desarrollo humano*, de Jung, Rosa, Teixeira, Itaqi e Yunes; *Competencias socioemocionales de profesores: evaluación de habilidades sociales educativas y regulación emocional*, de Justo e Andretta y, completando un artículo sobre la formación del profesorado, de Araújo, *Formación Continuada: Constitución y Contribuciones para la Identidad Docente*. En la sección "Compartilhando", ofrecemos el citado texto de Moroz, sobre la historia de nuestro Programa. Por fin, presentamos la reseña del trabajo titulado: *El cerebro aprendiz: neuroplasticidad y educación* de Roberto Lent (2019), producido por Hohl.

Cerramos esta editorial, la número 50, que cierra las celebraciones del 50 aniversario de nuestro Programa, dedicándola a Joel Martins, quien lo creó, y a Abigail Alvarenga Mahoney, la primera profesora contratada para iniciar el PED con él.

Recibido: 14 de agosto de 2020
Aprobado: 14 de agosto de 2020

PSICOLOGIA, EUGENIA E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA IMPRENSA (1893-1917)

Anderson de Carvalho Pereira¹; <https://orcid.org/0000-0002-1485-0095>

Resumo

Os ideais eugenistas estabeleceram uma relação estreita e também de condução da Psicologia científica no Brasil, entre meados do século XIX e início do século XX. Neste artigo, demonstramos de que modo a circulação desses ideais no cotidiano consolidou um tipo de cuidado com a maternidade e com a Educação Infantil. Para isto, foram analisados dois jornais de grande circulação do período entre 1893 e 1917. Por meio do conceito de arquivo e conforme paradigma indiciário de Ginzburg foram analisadas partes de uma materialidade do cotidiano composta por esses jornais que permitiram analisar um discurso sobre infância e educação infantil, com destaque para o papel de uma Psicologia do cotidiano na difusão destes ideais eugenistas.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Educacional; Eugenia; Educação infantil; Racismo.

Psychology, eugenics and day-to-day childhood education on brazilian newspapers (1893-1917)

Abstract

Eugenic ideas established a close relationship and were responsible for the scientific psychology arrival to Brazil, between mid 19th century and the beginning of the 20th century. In this article, we demonstrate how the circulation of these ideals in day-to-day life consolidates a type of care with motherhood and early childhood education. For this purpose, two newspapers of great circulation from the period between 1893 and 1917 were analyzed. Through the concept of archive and according to the evidentiary paradigm of Ginzburg, parts of a materiality of daily life composed by these newspapers were analyzed, which allowed to analyze a discourse about childhood and childhood education, with emphasis on the role of a day-to-day psychology in the dissemination of these eugenic ideals.

Keywords: Developmental Psychology; Educational Psychology; Eugenics; Childhood Education; Racism.

Psicología, eugenesia en el cotidiano de la educación de niños en la prensa brasileña (1893-1917)

Resumen

Los ideales eugenésicos fijaron una relación estrecha e también de conducción de la Psicología científica hasta Brasil, entre el medio siglo XIX y inicio del siglo XX. En este artículo, mostramos de que manera el modo de circulación de esos ideales en el cotidiano mantuvo un tipo de cuidado con la maternidad y con la educación infantil. Para eso, fueran analizados dos jornales de gran circulación da época (1893-1917). Por medio del concepto de archivo y de lo paradigma indiciario de Ginzburg fueran analizadas partes de una materialidad de el cotidiano composta por estos jornales. Fue posible analizar un discurso sobre infancia y educación infantil con destaque para el papel de la Psicología del cotidiano en la difusión de esos ideales eugenésicos.

Palabras clave: Psicología del desarrollo; Psicología educacional Eugenesia; Educación de niños; Racismo.

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Bahia – BA – Brasil; apereira.uesb@gmail.com

INTRODUÇÃO

A disseminação dos ideais eugenistas por meio das hipóteses sobre cruzamento de raças entre animais e a aplicação às diferenças humanas aparece no cotidiano dos séculos XIX e XX e na contemporaneidade. No romance “O Mulo”, Darcy Ribeiro (1981), para falar do apelido recebido pelo protagonista, escreve: “Mulo até que não é nome ruim demais, ou não seria se não fosse por essa qualidade de bicho estéril que também é minha” (p. 258). Mais adiante, completa: “Burro pra mim, aqui entre nós, é preto. Essa gente é de cabeça miúda mesmo. Índio também [...]” (p.259).

Mais recentemente, estarrecemos no mundo atual diante da quantidade de menções feitas no cotidiano à suposta inferioridade ligada ao pertencimento étnico ancoradas em posturas políticas na linha do que se tornou um retorno dos ideais eugenistas² na atualidade. Basta um rápido aceno na internet para notarmos comentários de ataques às minorias que passam por cenários como o racismo no futebol, o repúdio de alguns à vinda de médicos estrangeiros (Fontana & Cestari, 2014) e a divulgação pública de processos envolvendo políticos acusados de racismo.

Uma das premissas dos ideais eugenistas, a da hereditariedade de caracteres favoráveis e desfavoráveis ao suposto melhoramento racial e de sua transmissão geracional, preocupou os adeptos desta crença tão arraigada no Brasil desde meados do século XIX (Masiero, 2002, 2003, 2005). Como parte de sua vinda e consolidação, notamos também a presença desses ideais na construção da intimidade e do feminino no espaço público como possível figura garantidora das duas premissas acima elencadas (Maluf & Mott, 1998), que como aqui mostramos aparece na imprensa cotidiana de fins do século XIX e início do século XX.

Nosso objetivo é mostrar em publicações capturadas do acervo Mindlim³ cuidados com a maternidade e a Educação Infantil condizentes com os ideais

eugenistas. Trata-se especificamente do jornal “A semana” e de uma revista, à época denominada “Semanário Ilustrado Futuro das moças”.

Para isto, partimos da hipótese de que parte da construção do imaginário sobre o feminino, a maternidade e a educação infantil se estabeleceram em função de demonstrações do fundamento científico dos ideais eugenistas conforme a conjuntura daquela época. Temos aqui o primeiro ponto relevante de nossa análise. Na referida época, as mulheres divulgariam no espaço público uma “verdade” construída por homens no espaço discreto da produção científica; junto disso um modelo de Educação Infantil.

Essa divulgação deu-se por meio de semanários, almanaques, jornais do cotidiano que, entre meados do século XIX e início do século XX, propagaram o papel das mulheres no estabelecimento de garantias para a transmissão geracional de uma plataforma hereditária supostamente mais avançada; por meio de uma divulgação do conhecimento científico que projetou àquela época um ideal de Educação Infantil.

A Eugenia e parte de seu percurso histórico na interface com a Psicologia e a Educação Infantil

O *modus operandi* de entrada da Psicologia científica no Brasil deu-se pela aliança com o poder imperial (Massimi, 1990), cuja repercussão foi a chegada da eugenia pelas mãos do embaixador francês Gobineau (Masiero, 2002 & Patto, 1992) e de cujas concepções sobre a suposta inferioridade dos brasileiros originaram-se a desqualificação da camada popular (Patto, 1992) e o aprimoramento do aparato policial repressivo seguindo a perspectiva do uso opressor da maquinaria estatal no lugar do cuidado do interesse público (Patto, 1999).

Um dos braços mais eficazes e longevos da Psicologia daquele período foi a influência das concepções de Gobineau e de tantos outros, estrangeiros (como Agassiz, La Mettrie, Cuvier, Spencer e Galton) e brasileiros (como Artur Ramos e Nina Rodrigues), para articular a legitimidade dos ideais eugenistas que, sobretudo em Galton, apostaram no aprimoramento da teoria da herança adquirida e na possibilidade de metamorfoses de melhoramento e enfraquecimento racial (Masiero, 2002).

O bojo desse mosaico conceitual, bem como o papel decisivo da ciência psicológica, passou do período

2 Utilizaremos os termos eugenistas e eugênicos, pois ambos são aceitos.

3 A biblioteca brasileira Guita e Jose Mindlim é uma unidade de acervo bibliográfico e documental coordenado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, criada em 2005 para abrigar e facilitar acesso à coleção “brasileira” (majoritariamente formada por material sobre o Brasil), compilada por mais de oitenta anos pelo bibliófilo José Mindlim e sua esposa Guita Mindlim. (Fonte: site da biblioteca brasileira Guita e Jose Mindlim. <https://www.bbm.usp.br/node/1>. Acesso em 28/5/2018).

mais inicial, focado em aspectos físicos, para um momento de análise de predicados mentais e morais; ao ponto de Galton defender a manutenção de garantias de bens materiais para os “melhores” indivíduos, para que a riqueza reproduzida não degenerasse entre os menos aptos (Masiero, 2002, 2005).

Como se pode notar, a perspectiva de tornar o brasileiro “civilizável” seguiu um *script* de perseguição à herança africana e ameríndia de nossa identidade cultural, bem como se espalhou na consolidação de uma taxonomia que atingiu também o campo político e a vida sexual.

O uso da lobotomia, por exemplo, como uma das técnicas médicas voltadas a extirpar os comportamentos indesejáveis dos “menos aptos” ao convívio social chegou ao ponto em que “[...] Os americanos insistiram na prática até os anos 1950 e são suspeitos de realizarem lobotomias em pessoas acusadas de comunistas e de terem condutas sexuais inadequadas” (Masiero, 2003, p. 557).

As práticas de higienização mental aprofundaram o viés político em que já se assentavam. A crença na suposta degeneração do povo do interior baiano e a menção a Antonio Conselheiro, na obra “Os Sertões”, por Euclides da Cunha, indicando para este escritor a insuficiência para detectar a doença mental ali suposta deslindou na manutenção da crença no atraso das mentalidades, na degenerescência moral e social, crenças estas muito ainda arraigadas no imaginário comum (Masiero, 2002).

Pertencem a essa crença atribuições de fracasso, de desonestidade habitual, de “desvios” de conduta. Fortalecem-se crenças sobre os “desviantes” e os “potencialmente depravados” ou “degenerados”, “aqueles que não têm mais jeito” (expressões muito comuns no cotidiano) em um linha de abertura dos sentidos dominantes, já dispostos em um campo da memória sócio-histórica, que é parte desse eixo dos ideais eugenistas e que não se fecham por completo; reabrem-se, estabelecendo novas fronteiras, novos limites e novos rumos para os sentidos; rumos estes que podem ser recuperados por gestos de leitura (interpretação) como o que propomos com este artigo ao analisarmos a relação entre a disseminação desses ideais no jornal “A Semana” e na revista “O futuro das moças” com uma concepção de Educação Infantil da época.

Castañeda (2003) e Masiero (2005) explicam que os ideais eugenistas também circularam em concursos organizados por sociedades especializadas no início do

século XX no Brasil e que contribuíram para fortalecer uma crença no “melhoramento da raça”, fundamentados em estudos sobre hereditariedade e com preocupação sobre as gerações futuras, junto à resistência a fluxos migratórios e o ataque às minorias. Essa projeção de um futuro comum incide no modelo de Educação Infantil a ser transmitido geração a geração.

Muitos dos ideais fundamentados em alegações supostamente científicas, mas que ignoravam o fato de que atributos supostos do funcionamento mental e da inteligência se fundamentam na mensuração de estados mentais de curtíssima duração e alcance (Masiero, 2005), ganharam respaldo do avanço da Psicometria e da Psicologia diferencial (Patto, 1992).

Os estudos de Masiero (2002, 2003, 2005) asseguram que o conhecimento do campo da história desses saberes de pretensão científica, apelando para o estatuto de saberes da Psicologia, possa desvelar sua suposta neutralidade e denunciar a motivação político-ideológica no ataque às minorias.

Masiero (2005) também indica a relevância da análise não apenas das grandes obras de autores conhecidos do campo da eugenia, mas também da circulação desses ideais no cotidiano acadêmico, como os anais da Sociedade Eugênica de São Paulo (1919) e os trabalhos divulgados pelo 1º. Congresso Brasileiro de Eugenia (1929).

Poderíamos afirmar que essa circulação investigada pelo autor é fundamental e valiosíssima, uma vez que toca o valor de verdade galgado e em parte conquistado por esse arquivo. E deixa como possibilidade nossa contribuição com esta pesquisa, por apontar que também houve uma circulação desses ideais no cotidiano voltado à Educação Infantil.

Essa propagação cotidiana passa pela assepsia, controle, higiene e cuidado com o corpo da mulher pelos processos de identificação com o corpo feminino jovem, forte e de vigor (Maluf & Mott, 1998), agregados aos cuidados com o asseio da casa e das roupas, somadas às grandes temporadas em estações termais nos fins do século XIX, que incluíram um reformismo de corpos e mentes propagados pela profilaxia, higiene e eugenia (Schapochnik, 1998).

Nessa conjuntura, em que se insere o material de imprensa aqui analisado, Castañeda (2003) analisa o controle dos matrimônios influenciado por uma postura eugênica na elaboração do primeiro código civil brasileiro. A aposta que as características físicas, mentais e morais eram herdadas obrigaria, conforme

Galton, a analisar como se daria sua transmissão para as próximas gerações. A autora explica que no Brasil houve duas correntes, a lamarckista, de Renato Kehl, e a mendeliana, de Octávio Domingues. A crença dominante no lamarckismo de Galton era de que se nasceria brilhante ou estúpido, o que comportava ações para se tentar reverter a degeneração de raça.

Castañeda (2003) alerta que a questão da transmissão via matrimonial firmava-se em questões polêmicas (genes, cromossomos, ambiente), mas apareciam bem definidas e revelavam fluidez em sua tentativa de aplicação. Estas foram influenciadas pelas propostas de Malthus, que devem ser entendidas no contexto da Inglaterra dos séculos XVII e XIX, uma nação com pretensões de engrandecimento material, o que refletia sobre o crescimento urbano por meio das ponderações, a saber: avaliação do casamento e da solteirice, no que se refere aos custos materiais e sociais de cada um. A respeito da concepção de casamento de Galton (citado por Castañeda, 2003): “[...] estava convencido de que o estudo da hereditariedade proporcionaria técnicas para a melhoria da humanidade: homens e mulheres deveriam se cruzar conforme suas características e inteligência, do mesmo modo que os animais eram cruzados conforme seus tamanhos e agilidade” (p. 910).

Kuhlmann Jr. & Magalhães (2010) demonstraram que para o alcance desse ideal, almanaques de farmácia também se preocuparam com uma infância “bem-cuidada e disciplinada” (expressão dos autores), envolvendo argumentos da eugenia e da puericultura no campo da alimentação artificial valorizada para uma sociedade que se pretendia moderna. No caso aqui analisado, veremos a circulação desses ideais eugenistas nos denominados semanários ilustrados e em um jornal.

A contribuição desses autores sobre a relação entre hereditariedade, casamento e maternidade e os ideais eugenistas é fundamental para adiante compreendermos a circulação desses ideais especificamente na imprensa de fins do século XIX e início do século XX.

MÉTODO

Nossa busca partiu do encontro da seção “Interessa às senhoras”, publicado em “Futuro das moças Semanario Ilustrado – Homenagem ao bello sexo” em visita *online* ao acervo da Biblioteca *Mindlim*. Notamos que a referida seção trazia conselhos às

mulheres que evocavam os preceitos do cuidado com a hereditariedade, presente nos ideais eugenistas. Outro indício do ideário eugenista também foi encontrado no jornal carioca “A semana”.

Ressaltamos que o aprofundamento da investigação desde seu início respeita um princípio fundamental de análise de dados sob influência da tradição psicanalítica. É o que Fontenele (2002) resgata da discussão sobre o lugar do analista (pesquisador). Por isso, a disposição da Psicanálise ao lado das ciências tradicionais e também na sua contracorrente, pois “[...] O psicanalista — e ele, Lacan, se coloca como tal — só pode se reconhecer em sua direção à verdade a partir do dito de Picasso: ‘Eu não procuro, acho!’” (Fontenele, 2002, p. 53).

O psicanalista, tal como decorre de nossa análise inicial, primeiro encontra um fragmento relevante, significante, para *a posteriori* interpretar. Esta interpretação obriga a remeter ao já vivido, ao passado; no caso de nossa análise, a um terreno sobre eugenia já conhecido e que comporta um lugar de interpretação.

Esta postura também se alinha ao enquadre que Ginzburg (1989) fez da Psicanálise como disciplina do paradigma indiciário. No paradigma indiciário, a relação entre parte e todo estabelece uma preocupação com a partícula, o indício, a micro instância, a partir da qual a interpretação ganha movimento retroativo, posto que direcionada ao passado, ao que ficou oculto, calado, na memória e na História.

Sem nos atermos *a priori* com uma postura dedutiva ou indutiva exclusivamente, o pesquisador indiciário também herdeiro da serendipidade⁴ (Shepherd, 1987) na medicina, volta-se para a relação entre universal e particular sem caminho definido, tal como um arqueólogo ou um psicanalista; em uma postura de indagação sobre a linguagem tal que o “dado” já é indício (Tfouni, 1992).

Esse encontro “fortuito” prova o que Castañeda (2003, p. 925) apontou como a divulgação da eugenia “através de folhetos, livros, palestras e entrevistas em rádio e jornal, estavam realizando uma campanha nacional, que contemplava a necessidade de

4 Shepherd (1987) se refere com este termo (extraído da saga “Os três contos de Serendip”) às ciências conjecturais, às ciências que assumem a postura de remeter as pistas a um campo amplo de possíveis interpretações. Trata-se de uma discussão que também se encontra em Ginzburg (1989) sobre os rumos que a Semiologia médica teria tomado ao impor uma interpretação cada vez mais restrita, posto que categórica e dogmática sobre os sinais do corpo.

esclarecimento do movimento”, na linha de ações de saneamento e higienização também encontradas por Silva & Fonseca (2013) ao analisarem o periódico “O Brasil médico” (1928-1945).

A partir deste ponto, passamos a buscar ideais eugenistas em outros semanários, almanaques, revistas e jornais que circularam entre fins do século XIX e início do século XX, dentro dos limites de disponibilidade do referido acervo.

A análise que segue se fundamenta-se no paradigma indiciário e principalmente nas questões sobre eugenia trazidas por Masiero (idem) e por autores que discutem o cotidiano, como Ginzburg (1989) e Certeau (2001) e na noção de arquivo em Coracini (2007), Pêcheux (1997) e Foucault (1969/2012).

RESULTADOS

Na linha desta busca detetivesca, filiada aos pressupostos do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), formou-se, assim, uma possibilidade de interpretação de um arquivo mais amplo e complexo do cotidiano sobre eugenia.

O arquivo não é um dispositivo neutro, tampouco um centro aglutinador de textos e de sentidos, mas que considera o próprio gesto da interpretação ao interferir nos mecanismos sintáticos e enunciativos de produção dos sentidos; também “não é um simples documento no qual repousam referências; ele se oferece a uma leitura que descobre os dispositivos, as configurações significantes” (Guilhaumou, Maldidier & Robin, 1994, p. 92).

Coracini (2007, p.16), por sua vez, afirma que: “arquivo é, pois, aquilo que justifica, sem que se saiba a sua razão imediata, o que pode ser dito num dado sistema de discursividades”, na linha do que Foucault (1969/2012, p.157) argumenta sobre a instalação de enunciados como acontecimentos, ou seja, como condições de surgimento, aparecimento e possibilidades de utilização; citando-o: “São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de *arquivo*” (p.157).

Não está em jogo, portanto, o que está protegido e/ou revelado de maneira deliberada, fortuita, consciente, mas o que se enraíza em “enunciado-acontecimento” em um sistema de “enunciabilidade” (expressões do autor). É o que define um “enunciado-coisa” sem estar tão definido e marcado por uma tradição, nem por acervos, mas esquecido e oculto

ao mesmo tempo em que permitindo aos enunciados permanecerem na sub-existência que lhes confere uma potencialidade de alcançar a transformação mais ampla das redes de enunciados.

Pêcheux (1997) chama a atenção para o fato de que existe uma divisão e um desnível no trabalho de interpretação dos arquivos, que afetam as posições possíveis de serem ocupadas pelos intérpretes dos discursos no cotidiano; cotidiano conforme Heller (1992, p. 18), como “[...] atividade social sistematizada [...]” que inclui a “significação da vida cotidiana” em sua heterogeneidade e hierarquização. E no sentido de “[...] trivialidades não mais designando o *objeto* do discurso, mas o seu *lugar*” (Certeau, 2001, p. 63).

No caso aqui analisado, mobilizar esses autores é crucial para fazer notar que a possibilidade de evocar a herança da eugenia e estabelecer diálogos com alguns pontos de enunciabilidade que marcaram o percurso histórico da Psicologia e da Educação infantil requer considerar que o cotidiano também é arquivo. E que mesmo ocultos, os arquivos provocam redes de enunciados sobre educação infantil e sobre o papel da mulher e da maternidade. É o conselho que vemos dados às mulheres no Semanário Ilustrado “Futuro das moças” publicado em abril de 1917. Em destaque aparece na seção “interessa às senhoras”; vejamos:

Interessa às senhoras

Procurae ter filhos fortes e robustos. Palavras de um medico notável, que devem ser conhecidas e nunca esquecidas.

Diz o Dr. Ardisson Ferreria, D.D. Prof. Do Gyn. Club Portuguez: “A syphilis é uma affecção sempre grave, que, despresada ou mal medicada, muitas vezes mata a creança antes de nascer, quer dizer infecta o embrião humano, oppondo-se ao completo desenvolvimento e creando-lhe condições incompatíveis com a vida.

Na maioria das vezes se esquecem de que não estão livres da symphilis hereditária (a symphilis legada pelos Paes, pelos avós, que acompanha o sangue pela geração inteira). Si os vossos filhos são fracos, anêmicos e rachiticos, deveis, sem perda de tempo, usar um medicamento em cuja composição se encontre o iodo e o arsenico associados ao principio ativo do inhamo. (seção “Interessa ás Senhoras”, Futuro das moças Semanario Ilustrado – Homenagem ao bello sexo, 1917, p. 546)

Cont (2008) explica que as características examinadas por Galton admitiam uma natureza latente e patente, que tanto poderiam ser eliminadas em certa medida nas próximas gerações caso consideradas nocivas, quanto aprimoradas caso consideradas potentes. Todavia, sabemos que não é viável creditar a uma suposta neutralidade a atribuição do valor do que seria nocivo ou potente, posto que essa definição inevitavelmente está afetada por um valor enunciativo que define uma posição e uma “verdade”. Castañeda (2003), por sua vez, explica que, para Galton, o aprimoramento da humanidade dependeria de casamentos selecionados.

No recorte acima, a distinção entre “syphilis” para se referir à dimensão orgânica e a “symphtilis” hereditária marcada pela diferença na grafia e explicada às senhoras leitoras marca um sistema de enunciabilidade (a maneira pela qual um acontecimento é enunciado) conforme Foucault (1969/2012) e conforme o que Coracini (2007) denomina razão que justifica o que pode ser dito.

Masiero (2005) aponta o papel da detecção da sífilis na proposta de controle eugênico da hereditariedade. A sífilis e o álcool trariam seres degradados com mais chances de deixar filhos criminosos ou doentes mentais.

Incluía-se nessa preocupação decisiva, a do matrimônio, uma ação considerada preventiva, incluindo na América Latina exames pré-nupciais e várias regras básicas difundidas no início do século XX, a partir do livro *Como escolher um marido*, de Renato Kehl (citado por Castañeda, 2003). Citando esta autora:

Nesse sentido, o livro discute 15 regras básicas para a seleção conjugal, entre elas: escolher sempre um par da mesma condição social; tenha sempre em vista o ascendente familiar do par que vai escolher; evite casar-se com pessoa de raça diversa; escolha um par em perfeito gozo de saúde física, psíquica e mental; escolha um par de idade conveniente; evite casamento consanguíneo. Além dessas regras, o autor fornece conselhos às candidatas advertindo sobre doenças venéreas ou contagiosas, sobre o uso de drogas e sobre o estado mental do candidato. (p.917)

Outra das preocupações foi com a degeneração pela mistura da raça branca com outras consideradas inferiores, o que seria controlado pelo casamento e a migração (Masiero, 2005). Ou seja, a tentativa de aperfeiçoar um indivíduo ou a raça como um todo

exigia “otimizar a herança que uma pessoa recebeu, colocando-a em um ambiente mais favorável e desenvolvendo suas capacidades através da boa educação” (Newman, 1921, citado por Castañeda, 2003, p. 903).

A este respeito, vemos em uma propaganda sobre a chegada da proposta de Froebel e seu uso e importância para a construção dos jardins de infância no Rio de Janeiro uma advertência às mães, quanto a como cada item da educação aparece na abordagem froebeliana. No item que pergunta sobre a implantação do modelo de Froebel no Brasil, intitulado “Será necessário no Brasil?” vemos:

JARDINS DA INFÂNCIA PROPAGANDA FROEBEL

Na alta sociedade, os espetáculos líricos, os passeios à rua do Ouvidor, as estações em Petrópolis e Friburgo não permitem que as crianças recebam todo o desenvolvimento de que carecem. Se não vagueam pelas ruas, vivem com os fâmulos e com os escravos, companhia ainda mais pervertedora. (Jornal “A semana”, Rio de Janeiro, Anno II, vol. II-N, n.53, p.235)

Manacorda (1997) explica que Froebel conseguiu muitas seguidoras após o fechamento de escolas de sua inspiração na Prússia, pela expectativa de sua contribuição para uma cientificidade da ação pedagógica. Vale lembrar que a Froebel é atribuída uma inspiração idealista de amor à natureza e às crianças para educar na primeira infância, substituindo o nome “instituição para os pequeninos” para *kindergarten* (difundido com o nome de “jardim da infância”) e que foi proibido na Alemanha de meados do século XIX por difundir ideias socialistas e ateias, embora sua ênfase tenha sido no desenvolvimento de potencialidades latentes decisivas nos primeiros anos de vida (Luzuriaga, 1972).

Nota-se na citação acima a menção implícita à crença eugenista na superioridade inata da raça branca, cujo patamar de desenvolvimento não seria atingido pelos negros; mais do que isso, o convívio poderia afetar o desenvolvimento. Cabe perguntar: qual seria o papel do jardim da infância, pela via dessa releitura eugenista feita da proposta de Froebel?

Capacidade cerebral, física, moral e vigor clamariam para seguir a eugenia com o rigor de uma religião. A prosperidade ou fracasso das famílias dependeria de procedimentos artificiais análogos aos dos criadores de animais, considerando-se as circunstâncias (Castañeda, 2003). Por isso, vemos o jornal “A Semana” fazer notar a experiência da criança que brinca com a

criança negra, na linha de uma influência indireta do empirismo nos ideais eugenistas, notada por Masiero (2002, 2005).

O cunho racista desse alerta vem da crença na superioridade da raça branca preconizada por muitos eugenistas (cf. Masiero, 2002, 2005) e a preocupação com sua deterioração pela possível mistura com outras raças (Castañeda, 2003). A degeneração, por outro lado, seria o desvio das prósperas características desejáveis por razões de natureza involuntária, congênitas ou hereditárias. Castañeda (2003) explica que as preocupações com a deterioração da raça branca passavam pela esterilização e até pela eliminação do indivíduo considerado indesejável.

Em meio ao contexto dos regimes totalitários na Europa e os usos que fizeram dessas concepções, bem como o fato de que a constituição brasileira de 1934 continuou a estimular a educação eugênica (cf. Castañeda, 2003), temos outra frente de pesquisas para essa época de meados do século XX.

Outro ponto a ser comentado é que o malthusianismo recebeu menção especial sobre essas questões (Masiero, 2002, 2005). É o que vemos na polêmica análise que Rodrigo Octavio realiza na seção “Chronica dos livros” publicada no jornal “A semana”, em agosto de 1893, no Rio de Janeiro. Ao analisar um livro do Dr. Francisco de Castro, Octavio analisa fatos debatidos pela Sociologia da época e afirma que há fatos que “[...] destroem o axioma do abaixamento da mentalidade, da impotência productora” (p.3). Nesta resenha, publicada no jornal “A semana”, revela não concordar com o autor Francisco Castro em relação ao malthusianismo e afirma que o Brasil necessitaria, pelo contrário, de uma política de crescimento populacional e povoamento do território. Trata-se de uma seção destinada à polêmica, no jornal. Todavia, neste espaço de tensão entre os enunciados afirma:

Não há duvida que nos casos especiaes em que a função geradora se houver de manifestar fatalmente, ou mesmo provavelmente, com perigo de vida para a creatura procreadora, ou com a expectativa de sofrimentos e desgraças, transmittidos pela herança, ou pelas condições da gestação ou do parto, para a creatura procreadora, será um benefício inestimável a eliminação dessa função. Mas, somente no caso particular, como remédio à exceção pathologica. Como regra geral, como solução commoda para a impertinência da filharada, como simples causa da cohabitação improlífica, não, nem mesmo que me

queiram dourar a theoria com o aspecto econômico de que a única solução satisfactoria do problema da população está, não em confiar na mortandade, mas em reduzir os nascimentos (Octavio, 1893, p.3).

Em outras palavras, Rodrigo Octavio (1893) não deixa de se preocupar com “desgraças” possíveis de serem eliminadas. Porém, não se define o que seriam essas desgraças. Há um tom de obviedade, de clareza. É um mecanismo do enunciado dominante da conjuntura desse campo do arquivo. Embora não concorde com a esterilização em massa por aspectos econômicos, notamos que ao negar que se use o controle habitacional, nem mesmo em caso de “cohabitação improlífica”, o autor indiretamente afirma que existem certos tipos de convivência que seriam danosas e que poderiam não produzir algum valor social. Ou seja, o autor embora duvide do “axioma do abaixamento da mentalidade”, credita uma esterilidade à convivência, ao ambiente.

Esse enunciado, dominante à época, aparece na difusão da higienização presente nas escolas paranaenses das décadas de 1920 e 1930 do século passado, privilegiado pela escola em seu formato educacional de manual de conduta (Larocca & Marques, 2010). É o que vemos em:

JARDINS DA INFÂNCIA
PROPAGANDA FROEBEL
PROGRAMMA DO JARDIM DA INFÂNCIA – de
3 a 6 annos de idade.
[...]
EDUCAÇÃO MORAL – pelo exemplo – aquisição
de bons hábitos, aproveitamento dos instinctos,
extirpação dos defeitos e pequenos vícios. (Jornal “A
semana”, Rio de Janeiro, Anno II, vol. II-N, n.53,
p.235)

Larocca e Marques (2010) explicam que a eugenia teve papel dominante à época ao educar a criança como “massa modelável” e alcançar civilidade e auto-regulação, numa regulação entre a coação externa e interna, entre a prescrição do medido e o atingido. O cumprimento moral fez parte dos preceitos higienistas, pois educação, moral e saúde formavam um tripé. Como também apontam Silva e Fonseca (2013), o biótipo era um conhecimento que se estendia à educação moral. Vale também ressaltar neste último destaque que novamente vemos parte da herança do referencial empirista apontado por Masiero (2002, 2005). Ao se referir aos hábitos, a um “Programma” de eliminação

de “defeitos” o jornal difunde influências da concepção do registro mentalista da experiência, muito em voga na Psicologia daquele período e ao longo do vindouro século XX.

Por meio das pesquisas de Larocca e Marques (2010) e Silva e Fonseca (2013), percebemos que esses ideais circularam até meados do século XX de forma mais explícita, sendo que houve um período de relativa crítica após os extermínios na Segunda Guerra, quando a eugenia passou a ser criticada abertamente como desvirtuamento científico e da moral, como apontam estas últimas autoras.

Mesmo assim, fazemos notar que há muitas *enunciabilidades* e jogos de sentidos em circulação e provocando interpretações as mais variadas e de complexo alcance em vários campos do conhecimento na tentativa de compreender a persistência desses discursos até a contemporaneidade; persistência esta de caráter misógino, racista, classista e que em certa medida é percebido pela população em geral quando aglutinado sob a denominação de discursos fascistas. Trata-se de um campo amplo de pesquisas a ser desbravado em suas reentrâncias, na sutileza dos discursos do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conhecimento das contribuições dos diversos autores aqui citados, em especial o trabalho de Masiero (2002, 2003, 2005) e sua importância no que se refere à demonstração da intersecção entre eugenia e História da Psicologia, acreditamos que a análise acima apresentada oferece à Psicologia outros tipos de interfaces no campo de sua própria história como disciplina. Além disso, quisemos mostrar a profundidade, a sutileza e a forma insidiosa pela qual a eugenia circulou no cotidiano da educação infantil.

É o cotidiano, na abordagem aqui utilizada, que deve ser analisado, pois sustenta modos de consolidação e de valoração dos arquivos na construção de verdades e de evidências pelas quais os sujeitos tornam-se intérpretes de enunciados dados como mais transparentes em relação aos outros possíveis.

A escavação da conjuntura histórica de quaisquer questões que envolvam a interface entre ciência, educação e saúde conduz o pesquisador a galerias, recônditos, lugares específicos do campo do conhecimento que provam que as ações técnicas e profissionais são conduzidas por formas de produção de poder no

cotidiano. Remexer esses lugares requer estar atento às sutilezas, às formas insidiosas pelas quais se acredita ter havido “ganhos” e “avanços” em uma dada época acerca de uma determinada questão.

Implica também insistir em desvendar a fragilidade da crença na superação de algumas dessas questões. No caso da disseminação da eugenia no cotidiano e sua interferência na educação infantil em âmbito mais amplo requer constatar que, mesmo com as críticas realizadas, sobretudo a partir de meados do século XX, trata-se de um lugar da memória sócio-histórica que persiste no cotidiano e que deve ser investigado com cuidado e atenção, que não recaia na ingenuidade de se acreditar tratar-se de questão já superada.

Na esteira da ilusão de obviedade e clareza dos arquivos (cf. Pêcheux, 1997), acreditar que a eugenia sustentaria um projeto de Educação Infantil é postura que não se esgotou nos círculos acadêmico-científicos e circulou no cotidiano comum.

O alcance desta circulação nas diversas esferas do cotidiano contemporâneo clama por pesquisas que também possam apontar a construção de um arquivo sobre eugenia que funcionem no debate sobre a construção de gênero, sobre o racismo nos esportes, na educação física e em demais campos.

REFERÊNCIAS

- Castañeda, L. A. (2003). Eugenia e casamento. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 10(3), 901-930.
- Certeau, M. (2001). *A invenção do cotidiano – as artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Cont, V. (2008). Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, 6(2), 201-218. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Elia, L. (2010). *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro/RJ.
- Fontana, M. G. Z. & Cestari, M. J. (2014). “Cara de empregada doméstica”: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. *Revista Rua* [online], 20, edição especial, 167-186.
- Fontenele, L. (2002). *A interpretação*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar.
- Foucault, M. (2012). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária. (trabalho original publicado em 1969).

- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*. (F. Carotti, trad.). São Paulo-SP: Cia das Letras. (Original publicado em 1986).
- Guilhaumou, J; Maldidier, D & Robin, R. (1994). *Discours et archive*. Liège: Pierre Mardagaéditeur.
- Heller, A. (1992). *O cotidiano e a História*. São Paulo/SP: editora Paz e Terra.
- Interessa às senhoras. Procuraer ter filhos fortes e robustos. (1917, 4 abril) *Futuro das moças Semanario Ilustrado* – Homenagem ao bello sexo, 1(I).
- Kuhlmann Jr., M & Magalhães, M. das G. S. (2010). A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). *Educação em Revista*, 26(1), 327-349. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100016>
- Larocca, L. M., & Marques, V. R. B. (2010). Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 647-660. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010000300014>
- Luzuriaga, L. (1972). *História da Educação e da Pedagogia*. 6ª.ed. São Paulo/SP: Editora Nacional.
- Maluf, M.; Mott, M. L. (1998). Recônditos do mundo feminino. In: Sevcenko, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil* – República: da belle époque à era do rádio (vol. 3). (pp.367-423). São Paulo/SP: Cia das Letras.
- Manacorda, M A. (1997). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 6ª.ed. São Paulo/SP. Cortez.
- Masiero, A. L. (2002). “Psicologia das raças” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicol. cienc. prof.*, 22(1), p.66-79. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000100008>
- Masiero, A. L. (2003). A lobotomia e a leucotomia nos manicômios brasileiros. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, 10(2), p.549-572. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000200004>
- Masiero, A. L. (2005). A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). *Estud. psicol. (Natal)*, 10(2), p.199-206. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200006>
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira* – da época colonial até 1934. São Paulo/SP: E.P.U.
- Octavio, R. (1893). A propósito de um livro do dr. Francisco de Castro. A semana, *Chronica dos livros*, Rio de Janeiro, 53 (2-3).
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.
- Patto, M. H. S. (1999). Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, 13(35), 167-198. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100017>
- Pêcheux, M. (1997). Ler o arquivo hoje. In. E.P. Orlandi. (org.). *Gestos de Leitura: da História no discurso*. (pp.55-67). (C.C. Pfeiffer, E.P. Orlandi, trad.). Campinas/SP. Ed. da UNICAMP. (Original publicado em 1983).
- Ribeiro, D. (1981). *O mulo* – romance. Rio de Janeiro/RJ. Editora Nova Fronteira.
- Schapochink, N. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: Sevcenko, N. (1998). *História da vida privada no Brasil* – República: da belle époque à era do rádio (vol. 3). (pp.423-513). São Paulo/SP: Cia das Letras.
- Shepherd, M. (1987). *Sherlock Holmes e o caso do Dr. Freud*. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.
- Silva, E. G. & Fonseca, A. B. (2013). Ciência, estética e raça: observando imagens e textos no periódico O Brasil Médico, 1928-1945. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 20 (Suppl. 1), 1287-1313. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702013000400011>
- Tfouni, L. V. (1992). O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *Delta*, 8(2), SCT/PR, p. 205-223.

Recebido: 07 de novembro de 2018

Aprovado: 04 de março de 2020

PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES POBRES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Márcia Kelma de Alencar Abreu¹; <https://orcid.org/0000-0003-2262-7918>

Verônica Moraes Ximenes²; <https://orcid.org/0000-0003-3564-8555>

Resumo

As políticas afirmativas através da Lei de Cotas 12.711/2012 ampliaram a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, otimizando a entrada de estudantes pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Esse artigo analisa as implicações psicossociais da pobreza para a permanência estudantil nas universidades públicas. Realizou-se uma revisão sistemática a partir de 16 artigos, 22 dissertações e 10 teses nas bases de dados *Scielo* e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Os trabalhos são, em sua maioria, do campo da educação (54,16%), a abordagem qualitativa de pesquisa é predominante (58,33%) e os estudantes prevaleceram como participantes das investigações (52,8%). As categorias analíticas foram construídas com o auxílio do *Software Atlas Ti 5.2* e configuradas em macrocategorias: permanência material; permanência simbólica (dimensões pedagógica e cultural); estratégias de enfrentamento e vivências de opressão. A Lei de Cotas e demais políticas afirmativas possibilitaram a democratização do acesso, porém aspectos que permeiam a permanência precisam ser evidenciados em novas pesquisas. A contribuição dessa investigação consistiu em dar visibilidade aos aspectos subjetivos e psicossociais da pobreza nos trabalhos analisados.

Palavras-chave: Ensino superior; Estudantes universitários; Pesquisa educacional; Pobreza, Psicossocialização.

Permanence of poor students in Brazilian public universities: a systematic review

Abstract

The affirmative policies through the Law of Quota 12,711/2012 expanded the democratization of access to public higher education in Brazil, optimizing the entry of poor, black, indigenous and disabled students. This article analyzes the psychosocial implications that poverty has in the student permanence up to the higher education conclusion in public universities. A systematic review was carried out from 16 articles, 22 dissertations and 10 theses in the databases Scielo and BDTD (Brazilian digital library of theses and dissertations). The majority of the works are in the field of education (54.16%), the qualitative approach to research is predominant (58.33%) and students prevailed as participants in the research (52.8%). The analytical categories were constructed with the aid of Atlas Ti 5.2 software and configured in macro categories: material permanence; symbolic permanence (pedagogical and cultural dimensions); coping strategies and experiences of oppression. The Quota Law and other affirmative policies have made it possible to democratize access, but aspects that permeate permanence need to be highlighted in further researches. The contribution of this research consisted in giving visibility to the subjective and psychosocial aspects of poverty in the analyzed works.

Keywords: Higher education; University students; Educational research; Poverty; Psychosocialization.

Permanencia de estudiantes pobres en las universidades públicas brasileñas: una revisión sistemática

Resumen

Las políticas afirmativas a través de la Ley de Cuotas 12.711/2012 ampliarán la democratización del acceso a la enseñanza superior pública en Brasil, optimizando la entrada de estudiantes pobres, negros, indígenas y personas con discapacitados. Este artículo analiza las implicaciones psicossociales de la pobreza para la permanencia estudiantil en las universidades públicas. Se realizó una revisión sistemática a partir de 16 artículos, 22 tesinas y 10 tesis en las bases de datos Scielo y BDTD (Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones). Los trabajos son, en su mayoría, del campo

1 Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza – CE – Brasil; kelmabreu@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza – CE – Brasil; vemorais@yahoo.com.br

de la educación (54,16%), el abordaje cualitativo de investigación es predominante (58,33%) y los estudiantes prevalecen como participantes de las investigaciones (52, 8%). Las categorías analíticas fueron construidas con la ayuda del Software Atlas Ti 5.2 y configuradas en macrocategorías: permanencia material; permanencia simbólica (dimensiones pedagógicas y culturales); estrategias de enfrentamiento y vivencias de opresión. La Ley de Cotas y demás políticas afirmativas posibilitaran la democratización del acceso, pero aspectos que permean la permanencia necesitan ser evidenciados en nuevas investigaciones. La contribución de esta investigación consistió en dar visibilidad a los aspectos subjetivos y psicosociales de la pobreza en los trabajos analizados.

Palabras clave: Educación Superior; Estudiantes universitarios; Investigación educativa; Pobreza; Psicosocialización.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre permanência na educação superior pública no Brasil nos remete ao contexto de desigualdades históricas, sociais e econômicas em que as políticas educacionais foram constituídas, evidenciando a exclusão de grupos historicamente privados dos direitos sociais e educacionais, inclusive do acesso ao ensino superior.

Segundo Palácio (2012), neste processo, cabe problematizar o acesso massificado de alunos pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência nas universidades públicas brasileiras, proporcionado pelo sistema de cotas, Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012).

Vargas (2011) afirma a importância da conclusão do nível superior para o aumento significativo de renda dos estudantes pobres, ressaltando que o Brasil é um dos países onde a diferença salarial entre os profissionais graduados e os demais trabalhadores é mais significativa. O enlace entre ascensão social e conclusão do ensino superior confere relevância à temática da permanência do estudante pobre.

A pobreza na perspectiva multidimensional aqui abordada não é caracterizada apenas pela falta de bens materiais, mas pelas desigualdades de oportunidades, possibilidades, capacidades e funcionamentos, englobando aspectos como educação, saúde, lazer, cultura, moradia etc. Consideram-se ainda as implicações psicosociais da condição de pobreza (Ximenes, Cidade, Nepomuceno, & Leite, 2014).

A permanência no Ensino Superior é compreendida como duração e transformação (Santos, 2009). Esse processo tem suas peculiaridades para os estudantes de famílias pobres, potencializador de ascensão social. Destarte, esse artigo objetiva analisar

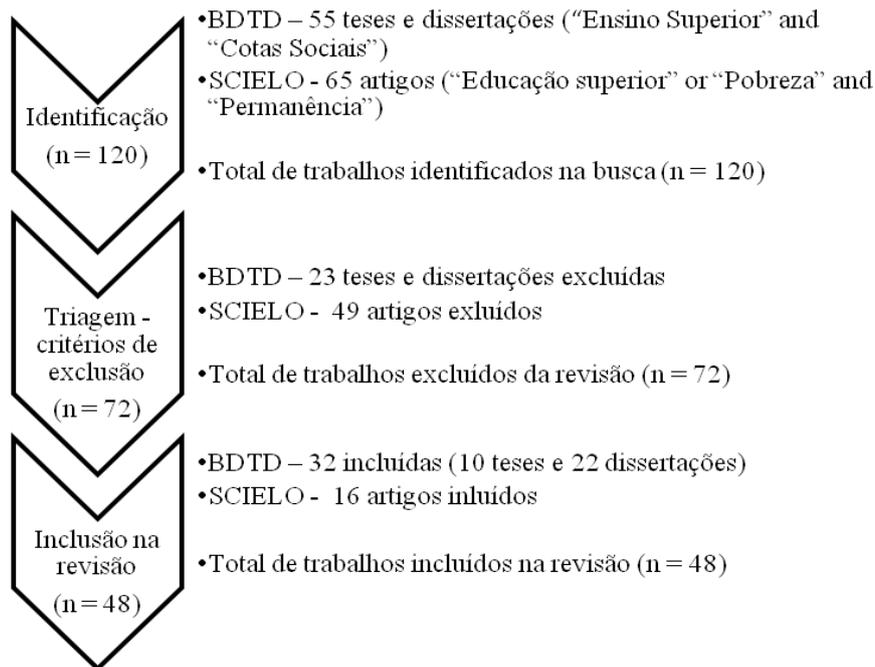
as implicações psicosociais da pobreza para a permanência estudantil no Ensino Superior público brasileiro através dos estudos que versam sobre a temática.

MÉTODO

Para Costa e Zoltovxky (2014) a revisão sistemática consiste em um processo de reunir, avaliar crítica e sinteticamente o resultado de vários estudos. Para tanto, deve-se seguir oito etapas para a execução: delimitação da questão de pesquisa; escolha das bases e fontes de dados; eleição das palavras-chaves ou descritores de busca; busca e armazenamento dos trabalhos; seleção de estudos pelo resumo a partir dos critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos trabalhos; análise dos estudos; síntese e discussão dos resultados.

A pesquisa foi realizada através da utilização de duas bases de dados: *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) e BDTD (Base digital de Teses e Dissertações), entre 16 e 17 de maio de 2017. Portanto, o período incluso na busca foi de 2012, ano em que foi regulamentada a Lei de cotas, a maio de 2017. Foram analisados estudos publicados a partir de 2012,

Os descritores e operadores booleanos utilizados na base *Scielo* foram: “Educação superior” *or* “Pobreza” *and* “Permanência”, obtivemos 65 artigos como resultado da pesquisa. No entanto, na BDTD esses mesmos descritores e operadores não tiveram um bom resultado, devido à especificidade da base, utilizou-se “Ensino Superior” *and* “Cotas Sociais” e obteve-se 55 teses e dissertações. Ressalta-se que os descritores foram buscados no resumo, título e palavras-chave. Após leitura resumos dos 110 trabalhos, elegemos 16 artigos e 32 resumos de tese. Na Figura 1, pode-se observar esse fluxo.



Fonte: Adaptado de Mahendra & Marin (2015).

Figura 1. Procedimentos de Seleção dos Artigos

Quanto aos critérios de exclusão, foram elencados: educação básica; realidade de outros países; pós-graduação; questões restritas ao acesso; Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; ensaio jurídico com análise teórica das políticas afirmativas; questões relacionadas à saúde, organização e outros; repetidos, totalizando 72 trabalhos excluídos (49 artigos, 23 teses e dissertações).

Utilizaram-se os seguintes critérios de inclusão: estudos serem referentes à educação superior pública brasileira; nível de graduação (critérios obrigatórios); temáticas sobre permanência e/ou assistência estudantil; perfil socioeconômico, pobreza, desigualdades sociais e camadas populares; políticas de cotas/ações afirmativas (um dos três critérios foi obrigatório). Obteve-se o resultado de 48 trabalhos inclusos.

A seguir, foram analisados criticamente os 16 artigos selecionados na íntegra, assim como os resumos das 32 teses e dissertações selecionadas. A partir da leitura crítica dos trabalhos, foi concretizada a categorização através do auxílio do *software ATLAS ti*, versão 5.2, posteriormente as categorias foram integradas, constituindo as macrocategorias de análise: permanência material; permanência simbólica (dimensões pedagógica e cultural); estratégias de enfrentamento; vivências de opressão.

Elegemos duas dimensões da permanência, material e simbólica (Santos, 2009). Para a autora, a permanência material está relacionada às condições de subsistência, que são afetadas pelas carências financeiras. Já no que se refere à permanência simbólica, considera-se que a efetiva inclusão deve estar relacionada à possibilidade de identificação e reconhecimento. Identificam-se duas dimensões da permanência simbólica: aspectos pedagógicos e questões culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização e abordagem metodológica dos estudos

São, em sua maioria do campo da educação (54,16%), representados também com expressividade na Sociologia, Serviço Social, Economia/Desenvolvimento Econômico, Antropologia e Administração, dentre outras 09 áreas de conhecimento. A temática está sendo relevante nos programas de pós-graduação, já que a heterogeneidade de campos do saber se apresenta nas teses e dissertações, promovendo um debate intensificado pelas recentes adoções de políticas afirmativas. Contudo, as publicações sobre a temática em artigos científicos encontram-se concentradas nos periódicos da Educação.

No total, as duas bases apresentaram a abordagem qualitativa na maioria dos trabalhos (28, totalizando 58,33 %), seguidamente da abordagem quantitativa em 16 pesquisas (29,16%) e abordagem quantitativa e qualitativa em 06 investigações (12,5%). Esses dados confirmam a potencialidade das diversas abordagens.

As pesquisas qualitativas debruçaram-se sobre questões como análise das trajetórias escolares de acesso e permanência dos estudantes pobres, indígenas e negros, entre outros, tais como o fornecimento de aporte aos debates sobre as políticas de cotas. Contudo, considera-se a importância do estudo quantitativo para visualizar os novos perfis sociais, econômicos e culturais que chegam às IES através das ações e políticas afirmativas, evidenciando as características socioeconômicas destes alunos, auxiliando no planejamento das políticas de Assistência Estudantil (AE).

Já os participantes das investigações foram, em sua maioria, estudantes (52,8%). Os pesquisadores recorreram a estes sujeitos, principalmente quando a pesquisa era referente às suas trajetórias e estratégias de acesso e permanência no ensino superior, envolvendo dificuldades e desafios implicados, perspectivas de futuro e de produção acadêmica (Cavalcante, 2014; Costa, 2014; Guasti, 2014; Vieira, 2014; Maciel, 2014).

Os gestores (12,5%) e professores (10,41%) também foram sujeitos participantes das investigações. O principal intuito que envolveu gestores incluiu objetos de estudos sobre processo de implementação das políticas de cotas e assistência estudantil nas diferentes IES (Nascimento; 2015; Alphonse, 2015; Sousa, 2013; Passos, 2015). Já os professores registraram suas opiniões sobre rendimento, permanência e convivência entre alunos cotistas e os diversos atores sociais das IES's (Silva, 2016; Nogueira, 2015).

Macrocategorias permanência material e simbólica (pedagógica e cultural)

Permanência material

As questões que envolvem a permanência material foram citadas em 18 trabalhos, 37,5% do total em ambas as bases, como podem ser observadas na Tabela 1. A permanência material pode ser subsidiada

institucionalmente pelas Políticas de Assistência Estudantil e é relatada em várias IES's investigadas, reconhecida por Santos (2014) como importante mecanismo de redistribuição econômica. Segundo Nascimento (2015), a política de cotas redimensionou a operacionalização dessas ações, sendo estas imprescindíveis à sobrevivência dos alunos cotistas. Portanto, visualizou-se a estreita relação entre democratização do ensino superior, políticas de assistência estudantil, permanência material, sucesso e qualidade nos estudos, equidade social, mobilidade educacional e ascensão social (G. Silva, 2016; Czerniaski, 2014; Santos, 2013).

Entretanto, Graeff (2014) apresenta a questão da instabilidade da Assistência estudantil que ora garante a permanência, ora exclui devido aos critérios de continuidade para concessão de benefícios, criticando a lógica neoliberal, sua visão mercadológica de educação, cujas políticas focalizam na permanência material.

Cavalcanti (2015) conclui que não cotistas apresentam rendimento superior aos cotistas, porém esta diferença tende a se reduzir nos últimos semestres do curso. Para explicar tal diferença, atribui às condições financeiras uma possível causa, ressaltando a importância das políticas assistenciais. Já em relação à ociosidade de vagas, Czerniaski (2014) destaca as dificuldades financeiras como uma das causas.

Sousa (2013), Fiuza e Sarriera (2013) apontam a educação à distância como importante estratégia para mobilidade e ascensão social de alunos carentes, afrodescendentes e egressos de escolas públicas.

Mohr, Monteiro, Costa e Oliveira (2012), Amaral e Baibich-Faria (2012), Haas e Linhares (2012) e Araújo e Leite (2014) consideram a necessidade de ampliar as políticas de Assistência Estudantil a partir da entrada dos alunos de camadas populares, já que estes não têm condições financeiras de permanecer nas universidades federais.

Permanência simbólica

Já as temáticas concernentes à permanência simbólica foram citadas nas duas categorias de análise: pedagógica e cultural. A dimensão pedagógica é relatada em 18 trabalhos, totalizando 37,5% em ambas as bases. Quanto à dimensão cultural da permanência simbólica, esta é configurada em 23 trabalhos, 47,91% do total das duas bases, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1
Macrocategorias: Permanência material e Permanência simbólica

CATEGORIAS	SCIELO	BDTD	TOTAL
PERMANÊNCIA MATERIAL (Trabalhos)	(Araújo & Leite, 2014; Mohr et al., 2012; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Haas & Linhares, 2012; Almeida et. al., 2012; Cassandre et al., 2016; Tontini & Walter, 2014)	(Nascimento, 2015; Duarte Júnior, 2013; Santos, 2014; Cavalcante, 2014; G. Silva, 2016; Valentim, 2012; C. Santos, 2013; Oliveira, 2013; Brito, 2016; Czerniasi, 2014; Graeff, 2014)	
TOTAL	07	11	18
FREQUÊNCIA (%)	43,75%	34,37%	37,5%
PERMANÊNCIA SIMBÓLICA CULTURAL (Trabalhos)	(Silva, 2014; Araújo & Leite, 2014; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Haas & Linhares, 2012; Almeida et. al., 2012; Passos, 2015; Castro & Almeida, 2014; Guerreiro et al., 2012)	(Santos, 2014; Lima, 2014; Nogueira, 2015; Assis, 2014; Cavalcante, 2014; G. da Silva, 2016; Costa, 2014; Valentim, 2012; C. Santos, 2013; Friedrich, 2015; Vieira, 2014; Ferreira, 2013; Brito, 2016; J. Lima, 2016)	
TOTAL	08	15	23
FREQUÊNCIA (%)	50 %	46, 87%	47,91%
PERMANÊNCIA SIMBÓLICA PEDAGÓGICA (Trabalhos)	(Silva, 2014; Araújo & Leite, 2014; Paula, 2013; Mohr et al., 2012; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Almeida et. al., 2012; Pereira et al., 2015; Passos, 2015; Cassandre et al., 2016; Lamers, et al., 2017; Castro & Almeida, 2014; Tontini & Walter, 2014; Guerreiro et al., 2012)	(Santos, 2014; Nogueira, 2015; Serafim, 2015; G. Silva, 2016; Silva, 2016)	
TOTAL	13	05	18
FREQUÊNCIA (%)	81,25%	15,62%	37,5%

Duarte Júnior (2013) analisa as políticas de AE nas universidades públicas do Nordeste como pontuais, imediatistas e materiais. Cavalcante (2014) assinala para a obrigatoriedade e de criticar a materialização dessas políticas, ainda muito focadas na justiça econômica, colocando a justiça de reconhecimento cultural em segundo plano. Nascimento (2015) ao estudar as políticas de AE a partir dos reflexos das cotas sociais, conclui que estas precisam articular permanência e aprendizado, dialogar com as diversas instâncias da universidade e sociedade civil.

Quanto à permanência simbólica pedagógica, Costa (2014), Nogueira (2015), Friedrich (2015) e G. Silva (2016) apontam as tensões decorrentes da entrada dos cotistas e destacam a importância de diversificar a prática docente, os métodos de ensino e avaliação, subsidiar a mediação de conflitos entre docentes e discentes.

Santos (2014) afirma a necessidade da universidade ressignificar seu currículo e as ações pedagógicas

para garantir a democratização dos espaços e saberes, afirmando a importância das ações afirmativas como políticas de reconhecimento no combate às desigualdades simbólicas. Serafim (2015) conclui que no cerne das Representações Sociais sobre educação, mérito e cotas há a ideologia da meritocracia, valorizando o desempenho pessoal, sem levar em consideração as questões sociais e culturais.

O. Silva (2014) critica a educação asséptica das IES's que não consideram a concretude das condições de vida dos alunos, cujas práticas pedagógicas não estão voltadas para a construção do conhecimento e engajamento na realidade social, permanecendo tradicionais e unidirecionais, centradas no professor e na transmissão passiva de conhecimentos. Lamers, Santos, e Toassi (2017) e Almeida et al. (2012) defendem a necessidade de utilização de instrumentos didáticos inovadores no ensino superior através de uma aprendizagem participativa e práticas pedagógicas mais cooperativas, diversificadas, descentradas das aulas

expositivas. Entretanto, Morh et al. (2012) lembra que é preciso tensionar para novas práticas, porém sem negligenciar a função maior das Universidades que é garantir a qualidade da formação.

Outra importante questão trazida pelos autores são as propostas de suporte pedagógico ao estudante, como forma de superar a defasagem na educação básica, através de programas de monitoria, tutoria e orientação, mantendo o foco no desempenho do aluno (Pereira, Carneiro, Janes, & Corassa, 2015) e da promoção do reforço escolar e orientações aos estudantes, auxiliando-os a superar suas dificuldades, evitando a evasão por baixo rendimento (Tontini & Walter, 2014).

Quanto à permanência simbólica cultural, uma temática recorrente é a necessidade de promover a inclusão cultural e étnica, Amaral e Baibich-Faria (2012) refletem sobre o imperativo de encharcar interculturalidade nas universidades públicas, dada a necessidade de diminuir o sentimento de estrangeirismo e promover o sentimento do duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Ferreira (2013) e Brito (2016) afirmam a necessidade de reconhecimento e inclusão cultural do acadêmico indígena, já que os preconceitos e discriminações sofridos impactam na sua permanência

Isto revela o despreparo pedagógico das universidades para receber indígenas, ao não considerar os diferentes pertencimentos étnicos, culturais e territoriais (Cassandre et al., 2016). Passos (2015) e Lima (2014) afirmam que temáticas étnico-raciais estão à margem dos currículos e colocam o desafio de implementar as temáticas multirraciais e interculturais como referenciais epistemológicos na Universidade.

Para Castro e Almeida (2014), esse despreparo também pode ser observado em relação à educação para alunos com deficiência no ensino superior, refletido na necessidade de superação das várias barreiras pedagógicas, tais como práticas pedagógicas e materiais didáticos inadequados, ausência de cultura acadêmica da acessibilidade para uma efetiva inclusão. Contudo, a universidade deveria romper as barreiras atitudinais, dar subsídios para a acessibilidade e criar condições para evitar práticas docentes excludentes. Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2012) enfatizam a necessidade de uma mudança no *modus operandi* da instituição, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, assim como na infraestrutura oferecida.

Aspectos psicossociais da permanência do estudante pobre

Macrocategoria estratégias de enfrentamento

Entre as temáticas de enfrentamento, o apoio social foi a mais citada, principalmente o apoio institucional, cujas questões são relatadas em 20 trabalhos, totalizando 41,66%, conforme dados da Tabela 2. As principais fontes de apoio referem-se ao institucional, promovido principalmente pela Política de Assistência Estudantil, através das bolsas acadêmicas (Valentim, 2012; C. Santos, 2013; Brito, 2016). Cassandre et al. (2016), Pereira et al. (2015), Tontini e Walter (2014), Guerreiro, et al. (2012) destacam ainda a relevância do apoio dos amigos, familiares, colegas de sala e professores para a permanência no ensino superior, revelando importantes dimensões da potencialidade do suporte afetivo-cooperativo dentro e fora da Universidade.

Estratégias consideradas resilientes foram relatadas (Lamers et al., 2017; Guerreiro et al., 2012; Amaral & Baibich-Faria, 2012), tais como: adaptação a partir da construção de novas rotinas de estudo, conciliar estudo e trabalho, metodologias didático-pedagógicas diferenciadas, capacidade de resiliência dos jovens indígenas ao buscarem o duplo pertencimento no meio acadêmico.

Quanto às estratégias específicas para permanência no ensino superior, foram relatadas em 35,41% dos trabalhos, totalizando 17 nas duas bases, conforme dados da Tabela 2. Asserção, desempenho, invisibilidade, cooperação e branqueamento foram as estratégias mais referenciadas. Já, enfrentamento, polarização e participação em eventos foram citados uma só vez em uma mesma tese (Cavalcante, 2014).

Para Cavalcante (2014) e Valentim (2012), a formação das redes de sociabilidade configurada na estratégia de cooperação, é importante mecanismo na elevação do capital cultural, educacional e econômico para os alunos pobres. Nessa mesma perspectiva, pesquisas envolvendo indígenas e pessoas vivendo com deficiência, tais como as de Cassandre et al. (2016) e Guerreiro et al. (2012), respectivamente, relatam o apoio recebido dos colegas e professores como importantes facilitadores da permanência. Almeida et al. (2012), e Tontini e Walter (2014) também apontam a necessidade de formação de novos vínculos sociais e busca de fontes de suporte afetivo e social, inclusive para diminuir a propensão à evasão.

Passos (2015) destaca a importância da formação dessas redes em prol da permanência dos estudantes negros. A polarização é relatada quanto ao agrupamento dos alunos somente com aqueles considerados pares. Para Cavalcante (2014), os cotistas buscam denunciar o racismo e o preconceito na Universidade como forma de afirmação da identidade de cotista.

Guerreiro et al. (2012) reafirmam a importância de engajar-se na defesa dos direitos dos alunos com deficiência como estratégia relevante de permanecer, sentindo-se pertencente ao meio acadêmico. Na contramão do enfrentamento, a estratégia da invisibilidade reflete o silenciamento e a resignação diante da condição de inferioridade no campo de forças da cultura acadêmica, consistindo em uma estratégia de se passar como despercebido. Cavalcante (2014) caracteriza esta prática como proteção da identidade, caracterizando a inexistência dos grupos marginalizados no ensino superior, encobrendo a exclusão a que são submetidos.

Valentim (2012) e Serafim (2015) consideram que apesar de vivenciarem situações adversas, os cotistas não se reconhecem pela sua condição social, nem racial. Nogueira (2015) destaca que a instituição e os docentes produzem as invisibilidades dos alunos cotistas negros. Como estratégia de garantir suas visibilidades adota-se a perspectiva do branqueamento.

Muitos autores verificaram em suas pesquisas não haver diferenças significativas entre desempenho de alunos cotistas e não cotistas. (Pereira, 2013; Araújo, 2013; Nogueira, 2015; Cavalcanti, 2015; Assis, 2014; Silva, 2016; J. Lima, 2016). Diante das adversidades, triunfar no quesito de maior marcador de reconhecimento acadêmico sugere o desempenho como relevante estratégia de permanência.

Cavalcante (2014) aponta outras estratégias: participação em eventos, caracterizada por mecanismos como inserção em grupos de pesquisa e extensão, apresentação de trabalhos para conseguir apoio financeiro; e asserção, que consiste na apropriação da identidade de cotista, princípio gerador de sua permanência, pois se consideram sujeitos de direito através da afirmação da sua condição social e/ou racial.

Para C. Santos (2013) é importante promover institucionalmente a afiliação dos cotistas. Entretanto, Guasti (2014) apesar de observar também essa necessidade, afirma que o sentimento de pertencer a universidade se dá mais pelas atitudes individuais e

cotidianas, do que pelo fato de ser ou não ser cotista. Já para Cavalcante (2014), os cotistas atribuem positivamente a sua condição.

Macrocategoria vivências de opressão

A entrada de jovens pobres no ensino superior desafia a sua inserção e permanência no mundo acadêmico, pois precisam adquirir os códigos que os permitam sentirem-se pertencentes a este universo, marcado historicamente pela elitização. (Abreu, 2013). Sobre o meio acadêmico, cabe considerar que os saberes produzidos na universidade são fragmentados e desvinculados da práxis social, o que reforça seu caráter dominador e dificultador dos processos de mudança (Mohr et al., 2012; Cassandre et al., 2016).

Como podemos observar nos dados da Tabela 2, os estudos relatam fenômenos de estigma, discriminação e preconceito, pelas mais diversas condições, em 13 trabalhos (27% no total, considerando as duas bases). As vivências de opressão estão relacionadas ao cotista (Graeff, 2014; Oliveira, 2013; Assis, 2014; Valentim, 2012); ao aluno com deficiência (Guerreiro et al., 2012; Castro & Almeida, 2014), ao indígena (Cassandre et al., 2016; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Paula, 2013). Já as questões mais específicas ligadas ao racismo, preconceito e discriminação racial (Oliveira, 2013; Santos, 2014; Passos, 2015; Valentim, 2012; Vieira, 2014; Lima, 2014; Hass & Linhares, 2012; Friedrich, 2015) são referidas em 08 trabalhos (totalizando 16,6%).

Vale ressaltar que o silenciamento e a invisibilização dessas problemáticas no meio acadêmico acabam por reforçar esses processos (Lima, 2014; Santos Júnior, 2016). A pobreza atravessa esses condicionantes, relacionados à raça, etnia, deficiência, embora reconheçamos suas especificidades, encarnados na identidade do aluno pobre e/ou cotista.

Para Assis (2014), o cotista é considerado como pseudoaluno e sente vergonha em ser identificado. Nessa perspectiva, ser cotista é carregar um estigma, ser reconhecido como desacreditado (Valentim, 2012).

Friedrich (2015) afirma que as cotas raciais não são consideradas como combatentes das desigualdades sociais em ambos os grupos, não há debate nos cursos, ainda sustentados pela ideologia da democracia racial no Brasil. Passos (2015) traz a importante reflexão sobre a especificidade do processo de afiliação do

Tabela 2
 Macrocategorias: Estratégias de enfrentamento e vivências de opressão

CATEGORIAS	SCIELO	BDTD	TOTAL
APOIO SOCIAL (Trabalhos)	(Araújo & Leite, 2014; Haas & Linhares, 2012; Almeida et. al., 2012; Pereira et al., 2015; Fiuza & Sarriera, 2013; Passos, 2015; Cassandre et al., 2016 Lamers, et al., 2017; Castro & Almeida, 2014; Tontini & Walter, 2014; Guerreiro et al., 2012)	(Nascimento, 2015; Duarte Júnior, 2013; Santos, 2014; Lima, 2014; G. Silva, 2016; Valentim, 2012; C. Santos, 2013; Brito, 2016; Graeff, 2014)	
TOTAL	11	09	20
FREQUÊNCIA (%)	68,75%	28,12%	41,66%
ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (Trabalhos)	(Silva, 2014; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Passos, 2015; Cassandre et al.; Castro & Almeida, 2014; Araújo & Leite, 2014; Lamers et al., 2017; Almeida et. al., 2012; Fiuza & Sarriera, 2013; Tontini & Walter, 2014)	(Santos, 2013; Cavalcante, 2014; Guasti, 2014; Valentim, 2012; Nogueira, 2015; Santos Júnior, 2016; C. Santos, 2013; Costa, 2014)	
TOTAL	09	08	17
FREQUÊNCIA (%)	56,25%	25%	35,41%
ESTIGMA, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO (Trabalhos)	(Passos, 2015; Mohr et al., 2012; Cassandre et al.; Castro & Almeida, 2014; Amaral & Baibich-Faria, 2012; Paula, 2013; Guerreiro et al., 2012)	(Santos, 2014; Lima, 2014; Santos Júnior, 2016; Vieira, 2014; Oliveira, 2013; Ferreira, 2013; Valentim, 2012; Assis, 2014; Graeff, 2014)	
TOTAL	04	09	13
FREQUÊNCIA (%)	25%	28,12%	27%
RACISMO, DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE RACIAL (Trabalhos)	(Hass & Linhares, 2012; Passos, 2015)	(Santos, 2014; Lima, 2014; Valentim, 2012; Vieira, 2014; Oliveira, 2013; Friedrich, 2015)	
TOTAL	02	06	08
FREQUÊNCIA (%)	12,5%	18,75%	16,6%

cotista negro, já que encontram além do estresse social, vivenciado também pelos alunos brancos pobres, o estresse racial.

Castro e Almeida (2014) e Guerreiro et al. (2012) atentam para a questão da imprescindibilidade da mudança no que diz respeito às atitudes preconceituosas e inadequadas em relação aos alunos com deficiência. Para Cassandre et al. (2016), os alunos indígenas também enfrentam uma sensação de estrangeirismo na universidade, o que pode estar relacionado aos preconceitos vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se uma predominância da abordagem qualitativa e dos estudantes como sujeitos da investigação, o que pode sugerir que os estudos buscam

dar voz aos universitários e compreender a complexidade do contexto das vivências acadêmicas. Nas entrelinhas dos estudos investigados, observam-se importantes dificuldades atravessadas à condição de pobreza: assimetrias econômicas, sociais e culturais no meio acadêmico; defasagem na educação básica; dificuldades de sobrevivência material; falta de acesso aos serviços adequados às necessidades educacionais especiais, entre outros.

Estas questões trazem como cenário um meio acadêmico elitista, europeizado, monocultural, que não favorece o reconhecimento de outros saberes e modos de ser juvenis. Coloca-se a necessidade de reformulação curricular, ressignificação da formação docente para novos fazeres-saberes pedagógicos, mas, sobretudo, a construção de uma cultura de respeito e reconhecimento à diversidade, inclusiva e intercultural.

Destarte, identificou-se ainda que os aspectos culturais da permanência subjetiva foram mais investigados do que aspectos pedagógicos e do que os fatores da dimensão material. Este dado pode apontar a necessidade de trabalhar esta temática devido à fragilidade das políticas de assistência estudantil.

Ademais, entre os aspectos de enfrentamento, o suporte social foi a temática mais investigada, o que revela a potência desta estratégia, e, referente aos aspectos de opressão, os estigmas, preconceito e discriminação foram os mais trabalhados.

Nesse estudo, a contribuição principal consistiu em dar visibilidade aos aspectos subjetivos e psicossociais implicados na permanência dos alunos, os quais muitas vezes aparecem à margem das investigações. No entanto, uma das limitações desse artigo consiste no fato de que esses aspectos subjetivos não foram devidamente explorados quanto à condição específica de pobreza, já que essa possui inúmeros atravessamentos com as questões étnicas e culturais.

REFERÊNCIAS

- Abreu, R. L. S. (2013). *Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior* – um estudo da (des)elitização discente da Universidade Federal do Ceará (UFC). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Alphonse, F. (2015) *Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Amaral, W. R. & Baibich-Faria, T. M. (2012). A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 93(35), 818-835. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400014>
- Araújo, I. E. (2013). *Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, J. C. F. & Leite, L. S. (2014). Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o Projeto de Bolsa Permanência. *Ensaio: aval.pol públ. Educ.*, 22 (84), 777-806. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000300009>.
- Assis, Y. S. (2014). *A experiência das ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: os cursos de Direito e Medicina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Brasil. *Lei nº. 12.711*. (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm
- Brito, P. O. (2016) *Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cassandre, M. P., Amaral, W. R., & Silva, A. (2016). Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. *Cad. EBAPE.BR*, 14(4), 934-947. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395146821>
- Castro, S. F. & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.*, 20(2), 179-194. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.
- Cavalcante, C. V. (2014) *Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás), Goiânia.
- Cavalcanti, I. T. N. (2015). *Existe diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas? Uma análise da política de cotas na UFBA pelo propensity score matching*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Costa, A. & Zoltowski, A. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S. Koller., M. Couto., & J. Hohendorff (Orgs.). *Manual de produção científica* (55-70). Porto Alegre: Penso, 2014.
- Santos, J. C. (2013). *Acesso e permanência no curso de pedagogia da universidade federal da Bahia: um estudo sobre as estratégias dos estudantes oriundos das escolas públicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Czerniaski, L. F. (2014). *Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Francisco Beltrão*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Duarte Júnior, N. G. (2013). *A assistência estudantil e as cotas sociais nas universidades estaduais do Nordeste: as faces do acesso ao direito*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Ferreira, S. A. (2013). *Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT*. Tese de Doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Fiuzu, P. J. & Sarriera, J. C. (2013). Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, 33(4), 884-901. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400009>.
- Friedrich, R. (2015). *Uma proposta de diálogo intercultural na formação de professores para alunos cotistas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Silva, G.H. G. (2016). *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Graeff, B. A. (2014). *A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Griep R.H., Chor, D., Faerstein, E., Wernwck, G. L., & Lopes, C. S. (2005). Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cad. Saúde Pública*, 21(3), 703-714.
- Guasti, M. C. F. A. (2014). *Por trás dos muros da Universidade: Representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre estudantes cotistas da UFES*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Guerreiro, E. M. B. R., Almeida, M. A., & Silva Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, 19(1), 31-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>.
- Haas, C. M. & Linhares, M. (2012). Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 93(235), 836-863. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015>
- Lima, F. J. I. (2016). *Inocência de. Gênero no percurso de vida dos estudantes do curso de pedagogia da UFC*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Lamers, J. M. S., Santos, B. S., & Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. *Educ. rev.*, 33, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698154730>
- Lima, M. L. F. (2014). *Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na UFPB*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Lima Junior, P., Silveira, F. L., & Ostermann, F. (2012). Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, 34(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172012000100014>
- Maciel, R. O. (2014). *Acesso e produção acadêmica de estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Maranhão*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Mahendra, F., & Marin, A. H. (2015). Ambiente familiar e desempenho escolar: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, (40), 41-57. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752015000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Mohr, N. E. R., Monteiro, F. M., Costa, J. G., & Oliveira, J. C. (2012). A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 93 (235), 791-817. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400013>.
- Nascimento, C. F. M. do (2015). *Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

- Nogueira, F. (2015). *Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, N. (2016). *Letramento acadêmico e ações afirmativas: percursos identitários de estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas em cursos da área de saúde da UEPE*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Oliveira, L. Z. F. (2013). *Inserção e/ou exclusão do discente negro dos cursos da saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – campi Diamantina/MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina.
- Silva, J. O. (2014). Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 95 (240), 414-430. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200009>
- Palácio, P. P. *Políticas de Acesso e Permanência do estudante da Universidade Federal Do Ceará (UFC)*. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – POLEDUC. Fortaleza-Ceará 2012.
- Passos, J. C. (2015). Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educ. rev.*, 31 (2), 155-182. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>
- Paula, L. R. (2013). O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 94(238), 795-810. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300008>.
- Pereira, A. S., Carneiro, T. C. J., Brasil, G. H., & Corassa, M. A. C. (2015). Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 1015-1039. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400009>
- Pereira, J. I. R. (2013). *Análise do impacto da implantação das cotas na nota ENADE 2008*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Pulici, M. B. S. M. (2012). *A Pesquisa Acadêmica sobre Ação Afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1.987 e 2.010*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), 723-747. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- Santos, S. P. (2014). *Os 'intrusos' e os 'outros' quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES -2006-2012*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Santos Junior, R. R. (2016). *Política de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Serafim, N. K. P. (2015). *As representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Semiárido do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Silva, R. A. (2016). Quem tem medo do cotista? Análise do rendimento de estudantes cotistas nos anos iniciais de graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Souza, I. M. (2013). *Ações afirmativas na educação superior a distância: uma análise do impacto social do Sistema de Reserva de Vagas no curso de Pedagogia da UNIMONTES-UAB*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza Filho, A. (2012) Existência, subjetividade e reconhecimento: O roubo da vida na discriminação do outro. *Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc.* UFRN, 13(1), 89-98. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/5625/4539>
- Suazo, L. P. (2010). *Factores de resiliencia presentes en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán*. Tesis Magister, Universidade del Bio Bio, Chillán.
- Tontini, G. & Walter, S. A. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, 19 (1), 89-110. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000100005>.
- Valentim, D. F. D. (2012). *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- Vargas, M. L. F. (2011). Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 16(1), 149-163. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100008>
- Vieira, B. M. C. (2014). *Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Ximenes, V. M., Cidade, E. C., Nepomuceno, B. B., & Leite, J. F. (2014). Pesquisa e intervenção a partir da realidade social – Desvelar das implicações psicossociais da pobreza. In: C. STELLA. (Eds.) *Psicologia Comunitária: contribuições teóricas, encontros e experiências*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Recebido: 07 de julho de 2018
Aprovado: 04 de março de 2020

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE ADULTO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Raissa Silva Paulino¹; <https://orcid.org/0000-0002-9766-8298>

Maristela Rossato²; <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como a condição de aprendente escolar está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social, fundamentado na Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey. As informações foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas, complemento de frase, diário de campo, linha do tempo (trajetória de vida e escola) e observação. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, que atende especificamente moradores ou ex-moradores de rua, que vivem em situação de vulnerabilidade social. Identificou-se que, nos três participantes da pesquisa, mesmo tendo passado por experiências bem parecidas, como ter morado nas ruas, serem ex-usuários de drogas e terem abandonado a escola ainda na adolescência, o modo como subjetivam a condição de aprendente escolar é perpassado pela natureza dos sentidos subjetivos que são produzidos no tempo presente, por vezes expressando uma condição de sujeito ou de agente do processo de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Subjetividade; Aprendizagem escolar; Vulnerabilidade social.

The subjective dimension of adult student learning in situations of social vulnerability

Abstract

The aim of this research was to analyze how the condition of school learner is constituted in the subjectivity of students in a situation of social vulnerability, based on the Theory of Subjectivity developed by González Rey. The information was produced from semi-structured interviews, sentence complement, field diary, timeline (life trajectory and school) and observation. The research was carried out in a public school in the Federal District, which specifically serves residents or former homeless people, who live in a situation of social vulnerability. We identified in the three research participants that, even though they had very similar experiences, such as living on the streets, being ex-drug users and having left school while still in their teens, the way they subjectivate the condition of school learner is permeated by the nature of the subjective senses that are produced in the present time, sometimes expressing a condition of subject or agent of the school learning process.

Key words: Subjectivity; School learning; Social vulnerability.

La dimensión subjetiva del aprendizaje del estudiante adulto en situación de vulnerabilidad social

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo se constituye la condición del aprendiz escolar en la subjetividad de los estudiantes en una situación de vulnerabilidad social, basada en la Teoría de la subjetividad desarrollada por González Rey. La información se produjo a partir de entrevistas semiestruturadas, complemento de oraciones, diario de campo, línea de tiempo (trayectoria de vida y escuela) y observación. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública en el Distrito Federal, que atiende específicamente a personas sin hogar y que ya fueron sin hogar, que viven en situación de vulnerabilidad social. Identificamos en los tres participantes de la investigación que, a pesar de que tuvieron experiencias muy similares, como vivir en la calle, ser ex drogadictos y haber dejado la escuela cuando aún eran adolescentes, la forma en que subjetivan la condición de un aprendiz escolar está impregnada por la naturaleza de los sentidos subjetivos que se producen en la actualidad, o que expresa una condición de sujeto o de agente del proceso de aprendizaje escolar.

Palabras clave: Subjetividad; Aprendizaje escolar; Vulnerabilidad social.

1 Universidade de Brasília – UNB – Brasília – DF – Brasil; raissasilvap@hotmail.com

2 Universidade de Brasília – UNB – Brasília – DF – Brasil; maristelarosato@gmail.com

INTRODUÇÃO

A desigualdade social é um fenômeno que ocorre na maioria dos países, sejam eles ricos ou pobres. Essa desigualdade social, no Brasil, é gerada por inúmeros fatores e se expressa numa realidade onde a maior parte das riquezas está concentrada numa pequena parcela da população, ficando, a menor parte, para a grande maioria. Esse fenômeno social faz com que muitos vivam em situação de vulnerabilidade social e sua forma extrema se expressa em populações que vivem nas ruas, como sua única forma de sobrevivência.

É por meio do IVS – Índice de Vulnerabilidade Social - que se geram indicadores sobre a vulnerabilidade social no Brasil, levando em conta três aspectos: infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho. De acordo com o Atlas da Vulnerabilidade Social - ferramenta que disponibiliza informações para consulta em vários formatos de dados sobre a temática da vulnerabilidade social, oferecendo assim, um cenário da exclusão social dos municípios, estados e das regiões metropolitanas do Brasil - o IVS compreende o conceito de vulnerabilidade social como um entrelaçamento entre duas concepções: a elaborada por Castel (1995/1998) que vincula à desfiliação e a elaborada por Moser (1998) sobre a vulnerabilidade ideia de vulnerabilidade social de ativos. Desse modo, sobre a concepção de social adotada pelo IVS:

Parte do reconhecimento de que as vulnerabilidades sociais decorrem de processos sociais mais amplos, contra os quais o indivíduo, por si só, não tem meios para agir; e cujos rumos, só o Estado, através de políticas públicas, tem condições de alterar. Assim, a definição de vulnerabilidade social em que este IVS se ancora diz respeito à ausência ou insuficiência de ativos que podem em grande medida ser providos pelo Estado, em seus três níveis administrativos (União, Estados e Municípios), constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional. O IVS foi pensado para dialogar com o desenho da política social brasileira, uma vez que atesta a ausência ou insuficiência de “ativos” que, pela própria Constituição Federal de 1988, deveriam ser providos aos cidadãos pelo Estado, nas suas diversas instâncias administrativas (IPEA).

A vulnerabilidade social se caracteriza pela ausência ou insuficiência de ativos, ou meios, que poderiam ou deveriam ser providos pelo Estado, uma

vez que uma pessoa nessa situação não consegue agir por não ter meios, ou bens, ou serviços públicos para se sustentar na sociedade, vivendo assim, à margem de sua própria dignidade.

Um dos vários âmbitos da sociedade em que as situações de vulnerabilidade social influenciam, é no âmbito da educação escolar. De acordo com a plataforma do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística uma das causas que define as porcentagens de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos é a renda. Em 2018, aproximadamente 11,8% das pessoas com essa idade, que se encontravam entre os 20% da população de baixa renda, deixaram a escola sem concluir a educação básica. Em todo o Brasil, aproximadamente 737 mil jovens nessa faixa etária se encontravam nessa situação. Desse modo o abandono escolar é cerca de oito vezes maior entre os jovens de famílias mais pobres. Isso se repete de um modo ainda mais grave, na situação escolar dos jovens de 18 a 24 anos, enquanto 63,2% dos jovens dessa faixa etária que estão entre os 20% da população com maiores rendimentos conseguem frequentar o ensino superior, apenas 7,4% dos jovens de baixa renda estão nessa modalidade de ensino.

Esses dados ilustram parte da complexa relação que existe entre vulnerabilidade social e educação escolar. É possível compreender, pelo exposto, que uma pessoa em situação de vulnerabilidade social tende a continuar nessa mesma situação, uma vez que não consegue acesso a serviços básicos, como a escola. Parte desses jovens que se evadem da escola sai para trabalhar em prol da manutenção da própria subsistência e, muitas vezes, da família.

Quando os jovens saem da escola para trabalhar, a maioria não regressa, e a situação de vulnerabilidade social em que essa pessoa se encontra acaba se perpetuando e até se agravando pelas dificuldades que passam e enfrentam no mundo do trabalho por não terem escolarização e qualificação. Interromper esse ciclo de abandono escolar para suprir necessidades básicas, mas que também colocam a pessoa em situação de mais vulnerabilidade social é, ainda, um grande desafio que precisa ser enfrentado, não somente pelo Estado, mas também pela sociedade em geral.

Mesmo reconhecendo todas as questões levantadas sobre a exclusão e as condições de vulnerabilidade social, que poderiam ser apontadas como condicionantes da vida nas ruas, há a necessidade de se reconhecer que cada ser humano tem uma produção subjetiva que

é singular sobre suas experiências de vida. Isso nos gera um alerta às generalizações, abrindo caminhos para a compreensão da singularidade produzida pelo caráter gerador da subjetividade, como veremos adiante. Com isso, não estamos afirmando tratar-se apenas de uma questão de esforço pessoal, pelo contrário, pois a força que possibilita o enfrentamento das condições de vulnerabilidade social é decorrente do desenvolvimento de recursos diversos, dentre eles, os de natureza subjetiva. Reconhecemos que o ambiente escolar, pela via de processos qualificados de aprendizagem, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de recursos subjetivos que podem se constituir mobilizadores do desenvolvimento da pessoa.

Assim, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar como a condição de aprendente escolar está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social. O reconhecimento dessa condição no processo de aprendizagem implica em superar a ideia do conhecimento como algo despersonalizado, pois “todo conhecimento precisa de uma representação geral do que se aprende, que oriente o posicionamento da pessoa ante ao que está aprendendo” (González Rey, 2014, p. 31).

Destacamos a importância desse trabalho para a compreensão dos fenômenos relacionados ao reconhecimento da condição singular do estudante na aprendizagem escolar. Nas buscas realizadas, com intuito de fornecer um panorama sobre o conhecimento produzido na área, identificamos relatórios, como os do IBGE, que geram dados a respeito da situação educacional e realidade do Brasil e relacionam apenas de modo direto esses dois fenômenos, sempre abordando o grupo social de pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social. Embora essa questão também seja importante, principalmente como sustentação para elaboração de políticas públicas, não encontramos referências da relação entre educação e a situação de vulnerabilidade social que abordasse a pessoa que está nessa situação, em sua integralidade, reconhecendo-a em sua condição geradora de subjetividade sobre sua condição de vida e, principalmente, sua condição de aprendente escolar.

Entendemos que o homem é um ser social e vive sempre em relação com o outro, no entanto, o homem também possui sua individualidade, sua compreensão e produção singular e única da sociedade em que vive e das relações em que está inserido. Assim, entendemos que a pessoa em situação de vulnerabilidade social tem

uma produção subjetiva sobre sua própria situação, que também é constituída pela subjetividade social dos grupos diversos, dentre eles, a que está inserido.

Apesar disso, para que a pessoa se torne ativa dentro da sociedade em que está, é necessário que haja produção de sentidos subjetivos diferenciada, impulsionando-a a romper com as barreiras sociais e, nesse sentido, a educação escolar pode ser uma fonte de desenvolvimento de novos recursos subjetivos que lhe possibilitem essa emergência. Ou seja, a produção subjetiva da pessoa em situação de vulnerabilidade social pode possibilitar que ela emergja como agente, ou sujeito, enfrentando e até mesmo rompendo com essa situação em que vive.

Dessa forma, o presente estudo se faz importante por colocar em discussão esse olhar para a compreensão não apenas do grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade social, mas das pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social. Para isso, recorreremos à Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, que reconhece a produção subjetiva singular das pessoas, reconhecendo que as experiências de vida são mobilizadoras da produção de sentidos subjetivos singulares e colocando em evidência o caráter gerador da subjetividade. Por meio dessa abordagem teórica encontramos sustentação para o reconhecimento dos processos de desenvolvimento para além de condicionantes da vida das pessoas, reconhecendo, também, as possibilidades de emergência da mesma (González Rey, 2005).

O grupo de pessoas que está em situação de vulnerabilidade social pode até estar vivenciando as mesmas experiências, no entanto, cada uma dessas pessoas produz sentidos subjetivos diferentes sobre essas mesmas experiências. Essa singularidade é fruto dos recursos subjetivos construídos em suas histórias de vida, bem como de seus recursos personológicos, que entram em ação nas experiências atuais de vida, produtora de novos recursos subjetivos.

A subjetividade na perspectiva cultural-histórica

A subjetividade, segundo González Rey, para que possa ser tomada como unidade de análise, precisa ser reconhecida em sua dimensão teórica-epistemológica-metodológica. Essa compreensão de subjetividade está apoiada com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação. Os sentidos subjetivos são

geradores das configurações subjetivas, assim como uma expressão do sistema de configurações subjetivas já constituído, que se organizam no percurso das ações e relações humanas. Nas experiências, os sentidos subjetivos emergem como fluxos simbólico-emocionais sempre inéditos. “Essas configurações devem ser compreendidas pela interpretação das formas diversas de expressão da pessoa que configuram o tecido subjetivo das experiências vividas” (González Rey, 2013, p. 29).

A subjetividade, numa perspectiva cultural-histórica, pode ser compreendida como “uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria” (González Rey & Martínez, 2017, p. 62). Nesse sentido, a subjetividade não representa um suprassistema acima das ações humanas e dos contextos em que essas ações acontecem, não sendo, assim, um sistema fechado, mas um sistema configuracional que se organiza e reorganiza por configurações subjetivas diversas, em vários momentos e contextos da experiência do homem. Dessa forma, os conceitos desenvolvidos pelo autor para “gerar a visibilidade dos processos e formas da organização da subjetividade são: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual” (González Rey & Martínez, 2017, p. 62).

González Rey, em sua proposta teórica, compreende que a subjetividade se integra em dois níveis diferentes, mas que estão estreitamente inter-relacionados em suas configurações subjetivas: a subjetividade social e a subjetividade individual. Esses dois níveis se relacionam intrinsecamente organizados um no outro, recursivamente.

Outro conceito muito importante na teoria é o de sujeito. Esse conceito foi introduzido nos trabalhos desse autor em 1989, com o intuito de separar seus estudos da forma tradicional que a Psicologia soviética distinguia sujeito e personalidade. Foi nesse momento que o autor articulou a teoria da personalidade com a ação, considerando que o indivíduo, como sujeito da experiência, está sempre envolvido em suas ações que, ao mesmo tempo, são produções subjetivas.

O conceito de sujeito facilitou-nos sair de uma concepção determinista da personalidade, pois o ato humano não resulta dela, mas, sim, do indivíduo ativo imerso na experiência, em cujo curso o ato

se configura não a priori, como resultado de uma estrutura psicológica (González Rey & Martínez, 2017, p. 66).

O agente e o sujeito não são a-históricos, nem estáticos e não estão substanciados numa condição subjetiva original, ou seja, o sujeito e o agente estão situados em um tempo histórico e estão sempre em movimento. No entanto, essas duas categorias se diferem:

[O agente é] o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual das experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (González Rey & Martínez, 2017, p.72).

Por fim, destacamos que a construção da subjetividade desenvolvida por González Rey perpassa a compreensão de um sistema complexo que nos permite a superação da taxonomia extensiva de funções, processos e formas de comportamento que têm definido a história dos posicionamentos teóricos dominantes da Psicologia.

Faz-se importante que se compreenda esse estudante em situação de vulnerabilidade social como um sistema complexo, que tem sua própria produção subjetiva sobre as experiências que vivencia. Desse modo, nesse estudo, analisaremos como a condição aprendente escolar está constituída na subjetividade de estudantes em situação de vulnerabilidade social, abrindo possibilidades de novas compreensões e ações com estudantes, independente de viverem ou não nas ruas.

MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, orientada por alguns pressupostos que regem a metodologia construtivo-interpretativa desenvolvida por González Rey (2002, 2005), como a legitimação da contribuição singular dos casos, o valor da dialógicidade na relação entre pesquisador e participantes

da pesquisa, assim como o reconhecimento dos instrumentos como recursos mobilizadores da expressão dos participantes (Rossato & Martínez, 2018).

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal que atende, especificamente, estudantes em situação de rua, ou estudantes com histórico de rua. Essa escola foi formalizada como instituição escolar pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), no ano de 1995. Anteriormente atendia socialmente crianças e adolescentes em situação de rua, com eventos promovidos por outras secretarias, como a Secretaria da Cultura e a própria Secretaria de Educação do Distrito Federal. A escola, além de oferecer escolarização formal, dispõe de espaço e material para higiene pessoal, além de alimentação para ser consumida no local.

Construção do cenário social da pesquisa

O cenário social da pesquisa não diz respeito ao local físico onde a pesquisa ocorre, mas, segundo Rossato (2009, p. 122) “é um espaço virtual de relações com os sujeitos que integram esse lugar”. Essas relações foram se constituindo desde os primeiros momentos da pesquisadora na escola, com a diretora e a coordenadora, que orientaram quanto ao funcionamento e a rotina dos estudantes e, depois, de modo especial, com a professora de artes da escola. A relação com a professora de artes foi importante no decorrer de toda a pesquisa, pois, conversando com ela e explicando sobre o tema da pesquisa, orientou sobre os estudantes que poderiam ser possíveis participantes e apresentou a pesquisadora aos mesmos como alguém que estava ali com o mesmo objetivo dos estudantes: o de aprender.

A relação estabelecida com os professores nos intervalos das aulas contribuiu para a compreensão de alguns fenômenos descritos mais especificamente nos casos analisados. A possibilidade de participar dos intervalos na sala dos professores permitiu a construção de alguns parâmetros relacionados à subjetividade social da escola. Muitos assuntos relacionados à pesquisa surgiam também nesses intervalos. Muitos professores perguntavam sobre o tema que estava sendo desenvolvido, dando suas opiniões sobre a pesquisa. Os professores também demarcaram seus interesses

em fazer pós-graduação, embora considerassem muito desafiador voltar a estudar em uma universidade federal, pois exigia uma dedicação quase que exclusiva.

A ida da pesquisadora a escola passou a se constituir num espaço dialógico com os estudantes, fazendo com a pesquisa não ficasse restrita ao olhar de pesquisadora. González Rey & Martínez (2017) pontuam a importância dessa relação dialógica e afirmam que ela vai tomando forma nas várias conversações que se organizam no curso da pesquisa, favorecendo não só a emergência da subjetividade dos participantes, mas também a emergência da subjetividade do pesquisador, que é essencial para a produção teórica. Essa relação dialógica na construção do cenário social da pesquisa foi sendo estabelecida à medida que ocorria a participação da pesquisadora em todas as atividades que os estudantes faziam: se pintavam, a professora dava algo para a pesquisadora pintar também, se faziam atividades com colagem, ela também fazia, participando ativamente do cotidiano das aulas junto com os estudantes. Dessa forma, entre uma atividade e outra, a pesquisadora ia dialogando com eles.

Os participantes da pesquisa

“A legitimidade da produção do conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico” (González Rey & Martínez, 2017, p. 104). Desse modo, uma vez que todos os estudantes da escola onde a pesquisa foi realizada encontravam-se em situação de rua ou com histórico de situação de rua, o processo de seleção contou com a ajuda da professora que os conhecia há mais tempo. Assim, ao final de algumas semanas indo para a escola regularmente, foram identificados 3 (três) participantes para a pesquisa. Essa escolha foi orientada pela regularidade de frequência na escola e pela possibilidade de expressão oral sobre as próprias histórias vividas.

Os instrumentos da pesquisa

Segundo, González Rey (2005, p. 42), o instrumento seria “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. O instrumento representa um caminho para o pesquisador mobilizar expressões do participante. Os instrumentos não são uma via de produção de resultados, mas uma via de produção de informações, representando meios para envolvê-las

emocionalmente. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: complemento de frase, entrevista semiestruturada, diário de campo com registro de situações informais e reflexões da pesquisadora, linha do tempo das trajetórias de vida e escola.

Análise e Discussão das Informações

A seguir, apresentamos a análise e discussão das informações produzidas com três estudantes adultos com histórico de rua. É importante destacar que a subjetividade não aparece de modo direto nas respostas dos participantes, mas é analisada por meio de significados que vão sendo construídos pelo pesquisador no decorrer da pesquisa.

Caso Everton

Everton nasceu na Bahia e lá tem sua família. Veio para Brasília em 2016, para trabalhar, em busca de uma vida melhor, sem saber ao certo o que essa vida acarretaria em sua vida. No momento da pesquisa, ele estava frequentando as aulas havia 2 (dois) meses. A questão do trabalho foi o principal elemento motivacional para que ele tivesse a necessidade de voltar a estudar.

A compreensão de Everton sobre sua condição de aprendente escolar evidencia a presença de sentidos subjetivos relacionados com a escola e educação como algo importante em sua vida, para aprender a ler e escrever e como resgate de oportunidades perdidas, de modo especial em relação às oportunidades de trabalho: “O que fez eu voltar a estudar foi por eu não ter minha leitura *vêi*, por isso que me fez voltar a estudar. Arrependimento, né. Mas arrependimento, né, porque naquela época parei de ligar e não estudei. *Tô* crescido e *tô* ficando velho, aí preferi estudar, aprender alguma coisa” (Entrevista).

Na sua compreensão a escola deve ensinar os estudantes a ler e a escrever, para que, com isso, possam sair da escola e arrumar um trabalho de acordo com o nível exigido. Ele reafirma isso em outro momento, quando questionado sobre como a escola poderia contribuir para sua vida hoje: “*Pra* mim é me dando a leitura, educação. *Pra* mim é educação, só isso que eu quero da escola, não quero mais nada, só a leitura” (Entrevista). Everton se esforça muito para isso, como evidenciado durante a realização do complemento de frase.

Na realização desse instrumento, quando lhe foi dito que poderia dizer o que de mais importante lhe vinha à mente quando a pesquisadora falasse uma frase, ele perguntou se poderia falar de verdade o que mais pensava quando ela fosse dita. O complemento de frase teve uma parte escrita pelo próprio estudante e outra parte teve que ser gravada, pois Everton, no momento da pesquisa, ainda não estava alfabetizado completamente, escrevendo apenas algumas palavras e seu nome, fato que lhe orgulhava muito. No início do complemento de frase, ele pediu para escrever e, com a ajuda da professora de artes, as frases eram estruturadas por ele. A professora escrevia em uma folha e ele copiava, demonstrando, assim, um grande esforço na tentativa de aprender a ler e escrever. Depois de um tempo tocou o sinal para o lanche e, na volta para terminar o complemento de frase, optou-se por gravar o restante das respostas.

Ensinar os estudantes a ler e escrever é uma função social da escola como instituição e é esperado que alguém que está em uma situação de vulnerabilidade vivendo nas ruas, deseje aprender a ler e escrever, uma vez que isso é um requisito básico para que ele possa arrumar trabalho. O desafio a ser enfrentado é a falta de entendimento da função social da própria escola, que reforça essa compreensão limitada, não dimensionando suas ações e relações para além de ensinar estudantes a ler e escrever.

A escola é um espaço de experiências vividas pelos estudantes, podendo se constituir como mobilizadora da produção de sentidos subjetivos que vão se configurar na subjetividade de forma singular, única. É preciso entender que esse espaço, para além de conteúdos curriculares, é também um espaço das redes relacionais vivas onde o estudante, por meio de sua vivência e relações, constitui sua subjetividade (Rossato & Martínez, 2011, 2013).

A escola precisa ser compreendida em sua dimensão social, como um espaço onde ocorrem inúmeras ações e relações sociais. É um espaço dinâmico, em que cada estudante vai desenvolver sua produção subjetiva singular em cada experiência vivida (González Rey, 2006). Everton, em suas manifestações relaciona a escola a um espaço que serve para que ele possa aprender a ler e a escrever, mas é possível perceber que existem outros processos que são vividos nesse espaço que também é de socialização e pertencimento social.

Eu me sinto bem, né. Graças a Deus, sei lê né, voltar a estudar, todo mundo aqui me trata bem, eu trato eles bem. Me sinto ótimo, eu gosto de estudar aqui, eu gosto dessa escola, e vou continuar estudando, com fé em Deus, esse ano, no ano que vem, no outro, estudar aqui uns 5 anos ou mais, meu objetivo é estudar aqui 5 anos, não preciso me formar não, só preciso saber ler e escrever, só isso. E se Deus tocar no meu coração eu vou até se formar né (Entrevista).

O discurso de que a escola é apenas que aprender a ler e a escrever o básico para a sobrevivência, mesmo que outras produções aconteçam nesse espaço social está presente na própria dinâmica da subjetividade social produzida nessa escola, como ilustrado por uma dessas manifestações, destacadas a seguir:

A gente aqui tem que entender que as pessoas que vem estudar aqui já são mais velhas, estão em uma situação de rua, em uma situação de vida precária e muito difícil, então, não dá pra dizer que eles vão sair daqui e entrar em uma faculdade, que eles vão se formar, alguns daqui já se formaram em uma universidade, mas são casos raros (Entrevista - Diretora da Escola).

Essa não foi a única manifestação nesse sentido. Muitas vezes aconteceram comentários dessa natureza na sala dos professores, onde todos se reuniam no intervalo para tomar café e conversar. “Esses estudantes vêm aqui pra comer, não pra aprender” (Registro do Diário de Campo), ou, em outra vez, quando um estudante pediu uma bola para os professores e ninguém achava, uma das professoras disse: “pega alguma bola *pra* esse menino, melhor do que ele sair daqui e ir fumar ou se drogar, eles estão aqui pra fugir disso” (Trecho do Diário de Campo).

Assim, a escola acaba tendo a função de um lugar de acolhimento para que esses estudantes não estejam nas ruas ou nas drogas, servindo como um refúgio para sua sobrevivência. A escola também acaba sendo um lugar onde esses estudantes podem pensar em um futuro diferente do rótulo de ‘pessoa em situação de rua’, sendo um lugar mobilizador da produção de novos sentidos subjetivos que auxiliem na percepção desses estudantes na direção de um futuro melhor.

A escola em questão tem um papel muito importante para esses estudantes e podemos perceber isso nas diversas manifestações de Everton, que antes não se interessava em estar na escola, mas hoje ela é uma

dimensão importante de sua vida, não só pelas condições e dinâmicas diferenciadas, mas pelos desafios de vida que se constituíram em sua história: “todo mundo aqui me trata bem, eu trato eles bem. Me sinto ótimo, eu gosto de estudar aqui, eu gosto dessa escola, e vou continuar estudando, com fé em Deus” (Entrevista).

Entende-se que os sentidos subjetivos produzidos por outros estudantes que estão nessa mesma escola vão ser completamente diferentes e, assim, cada subjetividade, vai ser configurada de forma diferente. Por isso, é seja possível compreender que realmente nem todos os estudantes irão, talvez, entrar em uma faculdade. No entanto, acredita-se cabe à escola tornar seu espaço um lugar mobilizador de novas produções de sentidos subjetivos nesses estudantes, reconfigurando sua subjetividade de modo a constituir-se em impulso para o seu desenvolvimento (Rossato & Assunção, 2019).

Compreendemos que a condição de aprendente escolar, para Everton, está constituída subjetivamente em torno do resgate do que foi perdido em sua vida, tendo como força mobilizadora o enfrentamento das dificuldades e desafios que decorreram de sua condição de analfabetismo vivendo nas ruas. Ele busca auxílio para aprender ler e escrever e, assim, arrumar um emprego para sair das ruas. Everton ainda não reconhece que a escola também poderia ser uma via de compreensão das dinâmicas da sociedade em que está inserido para, dessa forma, compreender sua própria condição de vida. Essa compreensão é diferente dos casos que apresentaremos na sequência.

Caso Vidgal

Vidgal é uma pessoa com histórico de rua, tem 38 anos e é natural da Paraíba, onde vive sua família, e atualmente mora em uma Região Administrativa de Brasília com sua atual companheira. É um estudante que se mostra sempre muito disposto a aprender o que lhe ensinam. Nas aulas, foi possível observar sua atitude aberta a fazer todas as atividades propostas. Sua professora lhe direcionava elogios e agradecimentos constantes por suas atividades ou pela ajuda em outras tarefas na sala de aula.

Quanto ao reconhecimento de sua condição de aprendente escolar, ele se expressa como alguém que quer realmente aprender o que lhe é ensinado. Vidgal ainda não é completamente alfabetizado, no entanto, durante a realização da pesquisa, sempre

manifestou seu desejo de escrever, mesmo quando suas manifestações poderiam ser registradas de outra forma, a exemplo do complemento de frases. Quando o início da frase era pronunciado pela pesquisadora, ele respondia e depois perguntava como se escrevia o que ele respondeu. As palavras eram ditadas para ele letra por letra, e, assim, ele ia escrevendo, formando as palavras do complemento de frase. Essa predisposição de Vidgal querer escrever, mesmo não precisando, se mostra como um indicador de seu esforço para fazer as atividades ou coisas relacionadas aos seus estudos. No início da realização do instrumento foi-lhe dito que, no complemento de frase, geralmente as pessoas liam as frases e escreviam as respostas ao lado, mas que ele poderia falar para ser gravado. Ele prontamente quis tentar escrever, afirmando que “era bom para treinar a escrita” (Trecho do Diário de Campo).

As respostas de Vidgal, nesse instrumento, evidenciaram diversas questões do seu processo de aprendizagem: Eu aprendo quando: “eu venho para a escola”; Meu futuro: “terminar os estudos”; Algumas vezes: “eu leio”; Diariamente me esforço: “Para estudar” e Dedico a maior parte do meu tempo: “Para a escola”. A manifestação de esforço pessoal para a aprendizagem e o valor atribuído aos estudos, são indicadores dos sentidos subjetivos sobre sua condição de aprendiz no contexto escolar.

Isso se expressa de várias formas, uma delas é na relação com a professora de artes da escola: Eu gosto: “arte”; Amo: “arte”. Na maior parte do tempo, Vidgal estava na aula de artes, muito empenhado nas atividades que realizava. A professora sempre o elogiava e dizia “esse Vidgal é um artista” (Diário de Campo), fazendo questão de prontamente mostrar, a fim de ajudar na pesquisa, os desenhos do estudante. Além da professora de artes, Vidgal sempre falou muito bem dos outros professores e, em especial, da professora de alfabetização da escola. “Professora C., né, que é uma professora que vou te contar, né, é fundamental. Eu gosto muito dela, né. Ela ensina bem, ela explica bem também” (Entrevista).

Essa importância dada por Vidgal à relação com seus professores, juntamente ao empenho que ele demonstra ter na realização de suas atividades escolares, é outro indicador da sua condição de aprendiz escolar, reconhecendo a escola como um espaço de aprendizado que pode contribuir com a sua formação e possibilitar a mudança de sua situação por meio da educação que recebe na instituição. Não podemos

deixar de registrar a presença, em suas manifestações, de uma subjetividade construída socialmente, que contém um conjunto de valores construídos sobre o valor social da escola e o mundo do trabalho. Ingressar no mundo do trabalho e ser reconhecido socialmente é um componente muito presente na subjetividade individual de Vidgal.

Mesmo diante de seu histórico de vida, ele afirma que pretende aprender a ler e escrever, terminar o ensino básico, ingressar no ensino superior e ser advogado no futuro, se expressando como um indicador da sua condição de aprendiz escolar, orientada ao seu desenvolvimento, não vendo a escola em que está apenas como um lugar de acolhimento. A função que atribui à escola também é mesclada ao reconhecimento de um lugar que lhe proporciona amparo afetivo.

Ah, enquanto eu não aprender e terminar meus estudos, eu não pretendo sair daqui, não, entendeu? Que a minha diretora e a professora, são todas legais e trata a gente bem, né. É isso que chama nossa atenção aqui, né, que tem canto que quando a gente fala que é ex-morador de rua, às vezes, nós somos um pouco discriminados, né. As pessoas veem e ficam com medo, né. Ah, morador de rua, não sei o que, e aqui, não. Aqui a gente não vê isso, né, que nem assim: eu vendo revista³, né, aí quando eu digo que sou ex-morador de rua a pessoa já segura a bolsa assim com medo (Entrevista).

Percebemos que Vidgal concebe a escola como um lugar de aprendizagem para sua formação e seu futuro profissional, pois a escola atual lhe tem possibilitado um ambiente diferente das demais que frequentou. Ele consegue perceber que é reconhecido como uma pessoa e não apenas como alguém que esteve em situação de rua que apresenta algum problema ou algum risco à sociedade. A forma como essa escola acolhe a situação de vulnerabilidade social de pessoas com histórico de rua, é muito importante, pois possibilitou a Vidgal a mobilização da produção de novos sentidos subjetivos basilares ao desafio de aprender, se formar e ‘ser alguém’, como um advogado no futuro.

Existem escolas que excluem pessoas como Vidgal, que estão em situação de vulnerabilidade

3 A Revista Traços tem um projeto em que pessoas em situação de rua podem vender cada exemplar da revista, que custa cerca de R\$ 5 reais a unidade, ele fica com o lucro de R\$ 4 reais e usa R\$ 1 real da venda para comprar uma nova publicação. Os vendedores dessa revista são chamados de Porta-voz da Cultura.

social, pela própria condição de vida que se apresenta naquele momento. No caso de Vidgal, em seus relatos, foi possível identificar em sua história de vida que ele foi negado como estudante para muitas escolas, muitas vezes, por não ter um comprovante de endereço, e por todo significado social construído em torno de uma pessoa ter estado em situação de rua - ser perigosa, roubar, usar drogas, etc. Muitas vezes, essa exclusão acontece, também, pela negação dessas pessoas como produtoras de pensamentos e posicionamentos sociais, uma vez que podem representar críticas aos sistemas de poder. A negação é uma forma de invisibilização dos problemas sociais.

A escola pode ser um contexto gerador de experiências que mobilizem a produção de sentidos subjetivos nas pessoas, que lhes possibilitem tomar posicionamentos por meio das relações sociais diversas que podem acontecer no contexto da escola e também com os conhecimentos científicos. Se na escola os conhecimentos científicos forem vistos como conhecimentos que podem gerar outros conhecimentos e não como dogmas e verdades absolutas imutáveis, isso possibilita também a produção de uma subjetividade que possa desenvolver na pessoa uma condição ativa e reflexiva diante da sociedade. Ademais, isso pode e deve acontecer com qualquer pessoa para que elas possam se posicionar e enfrentar sua situação, sendo possível sair dela, com força reivindicatória dos seus direitos sociais (Rossato, Matos & Paula, 2018).

Caso Keyla

Keyla é uma estudante de 35 anos, com histórico de situação de rua que mora com seu companheiro, que estuda na mesma escola e, como ela, é também alguém com histórico de situação de rua. Keyla vê na escola, um lugar que a auxiliou a não voltar para a vida que tinha antes. Essa escola se tornou um lugar de extrema importância em sua vida e é o lugar que ocupa grande parte do seu tempo. Antes, Keyla não via a escola como um lugar interessante e tinha dificuldades de aprendizagem, no entanto, mesmo ainda tendo essas dificuldades em alguns momentos, luta para superá-las.

Eu percebi, agora, que a escola é tão importante pra mim que agora eu não quero deixar a escola mais porque uma coisa que eu achava que era difícil de aprender, não foi tão difícil assim, porque agora eu sei ler e sei escrever. E eu tô passando por matérias que

eu não acreditava de fazer, não acreditava de conseguir fazer, não acreditava de aprender, não tá sendo fácil, mas também não tá sendo difícil. Basta a gente botar na mente, focar no que a gente tá fazendo, que a gente consegue. Foi assim que eu aprendi. Deixar pra lá os pensamentos ruins, botar na mente só os pensamentos bons e eu vou conseguir fazer conta, sim. Quando eu botava na minha mente assim, que eu sei que vou conseguir fazer essa conta, aí às vezes eu fazia e a professora: “Keyla parabéns”, “Keyla essa tá certa, mas essa não tá certa” (Entrevista).

Esse trecho mostra que Keyla, mesmo que ainda tenha dificuldades de aprendizagem, tenta fazer o que é necessário para superar essas dificuldades e, com isso, conta com a ajuda das professoras da escola, as quais tentam lhe ajudar, elogiando quando ela faz algo certo e a ajudam quando ela não consegue, como em outro trecho onde Keyla diz:

Eu tentava uma, duas, três, quatro vezes. Na quarta, quando não conseguia, a professora dizia: “não é só você que tá passando por isso, não. Até eu que sou professora já passei por isso, Keyla. Pensei que aquela conta era difícil e eu não ia conseguir fazer ela, mas, não, Keyla, eu virava pra aquela coisa e colocava na minha cabeça que ia conseguir sim. É só tentar. Então, Keyla, é isso que você tem que fazer. Porque você acha que eu sou professora? Eu tive que passar pelo difícil, sim, Keyla, mas eu consegui. E pra você chegar até onde você quer, você também tem que passar pelo difícil” (Entrevista).

Esse trecho mostra que Keyla consegue, mesmo com suas dificuldades, não desistir de fazer um exercício ou resolver uma operação matemática. Entretanto, esses sentidos subjetivos que ajudam Keyla a tentar superar suas dificuldades, são produzidos numa dinâmica proporcionada pelo contexto escolar por meio das suas professoras que mobilizam, em Keyla, uma produção subjetiva diferenciada que contribuem para esses posicionamentos de enfrentamento frente as suas dificuldades.

Desse modo, Keyla é agente de sua aprendizagem, pois mesmo com todas as dificuldades, não só que ainda apresenta na atualidade, mas com todas as outras que teve das experiências que vivenciou no passado, é capaz de se colocar, enfrentando essas dificuldades, se posicionando frente a elas. Isso se mostra também em um trecho muito interessante, no qual Keyla fala sobre fazer um curso superior:

Tem muita gente que fala: “Ah, nós é qualquer pessoa que não chega na UnB, não. Tem muita gente que já falou, né, não é qualquer um que chega lá na UnB, não é qualquer um que termina o fundamental e pode estudar na UnB”. Aí eu falei pra ela assim: “pra que você tá falando essas coisas pra mim? Porque não é qualquer uma pessoa, só porque eu fui uma pessoa de rua não posso chegar até lá na UnB?” Porque muita gente já falou isso pra mim. Eu falei: “eu tenho fé e creio que um dia vou terminar meu fundamental e meu médio e vou chegar até lá na UnB. Vou chegar até lá e vou mostrar pra muita gente que do jeito que eles podem eu também posso. Do jeito que eles têm direito de chegar até onde eles querem eu também tenho direito, também tenho todo meu direito” (Entrevista).

Keyla se posiciona ativamente diante da experiência que está vivendo, ela não se considera inferior às outras pessoas por ter sido alguém que esteve em situação de rua, por ter dificuldades de aprendizagem e nem por viver em situação de vulnerabilidade social e, muito menos, diante da subjetividade social sobre pessoas com histórico de situação de rua. Sua condição ativa e reflexiva se expressa como uma possibilidade de tensionamento com a subjetividade social dominante sobre pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Como visto no início desse estudo, existem muitas pessoas nesse país que estão em situação de vulnerabilidade social e essas pessoas são as que menos têm escolarização. A situação de vulnerabilidade social dessas pessoas passa a ser potencializada por essa baixa escolarização. Desse modo, é importante que a escola tenha um olhar para esses estudantes, não só em escolas como a da pesquisa, mas também em escolas de ensino regular, onde também existem muitos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade e até mesmo em situação de rua.

A escola precisa ser um lugar de novas experiências que considere todos os contextos de vida de seus estudantes, seu contexto familiar, contexto social, mobilizando-os a produzirem novos recursos simbólico-emocionais para gerar novas bases de produção subjetiva em suas vidas. A escola precisa se constituir num lugar que mobilize novas produções subjetivas nos estudantes que possibilite que eles possam emergir como agentes e sujeitos, enfrentando situações que possam ser adversas nos outros contextos de sua vida.

A produção subjetiva de Keyla na escola possibilitou a constituição e a emergência da condição de agente de sua vida e de sua aprendizagem, auxiliando para que ela siga adiante em seus estudos. A escola tornou-se um lugar de amparo, que a ajuda a se manter ocupada e longe de sua vida passada, mas, principalmente, um lugar mobilizador de sonhos e desejos num caminho de novas possibilidades para chegar aonde deseja, independente da sua situação que ainda é de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três participantes têm uma expressão da condição de aprendente escolar bastante singular. Em Everton, essa condição se expressa pela presença de sentidos subjetivos relacionados à escola e a educação como algo importante em sua vida, para aprender a ler e escrever e como resgate de oportunidades perdidas. Ele afirma que se a escola puder lhe proporcionar outras coisas, tudo bem. Ele ainda expressa que não tem o objetivo de terminar a escola, mas pretende ficar tempo suficiente para ser alfabetizado, não importando quanto tempo isso dure.

A condição de aprendente escolar, para Vidgal, se mostra muito ligada à questão da conquista do trabalho imediato, que lhe possibilite seguir adiante nos estudos, até a faculdade. Ele percebe que é importante se formar na escola para que, dessa forma, possa ter um emprego de acordo com todos os termos da lei e “ser fichado” para usufruir dos benefícios de ser um trabalhador que tem a carteira assinada e, assim, poder mudar sua situação.

Em Keyla, a condição de aprendente escolar, se configura como um conjunto de possibilidades de alcançar novos desejos, não apenas o de sair imediatamente da situação de vulnerabilidade social. Ademais, ela demonstra sempre querer ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem, entendendo que ela é capaz de aprender mesmo tendo dificuldades, com o auxílio de suas professoras e por ela mesma.

Por fim, os três participantes da pesquisa têm seus pontos de convergência e divergência em sua trajetória de vida e, mesmo tendo passado por experiências bem parecidas, como a de situação de rua, serem ex-usuários de drogas e terem abandonado a escola e estarem voltando a estudar, a produção subjetiva desses três estudantes é distinta em relação

a essas experiências que vivenciaram. Cada pessoa é única e a produção subjetiva que faz sobre uma mesma experiência é totalmente singular.

Nos casos analisados, reconhecemos como os recursos subjetivos gerados na atualidade, nas novas experiências de escolarização, possuem força mobilizadora de novas ações e relações na vida desses estudantes com histórico de rua, marcando as possibilidades de reorganização da vida.

REFERÊNCIAS

- Castel, R. (1994). *Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional*. In: Lancetti, A. (Org.), *Saúde loucura 4: grupos e coletivos* (21-48). São Paulo: HUCITEC.
- González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*.
- González Rey, F. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M.C. Tacca (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. pp. 29-44.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira.
- González Rey, F. & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017). *Atlas da Vulnerabilidade Social*. Brasília. IPEA.
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2020). *Abandonar a escola é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>.
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (2020). *Síntese de Indicadores Sociais – SIS. O que é*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>.
- Moser, C. (1998). *The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies*. Washington D.C: World Bank.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rossato, M.; Matos, J. F. & Paula, R. M. de . (2018) A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*.
- Rossato, M.; Martínez, A. M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*.
- Rossato, M. & Martínez, A. M. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjans Martínez & M. C. Tacca (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* Campinas: Alínea. pp. 71-107.
- Rossato, M. & Martínez, A. M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 289-298.
- Rossato, M. & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente (2019). In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed. Curitiba: Appris, v. 1, pp. 47-68.

Recebido: 20 de janeiro de 2018

Aprovado: 21 de abril de 2020

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS MULTICULTURAIS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PAIS

Marina Marques Porto-Ribeiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-8634-9240>

Denise de Souza Fleith²; <https://orcid.org/0000-0001-7512-8023>

Resumo

Neste estudo exploratório foi investigada a experiência escolar de crianças e adolescentes multiculturais. Participaram pais e mães de 39 estudantes de ensino fundamental que já haviam vivido em outros países e residiam no Brasil. Por meio de um questionário com 27 questões foi analisado o processo de inclusão escolar dos estudantes multiculturais considerando tempo de estudo, tipo de escola, desempenho escolar, relação com professores e colegas, transição, aceleração e reprovação. O idioma de ensino foi destacado pelos pais como vantagem, quando se mantém desde a escola anterior, e como desafio, quando é diferente. Programas de formação em segunda língua, oferecidos complementarmente ao currículo regular, facilitam a inclusão desses alunos. A adequação entre ano letivo, currículo, idade e série é um imbróglio enfrentado no processo de transição de diferentes países que demanda acompanhamento da família e dos docentes e que se sujeita à flexibilidade da instuição escolar. Observou-se a importância do clima escolar, que envolve o compartilhamento de expectativas, políticas e medidas práticas, e impacta o acolhimento, a formação de laços sociais e o desempenho acadêmico dos alunos multiculturais. Salienta-se a necessidade de políticas pedagógicas governamentais para a inclusão de alunos de origem estrangeira para garantir os princípios básicos de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Escola; Inclusão escolar; Crianças multiculturais; Adolescentes multiculturais.

The School Inclusion of Multicultural Students from Parental Perception

Abstract

This exploratory study investigated the school experience of multicultural children and adolescents. The participants were parents of 39 primary school students who had lived in other countries and were then living in Brazil. Through a questionnaire with 27 questions the process of school inclusion of the multicultural students was analyzed considering length of study, type of school, school performance, relationship with teachers and peers, transition, acceleration and school failure. The school's language was highlighted by parents as an advantage, when it was the same from the previous school, and as a challenge, when it was different. Second-language training programs, offered in addition to the regular curriculum, facilitate the inclusion of these students. The process of matching school year, curriculum, age and grade is a problem faced in the process of transition between different countries that demands follow-up of family and teachers alike and which depends on the flexibility of the school. It was observed the importance of the school climate, which involves the sharing of expectations, policies and practical measures, and impacts the reception, the formation of social bonds and the academic performance of multicultural students. It is highlighted the need for governmental pedagogical policies for the inclusion of foreign students to guarantee the basic principles of a quality education.

Keywords: School; Scholar inclusion; Multicultural children; Multicultural adolescents.

La Inclusión Escolar de Alumnos Multiculturales a partir de la Percepción de los Padres

Resumen

En este estudio exploratorio se investigó la experiencia escolar de niños y adolescentes multiculturales. Padres y madres de 39 estudiantes de enseñanza fundamental, que ya habían vivido en otros países y residían en Brasil participaron de la investigación. Por medio de un cuestionario con 27 preguntas se analizó el proceso de inclusión escolar de los estudiantes

1 Universidad Católica del Uruguay – UCU – Montevideo – Uruguay; marinaportopsi@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – Brasil; fleith@unb.br

multiculturales considerando tiempo de estudio, tipo de escuela, desempeño escolar, relación con profesores y colegas, transición, aceleración y reprobación. El idioma de enseñanza fue destacado por los padres, como ventaja, cuando se mantiene desde la escuela anterior, y como desafío, cuando es diferente. Los programas de formación en segunda lengua, ofrecidos complementariamente al currículo regular, facilitan la inclusión de los alumnos. La adecuación entre el año escolar, el currículo, la edad y la serie es un imbróglío enfrentado en el proceso de transición de diferentes países que exigen acompañamiento de la familia y de los docentes y que depende de la flexibilidad de la enseñanza escolar. Se observó la importancia del clima escolar, que implica el compartir las expectativas, políticas y medidas prácticas; e impacta la acogida, la formación de lazos sociales y el desempeño académico de los alumnos multiculturales. Se destaca la necesidad de políticas pedagógicas gubernamentales para la inclusión de alumnos de origen extranjero, garantizando los principios básicos de una educación de calidad.

Palabras clave: Escuela; Inclusión escolar; Niños multiculturales; Adolescentes multiculturales.

INTRODUÇÃO

O termo multiculturalismo é descrito pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, acrônimo de UNESCO, 2006) para referir-se à existência da diversidade cultural da sociedade humana, não apenas restrita à nacionalidade e etnia, mas também representada nas diferenças linguísticas, religiosas e socioeconômicas. Inglis (1996) destaca a popularização do uso desse vocábulo e descreve três empregos distintos e inter-relacionados do multiculturalismo: (a) na perspectiva demográfica-descritiva indica a existência de diversas raças ou etnias em uma sociedade; (b) na faceta programático-política remete a programas e políticas estabelecidas para lidar com a diversidade étnica ou racial; (c) no entendimento ideológico-normativo constitui um modelo baseado na teoria sociológica e ético-filosófica e enfatiza a necessidade de assegurar aos indivíduos oriundos de culturas não dominantes acesso equitativo aos princípios constitucionais e aos valores compartilhados na sociedade.

Neste estudo, explorou-se o multiculturalismo da perspectiva demográfico-descritiva. Refugiados, requerentes de asilo, imigrantes, expatriados, indígenas e minorias étnicas são exemplos de grupos multiculturais. Esses indivíduos, inseridos em países e culturas diferentes das suas, podem enfrentar desafios relacionados à sua identidade e sua integração (Sam & Berry, 2010).

A mudança de uma família para outro país é uma questão particularmente difícil para as crianças (Sime & Fox, 2015) e está associada a vantagens e desvantagens (Bates, 2013). Em um contexto mundial de alto fluxo de movimentação internacional de pessoas (Nações Unidas, 2016), estudantes de diferentes

nacionalidades podem representar desafios às políticas pedagógicas de inclusão e de adaptação e às habilidades docentes para lidar com o intercâmbio cultural (Adams & Fleer, 2016; Andrade, 2009; Bates, 2013; Chang & Le, 2010; Emenike & Plowright, 2017; Guimarães, Lemos, & Nunes, 2012; Murua-Cartón, Etxeberria-Balardi, Garmendia-Larrañaga, & Arrieta Aranguren, 2012).

Yi (2014), analisando a transição de jovens imigrantes coreanos nos Estados Unidos, destaca a dificuldade de vivenciar novas responsabilidades, papéis e identidades culturais diante de uma possível imaturidade emocional. Segundo a autora, a situação é agravada quando a voz de alunos estrangeiros não é permitida ou é negligenciada nas escolas. Durante os períodos de transição, os alunos multiculturais exigem um ambiente escolar seguro e confortável para mitigar suas incertezas. A escola, em sua função social transformadora, deveria trabalhar a diversidade humana como fator de crescimento de todos (Ministério da Educação, 2001).

As escolas têm a responsabilidade de apoiar emocionalmente alunos multiculturais, dando especial atenção ao sofrimento vivenciado em função da transição (Limberg & Lamble, 2011). Ademais, estudos indicam a importância de programas de transição para estudantes internacionais (Bates, 2013; Davis et al., 2010; Pollock & Van Reken, 2009). De outro lado, Stufft e Brogadir (2011) apontam os principais problemas enfrentados nas escolas públicas americanas que recebem alunos estrangeiros, como as restrições financeiras, a falta de recursos, a limitação de pessoal, a superlotação das salas de aula e as tensões sociais e raciais.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação (1996), o Estado deve assegurar atendimento

educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades particulares de aprendizagem. Especificamente no Distrito Federal (DF), há amparo legal para o caso específico do aluno estrangeiro. A Resolução Nº 1/2005, em seu artigo 118, estabelece que “o aluno provindo de instituição educacional de outro país merecerá tratamento especial para efeito de matrícula e adaptação de estudos”. No entanto, Andrade (2009), em um estudo com alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do DF, demonstrou que o tratamento especial previsto na regulamentação não era empregado na prática. A autora observou que alunos estrangeiros apresentavam sérias dificuldades, principalmente na assimilação da língua de escolarização, na interpretação de textos e na compreensão do conteúdo das aulas, das explicações do professor e dos enunciados de atividades. Além disso, os alunos enfrentavam dificuldades de integração, relacionadas à comunicação em sala, relacionamento social, incorporação das regras da escola, aceitação da cultura e participação em atividades acadêmicas. Concluiu-se nesse estudo que as escolas públicas do DF não estavam sendo bem-sucedidas na missão educativa com estrangeiros. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao número reduzido de estrangeiros matriculados em escolas públicas do DF. Dados da Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais (informação pessoal³), baseados no Censo Escolar, indicam que em 2014 houve 336 matrículas de estrangeiros, em 2015 houve 392 e em 2016 foram registrados 349 alunos estrangeiros na educação básica do DF. Os números representam menos de 1% do total de alunos da rede pública de ensino.

Naquelas escolas públicas que lidam com a diversidade cultural e étnica de alunos estrangeiros, de acordo com Andrade (2009), o desafio recai principalmente sobre os professores, que buscam soluções didáticas criativas para integrar a classe e facilitar a aprendizagem. Esforços individuais de professores, no entanto, não são efetivos quando há carência de formação e, por conseguinte, de habilidades para impulsionar o aprendizado e a socialização de crianças estrangeiras (Murua-Cartón et al., 2012). Pais com boas condições

financeiras podem optar por matricular seus filhos em escolas particulares e internacionais, que oferecem ensino bilíngue.

De acordo com Sears (2012), escolas internacionais têm planejamento pedagógico e clima escolar mais favoráveis à adaptação de estrangeiros. O autor realizou a investigação em uma escola internacional particular com 1.500 alunos, de 70 nacionalidades diferentes. A maioria dos participantes relataram a experiência de seus primeiros dias na escola como positiva; eles sentiram que suas dificuldades com o idioma da escola eram reconhecidas e apoiadas pelo corpo docente e pelos colegas. Muitos descreveram um círculo de amigos que incluíam falantes do inglês como primeira língua, assim como outros estudantes em todos os estágios de proficiência em inglês. Segundo Sime e Fox (2015), crianças migrantes são claramente desfavorecidas por seu status como recém-chegadas em uma comunidade e devem lutar para construir relacionamentos imediatamente após a chegada.

Diversos aspectos escolares influenciam a vida de alunos multiculturais. Os pais têm a difícil tarefa de definir onde matricular seus filhos e de acompanhar seus processos adaptativos, muitas vezes, sentindo-se culpados pelas rupturas e perdas vivenciadas, como destacam Limberg e Lamble (2011). Tendo em vista o desafio dos pais e dos centros educativos para a inclusão desses alunos, buscou-se analisar a percepção dos pais sobre experiência escolar internacional de crianças e adolescentes multiculturais e identificar os aspectos que são relevantes para o processo de inclusão escolar desses estudantes.

MÉTODO

Participantes

Pais de 39 crianças e adolescentes matriculadas no ensino fundamental, que já haviam vivido em pelo menos um outro país e atualmente residiam na capital do Brasil, participaram deste estudo. Trata-se de uma amostra de conveniência identificada por meio de associações e grupos de famílias multiculturais. Treze famílias (33%) viveram por até dois anos fora do seu país natal, seis (15%) viveram entre dois e cinco anos no exterior e 20 (52%) moraram em outro país por mais de seis anos. Entre as razões relatadas pelas famílias para viverem em outros países estavam: acompanhar pai ou mãe que foi transferido pelo trabalho ($n = 19$; 49%); fugir de situação adversa, como terremoto ou guerra

3 Correio eletrônico recebido em 15 de mai. 2017 de Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais <ce.dados@gmail.com>

($n = 6$; 15%); buscar oportunidades ($n = 6$; 15%); ficar perto da família ($n = 6$; 15%); e acompanhar pai ou mãe que foi estudar ($n = 5$; 13%).

Dados de 78 pais e mães foram colhidos para caracterização da amostra. A maioria era de nacionalidade brasileira ($n = 43$; 55%). Os demais ($n = 35$, 45%), de origem estrangeira, eram de nacionalidade: síria ($n = 10$; 12%), haitiana ($n = 4$; 5%), omani ($n = 4$; 5%), filipina ($n = 3$; 4%), colombiana ($n = 2$; 3%), libanesa ($n = 2$; 3%), mexicana ($n = 2$; 3%), nigeriana ($n = 2$; 3%), turca ($n = 2$; 3%), americana ($n = 1$; 1%), espanhola ($n = 1$; 1%), italiana ($n = 1$; 1%) e peruana ($n = 1$; 1%). Entre os casais, 10 (26%) eram binacionais, ou seja, pai e mãe tinham nacionalidades diferentes. Quanto ao grau de instrução, um pai (1%) e uma mãe (1%) haviam estudado até o ensino fundamental; 11 pais (14%) e 10 mães (13%) até o ensino médio; e 27 pais (35%) e 27 mães (35%) tinham cursado nível superior ou Pós-graduação. Uma mãe (1%) não respondeu à questão sobre o grau de instrução.

Instrumento

O questionário foi elaborado pela primeira autora deste estudo. Com sete questões abertas e 20 fechadas, teve o intuito de coletar informações sociodemográficas das crianças e adolescentes multiculturais e de suas famílias e investigar características da vivência e escolarização internacional das crianças e adolescentes. Foram analisados apenas os dados relativos à experiência escolar. O questionário explorou as seguintes características escolares: tempo de estudo, tipo de escola, desempenho escolar em relação a outros alunos, percepções sobre os professores, relacionamento com colegas na escola, transição entre escolas de diferentes países, aceleração e reprovação. Exemplos de questões são: Por quantos anos seu filho(a) estudou/ estuda fora do seu país natal? Como foi a transição da escola em outro país para a escola no Brasil? Seu filho(a) já foi reprovado(a) alguma vez?

Procedimentos e análise de dados

Após aprovação do projeto por um comitê de ética, foram realizados encontros individuais previamente agendados nas casas dos participantes, nos quais as pais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao questionário oralmente.

As respostas foram gravadas e transcritas. Foram realizadas análises descritivas. As respostas dadas às questões abertas do questionário foram sistematizadas por categorias e analisadas quantitativamente.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados a partir das categorias identificadas na análise de dados: dados demográficos e escolares aluno, atividades extracurriculares, experiência escolar (positiva e negativa), desempenho escolar, transição escolar, relacionamento interpessoal no contexto escolar. Descrevendo os dados demográficos e escolares, os pais participantes relataram experiências sobre 39 crianças e adolescentes multiculturais, com idades entre 6 e 15 anos ($M = 11,07$, $DP = 2,56$), sendo 22 (56%) do gênero feminino e 17 (44%) do gênero masculino. Todos os filhos dos participantes cursavam ensino fundamental, 14 (36%) em escolas públicas e 25 (64%) em escolas particulares. Vinte cinco (64%) deles eram brasileiros, sendo 20 (51%) apenas brasileiros e cinco (13%) brasileiros com dupla nacionalidade. Os demais 14 (36%) filhos eram de nacionalidade: filipina ($n = 3$; 8%), síria ($n = 3$; 8%), haitiana ($n = 2$; 4%), omani ($n = 2$; 4%), colombiana ($n = 1$; 3%), italiana e espanhola ($n = 1$; 3%), mexicana ($n = 1$; 3%) e turca ($n = 1$; 3%). De acordo com os pais, 20 crianças e adolescentes (51%) haviam morado em apenas um país estrangeiro, 14 (36%) em dois, e cinco (13%) residiram em três ou mais países.

Treze crianças e adolescentes multiculturais (33%) estudaram até dois anos no exterior, 15 (38%) estudaram de dois a cinco anos e 11 (29%) estudaram mais de cinco anos. A maioria frequentou a escola em apenas um país estrangeiro ($n = 23$; 59%), outros 16 (41%) estudaram em dois ou três diferentes países. Pais de 23 alunos (59%) declararam que, durante o período no exterior, seus filhos estudaram em escolas particulares, e pais de 22 (56%) informaram que eles estudaram em escolas públicas; 30 (77%) haviam estudado em escolas locais, nas quais se utilizava o idioma local, e 14 (36%) em escolas internacionais. Nessa questão foram aceitas mais de uma resposta, considerando as diversas escolas que as crianças frequentaram em um ou mais países.

Na categoria atividades extracurriculares, pais de 33 crianças e adolescentes (85%) descreveram atividades como: (a) esportes ($n = 28$; 72%); (b)

desenvolvimento de habilidades, que incluíam música, dança e teatro, ($n = 14$; 36%); (c) curso de idioma ($n = 7$; 18%); (d) atividade religiosa ($n = 3$; 8%); (e) eventos ($n = 3$; 8%). A mãe de uma criança brasileira de 10 anos, que viveu na Bélgica e na Venezuela, destacou a importância das aulas de música:

Antes da escola ela tinha crises de estresse, porque no Brasil tinha muitas atividades. Quando chegou na Bélgica só ficava em casa, teve crises, ficou estressada. Só melhorou quando começou a fazer aula de música. Não havia vagas na creche. (mãe 11)

Na categoria experiência escolar (positiva e negativa), verificou-se com pais de 26 multiculturais (66%) que seus filhos gostavam das escolas; 10 afirmaram (26%) que os filhos tiveram dificuldades na escola com os professores, com as regras ou com os colegas. Pais de 3 (8%) não souberam responder a essa pergunta. Quando questionados sobre a avaliação que faziam dos professores, pais de 30 crianças e adolescentes (77%) responderam que os filhos tinham boa relação e gostavam dos docentes e nove (23%) declararam que seus filhos reclamavam deles. Entre os lamentos, foram destacadas a exigência, a rigidez, a punição e a forma de tratamento.

Alguns familiares destacaram características positivas das escolas e suas contribuições para o processo adaptativo das crianças. A mãe de uma criança brasileira de 11 anos, que também viveu nos Estados Unidos, fez um comentário relacionado à atenção especial dada ao estrangeiro na escola em que sua filha esteve matriculada:

Na escola, frequentou uma aula que era só para estrangeiros. Era aula normal, mas em um inglês mais lento, um programa bem legal chamado *English as a Second Language* (ESL). A escola é tão preparada que, quando havia mais de duas pessoas de uma nacionalidade, eram obrigados a colocar um professor da língua do país. Lembro que havia um professor de chinês para os chineses. (mãe 15)

No entanto, os participantes também enfrentaram dificuldades nas escolas. A mãe de um brasileiro de 13 anos, que residiu na Bélgica e na Venezuela, fez um desabafo sobre a escola de Bruxelas:

As crianças na escola não podiam nem correr. A diretora era muito rígida, chamou o meu filho de violento, disse que ele era uma criança problema em

todas as áreas. A professora sentava ele quase atrás da porta, tinha um tratamento diferenciado e ruim com ele. O menino teve que se adaptar à escola, o que só dificultou todo o processo. Reclamavam que ele era imaginativo, diziam que ele precisava entender que o mundo é real. A criatividade era cortada na escola. Eu estabeleci com ele que poderia fazer tudo em casa, mas na escola não. A escola de lá era um desserviço. Na hora do recreio, as crianças faziam um círculo e jogavam bolas de papel na cabeça dele, ele se sentia odiado por todos. (mãe 9)

Outro exemplo sobre dificuldades enfrentadas na escola foi descrito pela mãe de um adolescente brasileiro de 13 anos, que viveu nos Estados Unidos e no Paraguai. Ela fez um comentário sobre os impactos da transição escolar no comportamento de seu filho: “Foi excelente academicamente, mas ele sofreu *bullying* e desenvolveu dificuldades comportamentais, sobretudo agressividade” (mãe 2).

Na categoria desempenho escolar, identificou-se que, durante o período que estiveram no exterior, pais de 20 crianças e adolescentes (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade de aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária; pais de 11 (28%) estariam no mesmo nível dos demais e pais de oito (21%) teriam dificuldade para aprender. Orgulhosa, a mãe de uma adolescente síria de 12 anos, que reside no Brasil, destacou: “Ela é aluna do programa de superdotados da escola, já ganhou duas medalhas e 13 certificados de aluna destaque. Ganhou até prêmio de destaque nacional” (mãe 3).

De acordo com os pais, apenas cinco crianças (13%) estudaram em escolas que adotavam seu idioma materno, os demais 34 participantes (87%) frequentaram escolas cujo idioma oficial era outro. Desafios vividos em função da alteração de idiomas no ensino são descritos pela mãe de um brasileiro de 12 anos, que morou na Suíça, no Paraguai e na Alemanha:

Quando foi para o Paraguai novinho, não sabia falar nem o português. Foi alfabetizado em inglês na Alemanha. Quando voltamos para o Brasil, ele era o mais atrasado da turma, tinha sempre aulas de reforço. Ele tinha dificuldade de ler e escrever em português por ter sido alfabetizado na Alemanha. (mãe 1)

Sobre a importância de aprender o idioma da escola para proporcionar a adaptação, o pai de uma

criança turca, que morou na Rússia e agora está no Brasil, comentou: “Ele se adaptou quando começou a pegar o português. Porque é competitivo, se irritava de não entender os comandos do professor. Mas para brincar não precisava entender e o professor era flexível” (pai 5).

Na categoria transição escolar, pais de 16 crianças e adolescentes (41%) responderam que os filhos tiveram que repetir período ou ano em função da mudança de escolas. O idioma foi citado como barreira ($n = 9$; 24%) e facilitador ($n = 2$; 5%), como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1
Processo de transição entre escola de origem e a escola no exterior

Respostas dos pais	Frequência	Percentual
Repetiu período em função do calendário ou currículo escolar	16	41%
Teve dificuldades em função do idioma	9	24%
Não houve dificuldades na transição	8	21%
Não houve transição porque as escolas adotavam o mesmo calendário escolar	6	15%
Teve problemas com colegas ou professores	5	13%
Avançou período ou ano em função do calendário escolar	4	10%
Houve dificuldades na documentação e transferência	3	8%
Percebeu muitas diferenças entre as escolas	2	5%
Fez aulas complementares de idioma na escola	2	5%
Teve facilidade pois já sabia o idioma	2	5%
Houve mistura de idiomas	2	5%

A mãe de um jovem de 11 anos, brasileiro que morou no Uruguai, Bélgica e Peru, descreveu as dificuldades enfrentadas em função dos diferentes calendários escolares:

Quando foi da Bélgica para o Peru, teve que refazer o primeiro período do 1º ano. Ele havia começado o 1º ano na Bélgica em setembro, chegamos no Peru em fevereiro, como a escola de lá adotava outro calendário, começou novamente o 1º ano. Saiu do Peru tendo cursado a 3ª série. Chegou aqui no Brasil e foi cursar o 5º ano. Em resumo, perdeu 6 meses porque na Bélgica o calendário é de setembro a agosto. (mãe 16)

Mesmo quando não é gerado atraso de período ou ano para a criança, a transição pode ser complexa, como no caso relatado pela mãe de uma criança brasileira que viveu no Uruguai, Bolívia, Espanha e Jordânia: “Quando voltou para o Brasil, refez meio ano. Depois fez uma prova de nível e cursou duas séries em um ano” (mãe 36). O pai de uma criança de 7 anos, de nacionalidade italiana e espanhola, que está morando no Brasil, descreveu os sentimentos de sua filha diante do atraso que teve na escola:

Escolhemos a escola francesa para manter a cultura europeia, mas ela precisou repetir um ano por exigência deles, o que faz com que ela tenha um ano a mais que os amiguinhos da sala. Isso a deixa muito frustrada. Somado a isso, teve dificuldade com a professora de língua francesa. (pai 34)

O pai de um adolescente omaniano, que morou na Inglaterra e no Brasil, relatou que o filho não enfrentou problemas na escola, especialmente por ter sido mantido o mesmo calendário escolar. “Ele sempre estudou em escola internacional particular, por isso não teve transição” (pai 21). No entanto, a transição não deve ser vinculada apenas à mudança de calendário escolar. Outros fatores podem estar relacionados, como o idioma, o tipo de escola, os relacionamentos. Exemplificando, a mãe de uma criança haitiana de 10 anos, que reside no Brasil, comentou uma estratégia adotada pela escola para facilitar a transição: “Na escola, ela é convidada pelo professor a ensinar expressões em crioulo para os colegas. Ela adora! Gosta de ser o centro das atenções” (mãe 14).

Na categoria relacionamento interpessoal no contexto escolar, observou-se, segundo a opinião dos pais, que 29 estudantes multiculturais (74%) fizeram

muitos amigos no período fora de seu país natal, nove (23%) teriam feito poucos amigos e apenas um (3%) não teria feito amigos. A maioria ($n = 21$; 54%) tinha amigos nativos do país estrangeiro, outros 12 participantes (31%) tinham amigos nativos e estrangeiros e seis (15%) responderam que todos os amigos eram estrangeiros. A mãe de uma criança brasileira de 11 anos, que morou no Uruguai, na Bélgica e no Peru, comentou sobre a importância dos amigos para a familiarizar-se no novo ambiente: “Quando chegou na Bélgica não falava com a professora, só falava com os colegas. Estava se integrando, mas tinha um bloqueio com os adultos” (mãe 16).

Os últimos aspectos investigados sobre a experiência escolar foram acelerações e reprovações. Pais de quatro crianças e adolescentes (10%) declaram que seus filhos foram acelerados na escola e quatro outros pais (10%) declararam que os filhos passaram por reprovação. A mãe de uma adolescente brasileira de 13 anos, que morou nos Estados Unidos e na Colômbia, destacou: “Nossa filha está triste porque só vai terminar o ensino médio aos 19 anos, mas o pai também terminou com 19 anos. Faz parte, vida de filho de diplomata é assim” (mãe 38). A aceleração é um processo que depende muito da escola; às vezes há indicação e os pais não aceitam, às vezes os pais solicitam, mas a escola não concorda. A mãe de uma criança de 7 anos, colombiana que reside no Brasil, destacou:

Quando estava no Jardim se sentia desanimada, achava as atividades muito fáceis. Eu tentei pular ela de série, conversei no colégio, mas eles não deixaram. O professor topou fazer atividades mais complexas para ela, assim, complementares. Desde então, sempre tem atividades extras, para não ficar entediada. (mãe 22)

DISCUSSÃO

A maioria dos alunos ($n = 30$; 77%) estudou em escola local, em pelo menos um país estrangeiro, na qual era utilizado principalmente o idioma oficial do país. Em todos esses casos, e ainda em alguns outros nos quais os alunos foram matriculados em escolas internacionais, os participantes ($n = 34$; 87%) frequentaram escolas cujo idioma de ensino era diferente de sua língua natal. O idioma da escola foi apontado como problema por pais de nove crianças e adolescentes (24%), quando questionados sobre a transição escolar de seus filhos. Ademais, pais de dois (5%) estudantes

mencionaram que seus filhos passaram a confundir e misturar os idiomas em função da língua usada na escola.

Um dos pais participantes deste estudo destacou o constrangimento vivenciado por seu filho, que deixava de ir ao banheiro durante a aula por não se sentir seguro em solicitar autorização à professora em francês, único idioma permitido na escola. Shvidko, Evans e Hartshorn (2015) investigaram os efeitos da política *English-only* (apenas inglês), de estrito uso do idioma oficial da escola. Observando uma variedade de fatores socioculturais, linguísticos, individuais e afetivos, foram encontradas evidências que sugerem que a aprendizagem pode ser prejudicada por tal política. O desafio de ingressar em uma escola na qual as aulas são ministradas em um idioma que não é dominado pelo aluno pode ser potencializado por políticas escolares ou mesmo por iniciativas próprias dos docentes que restringem ainda mais as possibilidades de comunicação dos jovens, proibindo o uso de línguas diversas.

O idioma foi ainda mencionado no presente estudo como vantagem para a transição escolar. Pais de duas crianças e adolescentes (5%) destacaram efeitos positivos quando, apesar da mudança de país e de escola, a língua de ensino permanecia a mesma. Outros pais de dois multiculturais (5%) destacaram o benefício de serem oferecidas aulas especiais para estrangeiros sobre o idioma local (caso de brasileiros que fizeram aulas de inglês como segunda língua nos Estados Unidos). Em situações em que as crianças não falam a língua da escola em um novo país, a assistência suplementar no idioma local é muito positiva (Roxas, 2008). Em diversos países, programas são oferecidos a estrangeiros para aperfeiçoamento do idioma escolar. Stufft e Brogadir (2011) afirmam que programas de ensino do inglês como segunda língua são empregados, em diferentes formatos, em escolas americanas que recebem regularmente minorias linguísticas. A partir de um apanhado da literatura, os autores destacam algumas características importantes para o sucesso desse tipo de iniciativa, como: (a) escola e professores com altas expectativas de aprendizagem dos alunos; (b) professores experientes que conhecem e compreendem o *background* dos alunos; (c) oportunidades de abordar questões que envolvem as origens culturais, políticas e étnicas dos aprendizes de língua inglesa; (d) ênfase na comunicação funcional, para além do conteúdo ou currículo; (e) atividades de apoio envolvendo os pais.

Outro aspecto que influencia a aprendizagem dos multiculturais em meio à transição escolar refere-se à compatibilidade entre a série em que o aluno é matriculado e o seu conhecimento e experiência (Szilassy & Arendas, 2007). A variação no calendário e no currículo das escolas, que gerou reposicionamento acadêmico dos alunos, foi o assunto mais mencionado ($n = 20$; 51%) na questão sobre a mudança de escola. A maioria dos pais ($n = 16$; 41%) declarou que seus filhos tiveram que repetir série ou período já cursado e outros quatro participantes (10%) tiveram os filhos acelerados. O calendário escolar pode variar em diferentes regiões; no Estado de São Paulo, por exemplo, o ano letivo das escolas públicas acompanha o ano civil, e geralmente transcorre de fevereiro a dezembro (Governo do Estado de São Paulo, 2016). Já o calendário escolar adotado em escolas públicas de Nova Iorque é de setembro a junho (*New York City Department of Education*, 2016).

Além das datas, a estrutura e o conteúdo curricular podem variar. Nem todos os países têm, por exemplo, nove anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio, como o Brasil (Ministério da Educação, 2013). Nesse sentido, pais comentaram que, após o início das aulas, precisavam acompanhar o desempenho dos filhos e contar com a flexibilidade da escola. Inseridos em determinada série, alguns alunos perceberam lacuna ou excedente de conhecimento e tiveram que solicitar uma reavaliação do enquadramento escolar. Cenário pior pode ocorrer quando a diferença não é percebida pelos pais e não há adaptação curricular na escola. Szilassy e Arendas (2007) indicam que a entrada em novo sistema escolar, com características diferentes do anterior, pode ser feita de duas formas, ambas problemáticas. Os alunos podem ser alocados em classes com outras crianças mais jovens, e ter dificuldades sociais e emocionais devido às diferenças que existem no desenvolvimento físico e cognitivo, ou em classes com alunos de sua própria idade e ter dificuldades para acompanhar o conteúdo. Assim, é importante que pais e docentes acompanhem e amparem a transição dessas crianças.

Em escolas internacionais, esse tipo de problema é mais raro, vez que grande parte adota o mesmo calendário escolar e está presente em grande parte das capitais do mundo (por exemplo, *American School of Brasilia*, 2016; *Lycée Français François Mitterrand*, 2016). Nesta pesquisa, pais de 14 crianças e adolescentes (36%) disseram que os filhos estudaram em escolas internacionais. Jovens que vivenciam muitas

mudanças de país, geralmente em função da profissão ou dos estudos dos pais, podem ter vantagens em estudar em escolas internacionais. A manutenção do calendário, da política pedagógica e do currículo escolar, independentemente de quantas vezes as famílias se mudem, reduz ao menos alguns dos desafios com os quais os alunos devem lidar (Sears, 2012).

A relação com colegas, professores e com as regras da escola foi apontada neste estudo como problema por pais de 10 alunos multiculturais (26%), quando questionados sobre suas opiniões a respeito das escolas. Os problemas citados coadunam com componentes do clima escolar, descritos por Chang e Le (2010) e Guimarães et al., (2012), que podem favorecer ou prejudicar o desempenho em escolas com alunos multiculturais (Goza & Ryabov, 2009; Mattison & Aber, 2007). O clima escolar envolve o compartilhamento de crenças, expectativas, políticas e medidas práticas, pelos diversos atores escolares. Um clima positivo é importante de uma forma geral no funcionamento da escola, mas pesquisas indicam importância ainda maior para adolescentes imigrantes (Haenni Hoti, Heinzmann, Muller, & Buholzer, 2017; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D, 2013). O clima pode ainda amenizar os efeitos negativos da discriminação percebida pelos estrangeiros (Ozdemir & Stattin, 2013). Segundo Schachner, Noack, Van de Vijver e Eckstein (2016), medidas de redução da discriminação e de promoção da igualdade e da inclusão são fundamentais para lidar com população estudantil diversificada. É importante, ademais, dar um passo adiante e, ao mesmo tempo, desenvolver um clima que abrace o pluralismo cultural. Estratégias simples, como adotar cumprimentos em idiomas diferentes ou aprender sobre as culturas étnicas dos estudantes durante um projeto escolar, podem contribuir para um ambiente escolar plural.

Apesar das citações sobre dificuldades, os participantes também compartilharam experiências positivas. Os pais da maioria dos estudantes ($n = 22$; 66%) afirmou que seus filhos gostavam das escolas e pais de 20 (51%) disseram que seus filhos tinham facilidade para aprender quando comparados a outros alunos da mesma faixa etária. Ademais, pais de 77% ($n = 30$) da amostra estudada declarou ter um bom relacionamento com os professores e (74%, $n = 29$) afirmaram que seus filhos fizeram muitos amigos no período fora de seu país natal, sendo estes, na maioria dos casos, nativos do país estrangeiro ($n = 21$; 54%). A importância do

corpo docente é ressaltada por Henry (2009). O autor destaca que refugiados, inseridos em escolas de novos países, ao falar sobre seus sucessos indicavam o professor como um elemento crítico. Educadores de sucesso devem buscar honrar a herança cultural de seus alunos, conectar as experiências distintas com seu currículo de sala de aula e adaptar a metodologia de ensino para melhor atender esses alunos, nutrindo expectativas de aprendizado (Henry, 2009; Stufft & Brogadir, 2011; Yi, 2014). A escola oportuniza relações de amizade que facilitam a adaptação, no entanto, Mattison e Aber (2007) pontuam que para que isso aconteça, o clima escolar deve ser receptivo a estrangeiros.

O sucesso adaptativo dos participantes pode ser facilitado por atividades que se realizam também fora do ambiente escolar. Neste estudo, pais de 33 crianças e adolescentes (85%) mencionaram que seus filhos participavam de atividades extraescolares, destacando benefícios da inserção em esportes, cursos, atividades religiosas e eventos ($n = 3$; 8%). Steffen e Merrill (2011) sugerem que a afiliação com qualquer grupo (social, político, artístico) que seja dominante na comunidade local pode ter um efeito significativo para o processo de aculturação. Os autores verificaram que a afiliação religiosa foi o maior preditor de altos níveis de aculturação, bem-estar e apoio social entre mexicanos no estado americano de Utah. O resultado se justificaria em função das oportunidades de imersão na cultura e interação com indivíduos nativos (Ebaugh & Chafetz, 2000). Pondera-se, todavia, que a classe socioeconômica da família pode ser um fator determinante que os pais possam ajudar e encorajar as crianças a procurar diferentes tipos de atividades e laços sociais (Sime & Fox, 2015). Ademais, discutindo a participação em atividades informais e de lazer, Harinen, Honkasalo, Ronkainen e Suurpaa (2012) argumentam que cor da pele, distância cultural e hierarquia étnica ainda são elementos que limitam as oportunidades para jovens multiculturais se inserirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pais de crianças e adolescentes multiculturais devem lidar com o desafio de acompanhar e facilitar a adaptação de seus filhos. Dado que a escola se converte no principal espaço de convivência, interação e aprendizagem para os mais jovens, a experiência que se desenvolve nesse contexto é fundamental para o processo adaptativo familiar e o desenvolvimento da

identidade dos estudantes. O tipo de escola: pública, particular, nacional ou internacional; a transição; a aprendizagem do idioma; a convivência com colegas e professores; o desempenho acadêmico; o desenvolvimento social foram aspectos explorados neste estudo. Os pais descreveram importantes desafios, estratégias e influências observadas na inclusão escolar internacional dessas crianças e adolescentes.

A partir da revisão de literatura e dos resultados identificados neste estudo, salienta-se a necessidade de políticas e práticas pedagógicas para a inclusão e adaptação de alunos de origem estrangeira (Shvidko et al., 2015). Programas para aprendizagem do idioma, oferecidos complementarmente ao currículo regular, são basilares para o sucesso escolar (Roxas, 2008; Stufft & Brogadir, 2011). Ademais, os professores devem ter altas expectativas sobre o desempenho desses alunos, valorar e compreender seus históricos, por meio de uma comunicação funcional que envolva aspectos culturais, políticos e étnicos (Stufft & Brogadir, 2011). Murua-Cartón et al. (2012) destacam a importância de formação específica para os docentes de estudantes de origem estrangeira. Com vistas a facilitar a integração dos estudantes multiculturais, é recomendado ainda que seja incentivado o relacionamento entre pessoas de diferentes nacionalidades. A partir de medidas como essas, instituições escolares podem favorecer o clima escolar para a diversidade cultural, do qual derivam a redução da discriminação e a promoção da inclusão (Chang & Le, 2010; Ozdemir & Stattin, 2013; Schachner et al., 2016).

Sinaliza-se como limitação deste estudo a escolha de analisar a experiência escolar apenas a partir da perspectiva dos pais. Essa decisão foi tomada considerando que parte da amostra relatou experiências de anos anteriores, em países nos quais os estudantes haviam residido antes do Brasil, sendo possível que algumas das crianças e adolescentes não tivessem lembranças do processo de inclusão vivido. Para futuras investigações, recomenda-se investigar também as percepções dos alunos, focando, por exemplo, em crianças e adolescentes estrangeiros que estejam vivenciando uma experiência escolar internacional no Brasil durante a pesquisa, por meio de observação em sala de aula ou estudos de casos.

REFERÊNCIAS

- Adams, M., & Fleeer, M. (2016). Social inclusion and exclusion of a young child: A cultural-historical perspective of an international mid-semester transition into an international school in Malaysia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41, 86-94.
- American School of Brasilia. (2016, dezembro). *School calendar 2017-2018*. Disponível em: https://www.eabdf.br/files/4314/8121/9252/EAB_Calendar_2017-2018.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2018
- Andrade, M. S. B. (2009). *Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10482/4956>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.
- Bates, J. (2013). Administrator perceptions of transition programs in international schools. *Journal of Research in International Education*, 12, 85-102. <http://doi.org/10.1177/1475240913478078>
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 16, 485-492. <http://doi.org/10.1037/a0020654>
- Davis, P., Headley, K., Bazemore, T., Cervo, J., Sickinger, P., Windham, M., & Reh fuss, M. (2010). Evaluating impact of transition seminars on missionary kids' depression, anxiety, stress, and well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 38, 186-194.
- Distrito Federal. (2005). *Resolução nº 1*. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal.
- Ebaugh, H. R., & Chafetz, J. S. (2000). Structural adaptations in immigrant congregations. *Sociology of Religion*, 61, 135-153.
- Emenike, N. W., & Plowright, D. (2017). Third culture indigenous kids: Neo-colonialism and student identities in Nigerian international schools. *Journal of Research in International Education*, 16, 3-17. <http://doi.org/10.177/1475240917692757>
- Governo do Estado de São Paulo. (2016). *Resolução SE 1*. São Paulo, SP: Secretaria da Educação.
- Goza, F., & Ryabov, I. (2009). Adolescents' educational outcomes: Racial and ethnic variations in peer network importance. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1264-1279. <http://doi.org/10.1007/s10964-009-9418-8>
- Guimarães, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38, 27-38.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Muller, M., & Buholzer, A. (2017). Adaptação psicossocial e sucesso escolar em estudantes italianos, portugueses e albaneses na Suíça: Desdobramento de migração Antecedentes, aculturação e contexto escolar. *Jornal de Migração Internacional e Imigração*, 18, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0461-x>
- Harinen., P. M., Honkasalo, M. V., Ronkainen, J. K., Suurpaa, L. E. (2012). Multiculturalism and young people's leisure spaces in Finland: Perspectives of multicultural youth. *Leisure Studies*, 31, 177-191. <http://dx.doi.org/10.1080/02614367.2011.576427>
- Henry, J. S. (2009). *Refugee transition into American public schools: An emergent study of major influences*. Tese de doutorado. The University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, Estados Unidos. Disponível em: <http://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=2492>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New policy responses to diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Limberg, D., & Lamble, G. (2011). Third Culture Kids: Implications for professional school counseling. *Professional School Counseling*, 15, 45-54. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-15.45>
- Lycée Français François Mitterrand. (2016, abril). *Calendrier scolaire 2016/2017*. Disponível em: http://www.lycee-francais-brasilia.net/index.php?page=page&id_page=9&id_page_sous_titre=16. Acesso em 20 de janeiro de 2018.
- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12. <http://doi.org/10.1007/s10464-007-9128-x>
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.

- Murua-Cartón, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larrañaga, J., & Arrieta Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, (10), 109-132.
- Nações Unidas. (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. New York: United Nations.
- New York City Department of Education. (2016). *2016-17 School year calendar*. Disponível em: <http://schools.nyc.gov/Calendar/default.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.
- Ozdemir, S. B., & Stattin, H. (2013). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1252-1265. <http://doi.org/10.1007/s10964-013-0038-y>
- Pollock, D., & Van Reken, R. (2009). *The third culture kid: Growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey.
- Roxas, K. (2008). Who dares to dream the "American Dream"? The success of Somali Bantu male students at an American high school. *Multicultural Education*, 16, 2-9.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 472-481. <http://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Sears, C. (2012). Negotiating identity in English- medium settings: Agency, resistance and appropriation among speakers of other languages in an international school. *Journal of Research in International Education*, 11, 117-136. <http://doi.org/10.1177/1475240912447848>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87, 1175-1191. <http://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Shvidko, E. V., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System*, 51, 11-27. <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.006>
- Sime, D., & Fox, R. (2015). Migrant children, social capital and access to services post-migration: Transitions, negotiations and complex agencies. *Children & Society*, 29, 524-534. <http://doi.org/10.1111/chso.12092>
- Steffen, P., & Merrill, R. (2011). The association between religion and acculturation in Utah Mexican immigrants. *Mental Health, Religion & Culture*, 14, 561-574. <http://doi.org/10.1080/13674676.2010.495747>
- Stufft, D. L., & Brogadir, R. (2011). Urban principals' facilitation of English language learning in public schools. *Education and Urban Society*, 43, 560-575. <http://doi.org/10.1177/0013124510380720>
- Szilassy, E., & Arendas, Z. (2007). Understanding of 'difference' in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 397-418. <http://doi.org/10.1080/13691830701234525>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. <http://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Diretrizes da UNESCO sobre a educação intercultural*. Paris: UNESCO.
- Yi, J. (2014). "My heart beats in two places": Immigration stories in Korean-American picture books. *Children's Literature in Education*, 45, 129-144. <http://doi.org/10.1007/s10583-013-9209-4>

Recebido: 11 de novembro de 2018

Aprovado: 04 de março de 2020

EDUCATIONAL GOALS FOR COLLEGE STUDENTS DIAGNOSED WITH DISABILITIES: FROM INDIVIDUALIST TO TRANSFORMATIVE ACTIVIST AGENDA

Dušana Podlucká¹; <https://orcid.org/0000-0001-8620-5936>

Abstract

Due to the legal protections and the effects of inclusive reforms introduced in the U.S. in the last decades, the number of students diagnosed with disabilities (SDWD) entering post-secondary education in the country has steadily increased. Nevertheless, SDWD remain significantly underrepresented among the college student population and their graduation rates are lower than those of their able-bodied peers'. Common explanations of unequal outcomes of SDWD in college have invoked issues related to students' transitioning from high school to college and inadequate provision of diversified and adequate support. In this paper, I critically examine the scholarship on academic success of SDWD in higher education that shape institutional discourses and practices around educational and life goals for SDWD. My analysis reveals that narrowly individualistic notions of personal responsibility, autonomy, self-determination and self-advocacy skills dominate such practices and discourses. My contention is that a focus on achieving independence as the ultimate educational goal for SDWD reproduces ableistic assumptions and ultimately disempowers those students. Merging insights from critical disability studies with the Vygotskian socio-historical theory expanded by the Transformative Activist Stance, I propose a radical reconceptualization of developmental goals for SDWD away from the notion of independence of individual learners toward focusing on *interdependence*, reciprocity, relationality, connectedness and collective agency.

Keywords: Disability; Interdependence; Ableism; Vygotsky; Transformative Activist Stance.

*Metas educacionais para universitários diagnosticados com deficiência:
de uma proposta individualista à ativista transformadora*

Resumo

Devido às proteções legais e aos efeitos das reformas inclusivas introduzidas nos EUA nas últimas décadas, o número de alunos diagnosticados com deficiência (SDWD) ingressando no ensino superior no país tem aumentado constantemente. Entretanto, o aluno diagnosticado com deficiência permanece significativamente sub-representado e apresenta taxas de graduação menores entre a população de estudantes universitários. Explicações comuns de desfechos desiguais de alunos com deficiência na faculdade têm invocado questões relacionadas à transição dos alunos do ensino médio para a faculdade e a oferta inadequada de apoio adequado e diversificado. Neste artigo, examina-se criticamente a bolsa de estudos e o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior, que molda discursos institucionais e práticas em torno das metas educacionais e de vida para os alunos com deficiência. A análise revela que noções estritamente individualistas de responsabilidade pessoal, autonomia, autodeterminação e habilidades de autodefesa dominam tais práticas e discursos. Discute-se que o foco em alcançar a independência como o objetivo educacional final para o aluno com deficiência reproduz discriminações; em última instância, descapacita esses alunos. Unindo a abordagem de estudos críticos de incapacidade com a teoria sócio histórica vygotskiana expandida pelo Posicionamento Ativista Transformador, propõe-se uma reconceitualização radical dos objetivos de desenvolvimento para o aluno com deficiência, longe da noção de independência dos alunos individuais para focar na interdependência, reciprocidade, conectividade e na importância das relações e ações coletivas.

Palavras-chave: Deficiência; Interdependência; Capacitismo; Vygotsky; Postura ativista transformadora.

1 LaGuardia Community College, City University of New York – CUNY – Estados Unidos, América do Norte; dpodlucka@lagcc.cuny.edu

*Metas educacionales para estudiantes universitarios diagnosticados con discapacidad:
de una propuesta individualista a una activista transformadora*

Resumen

Debido a las protecciones legales y a los efectos de la reformas inclusivas introducidas en los EE.UU en las últimas décadas, el número de estudiantes diagnosticados con discapacidades que ingresan en la educación superior en el país ha aumentado constantemente. Sin embargo, el número de estudiantes diagnosticados con discapacidad sigue siendo muy pequeño entre la población de estudiantes universitarios y, sus notas de graduación son mas bajas que que las de sus compañeros sin discapacidad. Las explicaciones comunes de esta disparidad entre los estudiantes con discapacidades e sus compañeros sin discapacidad en la universidad han planteado problemas relacionados con la transición de la secundaria a la universidad y la provisión inadecuada de soporte diverso y adecuado. Este artículo examina críticamente los estudios sobre el éxito académico de las personas con discapacidades en la educación superior que respaldan los discursos y prácticas institucionales en torno a las metas educacionales y de vida de los estudiantes diagnosticados con discapacidad. El análisis revela que estas comunicaciones y prácticas son el resultado de una “estrecha” noción individualista de responsabilidad personal, autonomía, autodeterminación y habilidades de autodefensa que dominan tales discursos y prácticas. Se argumenta que el enfoque en el logro de la independencia como objetivo educativo último para los estudiantes con discapacidad reproduce la discriminación; en última instancia, fragiliza a estos estudiantes. Uniendo el enfoque de los estudios críticos de la discapacidad con la teoría socio histórica vygotskiana ampliada por la Postura Activista Transformadora, proponemos una reelaboración radical de los objetivos de desarrollo para los estudiantes diagnosticados con discapacidad, lejos de la noción de independencia de el alumno individualmente, para enfocarse en la interdependencia, reciprocidad, conectividad y la importancia de las relaciones y acciones colectivas.

Palabras clave: Discapacidad; Interdependencia; Capacitismo; Vygotsky; Postura Activista Transformadora.

INTRODUCTION

Due to the legal protections and the effects of inclusive reforms² introduced in the U.S. in the 1970s and 1990s, the number of students diagnosed with disabilities³ entering college in the country has increased steadily (Barnett & Jeandron, 2009; Cook & Rumrill & Tankersley, 2009; Garrison-Wade & Lehmann, 2009; Hadley, 2006; Lipscomb, Hamison, Liu Albert, Burghardt, Johnson & Thurlow, 2017). Specifically, the National Educational Longitudinal Transition Study 2 (NLTS2) indicates that between the years 1987 and 2003 there has been a seventeen percent (17%) increase in the number of students diagnosed with disabilities (SDWD) who enrolled

in two-years colleges (also referred to as community colleges). Thus, two-year institutions have experienced the greatest growth in enrollment of students with disability (Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2005, as cited in Garrison-Wade & Lehmann, 2009). Currently, nineteen percent (19%) of all U.S. college students are diagnosed with disabilities and most of them continue to access postsecondary education via community colleges (Madaus, Gelbar, Dukes III, Faggella-Luby, Glavey, & Romualdo, 2019).

Despite this continuous growth, Garrison-Wade & Lehmann (2009) maintain that SDWD remain significantly underrepresented among the community college student population. This is largely due to the fact that disabled individuals attend postsecondary education at lower rates than the non-disabled population (Wehman, 2005) and they tend to drop out of higher education at a higher rate than students not diagnosed with disabilities (Murray, Goldstein, Nourse, & Edgar, 2000). However, data from the National Center for Education Statistics for the years 2004 and 2008 indicate a positive trend in completion rates for community college SDWD, which increased from eleven percent (11%) in 2003 to sixteen percent (16%) in 2007 (Barnet & Jeandron, 2009). This is

2 Federal legislation in the United States federal, such as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 2004, Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 and the Americans with Disabilities Act (ADA) of 1990 and 2004, has been crucial in creating more opportunities to further the rights of students diagnosed with disabilities to attend higher education institutions (Cook et al, 2009; Garrison-Wade & Lehmann, 2009).

3 Instead of using person-first language (e.g. student with disability) or identity-first language (disabled student) I use a term “students diagnosed with disabilities” to emphasize the socially constructed nature of disability and marked identity that the person may or may not choose to identify with)

consequential, insofar as SDWD who graduate from college have a greater chance of becoming financially independent (Quick, Lehmann, & Deniston, 2003) and are three to five times more likely to be employed than a disabled person who never attended college (United States department of Labor, Employment, and Training Administration, 2004, as cited in Cook et al, 2009). Partial or even a small degree of completion of postsecondary education (e.g., a few college courses or a certificate program) significantly improves the chance of an individual with disability to be employed (Zaff, Hart, & Zimrich, 2004). However, the rate of employment of disabled individuals aged 18-64 is only thirty-two percent (32%) compared with the rate of eighty-one percent (81%) for their non-disabled peers (National Organization on Disability, 2000, as cited in Hart, Pasternack, Mele-McCarthy, Zimbrich, & Parker, 2004).

Educational and life goals and expectations for college students diagnosed with disabilities

Garrison-Wade & Lehmann (2009) point out that the level of college success (or failure) of SDWD corresponds with low expectations typically held by institutions and families for those students. According to them, this accounts in great measure for those students being insufficiently prepared for college. As the authors point out, this is the result of two issues, namely: (a) those students are not advised to take classes that meet college entrance requirements, and (b) their learning is compromised if they do not receive the types of support they need (Garrison-Wade & Lehmann, 2009, p 420). The findings from the Wave 2 NLTS2 study (Wagner, Newman, Cameto, & Levine, 2005, as cited in Garrison-Wade & Lehmann, 2009) show that thirty-five percent (35 %) of secondary students with learning disabilities received the standard general education curriculum. However only fifty-two percent (52%) of those students also received the necessary modifications that would help them succeed in general education classes⁴.

Taken together, those findings clearly indicate the gap in the higher education of SDWD that is created by not providing those students with diversified and adequate cultural tools necessary for them

to benefit from the general education curriculum. Furthermore, SDWD entering the college also face additional challenges resulting from conspicuous gaps in the transition from high school to college, as the latter impose a new and different set of expectations for them. Those expectations mostly originate in the legislative gap between the rights, available services, and support provided to SDWD at high school and college.

While in high school, SDWD have the legal right for Individualized Educational Plans (IEP)⁵, which can be incorporated into the general education curriculum. However, students in postsecondary education cannot legally demand any such individualized plans. In addition, once those students become legally adults, their parents (or legal guardians), who are often intensively involved in their education and provide ongoing support, cannot intervene and act on their behalf. Upon entering college, those students are expected to act independently, manifest their autonomy, and self-advocate (i.e., make demands they need from the institution for accommodations and resources). This usually entails that the students self-identify as a “Student with Disability”. This includes providing supporting documentation of their disability, request their support and services, identify the academic accommodations needed, self-advocate to their instructors to implement their support and participate in the services that meet their needs (Getzel & Thoma, 2008; Hadley, 2006; for a detailed analysis of this process see Podlucká, 2020). Unfortunately, most SDWD enroll into the college unprepared to disclose their disability, lack the understanding of how to access disability support services on campus, or even postpone and wait to disclose their disability until they experience academic problems (Getzel & McManus, 2005). Thus, for SDWD, the transition from high school to college usually involves developing a whole new range of skills and abilities as they participate in social practices that are quite unlike those they were used to participating in while in high school. Moreover, many of the skills

4 General education – is based on a curriculum developed for “typically” developing children, based on institutional standards, usually state standards.

5 Individualized Educational Plan (IEP) – is a plan or program designed with a goal of addressing educational needs of a child who attends either elementary or secondary institution and is diagnosed with a disability. The plan identifies type of specialized instruction and related supportive services and educational and developmental goals for a child. Every child who receives special education services must have an IEP. The IEP is developed by a team that includes key school staff, the child's parents that might be accompanied or represented by a child's advocate.

and practices that SDWD are expected to manifest and engage in are not only new to them, but those are de facto *additional* ones to the repertoire of practices of the typically developing college student. In other words, in addition to navigating the world of able-bodied college students, SDWD have to appropriate a whole separate subculture of a “Student With Disabilities”.

The literature on transition to college and expectations by postsecondary education institutions focus predominantly on individual responsibility, autonomy, self-determination and self-advocacy skills of SDWD (e.g. Clark, Olympia, Jensen, Heathfield & Jenson, 2004; Getzel & Thoma, 2008; Halloran, 1993; Ryan & Deci, 2000; Skinner, 1998; Thoma & Wehmeyer, 2005; Ju, Zeng, & Landmark, 2017; Daly-Cano, Vaccaro, & Newman, 2015; Wehmeyer, 2015). For instance, a number of scholars maintain that self-determination is the most essential characteristic to the retention of SDWD in postsecondary education (Getzel and Thoma, 2008) and it is a crucial predictor of academic success of students with disabilities (Wehmeyer, 2015; Daly-Cano et al, 2015). Among others, Halloran (1993) considered self-determination as the “ultimate goal” for SDWD. In their turn, Clark and colleagues (Clark et al, 2004) see in self-determination skills the means for preparing students diagnosed with intellectual disabilities for the “universally agreed upon goal of education, being as autonomous as possible in making meaningful life choices” (2004, p. 151).

Similarly, self-advocacy skills are regarded as critical to successful transition to and retention in postsecondary education (Adams & Proctor, 2010; Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015; Hadley, 2006; Janiga & Costenbader, 2002). However, self-advocacy has recently been considered less central in academic success of the students’ diagnosed with disabilities. Instead, it has been contextualized as an integral element of students’ sense of belonging, along with students’ social relationships, and students’ “sense of mastery of the student role” (Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, 2015, p 670).

Fortunately, an overall trend toward criticizing individualist approaches to supporting students with disability has begun to emerge in the literature. Garrison-Wade and Lehmann (2009) are critical of the existing prevalent emphasis on individual responsibility and self-advocacy skills of SDWD as well as of the expectations set by postsecondary education

institutions for those students. Using strong language, they unequivocally call those expectations deficient for their ignorance of the “obligations of community colleges and policymakers to support those plans” (2009, p. 438). These authors further claim that, besides teaching self-determination and self-advocacy skills in high school, other steps towards successful transition from high school to college are necessary, including “early and systematic planning”, which starts in high school and involves communication among institutions; setting up the future educational goals for the high school students; and goals for their community college experience and for future career. In their turn, Cobb and Alwell (2007) optimistically conclude that interagency and multiagency planning, including planning with postsecondary institutions, is increasing. Indeed, the research suggests that the most effective approach to the transition from high school to post-secondary education include interagency networking and collaboration during the planning process (Povenmire-Kirk et al., 2018; Flowers et al., 2018).

My own stance toward the conundrum of the transition to college for SDWD is that collaboration is clearly desirable and necessary on all levels, from individual to institutional, involving interpersonal, inter- and multi-institutional collaborations throughout the preparation and planning. However, my contention is that, in addition to a flexible and comprehensive system of collaborations, the very understanding and definition of educational and life goals for SDWD entering college should also be reconsidered and transformed (for a detailed discussion of this issue in relation to pedagogical practices for students diagnosed with intellectual disabilities, see Podlucká, 2013, 2020).

Traditionally, life and educational goals for people diagnosed with disabilities have focused on increasing their independence and autonomy, whether their academic or social skills are considered. This goal is predicated on two problematic assumptions. First, the assumption that more autonomous a person is, the more likely he or she is to experience a higher quality of life (Brown, Branston & Hamre-Nietupski, 1979, as cited in Craig, 2001), including emotional and mental well-being (Clark et al, 2004). Second, expectations set for students with disability are grounded in a conflicting logic that only an autonomous and independent being can be a good citizen, one who is moreover able to contribute to national economic

prosperity (Philips, 2001, as cited in Robertson, 2001). However, a closer look quickly reveals the contradictory character of those assumptions. For instance, even though self-determination, including autonomy, is considered to be an individual attribute originating in and developed by an individual person, all support from the social environment (e.g. parents and caretakers, school psychologist, teachers, etc.) is clearly needed for their development. Nonetheless, self-determination is largely conceived as “an *innate* need that motivates an individual to change in certain behaviors, in particular, behaviors considered “self-actualizing” (Ryan & Deci, 2000, as cited in Clark et al, 2004, p. 151, emphasis added).

The limitations of upholding independence and autonomy as life and educational goals, whether for disabled or non-disabled individuals, are also obvious in the narrow and dichotomized understanding of independence as an individual characteristic. That is, independence is viewed as an individual trait or ability of the person acting alone, unrelated to others and to her surroundings. Such an assumption is readily rejected by critical approaches to development, education and disability. Clearly, being engaged in any activity, even in the most solitary act, human beings are always *related* and therefore *dependent* on others through using cultural tools that are inherently social. Independence in this limited view is usually understood in being independent *of others*. In a culture that praises individualism, being socially dependent and relying on interactions with others in daily activities is commonly perceived as a weakness, especially if it involves interaction deviating from the normative means of interactions, as it is often the case for disabled people. This limited view of in/dependence resonates with the notion that a dependent person is somehow less human and *has less of the self*. However, what creates dependency is the hegemony of the dominant culture by subjecting disabled identities to continuous and systematic subordination to normative discourses and practices.

To counter such narrow, individualistic view of the dynamics of in/dependence, I rely on an alternative view, based in cultural-historical and other relational perspectives, according to which we are always dependent on social processes and relations as our minds function and are expressed in and through social activities carried out with the use of cultural tools. As is well known, this point is centrally elaborated in Vygotsky’s

developmental approach to studying human mental functioning aimed at revealing the social origins of uniquely human mental process. According to this approach, further developed across several generations of researchers, human psychological functioning is constituted by transformed, initially external actions mediated by cultural tools that are eventually internalized and constitute the so-called internal or mental plane of actions (see Arieviditch, 2017, for a detailed discussion of how the apparent dualism in Vygotsky’s account of the transformation of lower into higher psychological functions was addressed in subsequent works by Galperin and his followers). A simple example is counting silently “in one’s head” where the internal execution of this action in the psychological plane does not negate its mediation by the system of numbers that is passed on to children through cultural transmission (without any connotations of passive transmission as in fact children actively appropriate the use of cultural tools by engaging in collaborative practices). Therefore, internal mental operation only appears to be carried out independently of anything and anybody as an internal activity “inside person’s head”. This simple example illustrates Vygotsky’s theory about the external (social) origins of the human mind conceived of as comprising internalized (and transformed) forms of social interaction, as explained in his well-known thesis of the cultural nature of uniquely human higher (i.e., culturally mediated) psychological functions (Vygotsky, 1993, p. 145):

We can formulate the genetic law of cultural development in the following way... Every function in the child’s cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane and then on the psychological plane. First it appears between people as an inter-psychological category and then within the individual child as an intra-psychological category... but it goes without saying that internalization transforms the process itself and changes its structure and functions. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships.

Continuing with the numerical example above, we can see that a mathematical operation, say to perform a calculation, can be carried out externally by employing “external” cultural tools (e.g. abacus, calculator, or with pen and paper) or even with the help of somebody else. This is typically the case in

initial phases of mastering those operations or when they are too complex (e.g., large numbers) to be executed internally (“in the head”). The significance of this discussion of the social origins and culturally-mediated nature of human psychological functioning is to foreground the developmental dynamics of in/dependence. These terms not only always exist in dialectical relationship, but they are context-bound, situated and embedded in activities, including being reliant on the cultural tools employed (See Stetsenko, 2004, for a discussion of how cultural tools typically involve a combination of material and symbolic forms in patterns of social practice).

From such a Vygotskian perspective it's easy to problematize narrow views about independence and autonomy. Independence, in a traditional sense, refers to acting on one's own without being assisted by others or aided by material supports. Thus, the more immediate reliance on social or material support, including through special accommodations, the more dependent we appear to be. Paradoxically, independence and autonomy are frequently achieved by *increased* dependence and reliance on technology, which is often considered as a desired outcome for disabled people. As Vygotskian theory, and related approaches such as distributed cognitions (Clark, 1998; Hutchins, 1995) insist, we are inherently dependent on the technologies of our bodies, social interactions, and cultural tools. Ineluctably, the rapid increase in globalization, the complexity of our societies and the specialization of human activities have made us increasingly more dependent. Incidentally, our social dependence has been painfully exposed by the current COVID-19 pandemics. This global crisis has laid bare our dependence on other people, on (unequally available) digital tools and on stratified societal systems. The current situation clearly challenges the illusion of individuals' independence.

Scathing critiques of how disciplinary knowledge in the social sciences has promoted individualist views can be found in Rose's (1998) and Danziger's (1990, 1997) works, both of which provide a radical analysis of contemporary individualized and autonomous notion of the person (or self). Such notion is abundantly present in scientific discourses in psychology and related disciplines, as well as widely, if tacitly, embedded in cultural institutions that champion liberal values of freedom, equality and self-governance. In his eloquent critique of individualism, disability

scholar Goodley calls for recognition that the “individual valued by contemporary society is a complex phenomenon made by long histories of oppression and domination of medicalization, colonization, patriarchy and heteronormativity” (2016, p 98). He points out that the nonnormative bodies and minds of the disabled are most commonly and intensively subjected to “ableist ideals” of individualism as a result of the contributions of philosophy, psychology and medical practices to the “manufacture of the disabled individual” (2016, p 84). Similarly, Martin and McLellan (Martin & McLellan, 2008; McLellan & Martin, 2005) illustrate how such highly individualistic concepts of selfhood and personhood are applied in Western education and autonomous self-governing individual is celebrated at the expense of the socially dependent, committed citizen. As their works reveal, this focus on individual is due to establishing educational goals and practices, including interventions, on the principles of theories of the self that predominantly rely on individualism and psychologism, despite the fact that “major, historical theories of selfhood come replete with social, moral and political considerations” (Martin & McLellan, 2008). As they suggest, given that the (2008, p. 440-441, emphasis in original):

[e]ducational systems have a social, institutional mandate to prepare students as persons and citizens capable of functional levels of both self-sufficiency and civic participation [a]n overemphasis on the former does much more than risk endangering the latter...[A]n overly individualistic emphasis in education also jeopardizes students' self-sufficiency by possibly providing too little in the way of exposure to the interests and perspectives of others with whom a reasonable level of civil co-existence is necessary for both personal and societal flourishing...[F]ailure to situate self-regulation within its appropriate and necessary sociocultural, historical, interpersonal, and moral context may inadvertently decouple *self-sufficiency* from *civic responsibility* in the minds of otherwise well-intentioned teachers and students.

Within the educational and developmental literatures, the focus on independence and autonomy specifically has been widely criticized, whether as life goals for disabled or for people in general (e.g. Bogdan & Taylor, 1992; Carnaby, 1998; Condeluci, 1995; Contompasis & Burchard, 2004; Fisher, 2007; Knox & Bigby, 2007; Lee, 2009; Olivier, 1990;

Sevenhuijsen, 2000, 2003; Ward 2011; Wendel, 2006; White, Simpson, Gonda, Ravesloot, & Coble, 2010), or whether as educational goals specifically (e.g. Gooden-Ledbetter, Cole, Maher & Condeluci, 2007; Linn 2011; Robertson, 2001; Symeonidou & Mavrou, 2020). Although those authors work from different theoretical perspectives and focus on different aspects of disability and/or development, they partake in a strong critique of the notion of independence as the result of an artificial and false dichotomy between independence. Instead, they propose focusing on *interdependence*, reciprocity, relationality, connectedness and collective agency. For instance, the Disability scholar Olivier (1990, p. 184) criticizes the conception of independence for suggesting that:

the individual needs no assistance whatever from anyone else and this fits nicely with the current political rhetoric which stresses competitive individualism. In reality, of course, no one in a modern industrial society is completely independent: we live in a state of mutual interdependence. The dependence of disabled people therefore, is not a feature, which marks them out as different in kind from the rest of the population but different in degree.

Similarly, Kennedy (2001, p. 123) claims that the dependence of disabled people

is not qualitatively different from what other people experience. All people are dependent on others; it is part of social nature of human life. Indeed, people's dependence on each other is the basis for social interaction and the social relationships that emerge from those interactions.

Disability studies and feminist scholars, particularly the ones coming from the perspective of ethics of care, point out that disabled people have always been positioned as dependent. Calling out the false dichotomy of carer and cared for, these scholars indict traditional notions of disability that portray the disabled as only the recipients of care and services (e.g. Carnaby 1998; Kennedy 2001; Manderson & Warren, 2013; Williams 2001; Williams & Robinson, 2001; Ward 2011, Wood 1994). As Ward (2011) further explains, the false dichotomy of carer and cared serves the purpose of enabling the production and maintenance of the status quo portrayal of the disabled as pitifully vulnerable and dependent, which operates with the twin "false belief in the independence of those

who have not been labeled learning disabled" (p.173). In their study of families with intellectually disabled people, researchers Knox and Bigby (2007) found that those families relied on *interdependence* (my emphasis), including on disabled members, to maintain the interdependence of the whole family. Similarly, Williams & Robinson (2001) found out that disabled people, including some intellectually disabled who had high support needs, were performing care tasks for their elderly parents, though regrettably the interdependent relationship was usually not fully recognized either by the parents or their adult children. The researchers note that mutual caring is indeed far more common than is acknowledged and recognized and it often includes people with severe learning disabilities.

The presented examples from research projects focused on integration of intellectually disabled people (Carnaby, 1998; Gooden-Ledbetter, Cole, Maher & Condeluci, 2007) illustrate that positive self-esteem, self-efficacy and overall social integration can be more easily achieved in programs that focus on *interdependence* rather than independence. Specifically, Carnaby (1998) describes a support model in Milan, Italy, for intellectually disabled people in which interdependence is at the center. In this approach, self-esteem is viewed as "resulting from the social integration of service users as a peer group rather than as individuals, while encouraging independence for users in the form of paid employment" (Carnaby, 1998, p. 219). The program encourages intellectually disabled adults to integrate with the local community collectively and collaboratively, rather than individually. Furthermore, personally significant relationships developed within the group and the community provide the context for positive psychological development. An important part of the program is a "sheltered employment scheme, which, in accordance with Italian legislation, pays a wage comparable to non-disabled colleagues, in turn enabling tenants to pay a standard rent and not be reliant upon state benefits" (p. 225).

Similarly, Gooden-Ledbetter and her colleagues (Gooden-Ledbetter et al., 2007) found, when comparing two different teaching goals of one Independent Living Program (ILP) in Pennsylvania for disabled people, that self-efficacy (skills) and *interdependence* specifically were both significant, however *interdependence* was a more significant predictor of life satisfaction. The self-efficacy skills in this ILP are taught with the understanding that teaching interdependence

allows the disabled person to “begin to make decisions about how to accomplish those tasks that he/she can or cannot do for him/herself” (p. 157). Further examples from other cultures, especially among indigenous and non-Western ones, in which *interdependence* is valued over independence, self-sufficiency, self-determination and autonomy also point to the illusionary dichotomy between in/dependence, prevalent individualism and overemphasis of independence that dominates US education and welfare system. For instance, in Portugal the special education system promotes social integration of children with the main goal of inclusion, reflecting a cultural emphasis of social interdependence over self-sufficiency (Linn, 2011). In contrast, the American system focuses heavily on independence, as embedded in IDEA legislation, which arguably creates barriers to children’s social integration (Linn, 2011).

The different strands of scholarly literature discussed above can be united based on their support to the twin claims that (a) life and educational goals based on an individualistic notion of selfhood, overtly promoting independence and other self-regulatory competencies are flawed, and are not necessarily conducive to the development of a happier, more independent, and self-sufficient person; and (b) individual’s development, including agency and autonomy, does not occur within the limits of individual’s mind and body. Instead it *originates* from and within one’s interconnectedness with others, that is, from one’s engagement with the world through collective activity.

In the words of Martin & McLellan (2008, p. 442):

sources of consciousness, meaning, mind, and selfhood lie in interactivity with others within historically established sociocultural practices and ways of life... It is in our worldly interactivity with others, not in our underlying mental and neural functioning, that the meaning and significance required to fuel our goal-directed functioning might be located.

After all, it is not the degree and extent of independence of our bodies and minds from technologies and other tools that makes us human agents. The purpose of human life and the point of human existence is not to become independent as one seeks to individually adapt to reality and independently participate in the world. The central claim about the social origins and culturally-mediated nature of human psychological function, including all aspects of human subjectivity,

a point that has been well elaborated in sociocultural theory (e.g. Vygotsky, 1962, 1978; Leontiev, 1978; Gal’perin, 1989; Mesheryakov, 1979), has been recently further developed by Stetsenko (e.g. 2014, 2016, 2017, 2019) in her theory of the Transformative Activist Stance (TAS) and is discussed below. As this approach suggests, central to human development is to collaboratively struggle to change the world for the better, to contribute to its transformation, which is always a simultaneously individual and collective process. Therefore, the goal of education should not be fixed on increasing the independence of individuals (as solitary learners) but to create opportunities for and enable all persons, including SDWD, to meaningfully contribute to the transformation of human lives as part and parcel of changing society.

Transformative Activist Stance as a guiding principle for organizing educational and life goals for students diagnosed with disabilities

One of the central claims in the TAS approach is the idea that *collaborative purposeful transformation* of the world is “the core of human nature and the principled grounding for learning and development.” (Stetsenko, 2009, p. 139). Accordingly, “transformative practices are understood to be carried out by collaborating individuals qua *agentive actors* of society and history, that is as co-creators of the world” (Stetsenko, 2016, p. 173). In consonance with critical social theories, in particular with feminist standpoint epistemology (Harding, 1992) the TAS recognizes that all acts of being-knowing-doing are socially and historically located (always taken from a particular standpoint) and are therefore value-laden and never neutral or disinterested. Adding to this, the transformative ontology of the TAS highlights that all human acts comprise not merely responses to situations and problems posed by historically-evolving contradictions in social practices. On the contrary, the TAS posits a more agentive, and indeed activist, role for individuals qua social actors by foregrounding the inescapably forward-looking nature of each of their pursuits and strivings as instantiated in a vision of how one’s community practices ought to be (and by extension their world). Presupposing a horizon of destination as integral to human action renders each act of each person ineluctably transformative as they necessarily contribute to the shifting dynamics of current situations. In Stetsenko’s words, “each action

of each person, and even her or his “mere” presence in the world (which is *never* mere) do create new situations through changing existing circumstances and potentials for acting.” (2016, p. 211). It follows from this that collaborative transformative practice aimed at changing the world and enacted by activist individual contributions is the grounding for both identity and learning. In other words, human development is realized as an active project of becoming “*in* the process and *as* the process of making a difference and mattering in these practices” (p. 211). As Stetsenko further highlights,

{f}rom an activist transformative stance persons are agents not only for whom “things matter” but who themselves matter in history, culture, and society and, moreover, who come into Being as unique individuals through and to the extent that they matter in these processes and make a contribution to them. (p. 145)

By positing a transformative social ontology instantiated by individual acts of contributing to changing social and community practices the TAS offers a more radically egalitarian grounding for designing educational goals for SDWD and inclusive pedagogy. Specifically, it argues that all students, from their unique positions, including the corresponding educational support each requires, have “unlimited potential” and are “*equal precisely in the incalculable and immeasurable infinity of their potential*” (Stetsenko, 2017, pp. 116-117). From this perspective, educational practices must be carried out in “solidarity with, and learning from and with, those who are marginalized”, as Stetsenko argues, because “[i]t is from the position of the marginalized and the excluded that the most critical contradictions and conflicts in society (...) can be discerned, identified, resisted and struggled against” (Stetsenko, 2016, p. 363). This position calls for the centrality of not merely including but elevating the status of marginalized and discriminated students, as is the case of SDWD, as key contributors (agents) for democratizing and realizing egalitarian educational projects, as they stand at what Stetsenko calls the “epicenter of what is to come” and at fault lines of where the society is coming apart. In light of the COVID19 crisis that exposed with unusual clarity the vulnerabilities of oppressed, poor and minoritized communities across the world (and starkly visible in New York City where I live, which was the epicenter of coronavirus for several weeks), Stetsenko was prescient

in writing that “[i]t is at this epicenter that the world gets unstuck, runs into impasse and incoherence, and thus, being unsettled in the extreme, propels into the future as the process of its realization.” (p. 363). It follows from this that SDWD have an indispensable role in transforming ableistic, discriminatory, and excluding educational practices of which they have first-hand knowledge being de facto experts of the scope and depth of ableism and exclusion in education. This type of pedagogy for and with the oppressed, to paraphrase Freire’s seminal work, built on negotiating collectividual dynamics of social practices in light of a collectively envisioned sough-after future wherein the oppressed have a privileged role as agents of transformation, is the hallmark of research projects inspired by the TAS (for an example of research projects co-authored with oppressed groups as leading experts of their community practices, see works by Vianna, 2009, Vianna & Stetsenko, 2014, 2019). As such works make abundantly clear, it is up to our pedagogical and institutional practices, designed and created collaboratively with students, to provide spaces and opportunities for each student to uniquely contribute to learning communities and to matter in them.

REFERENCES

- Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22, 166-184.
- Arievitch, I. M. (2017). *Beyond the brain: An agentic activity perspective on mind, development, and learning*. Springer.
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W.Y. (2010). Accommodation strategies for college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429.
- Barnett, L., & Jeandron, C. (2009). Enriched and Inspired: Service Pathways to College Success. *American Association of Community Colleges (NJ1)*.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1982). *Inside Out: The social meaning of mental retardation*. Toronto: University of Toronto press.
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Johnson, F., Wilcox, B., & Gruenewald, L. (1979). A rationale for comprehensive longitudinal interactions between severely handicapped students and nonhandicapped students and other citizens. *AAESPH Review*, 4(1), 3-14.

- Carnaby, S. (1998). Reflections on social integration for people with intellectual disability: Does interdependence have a role? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23 (3), 219-228.
- Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T., & Jenson, W. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 143-153.
- Clark, A. (1998). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT press, Cambridge.
- Cobb, R. B. & Alwell, M. (2007). *Transition planning/ coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review* (unpublished report). Fort Collins, CO: School of Education, Colorado State University.
- Condeluci, A. (1995). *The Route to Community* (2nd ed.). Boca Raton, Fl.: St Lucie Press.
- Contompasis, S., & Burchard, S. (2004). On the Cutting Edge of Ethical Dilemmas: Reconciling an Adolescent's Transition to Adulthood. *Caring for Children with Neurodevelopmental Disabilities and Their Families: An Innovative Approach to Interdisciplinary Practice*, 213.
- Cook, L., Rumrill, P.D., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 84-96.
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-Advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213-227.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. London, UK: Sage Publications.
- Fisher, P. (2007). Experiential knowledge challenges 'normality' and individualized citizenship: towards 'another way of being'. *Disability & Society*, 22 (3), 283-298.
- Flowers, C., Test, D. W., Povenmire-Kirk, T. C., Diegelmann, K. M., Bunch-Crump, K. R., Kemp-Inman, A., & Goodnight, C. I. (2018). A Demonstration Model of Interagency Collaboration for Students with Disabilities: A Multilevel Approach. *Journal of Special Education*, 51(4), 211-221.
- Gal'perin, P. I. (1989). Study of the intellectual development of the child. *Soviet Psychology*, 27, 26-44 (original work published 1969).
- Garrison-Wade, D. F., & Lehmann, J. P. (2009). A conceptual framework for understanding students' with disability transition to community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 33, 417-445.
- Getzel, E. E. & McManus, S. (2005). Expanding support services on campus. In E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities* (pp. 139-154). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 77-84.
- Gooden-Ledbetter, M., Cole, M. T., Maher, J.K., & Condeluci, A. (2007). Self-efficacy and interdependence as predictors of life satisfaction for people with disabilities: Implications for independent living programs. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 27, 153-161.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage, London.
- Hadley, W., M. (2006). L. D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 10-16.
- Halloran, W. D. (1993). Transition services requirement: Issues, implication, challenge. In R. C. Reaves & P. J. McLaughlin (Eds.), *Recent advances in special education and rehabilitation*. Boston: Andover Medical Publishers.
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp.49-82). New York: Routledge.
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R. H., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. *Education & Training in Developmental Disabilities*, 54-66.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild* (No. 1995). MIT press, Cambridge.
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition for high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 462-468.

- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(3), 180–189. <https://doi.org/10.1177/1044207317739402>
- Kennedy, C. H. (2001). Social interaction interventions for youth with severe disabilities should emphasize interdependence. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 7, 122-127.
- Knox, M., & Bigby, C. (2007). Moving towards midlife care as negotiated by family business: Accounts of people with intellectual disabilities and their families “just getting along with their lives together”. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (3), 287-304.
- Lee, C. A. (2009). Re-thinking interdependence, subjectivity, and politics through the laser Eagles Art Guild. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 5 (1), 17-25.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Linn, M. I. (2011). Inclusion in two languages: Special education in Portugal and the United States. *Kappan*, 5, 58- 60.
- Lipscomb, S., Hamison, J., Liu Albert, Y., Burghardt, J., Johnson, D. R., & Thurlow, M. (2017). Preparing for Life after High School: The Characteristics and Experiences of Youth in Special Education. Findings from the National Longitudinal Transition Study 2012. Volume 2: Comparisons across Disability Groups. Full Report. NCEE 2017-4018. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Madaus, J. W., Gelbar, N. W., Dukes III, L. L., Faggella-Luby, M. N., Glavey, E., & Romualdo, A. (2019). Students with Disabilities in the Community College Professional Literature: A Systematic Review. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-10.
- Manderson, L., & Warren, N. (2013). “Caring for” and “Caring About”: Embedded Interdependence and Quality of Life. In *Reframing Disability and Quality of Life* (pp. 179-193). Springer, Dordrecht.
- Martin, J., & McLellan, A.M. (2008). The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis. *Studies of Philosophy and Education*, 27, 433-448.
- McLellan, A.M., & Martin, J. (2005): Psychology and the education of persons in British Columbia: A critical interpretive investigation. *Canadian Journal of Education*, 28, (1 & 2), 73-91.
- Meshcheryakov, A. I. (1979). *Awakening to life* (K. Judelson, Trans.). Moscow: Progress.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 119-127.
- Hart, D., Pasternack, R. H., Mele-McCarthy, J., Zimbrich, K., & Parker, D. R. (2004). Community College: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (1), 54–66.
- National Center for Education Statistics. (2004). *National postsecondary student aid study 2003–04*. Washington DC: U.S. DOE. Retrieved from <http://www.nces.ed.gov/das>.
- National Center for Education Statistics. (2008). *National postsecondary student aid study 2007–08*. Washington DC: U.S. DOE. Retrieved from <http://www.nces.ed.gov/das>.
- National Organization on Disability. (2000). *Executive Summary: 2000 N.O.D. Harris Survey of Americans with Disability*. Retrieved from <http://www.nod.org/content.cfm?id=1076#empl>.
- Olivier, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Podlucká, D. (2013). *Dis/Abling a learner diagnosed with autism: The dialectics of learning and development in higher education*. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Podlucká, D. (2020). Transformative Anti-Ableist Pedagogy for Social Justice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 21(1), 69-97.
- Povenmire-Kirk, T. C., Test, D. W., Flowers, C. P., Diegelmann, K. M., Bunch-Crump, K., Kemp-Inman, A., & Goodnight, C. I. (2018). CIRCLES: Building an interagency network for transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 49 (1), 45–57.
- Quick, D., Lehmann, J., & Deniston, T. (2003). Opening doors for students with disabilities on community college campuses: What have we learned? What do we need to know? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 815-828.
- Robertson, C. (2001). Autonomy and identity: the need for new dialogues in education and welfare. *Support for Learning*, 16 (3), 122-127.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- 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.
- Sevenhuijsen, S. (2000). The place of care: The relevance of the feminists' ethics of care for social policy. *Feminist Theory*, 4 (2), 179-197.
- Sevenhuijsen, S. (2003). Caring in the third way: The relation between obligation, responsibility and care in third way discourse. *Critical Social Policy*, 20, 5-37.
- Skinner, M. (1998). Promoting self-advocacy among college students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33, 278-283.
- Stetsenko, A. (2004). Scientific legacy: Tool and sign in the development of the child. In L. Vygotsky, R. Rieber, & D. Robinson. *The Essential Vygotsky*, (pp. 501-512). The Collected Works of LS Vygotsky. *New York: Plenum*.
- Stetsenko, A. (2009). Vygotsky and the conceptual revolution in developmental sciences: Toward a unified (non-additive) account of human development. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), *World Yearbook of Education 2009, Childhood Studies and Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels* (pp. 125-141). New York: Routledge.
- Stetsenko, A. (2014). Transformative activist stance for education: Inventing the future in moving beyond the status quo. In T. Corcoran (Ed.), *Psychology in Education: Critical Theory Practice* (pp. 181-198). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Stetsenko, A. (2016). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Perspective on Development and Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2017). Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. *Review of Research in Education*, 41(1), 112-135.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts with Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 148). [Frontiers.10.3389/educ.2019.00148](https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148)
- Symeonidou, S., & Mavrou, K. (2020). Problematising disabling discourses on the assessment and placement of learners with disabilities: can interdependence inform an alternative narrative for inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 70-84.
- Thoma, C. A., & Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and the transition to postsecondary education. In E. E. Getzel & P. Wehman (Eds.), *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities* (pp. 49-68). Baltimore, MD: Brookes.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686.
- Vianna, E. (2009). *Collaborative transformations in foster care: Teaching-learning as a developmental tool in a residential program*. VDM Publishing.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: Application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development*, 54, 313-338.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2019). Turning resistance into passion for knowledge with the tools of agency: teaching-learning about theories of evolution for social justice among foster youth. *Perspectiva*, 37(4), 864-886.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1993). The fundamentals of defectology. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, (Vol 2) (pp. 29-338). New York: Plenum Press.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. *A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Waltz, M. (2005). Reading case studies of people with autistic spectrum disorders: A cultural studies approach to issues of disability representation. *Disability & Society*, 20 (4), 421-435.
- Ward, N. (2011). Care ethics and carers with learning disabilities: A challenge to dependence and paternalism. *Ethics and Social Welfare*, 5 (2), 168-180.
- Wehman, P. (2005). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. (2015). Framing the future: Self-determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20-23.

- Wendell, S. (2006). Towards a feminist theory of disability. In L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 243-256). New York: Routledge.
- White, G. W., Lloyd Simpson, J., Gonda, C., Ravesloot, C., & Coble, Z. (2010). Moving from independence to interdependence: A conceptual model for better understanding community participation of centers for independent living consumers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 233-240.
- Williams, V., & Robinson, C. (2001). 'He will finish up caring for me': People with learning disabilities and mutual care. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 56-62.
- Williams, F. (2001). In and beyond New Labour: towards a new political ethics of care. *Critical social policy*, 21(4), 467-493.
- Wood, J. (1994). *Who cares? Women, care, and culture*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Zaff, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 45-53.

Received: July 20, 2020
Approved: August 4, 2020

DE QUE SOCIAL SOMOS FEITOS: DISCURSO EDUCATIVO E SEUS EFEITOS DE VERDADE

Ana Beatriz Coutinho Lerner¹; <https://orcid.org/0000-0002-4569-8719>

Paula Fontana Fonseca²; <https://orcid.org/0000-0002-4887-3148>

Resumo

Este artigo apresenta alguns fundamentos teóricos acerca da relação dialética entre indivíduo e sociedade para discutir os efeitos de verdade das operações discursivas da escola na produção da subjetividade e na formação dos sintomas que têm expressão no campo escolar. Partimos de conceitos oriundos do campo da Sociologia – mais especificamente dos trabalhos de Pierre Bourdieu – estabelecendo um diálogo com a teoria psicanalítica acerca da constituição do sujeito e do laço com o outro pela via do discurso. A partir de nossa experiência, observamos uma relação não necessariamente linear entre os determinantes sociais, a saber: classe social, condições socioeconômicas e estrutura familiar, o lugar que a criança ocupa no discurso dos educadores e os efeitos subjetivos da experiência escolar para cada aluno. Para ilustrar esta hipótese, apresentamos fragmentos de duas situações de intervenção a partir do arcabouço teórico-técnico da Psicanálise com crianças de escolas públicas que apresentaram impasses em seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Educação; Psicanálise; Discurso; Social; Sujeito.

From Which Social We Are Made of: Educational Discourse and its Truth Effects

Abstract

This article presents some theoretical foundations about the dialectic relationship between individual and society to discuss the truth effects of the school discursive operations on the subjectivity production and the formation of scholar symptoms that has expression in the scholar field. We start by concepts from the sociology field - more specifically from the works of Pierre Bourdieu - establishing a dialogue with the psychoanalytic theory about the constitution of the subject and the bond with the other through the discourse. From our experience, we observed a non-linear relationship between social determinants (namely: social class, socioeconomic conditions and family structure) the child's place in educator's discourse and the subjective effects of the school experience for each student. To illustrate this hypothesis, we present two fragments of intervention situations from the psychoanalysis theoretical and technical framework with public school children who live impasses in their schooling process

Keywords: Education; Psychoanalysis; Discourse; Social; Subject.

De Cual Social Somos Hechos: Discurso Educativo y sus Efectos de Verdad

Resumen

Este artículo presenta algunos fundamentos teóricos sobre la relación dialéctica entre el individuo y sociedad para discutir los efectos de verdad de las operaciones discursivas de la escuela en la producción de la subjetividad y en la formación de los síntomas que se expresan en el campo escolar. Partimos de conceptos oriundos del campo de la sociología - más específicamente de los trabajos de Pierre Bourdieu - estableciendo un diálogo con la teoría psicoanalítica acerca de la constitución del sujeto y del lazo con el otro por la vía del discurso. A partir de nuestra experiencia, se observó una relación no necesariamente lineal entre los determinantes sociales (clase social, el nivel socioeconómico y la estructura familiar), el lugar que ocupa el niño en el discurso de los educadores y los efectos subjetivos de la experiencia escolar para cada estudiante. Para ilustrar esta hipótesis, presentamos fragmentos de dos situaciones de intervención, a partir del marco teórico y técnico de la psicoanálisis con niños de escuelas públicas que presentaron impasses en su proceso de escolarización.

Palabras clave: Educación; Psicoanálisis; Discurso; Social; Sujeto.

1 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; anabcoutinho@yahoo.com.br

2 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; pff@usp.br

INTRODUÇÃO

A uns trezentos ou quatrocentos metros da Pirâmide me inclinei, peguei um punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa: estou modificando o Saara.

O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda minha vida para que eu pudesse pronunciá-las.

Luis Jorge Borges

A escola configura-se como uma rede discursiva que historicamente concorreu para a produção do que se consagrou chamar de fracasso escolar, definindo lugares e, muitas vezes, selando destinos dos que dela participam. Diversos autores apontam os efeitos de verdade das operações discursivas da escola na produção da subjetividade e na formação dos sintomas que tem expressão no campo escolar. Como efeitos de verdade, consideramos os processos psíquicos mediante os quais a criança toma como verdade algo que é dito a respeito dela, sofrendo influência dos processos de nomeação impostos pelo ordenamento da trama social e escolar (Duchatsky, 2008; Santiago & Assis, 2015; Charlot, 2013).

Uma rápida aproximação da escola permite recolhermos uma série de dizeres e saberes dos educadores acerca dos alunos que, frequentemente, influenciam deveras suas trajetórias escolares. Muitas formas como as crianças são nomeadas pelo discurso escolar fazem referência às já conhecidas justificativas atribuídas ao fracasso escolar - famílias desestruturadas, carência cultural, pobreza e violência simbólica - dando mostras de uma atualidade incômoda dos estudos de Maria Helena Patto publicados no final da década de 80. Os significantes pelos quais as crianças são nomeadas no discurso escolar acabam por constranger seus percursos de escolarização na direção da repetição das histórias familiares progressas e dos destinos de seus pares da comunidade e classe social à qual pertencem.

Alguns desses dizeres apontam para o desinteresse, agressividade, desrespeito, passividade, entre outras queixas que recaem em cima dos alunos e que, frequentemente, vem acompanhadas de um sentimento de impotência do educador frente a um futuro marcado pela marginalidade: “esse é FEBEM”, “vai sair no Datena”, “são uns loucos de mochila”, “está indo pelo mesmo caminho do pai”.

Em meio a esse cenário, vemos crianças mais ou menos coladas aos significantes por meio dos quais

são nomeadas. Algumas acabam por reproduzir comportamentos esperados pelo corpo de educadores, ao passo que outras produzem inflexões e escapam às predestinações, construindo outra relação com o saber e outro dizer a respeito de si e da escola.

De acordo com Carvalho (2015, p. 407), o discurso escolar pretende descrever um estado prévio e constitutivo do sujeito e revela uma concepção de aluno e das práticas escolares ancoradas na visão do fracasso escolar “como resultante de ‘distúrbios de personalidade’ ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o indivíduo isoladamente considerado”. Alguns efeitos deletérios dessa concepção são a individualização na figura do aluno de fenômenos sociais e, portanto, coletivos e institucionais, e a desimplicação dos educadores da busca de fatores internos às práticas escolares que influenciam na não aprendizagem.

Ao analisar as raízes históricas das concepções a respeito do fracasso escolar, Patto (1987/2015) recupera textos e documentos do início do século XX, que dão mostras da influência das teorias raciais e do discurso médico-higienista na construção do modelo de escola que vemos até os dias de hoje.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. (Patto, 1987/2015, p.108)

Dessa forma, a escolarização brasileira acabaria por operar mais como instrumento de dominação do que de transformação social na direção da emancipação do sujeito. Patto faz referência aos trabalhos de Bourdieu, um dos principais nomes no campo da sociologia da educação, que demonstrou uma correlação entre a origem familiar e social dos alunos e seu êxito ou fracasso escolar. Em “Categorias do juízo professoral”, Bourdieu (1998) afirma que a avaliação escolar, invariavelmente, carrega marcas de um julgamento cultural e moral dos alunos de acordo com suas condições familiares e sociais, por exemplo, a região onde moram e a profissão de seus pais.

Deste autor, depreendemos uma relação dialética entre indivíduo e sociedade na qual há uma prevalência dos elementos objetivos da estrutura social na determinação dos comportamentos dos indivíduos. Suas críticas situam a escola como uma instituição

reprodutora das desigualdades sociais, na medida em que impõe a todos uma cultura arbitrária forjada a partir da experiência de uma classe dominante. Nas palavras de Bourdieu (1988):

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (Bourdieu, 1998, p.221)

De fato, o discurso escolar configura-se como um importante veículo de disseminação de representações a respeito do aluno calcadas em determinantes sociais, mas, como bem destaca Charlot (2013), essa correlação não pode ser tratada em termos de causa e efeito. Há êxitos que são paradoxais, na medida em que ocorrem às crianças que não deveriam ser bem-sucedidas de acordo com essa lógica. Com isso, Charlot (2013) enfatiza que, para além da posição social objetiva, devemos considerar a posição social subjetiva, isto é, a forma singular como cada um interpreta ou ocupa sua posição social objetiva.

As contribuições de Charlot forjam-se a partir da interlocução da Sociologia com a Psicanálise e resultam em uma sociologia do sujeito, que considera a dimensão do inconsciente na apropriação simbólica dos determinantes sociais e da estrutura objetiva da sociedade. Em que pese a importância da desigualdade social objetiva e a necessidade de enfrentamento dessas condições, especialmente em um país marcadamente desigual como o Brasil, a perspectiva singular tem grande relevância para o entendimento e a atuação do psicólogo frente à história escolar de um aluno.

A noção de social para a Psicanálise não nega o social que é objeto da Sociologia, mas inclui nele a dimensão da singularidade. Freud (1921/2011, p. 10) já anuncia em 1921 a indissociabilidade entre sujeito e cultura, afirmando que o outro está sempre integrado à vida psíquica do sujeito, seja como modelo, objeto ou como adversário, de onde o autor depreende que “a psicologia individual é, também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado”.

Freud dá ênfase ao lugar do outro na dinâmica inconsciente das identificações que concorrem para a formação do eu. Alguns autores pós-freudianos, entre eles Lacan, radicalizam o lugar do outro na própria constituição do sujeito do inconsciente. Lacan apoia-se

em uma distinção entre outro, grafado com letra minúscula e entendido como o semelhante, e Outro, grafado com letra maiúscula e definido como o próprio campo de linguagem, o tesouro dos significantes, para afirmar que o inconsciente do sujeito é o discurso do Outro (1953/1998). Essa formulação comparece no ensino de Lacan como uma retomada da articulação freudiana que coloca no coração da psicanálise a indissociabilidade entre sujeito e social.

Ao nos constituirmos como sujeito, habitamos um mundo de linguagem que nos antecede e nos fornece chaves de significação que nos orientarão na construção de nossa subjetividade. Desse campo de linguagem, recolhemos significantes que nos nomeiam, nos indicam um lugar a ocupar, nos oferecem elementos aos quais, em alguma medida, sempre nos sujeitamos. Dito de outro modo, “a linguagem é condição do inconsciente, assim como é condição da Ciência, assim como é condição, fundamento, de toda construção cultural. Condição, portanto, da construção das instituições humanas e, entre elas, a escola” (Kupfer, 1997, p. 59).

A constituição subjetiva não se reduz, porém, à simples assunção das insígnias do Outro. O sujeito não está totalmente alienado ao discurso do Outro ou recoberto por um significante que o determine; mas, também não está totalmente livre das significações que advém deste campo. O processo de constituição do sujeito se articula na balança entre eu-outro, alienação-separação, criação e recriação. Faria (2003/2014) afirma que

[...] para Freud, como para Lacan, não é possível atribuir à história vivida um determinismo linear pelo qual o passado produz efeitos sobre o presente. (...) A história interessa à psicanálise não como um pretenso dado objetivo, mas porque ela é sempre o recorte subjetivo de uma história vivida, porque ela é, antes de mais nada, a construção de um sujeito. (Faria, 2003/2014, p.211)

O conceito de sujeito do inconsciente, ao lado da noção de significante³, permite entrelaçar indivíduo e

3 O conceito de significante foi extraído da Linguística e utilizado por Lacan de forma original para afirmar a primazia do significante em relação ao significado na fundação do inconsciente. O autor destaca sua diferença com relação ao signo para propor que a significação sempre concerne ao sujeito e que o significante, isoladamente, não significa nada.

cultura de forma a sustentar a abertura para construções singulares a partir do lugar em que o sujeito está situado na rede discursiva que o constitui.

A partir de nossa experiência, observamos uma relação não necessariamente linear entre os determinantes sociais (classe social, condições socioeconômicas e estrutura familiar), o lugar que a criança ocupa no discurso dos educadores e os efeitos simbólicos da experiência escolar. Tal observação vai ao encontro dos pressupostos apontados por Kupfer (2007). Para ela, o sujeito é engendrado a partir do social, mas vai um pouco além. O sujeito do inconsciente é o que emerge como uma versão singular dos discursos que o determinam, ou seja, “é efeito dos discursos, mas ao irromper, cria e recria, refaz e transforma aquilo mesmo que o fez emergir. Incide sobre os discursos de que se valeu para dizer-se” (p. 220).

Duchatsky (2008) parte de igual princípio para designar a perspectiva simbólica dos jovens e crianças a respeito da escola. Para ela, a escola como significante não está submetida por completo às condições sociais e históricas que concorrem para sua produção. A construção de significados para a experiência escolar, longe de congelar-se em um sentido homogêneo, admite a entrada de uma pluralidade de sentidos.

De uma perspectiva simbólica, a escola não será a mesma em todas as épocas, nem para todos os sujeitos, nem para os mesmos sujeitos em distintos períodos. A possibilidade de constituir-se como um núcleo de sentido, radicar-se na sua capacidade de interpelação, em sua capacidade de nomear seus interlocutores de tal maneira que esses se percebam reconhecidos como sujeitos de enunciação. A escola, então, poderá erigir-se no horizonte do possível a partir da articulação de um campo de desejos, aspirações e interesses. (Duchatsky, 2008, p. 22)

Portanto, o que desejamos enfatizar é o índice de indeterminação subjetiva na apropriação simbólica da experiência escolar e as modalidades particulares de enlaçamento que unem cada um ao social, por intermédio do discurso. Como simbólico, consideramos os processos culturais e linguageiros mediante os quais certos significantes são associados a determinados significados particulares.

Social e singular são dimensões que não se recobrem ainda que se sobredeterminem. Afirmar esse ponto, é marcar a força do discurso social na construção

da subjetividade e, simultaneamente, vislumbrar a brecha que permite a um sujeito engendrar seu lugar singular no mundo.

Apresentaremos, adiante, fragmentos de intervenções realizadas junto às crianças e suas respectivas escolas, que dão mostras dos efeitos de verdade das operações discursivas na produção da subjetividade e a possibilidade de o sujeito vir a dizer-se, diferenciando-se do lugar e das determinações que lhe são atribuídas pelo discurso social.

O primeiro fragmento é fruto de um projeto de intervenção em uma escola pública da cidade de São Paulo que contou com a participação de estudantes do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo. O projeto desdobrou-se em dois tempos: um primeiro momento de conhecer a escola, escutar os educadores e suas demandas e, um segundo momento, em que os estagiários realizavam intervenções na escola, especialmente, em duas salas de aula consideradas difíceis pela rotatividade de professores e pela presença de “alunos-problema”. A segunda situação faz referência ao processo de escolarização de uma criança em tratamento no Núcleo de Educação Terapêutica do Instituto de Psicologia da USP⁴.

Arrebenta na lição!

Sebastião é um menino de nove anos de idade que frequenta o quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Ele chegou à escola atual provindo de um bairro distante, por conta de uma reorganização familiar necessária para que a avó assumisse seus cuidados. Estava afastado de seus pais por uma medida judicial e retirado da região à qual pertencia e na qual circulava com alguma desenvoltura.

De acordo com a escola, Sebastião chegou ao terceiro ano, praticamente não alfabetizado. Sua relação com a leitura e a escrita se dava de forma truncada: identificava a maioria das letras, mas não conseguia juntá-las para formar as palavras e, assim, aceder ao sentido do texto. Empenhava esforços nessas tentativas, mas acabava por desinteressar-se diante do

4 O Núcleo de Educação Terapêutica é um serviço ligado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que oferece atendimento clínico-institucional e acompanhamento da escolarização de crianças que apresentam questões no estabelecimento do laço social e, conseqüentemente, em seus processos de escolarização (Lerner, A. B. C.; Fonseca, P. F.; Oliveira, G. C. & Franco, J. C., 2016).

tamanho da dificuldade e do pouco que recolhia de prazer nessa hercúlea tarefa. Além disso, apresentava um comportamento considerado inadequado pela escola: gritava, xingava, proferia uma série de palavras e ofensas a adultos e crianças, as agredia fisicamente e, em algumas situações, parecia estar totalmente fora de controle. Trazia em seu repertório de saberes, expressões e temas que incomodavam os educadores e atiçavam a curiosidade das crianças: sexo, drogas e histórias de violência das mais diversas ordens.

Nessa escola, Sebastião passou a compor uma sala de aula considerada difícil, com um histórico de muitas trocas de professores e afastamentos de saúde atribuídos, em parte, ao mau comportamento dos alunos. Ao longo do terceiro ano, a sala teve quatro professores regentes e no quarto ano, quem assumiu o grupo foi uma professora recém-chegada. Os alunos se perguntavam até quando essa professora “iria durar”. Alguns com pesar, outros com uma expressão de êxito ou de triunfo. Ao saber que o estagiário de Psicologia permaneceria em sua sala de aula, Sebastião ficou exultante: “*Aê, tio! Legal, einh, tiozão!*”.

Desde o início do trabalho, Sebastião procurava bastante o estagiário para pedir ajuda nas tarefas. As outras crianças diziam que ele era burro, folgado e que queria que os outros fizessem a atividade por ele. A professora buscava formas de se aproximar de Sebastião e de envolvê-lo com as tarefas propostas. Algumas vezes, justificava sua dificuldade em aprender ou comportar-se adequadamente por alguma característica intrínseca ao seu modo de ser: “*ele não gosta da escola*”, “*não quer aprender*”, “*parece que machuca os outros de propósito*”. Outras vezes, ele próprio justificava suas dificuldades dizendo: “*eu sou burro! Eu não sei fazer nada!*”.

Frequentemente, fazia desenhos e os entregava como um presente ao estagiário. Não era bem aceito pelos colegas de classe, que o excluía das atividades em grupo e não o escolhiam como parte do time de futebol nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, ele fazia dupla com a professora ou com o estagiário e, na Educação Física, não era raro que brigasse, agredisse os colegas ou fugisse com a bola para estragar o jogo de futebol.

De fato, algumas produções escritas não faziam o menor sentido para Sebastião, mesmo quando ele funcionava como um bom copista, na intenção de corresponder ao que era esperado pela professora. Interrogava-se a respeito do sentido das tarefas:

“*porque copiar o cabeçalho todas as vezes?*” “*Porque eu preciso fazer conta assim? Na minha casa eu faço de outra forma*”.

Nessas situações, o estagiário investigava com ele suas hipóteses, suas formas de saber e apresentava, a partir de outra perspectiva, a forma escolarizada de fazer que estava sendo proposta pela professora. Com relação ao cabeçalho, por exemplo, o estagiário disse que, para ele, servia para indicar o dia em que aquela informação havia sido registrada no caderno. Isso facilitaria quando fosse necessário buscar novamente a informação, para relembra-la. Sebastião compreendeu, disse que era realmente um aspecto importante, mas que continuava não entendendo por que precisava escrever sempre o nome da escola, já que o nome não mudava, uma vez que ele estudava todos os dias na mesma escola.

Do ponto de vista pedagógico, Sebastião foi avançando. Ele passou a levar poesias para a escola. Professora e coordenação se engajaram na valorização de seus escritos, seus desenhos, suas perguntas. O estagiário dava testemunho de suas produções, bem como intervia em relação à modalidade de laço que os colegas estabeleciam com ele. Nas vezes em que ele era desqualificado pelo discurso dos colegas (burro, faz tudo errado!), o estagiário convidava as crianças para chegarem mais perto, para ensiná-lo o que já sabiam. Solicitava aos outros alunos que lembrassem como haviam aprendido aquele conteúdo e que compartilhassem essas estratégias com o colega. Assim, era possível recuperar a dimensão de um processo de aprendizagem que se dá em diferentes tempos para diferentes crianças, mas que não cessa de apresentar-se como uma possibilidade de novas construções. Cada criança como possibilidade de “*vir a ser*” e não como constatação de algo que já sabemos que não vai bem.

Uma situação foi particularmente interessante para pensar os efeitos do discurso escolar a respeito do processo de escolarização de Sebastião, bem como para explicitar a direção do trabalho com a escola e com a criança.

Na aula de português, os alunos faziam exercícios de interpretação de texto. O estagiário ajudava Sebastião que estava em um dia inspirado: conseguiu ler o texto, entender as perguntas e registrar as respostas. Após concluir todos os exercícios com qualidade, disse em voz alta: “*Vixi! Arrebentei!*”. A professora,

que de lá não estava muito distante, ao ouvir a frase, perguntou, na sequência, quem ele havia arrebetado. Sebastião respondeu:

- Fala pra ela que eu estou arrebetando na lição!

Ele é autista?

Mathias é uma criança de sete anos de idade que buscou tratamento no Núcleo de Educação Terapêutica (NET) após ter passado por um processo diagnóstico que concluiu que ele possuía altas habilidades com comprometimento da interação social, o que sugeriria um transtorno do espectro autista.

Nos primeiros atendimentos, ficou evidente sua predileção por números, medidas e coordenadas geográficas. Interessava-se sobremaneira pela altura das pessoas e, muitas vezes, ficava intrigado com a não proporcionalidade entre altura e idade. Como alguém de mais idade podia ser mais baixo do que alguém mais jovem? Tempo e crescimento não andavam *pari passu*? Suas produções textuais eram descritivas e assemelhavam-se a uma narrativa em tempo real. Quando pretendia escrever uma história, sentia-se impelido a numerar todas as páginas do caderno e, só depois, preenchia as folhas com riscos, neologismos e algumas palavras. Ao desenrolar um rolo de barbante, também não conseguia parar até que este chegasse ao final. Angustiava-se quando esses rituais eram quebrados ou interrompidos pelo final da sessão. Chorava e, com o decorrer do tratamento, pode dizer que tinha medo de pausas.

Os pais se questionavam acerca do que se passava com o filho. As habilidades específicas que a criança demonstrava ter em certas áreas do conhecimento eram entendidas como índice de superdotação, hipótese que ficou fortalecida com a conclusão do processo diagnóstico.

A querela diagnóstica em torno do autismo ou das altas habilidades teve importante impacto na escola e passou a dividir as opiniões dos educadores quanto ao delineamento das estratégias pedagógicas. Parte da equipe escolar defendia a necessidade de um atendimento educacional especializado com enriquecimento curricular, ainda que isso significasse apartá-lo do grupo em certos momentos. Já a professora privilegiava seu pertencimento ao grupo e buscava alçar os conteúdos a aprendizagens significativas que lhe servissem para incrementar o laço com seus pares.

A questão que se apresentava nas reuniões entre equipe escolar e equipe de tratamento era: como dar lugar aos interesses e habilidades de Mathias sem ficar subsumido a eles? Como conjugar o estímulo ao conhecimento formal com o pertencimento social, uma vez que essas são dimensões não necessariamente excludentes no âmbito da educação? Como não perder de vista o próprio Mathias em meio às discussões a respeito dos procedimentos mais adequados para determinado diagnóstico?

Um dos pontos que se destacava nestes encontros era o debate acerca da orientação que constava de tal laudo e que propunha que o adulto antecipasse os acontecimentos para a criança, de modo a criar uma pauta de conduta que evitasse o surgimento de angústia. Era frequente que ao perder um jogo ou chegar por último para compor a fila do lanche, por exemplo, ele se angustiava e se desorganizava. No entanto, tomar como baliza da ação do educador a antecipação dos acontecimentos no terreno escolar era uma proposta questionada pela professora e por nossa equipe, justamente por propiciar o que entendíamos ser uma postura precavida, que, do lado dos profissionais, significava já saber de antemão e, no lugar da criança, o desenlace de determinado acontecimento.

Ao longo do tratamento, miramos o desdobramento de certos modos fixos de interação apresentados por Mathias. Ainda que números e medidas comparessem com frequência, eles funcionavam como guias, como um refúgio psíquico nos momentos de angústia e não mais como o único objeto ou tema de seu interesse. Além disso, ele ampliou suas formas de participar das relações sociais, a maneira de compartilhar suas vivências e também de se deixar afetar pelas vivências dos outros.

Destacaremos uma situação em particular, a partir da qual foi possível apontar os efeitos do diagnóstico no campo social e o impacto dessa nomeação em relação à criança e a sua família.

Por ocasião das férias, a escola propôs um acampamento para as crianças de seu ano. Ocorre que o acampamento mostrou um desconforto em receber crianças autistas. A escola interroga, então, se a participação de Mathias seria possível e retoma a dúvida em torno do diagnóstico diferencial entre autismo e altas habilidades. Nesse caso, a incerteza quanto ao nome – o diagnóstico – apareceu como uma brecha

que possibilitou que a família sustentasse o desejo de que ele participasse do passeio e usufrísse do acampamento ao seu modo, ou seja, com seus limites e possibilidades.

Quando os pais nos trazem esse acontecimento, evidentemente, retomam a hipótese de o filho ser autista. A conversa que decorre é interessante, pois para além de problematizar se o autismo seria condizente com o que a criança apresentava, foi possível abordar os possíveis efeitos que um diagnóstico dessa magnitude poderia ter na vida dele. Os pais contam dos cuidados que tomaram ao propor a viagem para o filho. Eles haviam explicado o que era um acampamento, quem estaria lá, a duração do passeio. Enfim, anteciparam algo do que seria vivido, mas não recobriram todo o campo da experiência. Havia uma parte a ser vivida no acampamento pela própria criança e que nenhuma antecipação poderia subtrair.

DISCUSSÃO

Nos dois fragmentos trabalhados acima, vemos o modo como o discurso social produz “nomeações ou etiquetas diagnósticas que são, muitas vezes, impostas como oferta de identificação às crianças” (Santiago, 2013, p.31). Sebastião, era visto a partir do crivo do agressor, aquele que arrebenta pessoas e objetos na escola. Seus comportamentos e falas eram interpretados à luz dessa significação que, certamente, os educadores recortavam da experiência com ele, mas que não recobria a totalidade de sua presença na escola. Para Mathias, o diagnóstico – a dúvida com relação a se ele seria ou não autista - acabou por silenciar a pergunta a respeito das condições singulares de essa criança participar da atividade proposta. O laudo lançava luz com relação ao transtorno, deixando em segundo plano a pergunta a respeito das reais possibilidades dessa criança usufruir da viagem e da convivência com seus pares.

Carvalho (2015) ressalta a presença do diagnóstico na escola, tanto em sua versão científica como na modalidade de umajuizamento escolar, operando “como poderoso meio de realização de suas próprias profecias” (p.408). Em ambos os casos, vemos o risco do diagnóstico ser tomado como algo que diz tudo em relação ao sujeito, passando a determinar o que está previsto ou prescrito para cada criança, de acordo com a forma como ela é nomeada no discurso social. Um exemplo disso pode ser recolhido da história de

Nailton, uma das crianças acompanhadas pela pesquisa que culminou com a escrita do livro *A Produção do Fracasso Escolar*, de Maria Helena Patto e que, vinte e cinco anos depois de ser reprovado na escola, relembra as marcas deixadas pela estigmatização e pela experiência de marginalização ao dizer “ah, depois que tacha, já era. (...) Depois que você dá o nome, já era” (Souza e Amaral, 2015, p. 425). Santiago e Assis afirmam que certas nomeações:

[...] pesam nas costas de algumas crianças como tijolos colocados em suas mochilas e elas não têm chance de se desfazer, sozinhas, de tal peso. Tornam-se identificações que favorecem exclusão e geram mal-estar não apenas para os alunos e seus familiares, mas também para alguns docentes, que se veem às voltas com certa impotência na tarefa de ensinar (Santiago & Assis, 2015, p.34).

“São nomeações socializadas e socializadoras que inscrevem o ser identificado no laço social” (Soler, 2009, p.175). Se, de um lado, o discurso pode operar de forma a raptar a palavra pessoal da criança - para usarmos uma expressão de Mannoni (1973/1976) - por outro, é o próprio discurso que fornece as chaves para que a criança construa um lugar de enunciação no campo da palavra. O mesmo golpe que introduz o social na carne do sujeito, introduz o sujeito no corpo social e, é por meio da palavra e do ato que podemos mobilizar as identificações, dando lugar àquilo do ser que não é redutível aos significantes que prevalecem para nomeá-lo no contexto escolar.

A intervenção produzida na escola sustenta uma possibilidade de relação com a criança para além dos rótulos. Uma oferta que atinge tanto a criança, que pode experimentar outras posições no laço social e na relação com o saber, como os professores, que podem acessar a singularidade da criança subsumida pelo diagnóstico ou pelosajuizamentos escolares.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1998). Categorias do juízo professoral. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. (pp. 185-216). Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez.

- Carvalho, J. S. F. (2015). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. In: Patto, M. H. S. (2015). *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (pp. 405-411). São Paulo: Intermeios.
- Duchatsky, S. (2008). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Faria, M. R. (2014). *Constituição do sujeito e estrutura familiar. O complexo de Édipo, de Freud a Lacan*. 2ª. Edição. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. (Trabalho originalmente publicado em 2003).
- Freud, S. (2011). Psicologia de massas e análise do eu. In: Freud, S. *Obras completas*. (pp. 13-112). (Souza, P. C., trad.). São Paulo: Cia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1921).
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à/a psicologia escolar. In: Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp. 55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2007). A subversão psicanalítica do debate indivíduo e cultura: conseqüências para as Psicologias. In: Patto, M. H. S.; Frayze-Pereira, J. A. *Pensamento Cruel: humanidades e ciências*. (pp. 211-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lacan, J. (1998). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: Lacan, J. *Escritos*. (pp. 238-324). (V. Ribeiro, trad.) Rio de Janeiro: J. Zahar (trabalho originalmente publicado em 1953).
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Oliveira, G. C., Franco, J. C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v.19 (2), p. 259-274. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2016v19n2p259.5>
- Mannoni, M. (1976). *Educação impossível*. (A. Cabral, trad.). São Paulo: Francisco Alves. (Trabalho originalmente publicado em 1973).
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeio. (Trabalho original publicado em 1987).
- Santiago, A. L. (2013). O Cien na minha formação analítica. In: Brisset, F.O; Santiago, A.L.; Miller, J. *Crianças salam! E têm o que dizer*. Belo Horizonte, Ed. Scriptum.
- Santiago, A. L.; Assis, R. M. (2015). *O que esse menino tem? Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola*. Belo Horizonte: Editora Sintoma.
- Soler, C. (2009). Os nomes da identidade. *Trivium: Estudos interdisciplinares psicanálise e cultura*, v.1(1), pp.171-177.
- Souza, D. T. R.; Amaral, D. K. (2015). Quatro histórias de (re)provação escolar. Notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. 4ª. Revisão revista e ampliada. São Paulo: Intermeios.

Recebido: 04 de agosto de 2017
Aprovado: 29 de fevereiro de 2020

PROGRAMA PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE A ALUNOS COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Taís Crema Remoli¹; <https://orcid.org/0000-0001-5279-7718>

Ana Paula de Oliveira²; <https://orcid.org/0000-0001-5044-6551>

Gislaine Ferreira Menino Mencia³; <https://orcid.org/0000-0001-5913-196X>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini⁴; <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

Carina Alexandra Rondini⁵; <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

Resumo

No Brasil, embora o interesse pelo tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tenha se ampliado nos últimos anos, ainda há pouca identificação e trabalho com tais pessoas – que também são parte do público atendido pela educação especial brasileira de acordo com a legislação vigente. Assim, devido à importância de se conhecer mais e proporcionar o enriquecimento educacional a alunos com tais características, foram desenvolvidas atividades extracurriculares para crianças com AH/SD com o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade dos participantes por meio de suplementação em língua estrangeira (inglesa). Alunos sem indicativos de AH/SD, todavia, com o mesmo perfil do primeiro grupo, foram convidados a participar do projeto, totalizando 12 participantes, seis meninos e seis meninas. O trabalho foi realizado em uma escola localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A criatividade dos alunos foi avaliada por meio do Teste de Torrance e a língua inglesa por meio de avaliação elaborada pela pesquisadora. Como resultados, obteve-se que diferentes medidas de criatividade foram ampliadas nos grupos, havendo maior significância para os alunos sem indicativos de AH/SD, revelando a importância de se estimular tal habilidade em todos os alunos.

Palavras-chave: Educação especial; Atividades extracurriculares; Criatividade; Língua estrangeira; Alunos.

Program for the development of creativity for students with and without giftedness

Abstract

Although the interest in giftedness has expanded in recent years in Brazil, there is still little identification and work with these people – who are also part of the public assisted by Brazilian special education in accordance with current legislation. Due to the importance of knowing more and promoting educational enrichment to students with such characteristics, extracurricular activities were developed for children with giftedness aiming to promote the development of participants' creativity through foreign language (English) supplementation. However, students without signs of giftedness and with the same characteristics of the first group were invited to participate in the project, totaling 12 participants, six boys and six girls. The work was carried out in a school located in a medium-sized city in the state of São Paulo. Students' creativity was evaluated through the Torrance Test and the English through an evaluation elaborated by the researcher. As results, it was obtained that different measures of creativity were developed in the groups with more significant results for the students without signs of giftedness, revealing the importance of stimulating this ability in all students.

Keywords: Special education; Extracurricular activities; Creativity; Foreign language; Students.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Marília – SP – Brasil; taiscrema@hotmail.com

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; ana_paula_apo@hotmail.com

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; gilafeli@gmail.com

4 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; verinha@fc.unesp.br

5 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São José do Rio Preto – SP – Brasil; carina@ibilce.unesp.br

*Programa para el desarrollo de la creatividad a alumnos con y sin superdotación***Resumen**

En Brasil, aunque el interés por el tema superdotación se ha ampliado en los últimos años, aún hay poca identificación y trabajo con tales personas – que también son parte del público atendido por la educación especial brasileña de acuerdo con la legislación vigente. Así, debido a la importancia de conocer más y promover enriquecimiento educativo a alumnos con tales características se desarrollaron actividades extracurriculares para niños con superdotación con el objetivo de promover el desarrollo de la creatividad de los participantes por medio de suplementación en lengua extranjera (inglés). Alumnos sin indicativos de superdotación pero con el mismo perfil del primer grupo del primer grupo fueron invitados a participar del proyecto, totalizando 12 participantes, seis niños y seis niñas. El trabajo fue realizado en una escuela ubicada en una ciudad de mediano porte del interior del estado de São Paulo. La creatividad de los alumnos fue evaluada por medio del Test de Torrance y la lengua inglesa por medio de una evaluación elaborada por la investigadora. Como resultados, se obtuvo que diferentes medidas de creatividad fueron ampliadas en los grupos, habiendo mayor significancia para los alumnos sin indicativos de superdotación, revelando la importancia de estimular tal habilidad en todos los alumnos.

Palabras clave: Educación especial; Actividades extracurriculares; Creatividad; Lengua extranjera; Superdotación, Alunos.

INTRODUÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem suscitado um interesse crescente em pesquisadores (Antipoff & Campos, 2010), pois envolve aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade aliados a influências do meio social, histórico e cultural, apresentando-se por meio de comportamentos únicos percebidos “por distintas capacidades atuando de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho” (Pereira, 2014, p. 376).

O conceito de pessoas com AH/SD proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) caracteriza-se pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Essas pessoas também podem apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (Almeida & Capellini, 2005).

No entanto, embora as habilidades criativas possam ser educáveis e desenvolvidas (Mercedes, Sáinz, Soto, Fernández & Valverde, 2015), apenas 12 trabalhos, entre teses e dissertações brasileiras, abordam a interação entre criatividade e AH/SD (Zavitoski, 2015).

A relação entre criatividade e educação pode ser verificada em diferentes situações, como nas rápidas

mudanças mundiais nas quais é possível verificar o papel importante da criatividade para as conquistas econômicas e a ampliação da competitividade; por isto, tal habilidade deve ser desenvolvida a fim de melhor preparar as gerações futuras. No entanto, Shaheen (2010) aponta o grande foco dos professores na aquisição de conhecimento como uma das barreiras do trabalho com a criatividade no ambiente escolar.

Assim, muito importantes são os estímulos, as circunstâncias e as oportunidades que um ambiente tem de favorecer ou inibir a expressão criativa; portanto, considera-se essencial o investimento “na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis” (Alencar, 2015, p. 19).

Segundo Bahia (2016), as crenças sociais, culturais e econômicas vigentes podem se constituir como barreiras à criatividade, envolvendo o medo de falhar e o imperativo da perfeição, os quais podem causar bloqueios à expressão do potencial criativo e se refletem diretamente na educação, ou seja, o meio, especialmente o educacional, muitas vezes acaba proporcionando entraves ao incentivar a comparação, as avaliações constantes, a competição, a falta de tempo e de espaço para estimular a curiosidade.

Mendonça e Fleith (2005) observaram que uma maneira de se desenvolver a criatividade é por meio da proficiência em uma segunda língua, trabalho que as autoras realizaram junto a crianças, adolescentes e adultos bilíngues, os quais apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa

que seus pares monolíngues; porém, pesquisas nesta área ainda são escassas, especialmente ao se delimitar o público-alvo, como produções a respeito do desenvolvimento da criatividade por meio do ensino de línguas a alunos com AH/SD, inexistentes no banco de dados da CAPES em 2015 e 2016 (Remoli, 2017).

Outro ponto importante a ser levado em conta por professores ao ensinarem um idioma é a preocupação em conhecer os alunos com os quais se está trabalhando, considerando-se não apenas aqueles com dificuldades, mas também os que têm facilidade para aprendê-lo, pois, de acordo com o guia *“Identifying Gifted and Talented English Language Learners”*, do estado de Iowa – EUA (Iowa, 2008), acredita-se que crianças com AH/SD adquirem uma segunda língua mais rapidamente e têm a capacidade de pensar em ambas as línguas.

A relação entre criatividade e ensino de línguas foi comprovada por Lee e Kim (2011), os quais avaliaram 114 estudantes bilíngues (coreano/inglês) por meio do Teste Torrance de Pensamento Criativo, indicando que o grau do bilinguismo se correlacionava positivamente com a criatividade independentemente de sexo ou idade.

Quanto à criatividade, diferentes autores definem o termo de maneiras diversas, como a capacidade de remoldar o mundo ao qual se pertence (Vergan, 2009), a mais alta expressão da subjetividade (Camargo, 2013) e resolução de problemas, modelagem de produtos ou levantamento de novas questões em determinado campo de forma considerada incomum e que depois passa a ser aceita por pelo menos um grupo cultural (Gardner, 1999).

Nakano (2015) ressalta que a maioria das teorias da criatividade defende que esta pode ser treinável e desenvolvida por ensino e prática, especialmente com programas e estratégias orientadas visando ao favorecimento do pensamento criativo, por isto, deve ser cultivada no processo de ensino-aprendizagem.

Um programa de ensino de língua inglesa para estrangeiros do Reino Unido (Maley & Peachey, 2015) aponta que o ensino da criatividade em programas de *English Language Teaching* auxilia a: ampliar o engajamento e a motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira; fazer com que o aprendizado da língua seja prazeroso e memorável; permitir respostas divergentes para crianças que possam ter pontos fortes em outras áreas; desenvolver qualidades como paciência,

persistência e desenvoltura; bem como fornecer uma base para o desenvolvimento do pensamento criativo mais sofisticado, conceitual e abstrato no futuro.

Embora ainda exista pequeno número de estudos publicados sobre o impacto de programas de enriquecimento na literatura nacional, Nakano (2015) descreve que os programas de criatividade do Brasil e do exterior têm revelado mudanças possíveis, especialmente em relação a comportamento de alunos e professores, por meio de objetivos voltados a desenvolver não apenas as habilidades ligadas ao potencial criativo, mas com recursos e técnicas relacionadas à resolução de problemas de maneira criativa, assim como o despertar da consciência para fatores que possam inibir a criatividade. No entanto, ao consultarem a produção brasileira na área de criatividade entre 2005 e 2015 por meio de artigos das plataformas CAPES, SCIELO e PEPSIC, Braga e Fleith (2016) analisaram 156 resumos e encontraram apenas 8 estudos empíricos, obtendo, como resultado, a dificuldade que professores ainda encontram para desenvolver tal habilidade em sala de aula devido a barreiras emocionais, sociais e culturais.

Visando à maior compreensão da criatividade em crianças com e sem AH/SD, Gonçalves (2010) avaliou 48 alunos de 6º ano e obteve maiores escores nos fatores originalidade verbal e figurativa no grupo de alunos com AH/SD, mas não encontrou diferenças nos grupos quanto à fluência verbal e figurativa e flexibilidade verbal e figurativa, concluindo não haver relação entre inteligência e criatividade em ambos os grupos por meio de resultados dos testes Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Bain, McCallum, Bell, Cochran e Sawyer (2010) verificaram que graduandos americanos com AH/SD que aprendiam espanhol como segunda língua demonstraram atitudes mais positivas quanto ao aprendizado do idioma que seus pares, sem tais características. Entretanto, não foram encontradas diferenças quanto habilidade e esforço entre os grupos; assim, os pesquisadores recomendam que os professores não façam distinção entre eles, mas busquem desenvolver atitudes positivas em todos.

Em um programa para alunos com AH/SD austríaco, o ensino da língua inglesa é realizado por meio de métodos e materiais autênticos com o objetivo de ser o mais significativo possível para que não ocorra mecanicamente. Uma das estratégias utilizadas pelos

professores é “ver pelos olhos dos alunos”, inserindo desafios para que todos se beneficiem, independentemente de suas características (Thomä, 2016).

Um exemplo criativo brasileiro do ensino de línguas para alunos com AH/SD é o de Silveira (2014), que atuou junto a cinco alunos de uma sala de recursos do Paraná utilizando histórias em quadrinhos. A pesquisadora comprovou que o ensino da língua inglesa por meio dessa estratégia se mostrou eficaz para desenvolver habilidades linguísticas, favorecendo também a interação e a discussão de ideias entre os participantes.

Para Renzulli (2014), o maior desafio dos educadores é criar condições para transformar o potencial dos alunos, especialmente porque estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu meio social e as pessoas que nele vivem.

Assim, considera-se importante que se continue a pesquisar maneiras de se estimular a criatividade das crianças, contando com professores com o olhar atento e voltado para uma atmosfera que não envolva apenas o ensino tradicional e conteudista, mas aberto ao novo, à curiosidade e à experimentação. Investir em formação de professores para que possam identificar alunos com AH/SD é imprescindível, bem como que sejam capazes de estimular toda a turma com a qual trabalham para que se tornem cidadãos capazes de encontrar soluções incomuns aos problemas cotidianos.

Partindo desses princípios, esta pesquisa teve por objetivo avaliar a criatividade de alunos com e sem indicativos de AH/SD antes e depois de um programa de suplementação com língua inglesa, bem como comparar o conhecimento da segunda língua dos alunos.

MÉTODO

Participantes

Doze alunos participaram da pesquisa, sendo seis meninas e seis meninos de 7 a 10 anos, do 2º ao 5º ano. Seis deles foram identificados e confirmados com AH/SD por Mendonça (2015) (Grupo 1), os demais não apresentavam indicativos de AH/SD (Grupo 2) e foram selecionados com o objetivo de estabelecer um grupo similar às características básicas do grupo com AH/SD quanto ao sexo, à idade e ao ano escolar. Destaca-se que, na escola em que estudavam, não era ofertado o ensino de língua estrangeira e nenhum dos participantes frequentava curso de idiomas. Os participantes ratificaram a sua anuência com a assinatura

do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do CONEP.

Local

A pesquisa foi realizada na escola estadual na qual os alunos estudavam com intuito de facilitar o deslocamento dos participantes, que residiam no mesmo bairro da instituição de ensino, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os espaços destinados à pesquisa foram sala de aula, sala de informática e pátio.

Materiais

Testes para conhecimento prévio e adquirido após o trabalho foram utilizados. Além disso, materiais como revistas, diferentes tipos de papeis, lápis de cor, cola, tesoura, cola colorida, lantejoulas, lousa e giz, jogos de computador disponíveis *on-line*, pincel e tinta guache foram disponibilizados aos alunos como maneira de ampliar sua criatividade.

Procedimento de Coleta de dados

Após aprovação da pesquisa pela Comissão de Ética, a proposta de intervenção foi apresentada à escola na qual os alunos estudavam. Notado que seria uma oportunidade de proporcionar enriquecimento extracurricular por meio de suplementação aos alunos, a escola aceitou ser parceira e sediar a pesquisa, especialmente porque grande parte dos alunos com AH/SD havia apresentado interesse por em língua inglesa ao serem questionados sobre o que gostaria de aprender além do que já estudavam na escola (Mendonça, 2015).

Em seguida, apresentou-se a pesquisa aos responsáveis pelos alunos com AH/SD, os quais demonstraram interesse na proposta, especialmente porque seus filhos teriam a oportunidade de iniciar o aprendizado de uma segunda língua gratuitamente. Após o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a mesma reunião foi realizada com os pais dos alunos sem indicativos de AH/SD (composto pela coordenação escolar a partir das características dos primeiros participantes, tendo como critério de desempate o melhor rendimento escolar). Todos os responsáveis pelos integrantes do segundo grupo igualmente aceitaram a proposta e assinaram o mesmo termo.

O último passo foi apresentar a pesquisa aos alunos, os quais se interessaram pela possibilidade de entrar em contato com uma nova língua, e também assinaram os devidos termos de assentimento.

Procedimentos de intervenção

Os doze alunos participaram simultaneamente de um programa de desenvolvimento da criatividade por meio de suplementação em língua inglesa, reunindo-se semanalmente por duas horas, após o período de aulas regulares, em um total de dez encontros destinados à intervenção. O tempo de trabalho foi dividido em três momentos: *aquecimento* (visando retomar conteúdos da aula anterior de forma motivadora e divertida, como por meio de música, jogo de memória com imagens e vocabulário estudado, diálogo em inglês etc.), *ensino formal* (com foco principal no conteúdo programático a ser trabalhado, por meio da prática escrita e oral, leitura de diferentes tipologias textuais, atividades de fixação de conteúdo etc.) e *produto final* (voltado à prática do conteúdo aprendido por meio da exploração diferentes materiais, tendo como objetivo elaborar histórias em quadrinhos, máscaras, autorretrato/auto-descrição, quadros representando rotinas etc.).

Instrumentos

A fim de comparar se haveria ganho no idioma e diferença entre os grupos nesta questão, elaborou-se uma avaliação de língua inglesa a partir dos conteúdos que se pretendia trabalhar com os participantes e esta foi utilizada como pré e pós-teste (Remoli, 2017, p. 41-42). O instrumento foi elaborado e corrigido pela primeira autora, graduada em Letras Português- Inglês, com base nos conteúdos e objetivos para alunos de Ensino Fundamental I, norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998). A avaliação foi composta por quatro perguntas, com duas respostas abertas e duas fechadas, todas com valor 2,5. Nas abertas, os alunos foram incentivados a responder da maneira mais correta possível, mesmo que precisassem recorrer à sua língua materna, o português. Solicitou-se que não deixassem questões em branco, sendo proporcionado o tempo necessário para que toda a avaliação fosse realizada por todos os

alunos – os quais levaram, em média, quarenta minutos. Como critérios de correção, respostas em língua portuguesa foram desconsideradas, frases elaboradas em ambas as línguas ou com erros de gramática na língua inglesa foram parcialmente consideradas e frases completas e corretas em língua inglesa receberam pontuação total.

Teste de Torrance – Versão Brasileira, adaptado do *Torrance Tests of Creative Thinking* – TTCT por Wechsler (2004), utilizado para prever a criatividade dos alunos a partir de nossa cultura. Dentre os subtestes dos Testes Torrance do Pensamento Criativo, os selecionados para a pesquisa foram os da forma A, verbais (Torrance, 1974), que avaliam, por meio de respostas abertas e escritas, as seguintes características do pensamento criativo: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de Emoção, Fantasia (habilidade de ir além do real), Perspectiva Incomum e uso de Analogias e Metáforas, fornecendo, assim, o Índice Criativo Verbal 1 (ICV 1) – composto pela soma das quatro características criativas relacionadas ao funcionamento cognitivo (Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração) e o Índice Criativo Verbal 2 (ICV 2) – soma das oito características citadas, tanto as do funcionamento cognitivo quanto as demais, que refletem os aspectos afetivos da personalidade criativa (Wechsler, 2004). Este teste foi corrigido às cegas e por dois juízes que entraram em consenso quanto à padronização das correções para a obtenção de um resultado final.

Análise de dados

A análise estatística do teste de criatividade foi realizada a partir das instruções para categorização do instrumento utilizado, cujos dados foram submetidos a análises por meio do BioEstat versão 5.3. Foram empreendidos testes não paramétricos entre os grupos analisados, comparando-se os grupos com e sem AH/SD por meio do teste de Mann-Whitney, bem como comparação pré e pós-testes de cada grupo por meio do teste Wilcoxon, tendo como nível de significância de 5%.

A análise do teste de línguas foi realizada por meio de soma das respostas certas, comparando-as por participantes e por grupos antes e após a intervenção.

RESULTADOS

Para identificar o repertório inicial e final dos alunos, foi realizada comparação do conhecimento de língua inglesa entre os grupos antes e após a intervenção.

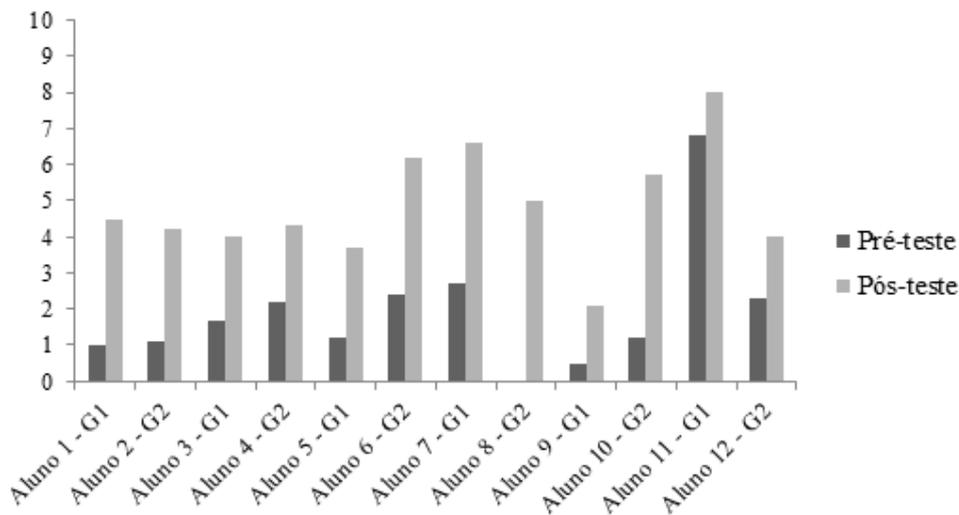


Figura 1. Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa dos alunos do Grupo com Altas Habilidades/Superdotação (G1) e sem Altas Habilidades/Superdotação (G2)

Embora o valor máximo da avaliação fosse 10, observa-se que, no pré-teste, apenas um aluno obteve nota acima de 3,0 (aluno 11) – o qual relatou ter recebido estímulos em casa antes de frequentar o programa de intervenção –, o que se inverte no pós-teste, com apenas um aluno com nota abaixo de 3,0 (aluno 9). É possível verificar, ainda, que todos os alunos com AH/SD (G1) apresentaram aumento nos escores do pós-teste de língua inglesa, com o menor ganho para o aluno 9 (com nota 2,1 no pós-teste) e o aluno 11 destacando-se, novamente, por maior rendimento, obtendo 8,0.

O pré-teste dos alunos sem indicativos de AH/SD (G2) tem escores mais baixos que os do grupo anterior, com nenhum deles pontuando mais que 2,5, o que demonstra menor conhecimento prévio da língua alvo. Destaca-se que um dos alunos (aluno 8) não havia acertado nenhuma das questões da avaliação proposta. No entanto, após o programa de intervenção, foi possível observar melhora em todos os participantes desse grupo, com pontuação mínima de 4,0 (aluno 12) e máxima de 6,2 (aluno 6).

Os dados são apresentados na figura a seguir, que explicita a pontuação dos dois grupos, sendo o Grupo 1 (G1) composto pelos alunos com AH/SD e o Grupo 2 (G2) por alunos sem indicativos de AH/SD.

A fim de exemplificar melhor o rendimento de ambos os grupos, destaca-se a média geral dos resultados obtidos na avaliação de língua inglesa: os alunos do Grupo 1 obtiveram maior média (2,3) que os do Grupo 2 na avaliação inicial da língua estrangeira (1,5); no entanto, a média do Grupo 2 (4,9) superou em 0,1 a do Grupo 1 no pós-teste (4,8). A diferença na média dos grupos revela que a pontuação dos alunos do Grupo 1 dobrou após a intervenção (2,3 para 4,8, diferença de 2,08), enquanto a do outro grupo, sem indicativos de AH/SD, mais que triplicou (1,5 para 4,9, diferença de 3,26).

A criatividade dos alunos também foi avaliada. A Tabela 1 apresenta os resultados do pré-teste do Teste de Torrance de ambos os grupos.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1, nota-se que não houve significância estatística em nenhum dos fatores avaliados, o que evidencia a semelhança entre os grupos antes da intervenção.

Com intuito de avaliar a intervenção em relação à criatividade, realizou-se a comparação entre pré e pós-teste de todos os alunos (Grupos 1 e 2) conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 1
 Comparação de pré-teste dos Grupo 1 e 2 por Mann-Whitney

Fatores	Mediana		U	p*
	Grupo 1	Grupo 2		
Fluência	24,5	23,0	15	0,631
Flexibilidade	13,5	14,5	16	0,748
Elaboração	1,5	1,5	13,5	0,471
Originalidade	3,5	5,5	13	0,423
Expressão de Emoção	0,0	1,0	11	0,262
Fantasia	0,0	0,5	14,5	0,575
Perspectiva Incomum	0,0	1,0	11	0,262
Analogia e Metáforas	0,5	0,0	9	0,149
ICV. 1	46,5	44,0	17,5	0,936
ICV. 2	48,0	47,0	16,5	0,810

Nota: * bilateral

Tabela 2
 Comparação de pré e pós-teste de todos os alunos por Wilcoxon

Fatores	Mediana		U	p*
	Pré-teste	Pós-teste		
Fluência	23,5	47,0	3	0,004
Flexibilidade	13,5	23,0	0	0,002
Elaboração	1,5	3,5	11	0,092
Originalidade	4,5	13,0	2	0,003
Expressão de Emoção	0,5	1,0	11	0,173
Fantasia	0,0	0,5	4	0,345
Perspectiva Incomum	1,0	1,0	21	0,812
Analogia e Metáforas	0,0	1,0	2	0,042
ICV. 1	44,0	88,5	1	0,002
ICV. 2	47,0	95,0	1	0,002

Nota: * bilateral

Ao avaliar o resultado de pré e pós-testes de todos os alunos, representado na Tabela 2, observa-se significância dos dados em seis itens, sendo eles: Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Analogias e Metáforas, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2. É possível notar ainda que, embora o resultado estatístico não tenha sido significativo para os demais fatores avaliados, todos eles tiveram seus escores elevados no pós-teste, indicando relevância no programa de suplementação oferecido a todo o grupo.

A fim de melhor compreender os resultados obtidos pelos Grupos 1 e 2, visualizando-se suas peculiaridades, também foram comparados seus resultados

separadamente. Assim, a Tabela 3 apresenta apenas os dados dos alunos com AH/SD (Grupo 1), contrastando seus resultados de pré e pós-teste.

Os dados revelam que, ao avaliar apenas os alunos com AH/SD, três fatores obtiveram significância estatística: Flexibilidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, todos com maiores pontuações no pós-teste. É possível observar que os demais itens, com exceção de Fantasia, apresentaram aumento no pós-teste, mas não foram estatisticamente significativos.

A Tabela 4 apresenta a mesma comparação, entre pré e pós-teste, dos alunos sem indicativos de AH/SD (Grupo 2).

Tabela 3
Comparação de pré e pós-teste do Grupo 1 por Wilcoxon

Fatores	Mediana		U	p*
	Pré-teste	Pós-teste		
Fluência	24,5	41,0	3	0,115
Flexibilidade	13,5	22,0	0	0,027
Elaboração	1,5	3,0	6	0,589
Originalidade	3,5	13,5	2	0,592
Expressão de Emoção	0,0	1,5	2	0,074
Fantasia	0,0	0,0	1	0,654
Perspectiva Incomum	0,0	1,0	5	0,418
Analogia e Metáforas	0,5	1,0	2	0,273
ICV. 1	46,5	85,0	1	0,046
ICV. 2	48,0	89,5	1	0,046

Nota: * bilateral

Tabela 4
Comparação de pré e pós-teste do Grupo 2 por Wilcoxon

Fatores	Mediana		U	p*
	Pré-teste	Pós-teste		
Fluência	23,0	49,0	0	0,027
Flexibilidade	14,5	24,0	0	0,027
Elaboração	1,5	4,0	0	0,043
Originalidade	5,5	13,0	0	0,027
Expressão de Emoção	1,0	0,0	3	1,000
Fantasia	0,5	1,0	2	0,422
Perspectiva Incomum	1,0	0,5	3	0,361
Analogia e Metáforas	0,0	1,0	0	0,108
ICV. 1	44,0	88,5	0	0,027
ICV. 2	47,0	96,0	0	0,027

Nota: * bilateral

Observa-se que os alunos sem indicativos de AH/SD obtiveram significância estatística entre pré e pós-teste em seis fatores: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, três itens a mais que o com AH/SD, salientando que a intervenção apresentou melhores resultados para alunos sem indicativos de AH/SD em relação à criatividade por palavras. Nota-se que Perspectiva Incomum e Expressão de Emoção apresentaram resultados mais baixos no pós-teste, sem, no entanto, significância estatística. Destaca-se ainda que, diferentemente do grupo

anterior, houve aumento no Grupo 2 quanto aos escores de Fantasia.

Os dados de ambos os grupos (com AH/SD e sem indicativos de AH/SD) após a intervenção também foram comparados e disponibilizados na Tabela 5.

Após a intervenção, também não houve significância estatística para nenhum dos fatores entre os Grupos 1 e 2, confirmando que os dez encontros de língua inglesa foram capazes de ampliar a criatividade verbal de ambos os grupos em diferentes fatores, conforme dados apresentados nas Tabelas 4 e 5, sem que, no entanto, houvesse significância estatística em favor de um dos grupos ao final do programa.

Tabela 5
 Comparação de pós-teste dos Grupos 1 e 2 por Mann-Whitney

Fatores	Mediana		U	p*
	Grupo 1	Grupo 2		
Fluência	41,0	49,0	9	0,149
Flexibilidade	22,0	24,0	12,5	0,378
Elaboração	3,0	4,0	17,5	0,936
Originalidade	13,5	13,0	16,5	0,810
Expressão de Emoção	1,5	0,0	9,5	0,173
Fantasia	0,0	1,0	13	0,423
Perspectiva Incomum	1,0	0,5	12,5	0,378
Analogia e Metáforas	1,0	1,0	17	0,872
ICV. 1	85,0	88,5	15	0,631
ICV. 2	89,5	96,0	15	0,631

Nota: * bilateral

DISCUSSÃO

Por meio da análise dos dados relacionados ao aprendizado da língua inglesa, verificou-se que a intervenção se mostrou eficaz a ambos os grupos, demonstrando a importância do estímulo a todos os alunos, conforme apontam Thomä (2016) e Bain et al. (2010). Entretanto, o programa oferecido foi insuficiente para que os alunos fossem capazes de obter conceito 10,0 no teste, o que pode estar relacionado à quantidade de conteúdo diferente trabalhado em poucos encontros, impossibilitando maior aprofundamento em cada tópico.

No entanto, embora o resultado final dos Grupos 1 e 2 tenha sido muito próximo na avaliação da língua inglesa, a média entre pré e pós-teste retrata que o ganho foi maior para o grupo sem AH/SD, que apresentava menor conhecimento prévio antes do programa de intervenção, mas conseguiu se igualar ao outro grupo por meio de estímulo recebido. O mesmo foi verificado em relação ao teste de criatividade em relação ao número de fatores ampliado em cada grupo, resultados que vão ao encontro do que postula o autor Renzulli (1998): uma maré ascendente é capaz de elevar todos os navios, ou seja, o estímulo a um determinado grupo é capaz de se estender aos demais, beneficiando a todos os estudantes.

Assim, a execução da presente proposta direciona para a possibilidade do aprendizado de uma segunda língua favorecer o desenvolvimento da criatividade de crianças com ou sem indicativos de AH/SD, corroborando os achados de Mendonça e Fleith (2005),

mesmo em alunos ainda não considerados bilíngues devido à pouca exposição ao segundo idioma. Do mesmo modo, os dados desta pesquisa vão ao encontro daqueles obtidos por Lee e Kim (2011), indicando que o aumento da criatividade por meio do aprendizado de um segundo idioma tem se refletido nos escores do Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Os resultados estatisticamente satisfatórios observados neste trabalho assinalam que os professores devem minimizar as barreiras à utilização de metodologias, práticas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula, visto que, no mundo moderno, esta seria capaz de auxiliar alunos na resolução de problemas e serem capazes de fazer, positivamente, a diferença (Shaheen, 2010), conforme já compreendido por países de primeiro mundo, os quais estão inserindo tal trabalho nos currículos educacionais. Por isto, considera-se importante oportunizar a todos os alunos a aprendizagem de uma segunda língua, de maneira significativa e criativa, como mecanismo facilitador para o enriquecimento acadêmico.

Reafirmando o ponto de vista de Renzulli (2014), é necessário que os educadores promovam espaços cada vez mais produtivos, inovadores e estimulantes para o aprimoramento da aprendizagem e da criatividade das crianças, pois, desta maneira, não somente alunos com AH/SD serão beneficiados, mas também toda a turma. Portanto, o aprendizado de uma segunda língua mostra-se promissor ao desenvolvimento da criatividade de todos os alunos, pois atende os objetivos de ampliar práticas potencializadoras de habilidades cognitivas, emocionais e culturais.

É importante ressaltar que um ponto positivo da pesquisa foi a possibilidade de comparar os dados dos alunos com AH/SD com alunos sem indicativos (com as mesmas características, tais como sexo, idade e série). Como limitações, destaca-se o pequeno número de participantes identificados com AH/SD na região em que a pesquisa foi realizada e os poucos encontros de intervenção, os quais foram suficientes para expressar os ganhos em diferentes fatores de criatividade, objetivados pela pesquisa, mas não para o aprendizado total do conteúdo programado. Sugere-se, então, que novos estudos incluam práticas semelhantes, preferencialmente com maior número de participantes identificados com AH/SD, mais encontros, inclusão de grupo controle e avaliações correspondentes a fim de beneficiar outros alunos e verificar se os resultados se comprovam em diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2015). Promoção da criatividade em diferentes contextos: entraves e desafios. In: Morais, M. F.; Miranda, L. C. de & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 15-32). São Paulo: Vetor.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 55, 45- 64. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>, em março de 2017.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 301-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2>, em março de 2017.
- Bahia, S. (2016). Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: Piske, F. H. R.; Stoltz, T.; Machado, J. M., & Bahia, S. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e Atendimento. (pp. 145-164). Curitiba: Juruá.
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., & Sawyer, S. C. (2010). Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22, 130-156. 10.1177/1932202X1002200106
- Braga, N. P., & Fleith, D. S. (2016). Análise da Produção Científica Brasileira sobre Criatividade e Docência na Educação Superior. Coimbra. *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016 sobredotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores*. (pp. 36-37). Coimbra.
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Camargo, D. (2013). Imaginação, criatividade e escola. In: Piske, F. H. R., & Bahia, S. (Orgs.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. (pp. 131-140). Curitiba: Juruá.
- Conep. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores. In: Boden, A. M. (Org.). *Dimensões da criatividade*. (pp. 149-164). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Gonçalves, F. C. (2010). *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Iowa. (2008). *Identifying gifted and talented english language learners*. Iowa: The
- Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Recuperado de <https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf>, em junho de 2016.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50, 1186-1190. 10.1016/j.paid.2011.01.039
- Maley, A., & Peachey, N. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

- Mendonça, P. V. C. F., & Fleith, D. S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. *Psicol. Esc. Educ.*, 9(1), 59-70. 10.1590/S1413-85572005000100006.
- Mercedes, F., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In: Morais, M. F.; Miranda, L. C. de; & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 155-180). São Paulo: Vetor.
- Nakano, T. C. (2015). Sugestões práticas e estratégias para o desenvolvimento e treinamento de características associadas à criatividade. In: Morais, M. F., Miranda, L. C. de; & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 229-256). São Paulo: Vetor.
- Pereira, V. L. P. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. (pp. 373-388). Campinas: Papyrus.
- Remoli, T. C. (2017). *A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. (pp. 219-264). Campinas: Papyrus.
- Renzulli, J. S. (1998). A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80, 1-15. Recuperado em: <https://curriculumcompacting.wikispaces.com/file/view/Comp3.pdf>, em junho de 2016.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 3, 166-169.
- Silveira, F. R. C. (2014). *Grandes poderes, grandes responsabilidades: o ensino-aprendizagem de inglês por meio de histórias em quadrinhos por meio de histórias em quadrinhos para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino público*. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
- Thomä, S. (2016). *Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht*. Wie können sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden? OZBF. Recuperado de http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/Dossier%20Sprachbegabung%20FD%20Englisch%20.pdf, em maio de 2017.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Norms-technical manual. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Vergan, T. (2009). A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Wechsler, S. M. (2004). *Teste de Torrance*. Avaliação da Criatividade por Palavras. Versão Brasileira. Campinas: Imprensa Digital do Brasil.
- Zavitoski, P. (2015). *Superdotação e Criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

Recebido: 24 de agosto de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019

OS PROCESSOS RELACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Hildegard Susana Jung¹; <https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

Carolina Schenatto da Rosa²; <https://orcid.org/0000-0001-5021-3782>

Alexsandra Teixeira³; <https://orcid.org/0000-0002-8819-6145>

Cíntia Itaqui⁴; <https://orcid.org/0000-0003-4245-9904>

Maria Angela Matar Yunes⁵; <https://orcid.org/0000-0002-4653-3895>

Resumo

O texto apresenta um relato de experiência do tipo estudo de caso descritivo, com foco na análise das interfaces entre os processos relacionais nos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Buscou-se estudar o desenvolvimento pessoal e acadêmico de discentes em um Seminário Integrador de uma universidade comunitária do Sul do Brasil pela ótica da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner, com ênfase no conceito de processos proximais. O trabalho, de caráter qualitativo, pretende disseminar a ideia de que uma prática humanizadora pode levar a resultados satisfatórios no que tange à produtividade dos PPGs. Aproximando o leitor de conceitos como díades, tríades e tétrades, apresenta o fator interacional como aliado à superação do dilema produtividade e qualidade, pois insere o elemento resiliência, criando uma nova hipótese, seriam os PPGs mais humanos, também mais produtivos e com mais qualidade? Se a corrida ao Lattes é iminente, que possamos construir juntos a resiliência necessária, passando a tornar o espaço acadêmico mais humano e menos hostil.

Palavras-chave: Processos proximais; Perspectiva; Ecológico-sistêmica; Produtividade e qualidade; Humanização da pós-graduação.

The proximal processes in postgraduate education under the bioecological human development concepts

Abstract

This essay presents an experience report of a descriptive case study, focusing on the analysis of the interfaces between the relational processes in the Postgraduate Programs (PPGs). The objective was to study the personal and academic development of students in an Integrative Seminar of a community university in the South of Brazil by the perspective of the Ecological Systems Theory, developed by Urie Bronfenbrenner, with emphasis on the concept of proximal processes. The paper, of a qualitative nature, intends to disseminate the idea that a humanizing practice can lead to satisfactory results regarding the productivity of PPGs. Approximating the reader to concepts such as dyads, triads and tetrads, presents the interactional factor as ally to overcome the dilemma of productivity and quality, because it inserts the element resilience, creating a new hypothesis - would the more human PPGs, more productive and with more quality, either? If the contest to complete the academic curriculum is imminent, we can build together the necessary resilience, making the academic environment more human and less hostile.

Keywords: Proximal processes; Ecological System perspective; Productivity and quality; Postgraduate humanization.

1 Universidade La Salle – Canoas – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; hildegardsjung@gmail.com

2 Universidade La Salle – Canoas – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; carol-510@hotmail.com

3 Universidade La Salle – Canoas – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; alexandra.teixeira@senairs.org.br

4 Universidade La Salle – Canoas – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; cintia.itaqui@gmail.com

5 Universidade La Salle – Canoas – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; mamyunes@yahoo.com.br

*Los procesos relacionales en el posgrado bajo la perspectiva de la bioecología del desarrollo humano***Resumen**

El texto presenta un relato de experiencia del tipo estudio de caso descriptivo, con enfoque en el análisis de las interfaces entre los procesos relacionales en los Programas de Posgrado (PPGs). Se ha buscado estudiar el desarrollo personal y académico de discentes en un Seminario Integrador de una universidad comunitaria del Sur de Brasil por la óptica de la teoría ecológico-sistémica de Urie Bronfenbrenner con énfasis en el concepto de procesos proximales. El trabajo, de carácter cualitativo, pretende diseminar la idea de que una práctica humanizadora puede conllevar a resultados satisfactorios en lo que atañe a la productividad de los PPGs. Acercando el lector a conceptos como diadas, triadas y tétradas, presenta el factor interacción como aliado a la superación del dilema productividad y calidad, pues inserta el elemento resiliencia, creando una nueva hipótesis – ¿serían los PPGs más humanos también más productivos y con más calidad? Si la carrera por la productividad científica es inminente, que se pueda construir en conjunto la resiliencia necesaria, volviendo el espacio académico más humano y menos hostil.

Palabras clave: Procesos proximales; Perspectiva ecológico-sistémica; Productividad y calidad; Humanización del posgrado.

INTRODUÇÃO

O ingresso na pós-graduação pode significar um período de muita solidão. Em um artigo de opinião enviado à revista Carta Capital⁶, a professora Rosana Pinheiro-Machado, docente do departamento de Desenvolvimento Internacional da Universidade de Oxford, relata as mudanças no comportamento e no *ethos* dos pós-graduandos e as dificuldades de adaptar-se a esse novo universo simbólico. Segundo ela, existem vários “tipos de pessoa” que podem sofrer o trauma da diferença, dentre os quais destaca:

- (1) aqueles que migraram para uma área completamente diferente na pós-graduação; (2) os que retornaram à academia depois de um longo tempo; (3) os alunos de origem menos privilegiada; (4) ou que têm a autoestima baixa ou são tímidos. Há uma grande chance destas pessoas serem trituradas por não dominarem o *ethos* local e tachadas de “fracas”.

Neste contexto, onde nem todos estão familiarizados com a cultura do *homo academicus* e seu conhecimento erudito, abordados por Bourdieu (1998/2011) ao retratar o campo acadêmico e suas disputas por pertencimento e hierarquia, conseguir ingressar na pós-graduação, por si só, não significa a inclusão destes alunos no campo; pelo contrário, cria um fenômeno denominado pelo autor de “excluídos do interior” (Bourdieu, 1998/2012, p. 56).

Por isso, enquanto para alguns o *stricto sensu* constitui momento de acentuada alegria e satisfação pessoal e profissional, para outros a experiência apresenta-se como um fator risco entendido neste trabalho como “obstáculos individuais ou ambientais que podem aumentar a vulnerabilidade das pessoas” (Juliano & Yunes, 2014, p. 40). Neste contexto, experiências relacionais de Apadrinhamento Positivo⁷, como a desenvolvida por discentes de uma universidade do Sul do Brasil, merecem destaque, socialização e o devido embasamento teórico para compreender a prática.

O objetivo deste trabalho – com ênfase especial nas questões relacionais - é narrar as experiências de acolhimento, formação de vínculos, exercício de docência e orientação alcançados com o Seminário Integrador promovido pelas turmas do mestrado em educação de uma Universidade no Sul do Brasil. A partir de uma confraternização promovida pelo grupo, no início do ano letivo, os alunos ingressantes ganham “madrinhas” e “padrinhos” para auxiliá-los nos desafios da pós-graduação. Ao longo deste texto, descreve-se esta experiência, batizada pelas autoras de “Apadrinhamento Positivo” tendo por base a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida pelo autor Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

Desta maneira, nas páginas que seguem, é realizada uma breve introdução à teoria do referido autor, bem como a contextualização da pesquisa. Na

6 Matéria publicada na versão online em 24/02/2016. Disponível em www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaide-na-vida-academica. Acesso em 10.06.2016.

7 A denominação é nossa, tendo como base os conceitos da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979/1996; 2005/2011; Koller, 2011, Yunes, 2003).

sequência, é possível estabelecer uma relação entre o que diz Bronfenbrenner a respeito da formação dos novos papéis em uma atividade - principalmente com relação às expectativas - e a experiência vivida por uma das autoras, enquanto discente de um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Posteriormente, há referência ao estabelecimento das díades (relações) como uma técnica eficaz e descreve-se as propriedades das interações, bem como as estruturas interpessoais, segundo Bronfenbrenner (1979/1996).

Mostra-se, ainda, que a experiência do apadrinhamento utilizada no Seminário Integrador é extremamente acertada enquanto díade promotora de desenvolvimento. Por último, o texto apresenta os processos proximais como promotores de resiliência e, conseqüentemente, de maior produtividade e qualidade, já que, na concepção produtivista de educação, “determinado Programa é muito produtivo porque produz muito; outro é pouco produtivo, pois produz pouco; um terceiro é muito pouco produtivo porque produz muito pouco, e assim sucessivamente” (Saviani, 2010, p. 46). A partir das reflexões, aponta-se a possibilidade do Apadrinhamento Positivo constituir uma tecnologia social para a permanência saudável dos alunos na pós-graduação.

MÉTODO

O trabalho decorre de uma pesquisa qualitativa, com objetivo descritivo e do tipo estudo de caso, em termos de Gil (1987/2008) no qual é relatada a experiência de uma das autoras na condição de discente do Programa de Pós-graduação de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. A opção por esta abordagem metodológica se deve ao fato de que ela permite, dentro de uma de suas modalidades, focalizar “apenas uma unidade: um indivíduo” (Mazzotti, 2006, p. 640). A mesma autora recomenda o estudo de caso como estratégia de pesquisa justamente quando há o interesse por eventos individuais. Assim, a pesquisa conduzida com a referida discente/autora e posteriormente relatada junto às reflexões teóricas deste trabalho, justifica-se “porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (Mazzotti, 2006, p. 642), que é o universo de alunos dos PPGs *stricto sensu* em todo o Brasil. Em uma época na qual repetidamente ouve-se falar em concepção produtivista

de educação⁸ (Saviani, 2010, p. 47), “a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade”. Este dilema, como se refere Saviani (2010) ao fenômeno, acaba gerando alto grau de estresse individual e coletivo, contagiando indiscriminadamente aos discentes e docentes.

O modelo teórico-metodológico da pesquisa segue o arcabouço teórico ecológico desenvolvido por Bronfenbrenner (1979/1996; Koller, 2011; Yunes, 2003), tomando por enfoque os seguintes conceitos: processos relacionais (principalmente), redes de apoio, resiliência, interação e ambiente. Neste sentido, para uma maior validade ecológica, buscou-se examinar os fatos no ambiente natural do sujeito, como recomendado por Bronfenbrenner (1979/1996, 2005/2011) e não em um ambiente fora do contexto, restrito e estático. Assim, visou-se a análise da realidade de maneira abrangente, tal como foi vivenciada e percebida pela autora/discente no contexto em que ocorreu o Seminário Integrador.

Despretensiosamente, portanto, a presente investigação almeja contribuir com a discussão a respeito de uma inquietante questão: as relações proximais nos PPGs. Poderia o seu desenvolvimento estar atrelado a uma maior produtividade discente e docente? Dito de outra maneira, simplificada ao extremo: PPGs mais humanizados e com alunos e professores mais unidos e felizes poderiam ser mais produtivos?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos resultados da pesquisa, bem como a realização da discussão deles, optou-se por realizá-las à luz da teoria, de forma a obter maior sustentação às argumentações que passam a ser tecidas. Devido a isso, foram construídos subtópicos na sequência, com o objetivo de aproximar o leitor dos conceitos da bioecologia do desenvolvimento humano e, desta maneira, realizar a respectiva fundamentação dos achados da pesquisa.

8 “É possível, com efeito, encontrar traços dessa tendência no Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, assim como no Parecer 77/69, que regulamentou a sua implantação, ambos de autoria de Newton Sucupira” (Saviani, 2010, p. 40).

A Teoria ecológico-sistêmica – aproximações contextuais

Urie Bronfenbrenner foi um psicólogo, grande pensador, conhecido como “ecologista humano” (Yunes & Juliano, 2010). Desde a infância o autor pôde observar e compreender as nuances do comportamento humano, pois cresceu nas instalações de uma instituição psiquiátrica, na qual seu pai era neuropatologista. No prefácio de seu livro mais famoso, *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Bronfenbrenner (1979/1996) conta como essas vivências e os interesses do pai pela zoologia seriam fundamentais para que o jovem Urie abrisse seus olhos “pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 8).

Desta percepção de interdependência entre organismos e ambiente, constitui-se o paradigma ecológico do desenvolvimento humano, no qual “a pessoa em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra” (Yunes & Juliano, 2010, p.354) através de um processo de mútua interação caracterizado pela reciprocidade. Ou seja, desenvolvimento humano é um processo contínuo no qual pessoa e ambiente transformam-se de maneira recíproca. A Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano, desenvolvida pelo autor, supõe um dos conceitos mais emergentes e aceitos da Psicologia evolutiva atual. Sua repercussão se deve, essencialmente, devido à apresentação de rigor científico e validade ecológica que leva em conta, principalmente, pesquisas em ambientes naturais do sujeito, como é o caso dessa, aqui descrita, neste texto.

Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano na década de 1970, expondo ao campo científico importantes premissas para a condução de pesquisas em ambientes naturais. Em contrapartida, seus estudos remetiam uma séria crítica ao modo tradicional de como se estudava o desenvolvimento humano, referindo-se, entre outras coisas, à grande quantidade de investigações inconclusas e pesquisas acerca do desenvolvimento “fora do contexto”, pois focavam somente a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente restrito e estático. Em sua obra, encontra-se o que o autor denominou de processos proximais, que pode ser entendido também como relações promotoras de desenvolvimento entre um ser

humano e outro em determinado contexto e espaço de tempo. Embora o desenvolvimento humano seja, de acordo com o autor, individual e único, ele necessita da interação com o outro para tornar-se mobilizador. Esse desenvolvimento humano se refere também a grupos sociais num determinado espaço de tempo e contextos, como catalizador de mudança. Contudo, são necessárias certas características para que esse desenvolvimento se constitua positivo ou limitante, ou seja, uma relação estável e contínua pode ser considerada o principal elemento que favorecerá o desenvolvimento.

Assim, na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner, o desenvolvimento consiste em um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Essa perspectiva foi fortalecida em 1995, quando ele apresentou o conceito de processos proximais, que caracterizam-se pelo estabelecimento de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um indivíduo e as pessoas do seu ambiente imediato, em que ambos se estimulam mutuamente. Bronfenbrenner (2005, 2011) propõe que os processos proximais sejam considerados efetivos, quando ocorrerem numa base regular e em vários períodos. Eles devem ter significado para a pessoa em desenvolvimento. O estabelecimento dos processos proximais mobiliza as características individuais da pessoa em desenvolvimento, do ambiente no qual está inserida e do tempo em que os processos proximais ocorrem. Nessa perspectiva, o conceito de que a presença de uma figura estável estimula a relação ao longo do tempo, é de suma importância e é essencial que haja reciprocidade para que os processos proximais sejam efetivos.

Após esta breve apresentação da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner, acredita-se que foi possível situar o leitor a fim de apontar-lhe a perspectiva desde a qual as autoras deste estudo pretendem analisar os processos proximais desenvolvidos em um PPG em uma universidade comunitária do Sul do Brasil por intermédio de uma prática – já tradicional naquela instituição de Ensino Superior - denominada Seminário Integrador. A proposta desta investigação, portanto, consiste em analisar os processos proximais desenvolvidos por meio da experiência Seminário Integrador no PPG da universidade cenário de nossa pesquisa, pelo viés da teoria ecológico-sistêmica de Urie Bronfenbrenner.

A formação dos novos papéis

Ainda a título de contextualização da teoria ecológico-sistêmica, outro aspecto destacado por Bronfenbrenner (1979/1996, 2005/2011) é que cada uma das estruturas está subdividida, quanto ao espaço, em: micro, meso, exo e macrosistema. A abordagem ecológica privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando a análise da realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita, não se limitando apenas a um ambiente único e imediato. Para esse conjunto de estruturas, o autor faz relação ao jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra e que interferem mutuamente entre si.

O microsistema se refere aos ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face a face, as conexões entre os sujeitos presentes no ambiente, à natureza desses ambientes e à sua influência direta e indireta em relação à pessoa em desenvolvimento. O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte. No exossistema, ao contrário do mesossistema, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou vice-versa. Podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais. O macrosistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, pode-se dar como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família brasileira de classe média, muito diferente de um grupo familiar de operários chineses.

Dito isso, e voltando à reflexão acerca dos papéis, segundo Bronfenbrenner (1979/1996, p. 69), a expectativa perante um papel representa “como a pessoa daquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela”. Com isso, o autor quer

dizer que, normalmente, as pessoas reagem de acordo com aquilo que elas pensam que se espera delas em determinada situação:

A colocação de uma pessoa num papel tende a evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas associadas àquele papel, na medida em que se referem tanto ao comportamento da pessoa ocupante do papel quanto dos outros dos outros em relação àquela pessoa (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 74).

No primeiro dia de aulas da discente/autora no *stricto sensu* na universidade comunitária alvo da pesquisa, aconteceu o Seminário Integrador. Esta atividade, como já é costume na instituição, leva um dia inteiro, mas no turno da manhã, ou seja, no primeiro momento, é conduzido pelos egressos e não pelos docentes. São os alunos mais experientes que recebem os calouros com uma apresentação artística descontraída, em forma de um pequeno sarau. Por meio de uma dinâmica, acontece a formação de duplas entre os dois grupos – um novo e um egresso -, entre as quais se estabelece um pacto de apadrinhamento: o “padrinho” ou “madrinha” troca com o (a) “afilhado (a)” fontes de comunicação (e-mail, telefone, etc.) para oferecer e prestar apoio durante o mestrado em caso de dúvidas, receios e também para produção acadêmica conjunta. Em um clima bastante descontraído, são apresentados os projetos por parte dos egressos em forma de seminário, respondendo aos questionamentos dos novos, que à continuação também falam de suas intenções de pesquisa.

Tendo em mente a questão levantada por Bronfenbrenner (1979/1996, p. 79): “podem ser criados papéis que provoquem orientações construtivas em vez de extremos de autoritarismo, submissão e desorganização psicológica?”, é possível inferir que, se o ambiente no qual a pessoa é recebida se apresenta acolhedor e receptivo, ela também reagirá de maneira tranquila e confiante, pois

é a inserção dos papéis nesse contexto mais amplo que lhes dá o poder especial de influenciar – e inclusive compelir – a maneira pela qual a pessoa se comporta numa determinada situação, as atividades nas quais ela se engaja e as relações que se tornam estabelecidas entre aquela pessoa e as outras presentes no ambiente (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 69).

Neste sentido, merece registro a experiência da discente/autora que, ao chegar sua vez de auxiliar no preparo do *Seminário Integrador* para a nova turma, teve que assimilar um novo papel: o de *egressa*. Ainda que naquele momento ainda não tivesse defendido o trabalho final, o termo “egresso” passou a soar como um pré-título, carregado de sentido, no qual se incorporavam qualidades e sentimentos em uma tripla via dentro do mesossistema: a) desde si mesmo: satisfação e maior segurança; b) de parte dos calouros: admiração e respeito; c) de parte dos professores: orgulho e sensação de dever cumprido.

Mais uma vez, portanto, o comportamento e, inclusive, o engajamento nas atividades a serem desempenhadas, como há pouco foi dito com Bronfenbrenner (1979, 1996), estavam sendo influenciados pelo ambiente.

O estabelecimento das díades – uma técnica eficaz

Neste momento, primeiramente é necessário esclarecer ao leitor o que é uma díade e quais são os tipos de díades que se podem estabelecer. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996, p. 46), uma díade é uma interação entre duas pessoas, ou seja, “é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”. Ainda segundo o autor, somente a título de complementação, a díade é importante para o desenvolvimento humano devido, principalmente, a dois aspectos: “Primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento. Segundo, ela serve como o bloco condutor básico do microsistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores – tríades, tétrades e assim por diante” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 46).

Ainda com relação ao potencial para promover o desenvolvimento, as díades podem ser de três tipos: a) Observacionais – quando um sujeito presta especial atenção à atividade do outro, que reconhece a demonstração desse interesse; b) De atividade conjunta – a (s) atividade (s) é (são) realizada (s) em conjunto, mas ambos não precisam estar necessariamente fazendo a mesma coisa, porém, podem estar se complementando; c) Primária – ela continua existindo, ainda que os sujeitos não estão juntos, porque um pensa no outro e se influenciam mutuamente no comportamento. Como elementos e/ou propriedades das interações,

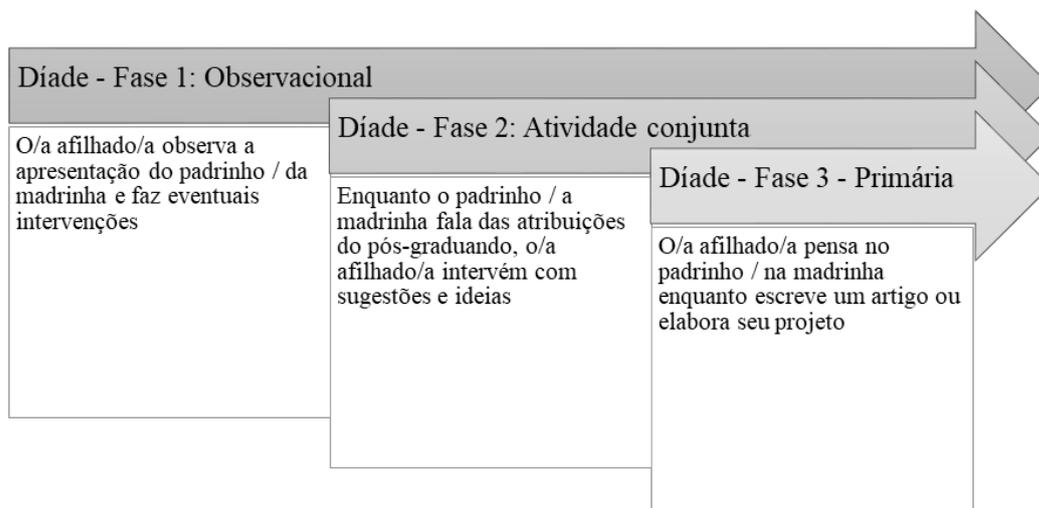
Bronfenbrenner (1979/1996) nomeia três ingredientes: a reciprocidade ou *feedback* mútuo, com um poderoso efeito, posto que os padrões de interação tendem a aumentar e a pessoa passa a desenvolver sozinha a atividade que antes somente conseguia desempenhar em díade; o equilíbrio do poder, posto que, mesmo na reciprocidade, sempre poderá haver um mais influente que o outro, podendo esta influência alternar-se de acordo com o grau de desenvolvimento de cada um; c) a relação afetiva, que permite o desenvolvimento de sentimentos mais ou menos pronunciados conforme interação. Com relação a este último item, Bronfenbrenner (1979/1996) esclarece que os ambientes poderão ser: mutuamente positivos (ambos têm sentimentos positivos) – estes são os ambientes mais propícios ao desenvolvimento –; negativos (ambos têm sentimentos negativos); e assimétricos (somente têm sentimentos positivos).

Desta maneira, é possível perceber que a técnica do apadrinhamento, aqui denominada de Apadrinhamento Positivo, é extremamente eficaz enquanto díade promotora de desenvolvimento, uma vez que passa por todas as fases previstas por Bronfenbrenner (1979/1996): a) observacional (o/a afilhado/a observa a apresentação do padrinho/ da madrinha e faz eventuais intervenções); b) Atividade conjunta (enquanto o padrinho / a madrinha fala das atribuições do pós-graduando, o/a afilhado/a intervém com sugestões e ideias); c) Primária (o/a afilhado/a pensa no padrinho/ na madrinha enquanto escreve um artigo ou elabora seu projeto).

A Figura 1 ilustra o que se acaba de referir.

Além disso, a estratégia do Apadrinhamento Positivo carrega todos os elementos e/ou propriedades das interações, com os ingredientes nomeados por Bronfenbrenner (1979/1996):

- a) Reciprocidade ou *feedback* mútuo: no início há grande interação entre o padrinho / a madrinha e o (a) afilhado (a), mas com o tempo há o desenvolvimento da autonomia e, como por exemplo na escrita de um artigo, a pessoa passa a desenvolver sozinha a atividade que antes somente conseguia desempenhar em díade;
- b) O equilíbrio do poder: o calouro passa a se desenvolver e há a alternância da influência, já que no final do curso este se prepara para a troca de papéis, passando a ser o egresso;



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir da pesquisa e de Bronfenbrenner (1979/1996, p.46-47).

Figura 1. Apadrinhamento como díade para promover desenvolvimento

- c) A relação afetiva: normalmente há o desenvolvimento de sentimentos bastante pronunciados conforme interação, com parcerias de escrita, de viagens para participação em eventos, que acabam perpassando a época do *stricto sensu*, conforme percebemos.

As díades, portanto, promovem desenvolvimento e a técnica do Apadrinhamento Positivo utilizada no Seminário Integrador tem se mostrado bastante eficaz neste sentido. Indo mais além, pode-se perceber este desenvolvimento na média de produções do grupo, que se mostrou muito boa, principalmente na participação em eventos, mas também na submissão de artigos a periódicos e, conseqüente publicação; e publicação das dissertações em forma de livros e capítulos de livros. Ainda que não se tenha um estudo quantitativo a este respeito, é possível inferir que as díades, que com o passar do tempo foram se transformando em tríades e tétrades, como sugere Bronfenbrenner (1979/1996), colaboram com o desenvolvimento do PPG como um todo, aumentando sua produtividade e qualidade.

Os processos proximais como promotores de resiliência

A teoria de Bronfenbrenner apresenta também uma definição que ele aborda como “processos proximais”, ou “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que produzem o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 49).

Este modelo é constituído de quatro aspectos: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT). Elucidando cada termo, de acordo com o autor, tem-se o seguinte panorama:

- Pessoa**: representa as características individuais, suas convicções, temperamento, as metas e motivações, as mudanças na vida no decorrer da existência e, inclusive, características como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros a percebem;
- Processo**: está relacionado com os papéis e atividades diárias do indivíduo, sua participação e interação com pessoas, objetos e símbolos em determinados períodos e espaços de tempo;
- Contexto**: refere-se ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos, podendo ser subdividido em vários subambientes, como os mais imediatos nos quais a pessoa vive, ou os mais remotos, onde a pessoa nunca esteve, mas que podem influenciar o desenvolvimento humano;
- Tempo**: representa os eventos vivenciados pelo indivíduo no decorrer do tempo e que podem alterar o curso de desenvolvimento humano, tanto para a pessoa, individualmente, quanto para os grupos e segmentos grandes da população em que ela está inserida direta ou indiretamente.

Além disso, Bronfenbrenner (1979/1996) aponta que nenhum desses aspectos pode existir ou exercer influência com relação ao desenvolvimento da pessoa

isoladamente, pois há ainda a ingerência dos processos proximais, que nada mais são do que as reações do contexto social que podem impulsionar ou retardar a operação do PPCT. Daí a importância que o autor outorga aos processos proximais, às relações de reciprocidade entre as pessoas, processos progressivos de interação duradoura. Para que sejam efetivos, a atividade tem que acontecer em uma base bastante regular, num período estendido de tempo. Os processos de desenvolvimento proximal efetivos não são unidirecionais; deve haver influência em ambas as direções. Deve haver algum grau de reciprocidade na troca.

É principalmente na sistematização do parágrafo anterior da teoria de Urie Bronfenbrenner que se pode apoiar a ideia de que as díades oportunizadas pelo Apadrinhamento Positivo do Seminário Integrador, que acabam evoluindo para tríades e tétrades, fortalecem os processos proximais. Além disso, a premissa básica e mais importante, segundo Bronfenbrenner (1979/1996) é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, estará contribuindo para a ocorrência do mesmo processo no outro, podendo contribuir para a formação de outras estruturas interpessoais maiores, incluindo mais de duas pessoas. Ou seja, o que um membro faz, influencia o outro e vice-versa, e podem ocorrer simultaneamente ou separadamente, exercendo poderosa influência na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim, como antes referido, o calouro aos poucos deixa de ser calouro e se prepara para ser egresso também; o egresso, por sua vez, não se sente completamente desligado do seu afilhado (a) e tampouco do PPG, o que em termos de produção é excelente para o Programa. Neste sentido, em dezembro de 2015 a universidade lançou I Encontro de Autores do Mestrado em Educação – evento anual⁹ -, momento cultural com o lançamento das obras de seus egressos e docentes, incentivando também os futuros autores.

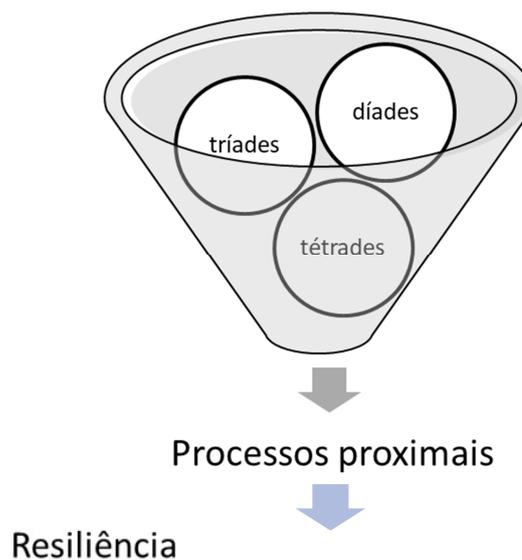
Bronfenbrenner (1979/1996) não enfatiza somente os processos psicológicos como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, mas também o conteúdo desses processos e inclusive como é percebido pela pessoa, o que é temido, pensado ou adquirido como conhecimento. Ademais, chama a atenção a respeito de como a natureza desse material psicológico pode ser alterada em função da exposição

9 O II Encontro ocorreu em setembro de 2016, confirmando sua periodicidade anual.

e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente, e que mudanças podem influenciar a maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Neste sentido, como assinalado no início deste trabalho, todos sabem que o universo acadêmico em tempos de produtivismo pode representar um ambiente hostil. Segundo Oliveira e Almeida (2009, p. 158) “A era da informação, por sua vez, também conhecida como ‘era pós-industrial’ (início da década de 1990 até a atualidade), tem como característica mais marcante a velocidade e imprevisibilidade com que as mudanças estão ocorrendo”. Todos estes fatores geram estresse, desconforto e um sentimento de desorientação dos mapas, apontado por Sousa Santos (1998/2002).

Contudo, por intermédio dos processos proximais, estabelecendo díades, é possível alcançar desenvolvimento mediante um facilitador importante: a resiliência. Esta, entendida aqui em termos de Yunes e Szymanski (2001) como a capacidade de superar adversidades. A Figura 2 traz o esquema desse processo.

Assim, acredita-se que o conceito de resiliência se apresenta necessário à vida acadêmica em tempos de “corrida ao Lattes”. Neste universo, a contribuição dos processos proximais para a construção desta habilidade pode ser facilitada enormemente por meio de experiências como o Apadrinhamento Positivo, desenvolvido no Seminário Integrador.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Bronfenbrenner (1979/1996), e Yunes e Szymanski (2001).

Figura 2. Os processos proximais como promotores de resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner oferece uma palavra-chave que perpassou, ainda que instintivamente, e não declaradamente, todo o presente estudo: interação. Díades, tríades, tétrades, processos proximais são conceitos aos quais aproximou-se o leitor, como um viés interacional para relatar e analisar a técnica do Apadrinhamento Positivo no Seminário Integrador, desenvolvida já há alguns anos em uma universidade comunitária no Sul do Brasil, experiência da qual uma das autoras deste trabalho tomou parte e pôde comprovar seus exitosos resultados.

Batizou-se a experiência hora narrada de Apadrinhamento Positivo, pois, bem como a Psicologia Positiva e os conceitos da bioecologia do desenvolvimento humano, essa prática busca ressaltar os aspectos saudáveis e positivos do comportamento humano, tendo por enfoque os processos interacionais e o desenvolvimento sociocultural decorrentes da vida acadêmica. Como dito mais de uma vez, o ingresso na pós-graduação tende a ser solitário e, por vezes, pouco saudável.

A experiência aqui narrada, portanto, apresenta-se como uma alternativa para romper com essa perspectiva negativa do universo acadêmico. A construção e o fortalecimento de competências que auxiliem os discentes a passarem por essa complexa e, muitas vezes, solitária etapa da vida requer o uso de um viés teórico-epistemológico de uma ciência que focalize potencialidades e qualidades humanas (Yunes, 2003), tal qual o proposto por Bronfenbrenner e, também, pelos adeptos da Psicologia Positiva.

Os resultados dessa experiência podem ser classificados em dois grandes grupos: pessoais e acadêmicos. Os primeiros referem-se à constatação, de parte dos docentes, das turmas envolvidas e dos sujeitos individualmente, percebendo ser mais tranquila a caminhada no *stricto sensu* quando se tem um parceiro (a); academicamente, está a produtividade e a qualidade das produções, com grande participação em eventos, boa publicação em periódicos e inclusive livros publicados por egressos e alunos desse PPG.

Segundo Oliveira e Almeida (2009), estamos em uma época que exige apresentação de resultados a curto prazo. Por outro lado, Saviani (2010, p. 47) constata que os PPGs se encontram ante um dilema: a produtividade e a qualidade, “mas não sabemos como

articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo”. Esta corrida, este dilema, este produtivismo causa estresse, angústia. E para reverter o quadro, Yunes e Szymanski (2001) nomeiam como “resiliência” a capacidade de acreditar que é possível superar os obstáculos.

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996, p. 5), desenvolvimento humano é o processo por intermédio do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, “diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituem aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo”. Estabelecendo díades, tríades e tétrades por meio dos processos proximais em experiências como o Apadrinhamento Positivo do Seminário Integrador provavelmente se estará levantando uma nova hipótese: seriam os PPGs mais humanos também mais produtivos e com mais qualidade? Se a corrida ao Lattes é inevitável, que possamos construir juntos a resiliência necessária, saindo do isolamento e passando a tornar o espaço acadêmico mais humano e mais acolhedor.

Como questiona Brandão (1981, p. 10), “Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal?”. Ou, como diria Santos (2010), quem se beneficia de nossas pesquisas? Dessa forma, como antes referido, este trabalho pretende, modestamente, disseminar uma prática humanizadora que tem trazido bons resultados a um PPG de uma universidade do Sul do Brasil, vista sob o viés da teoria bioecologia do desenvolvimento humano. Por outro lado, abre caminho para uma nova linha de investigação: que estratégias têm utilizado os PPGs mais produtivos? Quem são eles? Como são? Talvez assim possamos, mais do que reclamar, ou ver nossos colegas enquanto rivais ou concorrentes, buscar soluções interativamente, para as inquietações deste período de concepção produtivista da educação.

REFERÊNCIAS

- Brandão, C. R. (1981). *Pesquisa participante*. 3a. ed, São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2011). *Homo academicus*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis, SC: Editora da UFSC. (Trabalho original publicado em 1984)

- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Trabalho original publicado em 1998).
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1979).
- _____. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. (2011). Tradução de André Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2005).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. - São Paulo: Atlas. (Trabalho original publicado em 1987).
- Juliano, M. C. & Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente e Sociedade*. 17, (3), 135-154.
- Mazzotti, A. J. A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, pp. 637-651, set/dez.
- Oliveira, S. A. Z. P. & Almeida, M. L. P. (2009). Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, Passo Fundo, pp. 155-167, jul./dez.
- Saviani, D. (2010). O dilema produtividade-qualidade na Pós-graduação. *Nuanças: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, pp. 32-49, jan./dez.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- _____. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. (2002). 4ª ed. São Paulo: Cortez. (Trabalho original publicado em 1998).
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). “Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas”. In: TAVARES, José. *Resiliência e Educação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: Foco no indivíduo. *Psicologia em Estudo*, v.8, num. especial, Maringá, pp.75-84.
- Yunes, M. A. M. & Juliano, M. C. (2010). A bioecologia do desenvolvimento humano. In: *Cadernos de educação*, n. 37. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, setembro/dezembro, pp. 347-379.

Recebido: 03 de fevereiro de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR NA VISÃO DE PROFESSORES E LICENCIANDOS

Débora Cristina Fonseca¹; <http://orcid.org/0000-0001-8427-5973>

Paula Emmerich Maldonado²; <http://orcid.org/0000-0003-2980-1410>

Resumo

O estudo teve por objetivo conhecer a visão e a prática de professores de ciências e alunos de curso de licenciatura em Ciências Biológicas em relação aos distúrbios de aprendizagem e ao fracasso escolar, de modo a compreender os sentidos e significados construídos por eles em relação à crescente atribuição de responsabilidade biológica ao suposto fracasso no ensino. Trata-se de pesquisa qualitativa, que se utilizou de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com professores de escolas pública e particular e com alunos de um curso de graduação/licenciatura de uma universidade pública. Como resultados, é possível identificar a sobreposição em relação ao entendimento e uso de terminologias como “distúrbios”, “problemas” e “dificuldades” de aprendizagem, sendo utilizadas pelos professores e estudantes participantes da pesquisa, como sinônimos para designar um processo análogo. Verificou-se a atribuição de causa biológica a qualquer dificuldade ou problema de aprendizado do aluno, ainda que a causa seja, de fato, devido a fatores sociais ou psicológicos. Evidenciou-se o despreparo para com a realização do diagnóstico, bem como desconhecimento em relação às formas de se fazer, atribuindo esse papel a outros profissionais que acreditam estar mais preparados para lidar com esses casos, considerando-se que o tratamento medicamentoso possa ser o mais efetivo. Desse modo, os resultados obtidos demonstram a importância de investigações e elucidações mais profundas a respeito do cotidiano escolar no que se refere às questões atreladas ao processo ensino-aprendizagem e à crescente medicalização de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Distúrbios da percepção; Aprendizagem; Medicalização, Fracasso escolar; Professores.

Learning Disorders and School Failure In the view of teachers and graduates

Abstract

The purpose of this study was to understand the vision and practice of science teachers and students of a licentiate degree course in Biological Sciences in relation to learning disorders and school failure, in order to understand the senses and meanings they constructed in relation to the increasing attribution of biological responsibility to the supposed school failure. It is a qualitative research, in which was used a questionnaire application and a semi-structured interview with public and private school teachers and with students of a undergraduate/licentiate course from a public university. As results it is possible to identify the overlap in terms of understanding and use of terminologies such as “disturbs”, “problems” and “difficulties” of learning, by teachers and students participating in the research, as synonyms to designate the same process. The attribution of biological cause to any difficulty or learning problem of the student has been verified, even if the cause is, in fact, due to social or psychological factors. The lack of preparation for diagnosis was evidenced, as well as lack of knowledge about the ways of doing it, attributing this role to other professionals who believe that they are better prepared to assist these cases, considering that drug treatment may be the most effective. Thus, the results obtained demonstrate the importance of investigations and more profound elucidations about the school daily life in relation to the issues linked with the teaching-learning process and the increasing medicalization of children and adolescents.

Keywords: Disturbances of perception; Learning; Medicalization; School failure; Teachers.

1 Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro – São Paulo – SP – Brasil; dcfon10@gmail.com

2 Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro – São Paulo – SP – Brasil; p.emmerichmaldonado@gmail.com

*Distúrbios de aprendizagem y fracaso escolar en la visión de docentes y estudiantes universitarios***Resumen**

El estudio tuvo como objetivo conocer la visión y la práctica de los profesores de ciencias y los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Biológicas en relación a los trastornos de aprendizaje y fracaso escolar, con el fin de comprender los significados construidos por ellos en relación al creciente aumento de la asignación de la responsabilidad biológica al supuesto fracaso en la enseñanza. Se trata de una investigación cualitativa, en la cual se utilizó la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a maestros de escuelas públicas y privadas y a estudiantes en un curso de grado / licenciatura de una universidad pública. Como resultado, es posible identificar la superposición en relación con la comprensión y el uso de terminología como “trastornos”, “problemas” y “dificultades” de aprendizaje, siendo utilizados por los profesores y estudiantes que participaron de la encuesta, indistintamente para describir un mismo proceso. Se encontró la asignación de causa biológica a cualquier dificultad o problema de aprendizaje de los estudiantes, aun que la causa sea de hecho, debido a factores sociales o psicológicos. La falta de preparación para realización de diagnóstico se hizo evidente, así como el desconocimiento de formas de hacer, asignando ese papel a otros profesionales que creen estar mejor preparados para hacer frente a estos casos, teniendo en cuenta que el tratamiento farmacológico puede ser más eficaz. Por lo tanto, los resultados demuestran la importancia investigaciones y mejores esclarecimiento sobre el cotidiano de la escuela cuando se trata de cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y la creciente medicalización de niños y adolescentes.

Palabras clave: Distúrbios de la percepción; Aprendizaje; Medicalización; Fracaso escolar, Profesores.

INTRODUÇÃO

Na história recente da educação, é comum ouvir a respeito de distúrbios, transtornos, dificuldades ou problemas de aprendizagem. Em geral, esses signos são utilizados no meio educacional e médico para designar os alunos que apresentam problemas com relação ao seu processo de aprendizado, que não apresentam desenvolvimento esperado ou não equiparado com o de outros alunos. A introdução de tais termos no cotidiano das pessoas tem gerado uma crescente banalização deles, de modo que, apesar de serem quase que universalmente utilizados, as pessoas que deles se valem nem sempre têm conhecimento de seu significado.

Moysés e Collares (1992) se propuseram a delinear o significado do termo distúrbio de aprendizagem. Segundo as autoras,

“A palavra distúrbio compõe-se do radical *turbare* e do prefixo *dis*. O radical *turbare* significa ‘alteração violenta na ordem natural’ e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar, conturbar, etc. O prefixo *dis* por seu significado – ‘alteração com sentido anormal, patológico’ – possui, intrinsecamente, valor negativo. É exatamente por esse significado que é um prefixo muito usado na terminologia médica. Assim, retomando a palavra distúrbio, pode-se traduzi-la por ‘anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural’” (Moysés & Collares, 1992, p. 31).

De acordo com as autoras, a expressão distúrbios de aprendizagem se refere claramente a uma anomalia patológica gerada por uma alteração drástica na ordem natural do processo de aprendizagem, estando o problema diretamente centrado no aluno, ou seja, naquele que aprende ou, nesse caso, deveria aprender. A utilização desse e de termos semelhantes, atribui um problema médico, um diagnóstico de doença e de cunho unicamente biológico ao aluno que apresenta dificuldades em relação ao seu processo de aprendizado, excluindo os demais fatores que podem, muitas vezes, estar presentes e interferir no processo de ensino e aprendizagem. Patto (2008) argumenta que os processos e dificuldades que acometem os alunos não podem ser visualizados de forma independente e isolada, devendo ser levados em consideração os aspectos históricos e sociais que permeiam e contribuem para a instauração dos quadros de dificuldades de aprendizagem. Ressalta a importância de se considerar os aspectos sociais e históricos não apenas dos alunos, mas também de familiares, professores e corpo docente escolar para a elucidação dos verdadeiros sentidos da classificação dos alunos como “incapazes de aprender” ou portadores de distúrbios e, inclusive, de deficiências mentais.

Pino (2005) indica a importância de se considerar os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, pois é a partir dessa construção que ele se torna capaz de interagir com o meio que o cerca. Entretanto,

ressalta que tais aspectos são suscetíveis a serem moldados e influenciados por esse mesmo meio, e que a “internalização” das funções superiores e culturais, de acordo com Vigotski (2001), ocorre através de um processo de conversão das funções biológicas em culturais. Assim sendo, fica claro que nenhuma característica biológica pode ser considerada e interpretada isoladamente, visto que está sujeita a constantes influências de âmbito social, histórico e cultural.

Em 1990, foi estabelecida uma definição de distúrbios de aprendizagem pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities*, nos Estados Unidos, considerado nacionalmente como órgão com experiência e competência para normatizar o assunto. Segundo este comitê, “distúrbio de aprendizagem” seria um termo genérico, referindo-se a um grupo heterogêneo de alterações que se manifestariam através de dificuldades significativas na aquisição e utilização da fala, audição, leitura e escrita, habilidades matemáticas ou raciocínio. Tais alterações seriam intrínsecas ao indivíduo, devendo ser atribuídas a disfunções no sistema nervoso central dele.

Apesar da evidente atribuição de caráter biológico aos chamados problemas de aprendizado, pesquisas recentes têm problematizado essa explicação. Para Moyses e Collares (1992), é mais cômodo para uma escola atribuir o fracasso de um aluno a uma dessas disfunções do que procurar rever seus critérios pedagógicos. Ainda, para os pais, essa constatação também pode ser mais cômoda, pois acaba por reduzir a responsabilidade referente à disciplina familiar (Lefèvre; Reed, 1985, p. 692 apud Moysés & Collares, 1992, p. 43).

Segundo Garrido e Moyses (2010) a “essência desse discurso consiste em naturalizar as desigualdades socialmente produzidas e considerar que sua origem está naquilo que é exclusivamente de cada indivíduo” (p. 171), tendo em vista que os diagnósticos são imprecisos e sem qualquer comprovação científica, como se pode evidenciar em matéria divulgada na revista Pais e Filhos (2009) “Esse monte de nomes difíceis se refere a uma doença tão nova, que nem os médicos sabem muito bem como definir e diagnosticar” (apud Garrido & Moyses, 2010, p.172)

O uso de expressões como distúrbio, problemas ou transtornos de aprendizagem tem se tornado cada vez mais comum entre professores. O emprego desmedido dessas expressões no dia a dia escolar seria um

reflexo do processo de patologização da aprendizagem concomitantemente à biologização das questões sociais (Moysés & Collares, 1992).

Além da instauração da biologização e patologização afetar diretamente os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, para as autoras, elas encobrem os fatores políticos e pedagógicos que contribuem para o fracasso escolar; é mais vantajoso atribuir a “culpa” pelo fracasso em aprender especificamente a um aluno do que admitir que existem falhas profundas em todo um sistema, o que acaba por isentar de responsabilidades tanto o sistema social em vigor quanto a instituição escolar que nele se insere.

É evidente, contudo, como aponta Moysés (2010) e Machado (2010), que não se pode excluir a existência de algumas doenças comprovadas, que são facilmente detectadas e que podem comprometer, em muitos aspectos, a vida de uma pessoa, com consequências claras, dificultando, inclusive, a aprendizagem dessas pessoas. Além disso, existem pessoas com extrema facilidade em aprender, e outras que, ao contrário, apresentam muitas dificuldades nesse processo. O que se propõe à discussão é se a heterogeneidade e diversidade de possibilidades dentro do processo ensino-aprendizagem, particularmente com relação às dificuldades em aprender, se devem à diversidade inerente ao ser humano ou a doenças neurológicas e questões de caráter biológico, como o que se propõe com a utilização de termos como distúrbios de aprendizagem.

Consideramos importante investigar o papel que o professor tem nesse processo, por ser ele o integrador entre escola, família e aluno, é ele que atua diretamente com essas três esferas e que, efetivamente, pode interagir de forma benéfica ou errônea perante elas. Nesta perspectiva, o presente estudo teve por objetivo compreender a visão dos professores da área de biologia em relação aos distúrbios de aprendizagem e ao fracasso escolar, analisando como agem diante da perspectiva de lecionar para um aluno considerado com “distúrbios de aprendizagem”.

MÉTODOS

Participantes

Trata-se de pesquisa qualitativa realizada com professores em formação acadêmica, cursando o 3º ano no curso de Ciências Biológicas e com professores

das Redes Pública e Privada de ensino, que lecionam a disciplina de Ciências para o ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira consistiu na aplicação de um questionário, o qual objetivava conhecer os sentidos e significados de distúrbios de aprendizagem construídos por professores. Para os que ainda estavam em formação acadêmica, o questionário foi aplicado a todos os alunos de uma classe escolhida aleatoriamente, totalizando 21 alunos, e que cursavam o 3º ano em Ciências Biológicas em uma universidade pública. Com os que já lecionam Ciências, foram escolhidas, também aleatoriamente, escolas da Rede Pública e da Rede Particular de ensino de uma cidade do interior paulista, com professores que lecionavam para uma ou mais séries, totalizando uma amostragem de oito professores de escolas públicas e sete professores de escolas particulares.

Para a realização da segunda parte da pesquisa, foram selecionados os questionários mais pertinentes ao estudo proposto, sendo realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas com os participantes, de modo a obter dados e informações acerca de valores, de atitudes e de opiniões.

A análise dos resultados buscou a mediação entre sentidos e significados. Pretendeu-se analisar e interpretar o que de significação existe nas falas, ou seja, “[...] conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar & Ozella, 2006, p.226), em relação à subjeção de sentidos que as mesmas expressam ou pretendem expressar.

O questionário e a entrevista foram realizados a partir do consentimento livre e esclarecido de todos os participantes (aprovado pelo CEP). Entretanto, neste texto, focaremos a análise e discussão dos dados levantados na segunda etapa, ou seja, nas entrevistas realizadas com professores e estudantes.

RESULTADOS

Foram entrevistados 3 professores, sendo 2 de escolas públicas e 1 de escola particular e 3 estudantes de Biologia em formação. A faixa etária dos estudantes entrevistados se concentrou dos 20 aos 30 anos, e os professores estavam entre 30 e 50 anos. A maior parte

dos entrevistados eram mulheres, sendo os dois homens estudantes de Biologia. A maioria dos entrevistados indicou instituições públicas em sua graduação, mas esse percentual pode ser justificado pelo fato dos alunos de Biologia cursarem uma instituição pública de ensino. A experiência profissional variou entre 1 e 15 anos lecionando. O elevado percentual de entrevistados que ainda não lecionam é representado pelos estudantes de Biologia, que apresentam experiência apenas pelos estágios de prática de ensino.

DISCUSSÃO

Foram estabelecidas 4 principais categorias de análise: 1) Concepções acerca de distúrbios / problemas / dificuldades de aprendizagem; 2) Causas dos Distúrbios de Aprendizagem; 3) Diagnósticos; 4) Experiências com casos de Distúrbios de Aprendizagem.

Concepções acerca de distúrbios/ problemas/ dificuldades de aprendizagem

A análise revelou que os professores apresentaram dificuldades em expressar uma definição para Distúrbios de Aprendizagem; foi possível perceber uma confusão no uso de determinadas terminologias, bem como para os significados que eles atribuem ao termo. Os professores utilizaram a expressão “Eu acho que...” com significativa frequência, o que pode ser um indicativo de que os educadores se sentem pouco confortáveis ao tentar definir o termo, ou por não possuírem grandes conhecimentos em relação a ele e, assim, não se sentem confiantes para afirmar sua posição em uma definição mais concreta, ou por lhes faltar informações mais objetivas, que não incluam apenas seu conhecimento cotidiano, de modo a proporcionar uma maior assertividade em suas respostas. Essa utilização de termos sem clareza de definição já foi apontada por Moojen (1999), que identificou o fenômeno tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar.

Todos os professores entrevistados mencionaram características que os alunos com dificuldades apresentam como decorrentes da possível existência de um Distúrbio de Aprendizagem, características estas que foram utilizadas para as tentativas de definição do termo, como ilustrado pelo trecho a seguir:

[...] distúrbio de aprendizagem é tudo aquilo que o aluno não consegue memorizar tá, não só memorizar, como tem a parte motora né, de entendimento mesmo, tudo relacionado a falta que ele tem (D.); Alguma dificuldade que a pessoa apresente em relação a construção do conhecimento, não conseguir expressar, seja escrito, seja verbalmente. Acho que é uma falha aí nesses processos da cognição e expressar. (L.).

Quando indagados a respeito da existência de diferenças entre as terminologias empregadas, todos responderam afirmativamente. Entretanto, ao longo de suas falas, revelaram sobreposições de significados, confusões de termos empregados para diferenciar os signos e uma grande dificuldade de delimitar as diferenças previamente afirmadas. As respostas revelam o desconhecimento dos professores a respeito do assunto, uma vez que não conseguiram expressar a diferença que inicialmente sustentaram existir. Na explicação de um dos participantes da pesquisa:

O distúrbio eu acredito que seja o problema ou genético, né, ou durante a gestação ali, algum... falta de nutrientes, né, a mãe pode não ter se alimentado bem. Daí faltou vitaminas, faltou nutriente para o bebê, então aí causaria um distúrbio. A dificuldade eu acredito que ela é em algumas questões, pode ser uma dificuldade só em matemática, só em português, só interpretação, uma dificuldade só em... em... gravar né, e em decorar alguma coisa. Então eu acho que ela não é assim, ahn, muito ligada a genética, ela pode ser mais assim, ligada ao, como eu posso dizer, ao nervosismo da criança, ela pode ser uma criança muito nervosa que não tem facilidade para aprender alguma matéria só, então é uma dificuldade. Problema... de aprendizagem. Eu acho que, aí, agora problema de aprendizagem é que seria um problema, né? Aí eu acho que ele é mais pro lado da (da...), como que eu posso dizer... não da dificuldade, mas da, do distúrbio. (C.);

Considerando as dificuldades em definir, fica evidente que todas as possibilidades centram o problema na criança, desconsiderando outros aspectos do processo ensino-aprendizagem, como fica evidente nos trechos abaixo.

Dificuldade, problema e um distúrbio? Eu acho que um distúrbio ele pode englobar o que for fisiológico, o que for humano, por exemplo, dislexia ou outras

que eu não conheço o nome e a dificuldade eu acho que dificuldade então seria a dificuldade que ele tem, por exemplo, de aprender a somar, mas não que ele não vá conseguir somar. Problema? Acho que sim, tem diferença. (L.)

Os licenciandos também apontaram existir diferenças entre os termos, mas ao delimitar os significados relativos a cada vocábulo, acabaram por sobrepor terminologias e confundir nomenclaturas.

É, eu acho que tem, eu acho que cai em tudo o que eu falei, assim, basicamente, que nem, você falou distúrbio, problema e? Bom, distúrbio... é, é que são palavras bem, não sei, complicadas, o distúrbio talvez relacionaria uma coisa mais mental, psicológica, problema poderia entrar na questão do social, e tal... “ele tem um problema de aprendizagem?”. Não sei, qual a diferença entre distúrbio, problema e? Dificuldade... Nossa! Bom, não, não sei, na verdade eu não, não... me confundi, não consegui relacionar essas palavras... distúrbio, problema e dificuldade... (E.)

É eu acho que, de repente que esses termos devem ter algum significado diferente, alguma coisa mais técnica, mas eu acho que no fundo é, deve ser meio que tratado parecido, assim, né (T.).

Foi possível constatar uma grande sobreposição em relação ao entendimento e uso de terminologias como “distúrbios”, “problemas” e “dificuldades” de aprendizagem. Isso parece evidenciar falhas na formação dos professores em relação a este tema, tanto daqueles que já se formaram quanto os que ainda estão em formação.

É relevante mencionar que alguns estudantes levantaram questionamentos com relação à definição do que seriam distúrbios de aprendizagem.

[...] mas é que eu não sei o que é considerado realmente um déficit de atenção, porque às vezes eu penso que as pessoas, na verdade o menino ele só é distraído, sabe, tal, e só porque ele tá fora do padrão, que tipo as pessoas, é, tipo a mãe dele dá pra ele, “Ah, o moleque é agitado”, então dá pra ele pra ele ficar quieto e ser igual aos outros, mas na verdade pode ser a escola que, ou o modelo que a escola trabalha que ele não se encaixa. (E.)

Esses questionamentos indicam a necessidade de se refletir acerca das consequências dessa forma de se conceber e explicar as dificuldades de adaptação de

crianças ao modelo escolar vigente e às expectativas em relação ao modo de aprender. Uma dessas consequências é o alarmante processo de medicalização de crianças, cada vez mais presente no cotidiano escolar (Meira, 1998; Machado, 2010).

Causas dos Distúrbios de Aprendizagem

Os professores apresentaram uma forte inclinação em atribuir uma causa biológica para a ocorrência de alunos com dificuldades no processo ensino aprendizagem.

[...] por algum motivo neurológico ele não consegue entender, interpretar (C.);
[...] algo que ele ainda não conseguiu formar no cérebro ou na cabeça. (L.)

Entretanto, alguns participantes atribuíram outras causas que não somente biológicas aos problemas de aprendizagem dos alunos, embora as causas biológicas tenham sido frequentemente apontadas e constituíssem o principal fator apresentado pelos entrevistados. Foi possível constatar o grande número de “diagnósticos” realizados por professores e equipe escolar, além do fato de as experiências pessoais e os processos de formação desses educadores poderem influenciar suas perspectivas acerca dos distúrbios de aprendizagem. Professores das redes pública e privada de ensino apresentaram visões semelhantes a respeito do tema.

Em contrapartida, nem todos os alunos de biologia demonstraram, inclinação à atribuição somente às causas biológicas. Indicaram que as dificuldades de aprendizagem ou distúrbios de aprendizado podem ter vários motivos, como o método de ensino que está sendo empregado, alguma incapacidade física, por problemas sociais pelos quais o aluno pode estar passando em outros aspectos de sua vida ou por situações emocionais diversas. Entretanto, em todas as falas, também é mencionada a dimensão biológica que o distúrbio de aprendizagem pode apresentar, podendo ser indicativa da falta de conhecimentos a respeito do assunto, já que abrangem uma ampla gama de situações em suas respostas, que se sobrepõem como pertinentes a outras implicações no processo de aprendizagem, como ilustra o trecho a seguir:

Quando o aluno tem alguma dificuldade de aprender alguma coisa. Agora, essa dificuldade pode ter vários

motivos, né, daí eu não sei falar, depende do aluno, pode ser ou o método que o professor tá passando, ou ele pode ter até um distúrbio mental, assim, alguma coisa que atrapalhe, ou até mesmo físico [...] então também tem toda essa coisa emocional, social também, tipo, você não sabe o que o aluno passa na casa dele, os pais, sabe (E.).

O uso de expressões como “Eu acho que...” e outras demonstrativas de incertezas também foi feito com grande frequência, o que pode evidenciar o desconforto dos alunos ao tentar definir o termo e indicar as causas.

A crescente generalização dos problemas biológicos tem instaurado, ainda, um quadro de mercado muito promissor e em expansão, que se mostra economicamente atraente, de modo que é possível notar o surgimento de novas profissões baseadas nos problemas de aprendizagem e, o que é muito mais preocupante, o crescimento de uma indústria farmacêutica que lucra cada vez mais à medida que crianças são medicalizadas para seus possíveis distúrbios (Moysés & Collares, 1992, p. 41).

Fala-se, na manifestação com muita frequência dessas doenças, de modo que cerca de 5% de todas as crianças em idade escolar necessitariam de algum tipo de medicamento para esses fins (Coles, 1987 apud Moysés; Collares, 1992, p. 41). Assim sendo, é possível constatar que essas rotulações e atribuição de causa e efeito, além de serem cômodas para a escola, são também vantajosas economicamente para muitas empresas do ramo farmacêutico.

Diagnósticos

Foi possível perceber que a prática de realização de diagnósticos está presente e é comum no cotidiano escolar. Os entrevistados afirmaram que, apesar do professor não estar preparado, em termos de sua formação, para identificar qual distúrbio de aprendizagem em específico um aluno apresenta, a primeira percepção de que algo naquele aluno não se enquadra no normal é feita pelo professor:

[...] na primeira semana de aula, quando já tem as primeiras lições de casa, aí a gente já percebeu já que ele não conseguia formar uma frase, não tinha sentido a frase dele, ele escrevia pedaços, aí de cara a gente já percebeu que tinha alguma coisa diferente. (C.);

No olhar você já sabe, no dia a dia a gente sabe (...) procura descobrir o que está acontecendo para depois mandar ele para médico, psicólogo e essas coisas (D.).

Parece existir a necessidade, por parte dos professores, de desvendar o problema que um aluno possa apresentar, isto é, uma tendência a explicar o comportamento de um aluno que não se enquadra nos padrões apresentados pela maioria dos que compõe uma sala de aula. É comum, no ambiente escolar, entre os professores, haver comentários acerca dos seus alunos considerados diferentes, passando suas impressões e percepções a respeito deles para outros professores, que podem acabar assumindo aquelas opiniões como verdades absolutas e inquestionáveis, pautando suas ações perante aquele aluno pelas informações advindas de outros professores, o que Patto (2008) nomeou por “profecias auto-realizadoras”.

Patto (2008) alerta que a comunicação dos professores agrava o processo de diagnósticos feitos por eles, pois as experiências partilhadas muitas vezes são tendenciosas e acabam por influenciar e serem incorporadas na fala dos outros educadores, embora não concordem com o diagnóstico:

[...] E aí ele se recusou a fazer a prova, aí e acabei ficando brava com ele (...) e depois, conversando com os professores, na sala de reunião, né, dos professores, aí um me contou que ele não sabia ler, tinha dificuldade pra ler e escrever (...) Aí que eu percebi que a recusa dele em fazer a prova tava em eu não saber que ele não sabia escrever perfeitamente. E aí foi que eu comecei a ter um outro olhar pra esse aluno (L).

Somando-se ao despreparo, os professores se amparam na crença de que exista um diagnóstico específico e um profissional, que esteja apto a esta função. Os entrevistados apontaram que os profissionais mais indicados para essa tarefa são psicólogos, pedagogos e psicopedagogos. Ainda, afirmaram não saber exatamente como são feitos os exames ou testes, mas acreditam que esses profissionais conseguem identificar com precisão os problemas dos alunos e confiam nos laudos realizados. Foi possível observar também que, apesar dos laudos, eles não sabem dizer o nome específico do distúrbio que o aluno apresenta; sabem que o laudo se trata de um distúrbio de aprendizagem, mas não conseguem especificar:

[...] deve existir pessoas na área da educação e da, nas interfaces, aí, educação e medicina, pedagogia e medicina, alguém que estude e que avalie dentro dessa área (L.);

[...] a Delegacia de ensino ano passado mandou uma pedagoga, é pedagoga que fala? [...] uma pedagoga e eles foram avaliados e aí deu o laudo (D.);

[...] eu não sei dizer para você os nomes. Tem, é com problema mental alto, médio e baixo, às vezes tem muito problema com a família que acaba afetando, você entendeu? Então eles passam por psicólogo, até resolver, então a psicóloga acompanha eles. Eu não sei dizer como é que chama aquilo. (D.).

Os licenciandos entrevistados revelaram acreditar que a prática de realização de diagnóstico é comum nas escolas, por parte dos professores, para alunos com distúrbios de aprendizagem. Acreditam que, muitas vezes, os professores tendem a rotular os alunos como tendo distúrbios de aprendizagem, sem que, na verdade, a dificuldade que eles possam apresentar seja de fato um distúrbio.

Para os alunos e professores participantes das entrevistas existe a crença de que um profissional habilitado possa oferecer um laudo, certificar a existência de distúrbio de aprendizagem no aluno e apontam que esses profissionais seriam psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, terapeutas, psiquiatras e médicos. Ao serem questionados a respeito de algum conhecimento acerca de como são feitos os diagnósticos, todos afirmaram desconhecer tais práticas, mas sugeriram, generalizando, a possibilidade de serem realizados testes e exames para avaliação e, a partir dos quais, esses profissionais poderiam supor a existência de um distúrbio de aprendizagem.

A inquestionabilidade dos laudos realizados por outros profissionais parece se amparar na crença de que existam testes precisos para se estabelecer um diagnóstico, principalmente com o avanço da tecnologia. O que não se discute abertamente em relação aos problemas de aprendizagem é que o diagnóstico se baseia em observações comportamentais.

Como exemplo, pode-se observar o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA). Sendo definido como um transtorno neurológico de causas genéticas que aparece na infância, persistindo a vida toda; segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2017), o diagnóstico é definido a partir de um questionário (SNAP-IV) construído com base no Manual de Diagnóstico e

Estatística das Perturbações Mentais (BATISTA, 1995) que indica sintomas característicos de TDHA. Ao observarmos as questões, grande parte das perguntas diz respeito a comportamentos cotidianos, comuns aos alunos, sendo o diferencial indicado pela frequência ou quantidade de comportamentos observados. Nesta perspectiva, partilhamos dos questionamentos apresentados por MEIRA (2012), que indica que tanto a descrição do transtorno como dos sintomas que embasam o diagnóstico “revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina” (p. 138).

Desconsiderando o contexto educacional, social e histórico, a culpabilização da criança, individualizando os sintomas, patologiza ao se estabelecer um diagnóstico, abrindo espaço para a medicalização, sem qualquer consistência científica de sua necessidade. Este desconhecimento por parte da escola e dos professores com relação à forma de se efetuar o diagnóstico, os coloca também como corresponsáveis pelas consequências da medicalização da vida de crianças rotuladas precocemente. Também indica a desresponsabilização da escola por sua tarefa fundamental de ensinar, haja vista que, se a criança não aprende, logo, não houve ensino, o que pragmaticamente é sua função primeira.

Moysés e Collares (1997) ressaltam, ainda, que as falas de professores, médicos, psicólogos e pais são fundamentadas em opiniões genéricas e sem embasamento científico, refletindo preconceitos estabelecidos, de modo que seus discursos se confundem, se espelham, se interpõem, não se diferenciando. Essa realidade é muito bem demonstrada por Patto (2008), ao relatar nos estudos de caso que muitas mães, apesar de não concordarem totalmente com o parecer de médicos e educadores, acabam sucumbindo a esse discurso e o projetando para seus filhos. Além disso, fica clara a aceitação dessa rotulação quando provém de pessoas consideradas mais bem informadas e escolarizadas, como é o caso de professores, médicos e psicólogos em relação aos pais de alunos.

Experiências com casos de Distúrbios de Aprendizagem

Todos os professores entrevistados responderam que já tiveram, ou ainda têm alunos com distúrbios de aprendizagem para os quais devem lecionar. Revelaram casos de alunos com problemas mais ou menos graves

e, até mesmo, alunos que compõem uma classe inteira, que nela estão inseridos pelo fato de apresentarem, segundo o corpo docente e direção da escola, déficit de aprendizagem:

[...] aqui nós temos alunos com déficit de aprendizagem, nós temos alunos semianalfabetos, ele sabe, às vezes, ler e escrever muito pouco e entendimento quase nada (...). O aluno que tem laudo, ele foi deixado numa classe especial, numa classe separada com 20 alunos (D.).

Nos casos citados pelos professores, as dificuldades, que alunos com supostos distúrbios de aprendizagem apresentam, estão mais relacionadas à leitura e à escrita e, isso, os impede de acompanhar o aprendizado do restante da turma. As dificuldades na leitura e escrita, entretanto, podem não ser decorrentes de um distúrbio de aprendizagem, mas sim de uma defasagem no ensino nas séries iniciais, nas etapas de alfabetização. As dificuldades dos alunos nesses quesitos, pode confirmar que eles apresentam apenas uma dificuldade, possivelmente por não terem tido uma boa alfabetização, e não necessariamente devido a um distúrbio.

As experiências retratadas, apesar de se diferenciarem quanto à gravidade ou à intensidade, foram trabalhadas de maneira semelhante, independentemente de ser a escola particular ou pública, surgindo o relato de classes especiais, termo e prática superados na legislação. Em todos os casos, os professores apontaram a utilização de um trabalho diferenciado para esses alunos, com atividades à parte para os que apresentavam tais dificuldades, com um conteúdo semelhante sendo abordado de maneiras diferentes:

[...] tanto na minha parte de ciências como de matemática, português, qualquer disciplina, todos os professores faziam uma prova especial (C.).

Os professores também indicaram que alunos com síndromes genéticas, como Síndrome de Down, ou com problemas de retardo mental, podem ser considerados como tendo um distúrbio de aprendizagem, já que suas condições os impede de aprender. Contudo, essas especificidades dos alunos preveem a dificuldade deles em aprender, devido às suas características intrínsecas, resultantes de suas limitações, muitas vezes, em

outras capacidades que não as de aprendizado, mas que por consequência acabam afetando também esse campo da cognição.

Os estudantes demonstraram não ter muitas experiências com alunos com distúrbios de aprendizagem, a não ser em alguns casos isolados, quando estagiaram em salas que tinham algum aluno indicado com o diagnóstico.

[...] tinha um aluno que era, bom, as outras professoras tratavam ele como hiperativo e totalmente falta de atenção. E era bem difícil, principalmente as professoras que já davam aula lá nem, nem davam atenção pra ele, deixava ele de lado e falava: “Ah, esse daí não tem jeito, tal, não dá” (T.).

Ao serem indagados a respeito de possíveis medicações, os professores relataram que alguns dos alunos se valem da medicação, mas os exemplos mencionados se concentram, principalmente, em remédios de controle de violência, de forma a torná-los mais calmos, tranquilos, demonstrando a confusão que os docentes fazem em termos de distinguir o que de fato pode ser uma dificuldade de aprendizagem de uma dificuldade que pode ter surgido por conta de comportamentos dos alunos, sejam eles oriundos de situações sociais ou emocionais pelas quais possam ter passado.

[...] esse menino, ele não precisava tomar medicamento. Já a menina que foi até o terceiro ano, o terceiro ano do ensino médio já tomava medicamento. E tem a outra que era mais fraquinha, que tomava medicamento. Medicamento pra controlar o lado emocional dela, o humor dela. Então, aí eu não sei dizer se, né, se eu não vou saber diagnosticar se ele precisa ou não de medicamento. (...) Ele não tem problema de aprendizagem, problema de comportamento. Tem aluno que é bipolar (C.);

Com relação à ação da medicação na melhora do quadro de dificuldades, um dos professores respondeu que acredita que a medicação não auxilie na resolução do problema de aprendizagem. As incertezas demonstradas pelo professor confirmam a falta de informações deles a respeito do uso de medicações para alunos que, supostamente, apresentam distúrbios de aprendizagem.

Já os graduandos, se mostraram divididos quanto a ponderar a respeito dos efeitos que os medicamentos poderiam surtir nos alunos, não só com relação aos

distúrbios de aprendizagem, mas também por se tratar da medicalização de crianças, em fase de desenvolvimento e que poderia gerar consequências.

Medicados? É, bom, só se for feito algum diagnóstico de algum profissional, de algum médico, né, algum psicólogo, algum psiquiatra na verdade, né, mas isso daí teria que fazer, teria que ser pela família, né, a família decidir isso, nada da escola intervir nisso (...) mas eu acho que sim, se usa-se remédio pra criança pra isso, acho que dá, acho que tem efeito sim. (T.)

Os professores mostraram opiniões divergentes a respeito do preparo da escola para dar suporte educacional ao aluno que, supostamente, possua um distúrbio de aprendizagem. Dois professores apontaram a escola regular como não estando preparada para atender um aluno com distúrbio de aprendizagem, devendo esta ser um espaço de inclusão social do aluno, onde ele possa desenvolver relações interpessoais, sendo que, para eles, uma escola especializada e com profissionais capacitados para lidar com esses alunos seria a melhor opção. Essa fala é recorrente, possivelmente, pelo mesmo motivo dos professores acreditarem que o distúrbio de aprendizagem deixa de ser um problema de âmbito educacional e entremeia a esfera de tratamentos e diagnósticos devido a condições biológicas desses alunos.

No meu entender, eles teriam que ter uma escola, um lugar com pedagoga e psicóloga para trabalhar com eles. Porque o professor mesmo, nós não fomos, vamos dizer assim, educados né, para trabalhar. (D.)

Fica evidente que as dificuldades no processo ensino aprendizagem têm sido comumente patologizadas, com a defesa de segregação daqueles não adaptados ao modo de funcionamento da escola e de sua expectativa de aprendizagem.

Interessante observar que, tanto na prática de professores como na formação dos futuros professores de biologia, não apareça o questionamento com relação à imprecisão dos diagnósticos para uma pretensa patologia de ordem genética, conforme defende a Associação Brasileira de Déficit de Atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar a sobreposição em relação ao entendimento e uso de terminologias como “distúrbios”, “problemas” e “dificuldades” de aprendizagem,

sendo utilizadas pelos professores e alunos participantes da pesquisa, como sinônimos para designar um igual processo. Indicaram sentirem-se despreparados e desamparados diante da possibilidade de lecionar para um aluno diagnosticado com “distúrbios” de aprendizagem, levando-os a indicar a necessidade de atuação de outros profissionais que acreditam estar mais preparados para lidar com esses casos, o que evidenciou um déficit na formação desses professores.

Outro ponto verificado a partir dos dados, refere-se à atribuição de causa biológica a qualquer dificuldade ou problema de aprendizado do aluno, ainda que a causa seja, de fato, devido a fatores sociais ou psicológicos. Inclusive aqueles que mencionaram outras causas, atrelaram os fatores biológicos como um dos componentes do problema. Desse modo, os resultados obtidos demonstram a importância de investigações mais profundas acerca do tema proposto, tão recorrente aos dias atuais, com a crescente medicalização.

Também apontam a necessidade de reflexões constantes com os professores formados e em formação com relação às práticas excludentes ainda presentes nas escolas, tais como a colocação em sala de aula diferenciada, com aglutinação de alunos com dificuldades. Essa prática relatada por eles, não se baseia simplesmente em laudos, mas sim em diagnósticos de senso comum e preconceituosos. Finalizando, podemos apontar que, inclusive para os profissionais que detêm um maior conhecimento do aparato biológico, as dificuldades em lidar com comportamentos inadequados às expectativas escolares, tendem a ser explicadas por fatores intrínsecos e não contextualizados, ainda que sem evidências claras e científicas de determinação biológica, haja vista a superficialidade e ausência de recursos para tal diagnóstico.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.
- Batista, D. (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais* Artes Médicas.
- Associação Brasileira De Déficit De Atenção (2017). Disponível em: www.tdah.org.br.
- Garrido, J. & Moyses, M.A. (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CRPSP; GIQE. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 149-162.
- Machado, A. M. (2010). Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Cadernos Temáticos*, 8, São Paulo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revistas ABRAPEE, SP*, V.16, No. 1, Jan/Jun. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.
- Meira, M. E. M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência e Educação* (UNESP), Baurui, SP, 5, 61-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>
- Moojen, S. (1999). Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papirus, 28, 31-48.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997) Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: As avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, 8 (1). <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>
- Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Cadernos Temáticos, São Paulo*, n 8.
- National Joint Committee On Learning Disabilities. *Definition of Learning Disabilities*, 1990. Disponível em: <http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.
- Patto, M. H. S. (2008). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 351- 412.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 02 de maio de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORES: AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E REGULAÇÃO EMOCIONAL

Alice Reuwsaat Justo¹; <https://orcid.org/0000-0002-0212-212X>

Ilana Andretta²; <https://orcid.org/0000-0002-5537-5120>

Resumo

Um dos fatores que contribuem para a melhora no desempenho acadêmico e competências socioemocionais dos alunos, assim como para melhora no clima de sala de aula e qualidade da relação professor-aluno têm sido as competências socioemocionais dos professores. Neste estudo, foram avaliadas as competências socioemocionais de professores, por meio da investigação das associações entre habilidades sociais educativas e regulação emocional. Participaram deste estudo 69 professores de Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, da rede pública de ensino, em um município na região metropolitana de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados foram um questionário de dados sociodemográficos, a escala de dificuldades de regulação emocional (DERS) e o inventário de habilidades sociais educativas (IHSE-Prof). Quanto às dificuldades em regulação emocional, os professores apresentaram escores similares a outros estudos com populações não clínicas. Nos escores de habilidades sociais educativas, a amostra apresentou maior frequência de comportamentos habilidosos em aprovar e valorizar comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. As associações entre regulação emocional e habilidades sociais educativas apontam para a importância da clareza e consciência emocional para as habilidades de dar instruções, aprovar e reprovar comportamentos. Compreende-se que estas três habilidades exigem que o professor tenha clareza e consciência de suas emoções para poder expressar o que deseja com nitidez, por meio de instruções, aprovações e reprovações dos comportamentos de seus alunos. Isso aponta para a importância de se abordar conteúdos que promovam consciência e clareza emocional e habilidades sociais educativas em formação de professores.

Palavras-chave: Competência; Educadores; Emoções; Regulação emocional, Habilidades sociais.

Teachers' social and emotional competences: Educative social skills and emotional regulation evaluation

Abstract

One of the factors that contributes to the improvement in students' academic performance and socioemotional skills, as well as to the improvement in the classroom climate and quality of the teacher-student relationship has been the teachers' socioemotional skills. In this study, the socio-emotional skills of teachers were evaluated, by investigating the associations between educational social skills and emotional regulation. This research has the participation of 69 primary school teachers, from the 1st to the 6th year of the public school system in a county in the metropolitan region of Porto Alegre. The instruments used were a questionnaire of socio-demographic data, the Scale of Difficulties of Emotional Regulation (DERS) and the Inventory of Social Educational Skills (IHSE-Prof). As for the difficulties in emotional regulation, teachers presented scores similar to other studies with non-clinical populations. In the scores of educational social skills, this sample showed a higher frequency of skilled behaviors in approving and valuing behaviors, giving instructions for activities and disapproving, restricting and correcting behaviors. The associations between emotional regulation and educational social skills points to the importance of clarity and emotional awareness for the skills of giving instructions, approving and disapproving behaviors. Understanding that these three skills require the teacher to be clear and aware of his /her emotions in order to be able to express what he/she wants with clarity through instructions, approvals and disapprovals of his/hers students' behaviors. Which points to the importance of addressing content that promotes awareness and emotional clarity and educational social skills in teacher education.

Keywords: Competence; Educators; Emotions; Emotion regulation; Social skills.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo – Rio Grande do Sul – RS Brasil; licejusto@gmail.com

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – São Leopoldo – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; iandretta@unisinos.br

Competencias socioemocionales de profesores: evaluación de habilidades sociales educativas y regulación emocional

Resumen

Uno de los factores que contribuye a la mejora del rendimiento académico y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como a la mejora del clima en el aula y la calidad de la relación profesor-alumno, han sido las habilidades socioemocionales de los profesores. En este estudio, se evaluaron las competencias socioemocionales de los profesores, a través de la investigación de las asociaciones entre habilidades sociales educativas y regulación emocional. Han participado de el estudio 69 profesores de Enseñanza Fundamental, del 1º al 6º año, de la red pública de enseñanza en un municipio en la región metropolitana de Porto Alegre. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de datos socio demográficos, la escala de dificultades de regulación emocional (DERS) y el inventario de habilidades sociales educativas (IHSE-Prof). En cuanto a las dificultades en la regulación emocional, los profesores presentaron escores similares a otros estudios con poblaciones no clínicas. En los escores de habilidades sociales educativas esta muestra presentó mayor frecuencia de comportamientos hábiles en aprobar y valorar comportamientos, dar instrucciones para actividades y reprobar, restringir y corregir comportamientos. Las asociaciones entre la regulación emocional y las habilidades sociales educativas señalan la importancia de la claridad y la conciencia emocional para las habilidades de dar instrucciones, aprobar y reprobar comportamientos, teniendo la comprensión de que estas tres habilidades requieren que el profesor sea claro y consciente de sus emociones para poder expresar lo que quiere claramente a través de instrucciones, aprobaciones y fracasos de los comportamientos de sus alumnos. Los hallazgos de este estudio apuntan a la importancia de abordar contenidos que promuevan conciencia y claridad emocional y habilidades sociales educativas en formación de profesores.

Palabras clave: Competencias; Educadores; Emociones; Regulación emocional; Habilidades sociales.

INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais têm sido estudadas por áreas da Psicologia do desenvolvimento e de prevenção e promoção de saúde, sendo um conceito amplamente utilizado no desenvolvimento de programas de prevenção em escolas (Justo, Santos, & Andretta, 2017). A partir dos estudos de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças, percebe-se a importância das figuras de cuidado para o desenvolvimento saudável das crianças no contexto escolar, em especial, a importância dos professores (Morris, Denham, Bassett, & Curby, 2013).

As figuras de cuidado (pais, professores, responsáveis) promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças de três formas distintas. São elas: (1) Modelação – quando o comportamento adulto é modelo para a criança que o observa e copia; (2) Contingências – validação, incentivo à supressão ou negação da expressão da criança, que por consequência aumentam ou diminuem a probabilidade do comportamento da criança se repetir; e (3) Orientação – quando os cuidadores auxiliam a criança a identificar e nomear suas emoções, a perceber as causas e consequências de suas reações e a pensar em possíveis soluções de problemas (Del Prette & Del Prette, 2005; Denham, 1998;

Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). Assim, compreende-se que, para o professor ser capaz de desenvolver competências socioemocionais em seus alunos de forma efetiva, ele próprio precisa saber regular suas emoções e ter qualidade na interação social, para ser modelo; ter boa percepção do contexto e das necessidades dos alunos, a fim de poder identificar quais comportamentos e expressões emocionais acolher e quais punir; ter bom conhecimento a respeito das emoções e consciência com relação a suas estratégias de regulação emocional e, sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e poder ajudá-los a identificarem suas emoções, bem como auxiliá-los na solução de problemas.

Estudos que avaliam as competências socioemocionais de professores em sala de aula têm encontrado que: (1) professores que demonstram alto nível de apoio emocional compreendem as emoções amplamente e apresentam uma abordagem pedagógica no manejo de suas próprias emoções em sala de aula, sendo modelos para seus alunos quanto à regulação de suas emoções (Zinsler, Denham, Curby, & Shewark, 2015); e (2) o professor que reconhece e entende as emoções de seus alunos, assim como as consequências delas para os seus comportamentos, é capaz de atender efetivamente as necessidades dos alunos e demonstrar confiança e respeito (Jennings, 2011). Assim, compreende-se que

os professores competentes sócio emocionalmente reconhecem as suas limitações, identificam, expressam e regulam suas emoções em sala de aula e identificam as necessidades dos alunos vinculadas com suas expressões emocionais (Zinsser et al., 2015; Jennings, 2011). Eles são capazes de dar limites de forma assertiva, assim como ficam confortáveis com algum nível de ambiguidade e caos necessários para que seus alunos descubram questões por si mesmos (Jennings & Greenberg, 2009).

A regulação emocional envolve mais do que apenas controlar a expressão emocional, ela requer que o indivíduo reconheça sua emoção, avalie sua intensidade e modifique ou não sua expressão, visando um objetivo (Thompson, 1994; Linehan, 2015). Gratz & Roemer (2004) identificaram seis dificuldades que indivíduos apresentam quanto à regulação emocional: (1) não aceitação das emoções em que há a tendência de existir emoções secundárias, emoções desagradáveis e/ou não aceitar reações emocionais; (2) dificuldade em se engajar em comportamentos direcionados a objetivos, que é a dificuldade em concentrar-se ou realizar tarefas enquanto vivencia uma experiência emocional; (3) dificuldades no controle de impulsos, quando o indivíduo tem dificuldade de controlar os impulsos de ação de emoções desagradáveis; (4) falta de consciência emocional, em que o indivíduo tem dificuldade em ter consciência e/ou percepção acerca de suas emoções; (5) acesso limitado a estratégias de regulação emocional, o que revela crenças de que existe pouco a ser feito quando se vivencia uma emoção desagradável; e (6) falta de clareza emocional, ou seja, o quanto o indivíduo sabe e tem clareza em relação ao que ele sente. Percebe-se, nesta última definição, uma ampliação do conceito de regulação emocional que se assemelha ao conceito de competência emocional proposto por Denham (1998). Neste, o indivíduo competente emocionalmente seria capaz de identificar, nomear e expressar suas próprias emoções, verbal e não verbalmente; monitorar e modificar a intensidade e duração de uma emoção em busca de objetivos; e identificar a emoção dos outros, estimar possíveis causas e experienciar emoções sociais mais complexas, como a culpa, por exemplo (Zinsser, et al, 2015).

Com o intuito de mensurar os comportamentos emitidos por professores que promovem desenvolvimento social em seus alunos, os pesquisadores brasileiros Del Prette e Del Prette (2008) classificaram comportamentos educativos verbais e não verbais de professores categorizando as habilidades sociais

educativas desses. Esta classificação envolve quatro categorias, as quais incluem 34 subcategorias, caracterizadas como: (1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos – são os comportamentos que organizam o contexto físico, material ou social para favorecer momentos de interação educativa; (2) transmitir ou expor conteúdos com relação às habilidades sociais – comportamentos que apresentam conteúdos de habilidades sociais, sejam eles de ensino formal ou informal que ocorrem na interação; (3) estabelecer limites e disciplina – comportamentos relacionados com o estabelecimento de regras, normas ou valores, sejam eles para justificar, solicitar, explicitar, sugerir ou indicar estes; e (4) monitorar positivamente – comportamentos relacionados com a administração das contingências em relação ao comportamento do aluno, que envolvem apresentar consequências reforçadoras para os comportamentos desejados e estabelecer melhor acesso às informações de comportamentos passados ou futuros dos alunos.

Nesse estudo, entende-se que a regulação emocional e as habilidades sociais educativas são variáveis que se influenciam mutuamente. A habilidade do professor em conhecer suas emoções e a forma como as regula, o auxilia na orientação de seus alunos, assim como em saber utilizar suas emoções para servir como modelo. Controle de impulsos, estratégias, consciência, clareza e saber seu objetivo, auxiliam que o professor saiba o que os alunos despertam nele e possa ser efetivo no manejo dos comportamentos deles.

As habilidades sociais educativas, ou seja, o quão habilidoso o professor é em desenvolver comportamentos sociais adequados em seus alunos, influenciará sua competência emocional a partir dos estímulos ambientais; os comportamentos dos alunos reforçam ou punem as respostas dos professores, incluindo expressões emocionais. O professor que é habilidoso no manejo de comportamentos indesejáveis ao ter a resposta desejada do aluno – que ele pare de bagunçar e volte a fazer a atividade, por exemplo, – tenderá a emitir igual comportamento com a bagunça de outro aluno. No entanto, não necessariamente o que fez o primeiro aluno parar, fará o mesmo com o segundo, provocando o professor a refletir a respeito de sua ação, do comportamento e das necessidades do aluno e a lidar com a frustração que a situação provoca. Desta forma, entende-se que as habilidades sociais educativas influenciam as emoções e a forma como o professor as regula.

Assim, o presente estudo objetiva (1) avaliar os níveis de dificuldades em regulação emocional e habilidades sociais educativas de uma amostra de professores de Ensino Fundamental, mais especificamente do 1º ao 6º ano da rede pública de um município na região metropolitana de Porto Alegre; e (2) investigar a relação entre dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas por meio de um estudo transversal correlacional (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

MÉTODOS

Participantes

Participaram deste estudo 69 (95,7% mulheres; n=66) professores de Ensino Fundamental da rede pública de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Quanto ao grau e área de formação destes professores, 49 (71,0%) possuíam pós-graduação, 17 (24,6%) possuíam ensino superior completo, 32 (46,4%) contavam com formação em alguma licenciatura, 26 (37,7%) eram formados em pedagogia e 11 (15,9%) declararam outra formação. Em 2016, 43,4% (n=30) professores trabalhavam menos de 40 horas por semana e 56,6% (n=39) trabalhavam entre 40 e 60 horas semanais. A idade dos participantes variou entre 28 e 66 anos (M=43,5, DP=9,47) e o tempo de profissão variou entre um e 45 anos (M=16,28, DP=9,53).

Procedimentos

Para o recrutamento de participantes, os professores foram convidados - durante reuniões de professores nas 36 Escolas Municipais de Ensino Fundamental de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS - para a participação na pesquisa de dissertação de mestrado da primeira autora, envolvendo também uma intervenção de formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Aqueles professores interessados preencheram uma ficha de inscrição. Todos os professores inscritos foram contatados para a participação, após o aceite, a pesquisadora combinava data, horário e local para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a coleta dos dados.

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos

Mapeamento de características sociodemográficas, tais como idade, sexo, escolaridade e formação, com a finalidade de descrever os participantes.

Escala de dificuldades de regulação emocional (DERS)

A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) (Gratz & Roemer, 2004; Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha, & Dias, 2010) é uma escala que avalia seis domínios de desregulação emocional: (1) não aceitação das emoções negativas; (2) incapacidade de envolver-se em comportamentos dirigidos por objetivos, enquanto experiencia emoções negativas; (3) dificuldade de controlar comportamento impulsivo, enquanto experiencia emoções negativas; (4) acesso limitado a estratégias de regulação emocional que são percebidas como efetivas; (5) falta de consciência emocional e falta de clareza emocional. São 36 itens respondidos por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos, sendo o 1 “quase nunca se aplica a mim” e o 5 “aplica-se quase sempre a mim”. A versão portuguesa da escala apresentou elevada consistência interna ($\alpha=0,924$), a qual se repete em todas as subescalas ($\alpha \geq 0,75$), bem como excelentes valores de estabilidade temporal ($r=0,82$; $p<0,000$) (Coutinho, et al., 2010). A versão da DERS brasileira, que foi utilizada neste estudo, está em processo de adaptação por Cancian, Souza, Irigaray e Oliveira. Neste estudo, o alpha de Cronbach para a escala total foi de 0,90, considerado satisfatório.

Inventário de habilidades sociais educativas – professores (IHSE-Prof)

Trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens, que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala *Likert*, que varia de “Nunca ou Quase Nunca” (0) a “Sempre ou Quase Sempre” (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette & Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores, que atuam com alunos do maternal (dois anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala

1, denominada Organizar Atividade Interativa, tem 14 itens e produz um escore total ($\alpha=0,957$) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – dar instruções a respeito da atividade ($\alpha=0,758$); F2 – selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,800$); F3 – organizar o ambiente físico ($\alpha=0,730$). A Escala 2 de Habilidades de Conduzir atividade interativa tem 50 itens e produz um escore total ($\alpha=0,948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoraização de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – Cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha=,895$); F2 – expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha=,891$); F3 – aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha=,847$); F4 – reprovar, restringir, corrigir comportamentos ($\alpha=,857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore, que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens, a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção (Del Prette & Del Prette, 2013). No presente estudo, os alphas de Cronbach para a escala 1 foi de 0,84 e a escala 2 de 0,92, ambos considerados satisfatórios.

Análise de dados

Inicialmente, foram realizados testes de normalidade Kolmogorov-Smirnov, a partir do qual se definiu a utilização de testes paramétricos e não paramétricos e análises descritivas de frequência e médias. Para a interpretação das correlações, foi utilizada a tabela sugerida por Santos (2007) em que de 0,1 a 0,49 a correlação é fraca, de 0,5 a 0,79, é moderada e de 0,8 a 1, é forte. A DERS apresenta variação no escore total de 36 a 180, sendo que, acima de 97, pode-se considerar alto nível de desregulação emocional (Neacsiu, 2012). O IHSE-Prof não apresenta ponto de corte, sendo os escores apresentados em médias, com variação

de zero a quatro, representando comportamentos de valência positiva com boas práticas de habilidades sociais educativas.

RESULTADOS

Nas análises descritivas dos dados de dificuldades em regulação emocional, apresentadas na Tabela 1, a média total da escala no escore bruto resultou em 76,82 (DP 18,02) e no escore em percentual em 42,6 (DP=10,0) de dificuldade em regulação emocional. A subescala em que os professores apresentaram maior média de dificuldade foi em consciência (M=49,3; DP=15,0) e a subescala de menor dificuldade foi controle de impulsos (M=35,6; DP=13,4). Na análise das habilidades sociais educativas, percebem-se níveis altos de habilidades em geral, uma vez que as médias variaram de 2,33 a 3,65, sendo o valor máximo 4,0. A habilidade em que os professores apresentaram maior média foi aprovar e valorizar comportamentos (M=3,65; DP=0,35), seguida de dar instruções para atividade (M=3,33; DP=0,46) e reprovar, restringir e corrigir comportamentos (M=3,24; DP=0,41). Já o fator em que os professores apresentam menor habilidade foi selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos, (M=2,33; DP=0,96).

Ao correlacionar as dificuldades de regulação emocional com as habilidades sociais educativas de professores, verificou-se que as dificuldades em consciência e clareza da DERS foram as variáveis de regulação emocional a se associarem com as habilidades sociais educativas de (a) dar instruções a respeito da atividade, (b) aprovar e valorizar comportamentos e (c) reprovar, restringir e corrigir comportamentos. As dificuldades em consciência emocional também foram correlacionadas com o escore total da escala dois de habilidades sociais educativas, a de habilidades de conduzir atividade interativa. Todas as correlações significativas encontradas foram de intensidade fraca e negativa, ou seja, quanto maior a dificuldade em consciência e clareza emocional, menor a habilidade social educativa (ver Tabela 2).

Tabela 1
Dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas de professores

	Mínimo(%)	Máximo(%)	Média(%)	Desvio Padrão(%)
DERS Total	46(26)	119(66)	76,82(42,6)	18,02(10,0)
Não aceitação	6(20)	27(90)	13,17(43,9)	5,19(17,3)
Objetivos	5(20)	22(88)	12,26(49,0)	3,99(15,9)
Impulsos	6(20)	21(70)	10,69(35,6)	4,03(13,4)
Consciência	6(20)	27(90)	14,79(49,3)	4,52(15,0)
Estratégias	8(20)	29(73)	15,85(39,6)	5,02(12,5)
Clareza	5(20)	18(72)	10,04(40,7)	3,20(12,8)
E1Total- Organizar Atividade Interativa	1,86	4,00	2,89	0,54
Dar instruções acerca da atividade	2,00	4,00	3,33	0,46
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	0,00	4,00	2,33	0,96
Organizar o ambiente físico	1,00	4,00	2,76	0,74
E2Total- Habilidades de Conduzir atividade interativa	2,14	3,92	3,10	0,36
Cultivar afetividade, apoio, bom humor	2,00	4,00	3,12	0,41
Expor, explicar e avaliar de forma interativa	1,43	4,00	2,61	0,54
Aprovar, valorizar comportamentos	2,67	4,00	3,65	0,35
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	2,08	3,85	3,24	0,41

Nota: Os escores da escala e subescalas DERS são apresentados em escores brutos e entre parênteses seus percentis; os escores das escalas e subescalas IHSE são apresentados em média.

Tabela 2
Correlação entre DERS e IHSE

	DERS Total	Não Aceitação	Objetivos	Impulsos	Consciência	Estratégias	Clareza
E1Total- Organizar Atividade Interativa	-,160 ¹	-,114 ²	-,105 ¹	-,059 ²	-,147 ²	-,089 ¹	-,171 ¹
Dar instruções acerca da atividade	-,130 ¹	-,028 ²	,030 ¹	-,081 ²	-,246 ^{2*}	-,052 ¹	-,289 ^{1*}
Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos	-,092 ¹	-,149 ²	-,113 ¹	-,060 ²	-,009 ²	-,022 ¹	-,011 ¹
Organizar o ambiente físico	-,163 ¹	-,066 ²	-,159 ¹	-,012 ²	-,143 ²	-,137 ¹	-,145 ¹
E2Total- Habilidades de Conduzir atividade interativa	-,155 ¹	,102 ²	-,068 ¹	-,033 ²	-,289 ^{2*}	-,102 ¹	-,222 ¹
Cultivar afetividade, apoio, bom humor	-,133 ¹	,080 ²	-,103 ¹	-,011 ²	-,158 ²	-,078 ¹	-,139 ¹
Expor, explicar e avaliar de forma interativa	-,006 ²	,086 ²	,103 ²	,006 ²	-,122 ²	,007 ²	-,055 ²
Aprovar, valorizar comportamentos	-,205 ²	,089 ²	-,084 ²	-,070 ²	-,406 ^{2**}	-,102 ²	-,356 ^{2**}
Reprovar, restringir, corrigir comportamentos	-,188 ¹	,024 ²	-,089 ¹	-,121 ²	-,373 ^{2**}	-,121 ¹	-,257 ^{1*}

Nota: ¹ Teste de Pearson; ² Teste de Spearman; *p≤0,05; **p≤0,01; Valência das correlações: 0,1 - 0,49 fraca, 0,5 - 0,79 moderada, 0,8 - 1 forte

DISCUSSÃO

A partir das análises descritivas de dificuldade em regulação emocional de professores de Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano da rede pública de ensino de um município na região metropolitana de Porto Alegre, observou-se que esses apresentam dificuldades de regulação emocional similares às populações não clínicas de outros estudos (Fowler et al., 2014; Neacsiu, 2012). Apesar de professores serem uma classe com altos índices de adoecimento mental devido à profissão (Diehl & Marin, 2016), o que aumenta a probabilidade de terem dificuldades em regulação emocional – devido às associações entre dificuldades de regulação emocional e adoecimento mental (Berking & Whitley, 2014) – eles seguem com nível de dificuldade de regulação emocional similar à população geral. Este resultado indica que os professores avaliados, em tese, não apresentaram dificuldades em regulação emocional, embora o escore máximo demonstre que houve professores com tal dificuldade (DERS Total ≥ 97 ; Neacsiu, 2012).

Em regulação emocional, os professores apresentaram maiores dificuldades em consciência emocional, bem como dificuldade de agir em prol de objetivos, embora, da mesma forma que o escore total, os escores encontrados para todas as subescalas são similares a escores encontrados para populações não clínicas (Wolz et al., 2015) and (2. Para o contexto de sala de aula, as dificuldades em concentrar-se ou realizar tarefas ao mesmo tempo que vivencia uma experiência emocional e, ter consciência e/ou percepção em relação às suas emoções, podem interferir no trabalho do professor. Como modelo para seus alunos, é importante que o professor seja capaz de seguir seus objetivos quando passa por uma experiência negativa, como por exemplo, é importante que ele seja capaz de lecionar em dias que se sente triste ou vive estresse pessoal ou que siga orientando e manejando o comportamento de um aluno desafiador ainda que esse esteja despertando muita raiva no professor. Ter consciência de que é um modelo para os seus alunos, oportuniza ao professor, também, que ele possa utilizar suas emoções e situações de estresse para orientá-los (Zinsser et al., 2015); para tal, apresentar consciência emocional é fundamental para que ele possa auxiliar seus alunos a nomear e identificar emoções, encontrar estratégias de regulação emocional e solução de problemas.

Quanto às habilidades sociais educativas, aqueles comportamentos que os professores relataram emitir com maior frequência em sala de aula, foram os que diziam das habilidades de aprovar e valorizar comportamentos, dar instruções para atividades e reprovar, restringir e corrigir comportamentos. Entende-se que estes resultados salientam o papel do professor como agente de contingências; uma vez que tanto aprovar, dar instruções, quanto reprovar, restringir e corrigir são ações que visam modelar o comportamento do aluno. Aprovar e valorizar comportamentos diz respeito a elogiar e reforçar comportamentos adequados dos alunos e validação, como prestar atenção às falas deles; tais habilidades são fundamentais para o manejo de contingências ao reforçar comportamentos habilidosos dos alunos. Já, dar instruções para atividades, inclui comportamentos do professor de ser claro ao mostrar o que pretende, explicar o objetivo das atividades e apresentar modelos do que deseja, comportamentos fundamentais para orientar as crianças em solução de problemas e modelar o comportamento esperado. As habilidades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos, modelam comportamentos também, porém por meio da aplicação de consequências aos comportamentos desprezados e da habilidade do professor em elucidar quais são os comportamentos desejados e indesejados em sala de aula.

Os comportamentos incluídos na habilidade de selecionar e disponibilizar materiais e conteúdos foram os que os professores relataram fazer com menor frequência em sala de aula, o que vai ao encontro às características que a literatura brasileira descreve a respeito de professores do ensino público. Compreende-se que as dificuldades, frequentemente, encontradas no contexto do ensino público, como déficits em formação continuada, falta de apoio, sobrecarga de trabalho, pressão de tempo e dificuldades com comportamentos inadequados dos alunos (Diehl & Marin, 2016), interferem nos comportamentos do professor de preparar e disponibilizar materiais e conteúdos relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais nos alunos.

Ao investigar a relação entre dificuldades de regulação emocional e habilidades sociais educativas, foram encontradas correlações fracas que corroboram com a literatura quanto à competência emocional e habilidades do professor em promover o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Falta de consciência e clareza emocional foram as duas dimensões que se associaram negativamente com habilidades de (a)

dar instruções para atividade, (b) aprovar e valorizar comportamentos, (c) reprovar, restringir e corrigir comportamentos e (d) conduzir atividade interativa apenas para consciência. Tanto a consciência quanto a clareza emocional falam acerca do indivíduo ter conhecimento com relação às emoções (saber nomear, identificar reações no corpo, possíveis causas e impulsos de ação) e poder reconhecê-las. As correlações encontradas ratificam a perspectiva descrita acima quanto às dificuldades em consciência emocional e, quanto a agir em prol de objetivos; dificuldades em reconhecer suas próprias emoções podem complicar a busca por formas de seguir sendo efetivo em seus objetivos, no caso de desenvolver os alunos por meio de orientação e aplicação de contingências de comportamento. Zinsser e colaboradores (2015), em seu estudo, constataram que aqueles professores que possuíam mais conhecimento em relação às emoções, apresentavam uma abordagem mais pedagógica a respeito de suas próprias emoções e mais suporte emocional aos seus alunos em sala de aula, o que corrobora com o achado neste estudo, relacionando menos dificuldade em consciência e clareza com mais habilidade em aprovar e valorizar comportamentos.

Para Del Prette e Del Prette (2008), dar instruções para uma atividade abrange que o professor descreva o comportamento desejado ou apresente os passos a serem seguidos na tarefa. Entende-se que esta habilidade, assim como a de conduzir atividade interativa, o que inclui mediar interações, fundamentam a prática de orientar e ensinar às crianças quanto às emoções e à solução de problemas. A orientação é uma das formas com as quais adultos contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças, junto com modelação e contingências (Denham, 1998). Tanto a orientação acerca das emoções quanto a solução de problemas, exigem do adulto a competência emocional de identificar, nomear, compreender as necessidades e consequências vinculadas às emoções e à compreensão das emoções no outro, como na empatia, competências estas inclusas na avaliação de clareza e consciência emocional.

A categoria de habilidades de reprovar, restringir e corrigir comportamentos se equivale a estabelecer limites e disciplina, os quais se referem a comportamentos que constituem regras, normas e valores (Del Prette & Del Prette, 2008). Considerar padrões éticos e normas sociais fazem parte das competências de consciência social e tomada de decisão responsável na definição

de competências socioemocionais (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2017), sendo a aprendizagem de regras, normas e valores fundamental para tal. É consenso que reprovar, restringir e corrigir comportamentos, pode gerar, na criança, reações emocionais intensas de raiva, vergonha ou tristeza. Assim, dar este limite exige que o professor saiba ajudar a criança a autorregular-se. Este movimento de auxiliar a criança a se autorregular, exige do adulto consciência, sensibilidade e boa capacidade de tomada de decisão ao compreender a necessidade da criança e ser efetivo (Jennings & Greenberg, 2009). Sendo assim, é compreensível a associação entre falta de clareza e consciência com menos habilidade de reprovar, restringir e corrigir comportamentos na presente amostra.

Os achados deste estudo apontam para associação entre regulação emocional e habilidades sociais educativas. No entanto, as associações encontradas foram de magnitude fraca, o que indica que os resultados encontrados sugerem uma direção para compreensão da relação entre as variáveis estudadas, devendo-se ter cuidado para não generalização destes resultados. Outros fatores que podem interferir nos resultados encontrados e necessitam de atenção ao avaliar os resultados desta pesquisa são o tamanho pequeno da amostra e o fato dela se constituir apenas de professores interessados em participar de uma formação continuada, o que diminui a representatividade da amostra. Sugere-se que as próximas pesquisas: (a) avaliem também variáveis, como recursos, salários, apoio e adoecimento, pois estas também podem influenciar as competências emocionais dos professores (Jennings & Greenberg, 2009; Zinsser, Bailey, Curby, Denham, & Basset, 2013); e (b) utilizem medidas de observação de comportamento e de déficits em habilidades sociais educativas para comparar a habilidade observada com a de autorrelato, uma vez que a medida de autorrelato, que mensura apenas os comportamentos habilidosos, pode ser enviesada.

Por fim, salienta-se a importância de intervenções de desenvolvimento de competências socioemocionais e promoção de saúde com professores. Sendo fundamental que essas trabalhem as competências de consciência, clareza emocional, agir em prol de objetivos e habilidades sociais educativas, em especial, dar instruções, conduzir atividades interativas, aprovar e valorizar comportamentos e, reprovar, restringir e corrigir comportamentos, assim como selecionar e

disponibilizar materiais e conteúdos. Abordagens de *mindfulness* e de habilidades emocionais têm se mostrado efetivas para este fim (Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012), assim como abordagens diretas de treinamento de comportamento e habilidades sociais (Rosin-Pinola, 2009; Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes, 1998; Vila, 2005; Corrêa, 2008).

REFERÊNCIAS

- Berking, M., & Whitley, B. (2014). Emotion Regulation: Definition and Relevance for Mental Health. In *Affect Regulation Training: A Practitioners' Manual* (pp. 5–18). doi: 10.1007/978-1-4939-1022-9
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Educating Hearts. Inspiring Minds*. Retrieved from <http://www.casel.org/>
- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília. Retrieved from <https://goo.gl/SN1wmU>
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreira, R., & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Rev Psiq Clín.*, 37, 145-51.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22. doi: 10.1590/S1413-85571998000100002
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517–530.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137–143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 7(2), 64. doi: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64
- Fowler, J. C., Allen, J. G., Hart, J. M., Szlykh, H., Ellis, T. E., Frueh, B. C., ... Oldham, J. M. (2014). Intensive inpatient treatment improves emotion-regulation capacities among adults with severe mental illness. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 1(1), 19. doi: 10.1186/2051-6673-1-19
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. doi: 10.1023/B:J OBA.0000007455.08539.94
- Jennings, P. A. (2011). Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. In: Cohan, A., & Honigsfeld, A. *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the 21st Century*. Washington: Rowman and Littlefield. 133–144.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Source: Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Justo, A. R., Santos, A. P., & Andretta, I. (2017). Programas de prevenção na Infância. In: Caminha, R.M., Caminha, M.G. & Dutra, C.A. *A prática cognitiva na infância e na adolescência* (pp. 59-76). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Handouts and Worksheets, Second Edition*. New York: The Guilford Press.
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999. doi: 10.1080/10409289.2013.825186
- Neacsiu, A.D. (2012). *Treatment Mechanism for Emotion Dysregulation Across Mood and Anxiety Disorders*. Tese de Doutorado, University of Washington, Washington, EUA. Retrieved from: <https://goo.gl/fLn5HA>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Retrieved from <https://goo.gl/TH3xXc>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso.
- Santos, C. (2007). *Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: a Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldade de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Retrieved from: <https://goo.gl/Bzc5QS>
- Wolz, I., Agüera, Z., Granero, R., Jiménez-Murcia, S., Gratz, K. L., Menchón, J. M., ... Fernández-Aranda, F. (2015). Emotion regulation in disordered eating: Psychometric properties of the difficulties in emotion regulation scale among Spanish adults and its interrelations with personality and clinical severity. *Frontiers in Psychology*, 6(JUN), 1–13. 10.3389/fpsyg.2015.00907
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog: The Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16(2), 90–108. 10.5455/ijavms.151
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). Practice what you preach: Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 9289(August 2015), 1–21. 10.1080/10409289.2015.1009320

Recebido: 02 de maio de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSTITUIÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA A IDENTIDADE DOCENTE

Giodésia Conceição Gomes de Araújo¹; <https://orcid.org/0000-0001-9656-7738>

Resumo

A formação continuada, como um dos aspectos que têm como papel contribuir para o desenvolvimento profissional do docente, torna-se elemento de investigação quando se tem como propósito estudar a identidade profissional dos professores. Desse modo, este artigo trata de um recorte da pesquisa intitulada *Interface entre processos de formação continuada e identidade profissional docente* que objetivou verificar se a formação continuada, além de possibilitar o aperfeiçoamento inerente à atividade pedagógica, também viabiliza o aporte para o aprimoramento e reconfiguração da identidade docente. A fim de empreender o estudo, adotaram-se como referencial teórico-metodológico Dubar, Imbernón, André e Lüdke e Creswell. Refere-se a uma pesquisa de campo na perspectiva qualitativa e os dados foram coletados por meio de entrevistas, com a participação de dez (10) professores do ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo. Os resultados sugerem que alguns processos formativos contribuem para a reconfiguração identitária docente, por meio de elementos específicos, viabilizados nessas formações. Dessa forma, foi possível desvelar que, na estruturação dessas formações, estavam presentes: a coparticipação do docente por meio da interação e integração no momento da formação; a mobilização cognitiva por intermédio de ações durante o processo e sobre o tema em estudo e a associação teoria e prática viabilizada pela contextualização do tema na prática.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Trabalho docente; Educação permanente; Formação de professores; Identidade profissional.

Continuing education: constitution and contributions for the faculty identity

Abstract

Continuing education, as one of the aspects that has the role of contributing to the professional development of the teacher, becomes an element of research when it is intended to study the professional identity of teachers. Thus, this article is about a cut of the research titled "Interface between continuing education and professional identity" that wanted to verify if continuing education, besides enabling the improvement inherent to the pedagogical activity, also makes possible the contribution to the improvement and reconfiguration of the teachers' identity. In order to undertake the study, we had Dubar, Imbernón, André and Lüdke and Creswell, as theoretical and methodological references. This report refers to a qualitative field research and the data was collected through interviews, with the participation of ten (10) elementary school teachers from the municipal schools of the city of São Paulo. The results suggest that some formative processes contribute to the reconfiguration of teacher's identity, through specific elements, made possible in these trainings. Thus, it was possible to reveal that, in the structuring of these educations, there were: the teacher's co-participation through interaction and integration at the time of training; cognitive mobilization through actions during the process and on the subject under study; and the association between theory and practice made possible by the contextualization of the theme in practice.

Keywords: Professional development; Teaching work, Continuing education; Teacher training; Professional identity.

Formación continuada: constitución y contribuciones para la identidad docente

Resumen

La formación continuada, como uno de los aspectos que tiene como función contribuir para el desarrollo profesional del docente, se transforma en elemento de investigación cuando se tiene como propósito estudiar la identidad profesional de los profesores. De esta manera, el presente artículo se trata de una parte del estudio intitulado *Interface entre procesos de*

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; psicologa_giodesia@yahoo.com.br

formación continuada e identidad profesional docente cuyo objetivo es verificar si la formación continuada, además de ofrecer la posibilidad de perfeccionar inherente a la actividad pedagógica, también viabiliza el aporte para la mejora y reconfiguración de la identidad docente. Con la finalidad iniciar el estudio, se adoptaron como referencia teórica- metodológica Dubar, Imbernón, André y Lüdke e Creswell. Se refiere a un estudio de campo bajo la perspectiva cualitativa y los datos fueron recogidos por medio de entrevistas, con la participación de diez (10) profesores de enseñanza primaria de la red municipal de la ciudad de São Paulo. Los resultados sugieren que algunos procesos formativos contribuyen a la reconfiguración de la identidad docente, por medio de elementos específicos, que se viabilizan en estas formaciones. De esta forma, se pudo desvelar que, en la estructuración de estas formaciones, estaban presentes: la coparticipación del docente por medio de la interacción e integración en el momento de la formación; la movilización cognitiva por medio de acciones durante el proceso y sobre el tema en estudio; y la asociación teoría y práctica que se viabiliza por la contextualización del tema en la práctica.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Trabajo docente; Educación permanente; Formación de profesores; Identidad profesional.

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a um estudo na abordagem qualitativa, que baseou-se nos dados da dissertação de mestrado denominada *Interface entre processos de formação continuada e identidade profissional docente*.

A formação continuada dos professores tem-se apresentado como um campo de muitos estudos. Segundo Kelchtermans (2004, p. 218 apud Vaillant & Marcelo, 2012, p. 169), “a pesquisa conceitual e empírica mostra muito claramente que o desenvolvimento dos docentes é um fenômeno altamente complexo e multidimensional”.

Compreende-se que esse aspecto esteja relacionado, em parte, à complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis do ensino, inclusive na formação continuada. Essa concepção se amplia quando: “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...”. (Imbernón, 2000/2011, p. 14). Assim como em função dos distintos elementos que constituem o campo da educação e que configuram o contexto de trabalho, uma vez que (Azevedo, Nunes, Pádua & Diniz, 2013; Tardif, 2013) afirmam que as expectativas em relação à escola e ao trabalho dos docentes são redefinidas em função das transformações que ocorrem no âmbito social e econômico.

Nesse sentido, esses diversos aspectos que configuram a área da educação também estão intimamente ligados no processo de ensino e aprendizagem do professor na formação continuada, ampliando sua complexidade e, portanto, na necessidade de estudos, uma vez que ensinar o professor demanda apreender a especificidade deste nível de ensino, assim como

compreender quem é o professor que demanda essa formação. Ademais, “levar em consideração o conteúdo, a idade dos estudantes ou o nível de desenvolvimento cognitivo [...]” (Vaillant & Marcelo, 2012, p. 171), bem como o tempo de formação e atuação do professor.

Do mesmo modo, entende-se que o estudo sobre a identidade docente nos remete à possibilidade de melhor compreensão dos aspectos que colaboram para o desenvolvimento do professor. Assim, este artigo tem como propósito, a partir deste *corpus* de estudo, possibilitar a apreensão de algumas variáveis que contribuem para esse processo e apreender como se dão as inter-relações entre os elementos da formação continuada e a reconfiguração da identidade. Além disso, tem-se também a intenção de contribuir com os debates sobre formação continuada que vislumbrem favorecer a apropriação pelo docente do papel profissional, e, dessa forma, colaborar para atuações mais efetivas – na concepção de ensino, assim como perspectivas de avanço na aprendizagem pelo aluno. Nesse sentido, (Placco & Souza, 2010; Gomes et. al., 2013) afirmam que a relevância dos estudos sobre a identidade está associada à possibilidade de compreender os processos de constituição identitária que podem oportunizar novos entendimentos sobre a formação docente.

Dessa forma, buscou-se apreender os processos de formação continuada em interface com a identidade profissional, uma vez que, conforme sinaliza Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 375) “A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, [...], e uma dimensão coletiva [...]”, além de ser um processo dinâmico e contínuo.

Outrossim, a formação continuada abrange o movimento na direção do desenvolvimento, na medida

em que se entende que a ampliação e apropriação do conhecimento inerente à profissão não só viabiliza uma atuação mais efetiva, como também a reconfiguração da identidade pelo sujeito. Assim, a concepção de que a formação continuada pode vislumbrar ao professor a possibilidade de ampliar a capacidade de resolução das diferentes demandas que podem surgir no cotidiano, uma vez que os recursos subjetivos do docente em desenvolvimento não sendo apreendidos, e resignificados, e, dessa forma, propiciar a oportunidade de experimentar novos olhares, assim como novas formas de atuar. Nesse sentido, Cavaco (1995/1999) salienta esse dinamismo ao ressaltar:

A pesquisa evidencia que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, porque são potencialmente favoráveis à produção criativa de coisas, de ideias, de novas representações. Constituem *passagens*, momentos em que há que esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentido, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito. (Cavaco, 1995/1999, p. 168, grifo da autora)

A afirmação da autora nos remete ao processo de tornar-se professor continuamente, no sentido da constituição de sua identidade.

Além disso, no contexto de atuação-formação citado pela autora, estão imbricados os diversos desafios que são experienciados pelos professores. Estes desafios, muitas vezes, acabam contribuindo para o surgimento de crises, como desdobramento, na medida em que as dificuldades advindas da atuação profissional não são elaboradas ou resolvidas, em função de o docente não conseguir recursos objetivos, ou subjetivos, para a resolução de determinada demanda.

Nesse sentido, Dubar (2000/2009) explica a crise do sentido do trabalho como constituinte do componente das identidades profissionais, a qual está relacionada à relação com a situação do trabalho, assim como com a atividade e as relações de trabalho, o auto-comprometimento com as atividades desenvolvidas e o relacionamento interpessoal no âmbito do trabalho.

Nessa perspectiva, investigar formas para a superação das crises que se fazem presentes no campo de trabalho, bem como na relação do docente com este, foi um dos motes deste estudo. A concepção de uma formação continuada que possa vislumbrar a ampliação dos processos reflexivos e, por conseguinte, romper

com ciclos de dificuldades oriundos da prática docente, remete à possibilidade de abarcar a compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, assim como viabilizar processos de análise crítica que favoreçam a leitura do contexto de trabalho, bem como a autopercepção. Nesse sentido, Imbernón (2000/2011) explica:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (Imbernón, 2000/2011, p. 55)

Assim, entende-se a formação continuada como um dos eixos que auxiliam nesse processo, e que é profícua quando concebida nessa perspectiva, mas, em função das distintas particularidades do processo identitário, no qual, “o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual” (Cardoso et al., 2016, p. 375), ao estudar a identidade docente, faz-se necessário considerar os diferentes fatores que a constituem.

Deste modo, o presente artigo objetivou apresentar um recorte dos resultados da pesquisa, que teve como objetivo *verificar se a formação continuada, além de possibilitar o aperfeiçoamento inerente à atividade pedagógica, também oportuniza o aporte para o aprimoramento e reconfiguração da identidade docente.*

MÉTODO

Participantes

Os participantes do estudo são dez (10) professores, das séries iniciais, da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo e, como critério de inclusão, elegemos o tempo mínimo de quatro (4) anos de atuação profissional, assim como a necessidade de terem participado de processos de formação continuada. Além disso, dentre os dez (10) participantes, dois (2) deles necessitavam terem participado como professores supervisores do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A inclusão destes professores no estudo objetivou verificar se a mobilização viabilizada por meio das atividades, neste programa, poderia configurar processos de formação continuada.

Local

O estudo abrangeu professores de cinco (5) escolas distintas da cidade de São Paulo e as entrevistas foram realizadas nas escolas. Neste momento, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Materiais

A entrevista semiestruturada foi definida como instrumento para a coleta de dados, uma vez que Creswell (1997/2014, p. 55) afirma que ela possibilita ao pesquisador aprofundar aspectos da investigação, objetivando maior esclarecimento do problema em estudo.

Para tanto, foi elaborado um roteiro a fim de melhor identificarmos os distintos processos que configuram a constituição identitária do professor. Assim, o roteiro foi elaborado com base em quatro aspectos: o primeiro, com o objetivo de caracterização dos sujeitos; o segundo refere-se a identificar e compreender a escolha profissional dos docentes; o terceiro relaciona-se à compreensão de como o professor lida com as demandas no exercício profissional e, por último, a formação continuada, com o objetivo de identificar os modelos das formações realizadas pelos professores e os elementos que constituíram essas formações.

Procedimentos

Realizou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação e, *a posteriori*, foram realizados os agendamentos com os profissionais do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino (CEU-FOR) e do Núcleo de Formação do Ensino Básico, ambos técnicos do setor responsável pela formação continuada dos professores. Além disso, foram realizados acessos aos materiais sobre formação continuada disponibilizados na internet pela Prefeitura de São Paulo.

Concomitantemente, efetuou-se contato com algumas Diretorias Regionais de Ensino, a fim de solicitar autorização de acesso às unidades escolares. Após essa autorização, solicitou-se o acesso às unidades escolares, para efetivar o convite aos professores para a participação no estudo. Desse modo, o contato com os docentes foi realizado por meio do contato inicial com as unidades escolares.

Para a análise dos dados, definiu-se a perspectiva qualitativa, pois essa abordagem possibilita a

identificação de temas e padrões relevantes, assim como relações e inferências num nível de abstração mais aprofundado (André & Lüdke, 2014) para a compreensão dos dados.

As entrevistas foram identificadas com nomes alterados, a fim de preservar a identidade dos participantes.

RESULTADOS

A formação continuada, neste estudo, abarcou distintas modalidades: cursos de curta duração, palestras, congressos, oficinas, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, grupos de estudo e Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF).

Desse modo, visando discutir sobre as modalidades formativas em sua interface com a configuração da identidade docente, debruçou-se em três (3) categorias de análises: a busca (crise), elementos que viabilizam a superação e eixo de transformação. Categorias que foram relevantes e relacionadas ao tópico deste estudo.

Dessa forma, na categoria denominada a busca (crise), identificou-se quais demandas mobilizaram crises nos professores e que foram o motivo para a busca por formação continuada. Assim, para os dez (10) professores, os saberes da docência foram observados como ocorrência mobilizadora; dentre esses dez (10), seis (6) participantes associaram aos saberes da docência a pontuação como fator importante; e em três (3) professores também verificamos a associação dos saberes da docência à necessidade de entender o contexto de trabalho na respectiva rede.

Entende-se, portanto, que os saberes da docência, tanto os relacionados à formação inicial quanto aqueles necessários ao processo contínuo de desenvolvimento, são um importante fator de dificuldades dos professores com potencial gerador de crises, ocasionando, assim, a não conformidade entre o papel profissional e as demandas necessárias a esse papel.

A partir da crise, mobilizadora da busca por processos formativos, buscou-se compreender quais os elementos presentes nessas formações realizadas por estes docentes, e que viabilizaram a superação, configurando, assim, a segunda categoria de análise.

Desse modo, designada como elementos que viabilizam a superação, esta categoria possibilitou verificar quais particularidades da formação continuada contribuíram para a superação das crises pelos professores rumo à reconfiguração identitária.

Em função da relevância dessa categoria para o objetivo deste artigo, decidiu-se por apresentar alguns dos excertos das narrativas dos participantes, mesmo que de modo conciso, devido ao formato do recurso para apresentar o estudo. Desta forma, foi possível desvelar como esses professores se configuram nessa categoria de análise.

Assim, verificou-se a coparticipação como elemento significativo do processo formativo, favorecendo a interação dos professores no grupo, pois possibilita desenvolver habilidades cognitivas e emocionais, bem como o movimento de apropriação de recursos para lidar com questões presentes na dinâmica professor-aluno, assim como com os demais profissionais da unidade escolar, conforme narrativa: “[...] esse do brincar foi muito legal, [...]... Ela fazia com a gente como se a gente fosse criança, então é... A formação passou por nós [...]”. (Ângela, professora)

Do mesmo modo, no relato de Jaqueline (professora), “Muito psicodrama utilizava, então tinha uma aula expositiva, tinha... [...]... Os professores traziam casos... Estudos de casos, e a gente fazia representação dos casos, então foi muito bacana”, foi possível observar a coparticipação como viabilidade de apreensão dos sentidos da formação, constituindo, dessa forma, a possibilidade de desenvolvimento de processos de autonomia, favorecidos pelos processos de reflexão, autopercepção e percepção do outro, ao desempenhar as ações. Nessa direção, Mendes sinaliza uma formação na perspectiva em que: “[...] implica preocupar-se com que essa vá além de ser instrumento para implantar mudanças na escola, levando em conta o desenvolvimento do professor em âmbito profissional e pessoal [...]”. (Mendes, 2013, p. 26)

Diante disso, percebe-se, nessas falas, que a formação viabilizou alguns dos aspectos citados pela autora, evidenciando os elementos do processo que foram mais significativos para os professores e, portanto, mobilizadores de significado - apontando, assim, para a apreensão de sentido.

Além desse elemento, a mobilização cognitiva e a associação teoria e prática foram observadas na narrativa de Fabíola (professora), uma vez que, ao relatar a formação que considerou mais significativa para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento profissional, fica evidenciado o estímulo cognitivo nas atividades da respectiva formação: “[...] você tem uma tarefa semanal para fazer, em que

ela te dá uma possibilidade, sim, de você utilizar a sua prática, mas que ela precisa da teoria [...]”. (Fabíola, professora)

Assim, observou-se que esses elementos se inter-relacionam no modo de configurar-se e favorecerem o processo de aprendizagem do docente. Entretanto, determinados elementos se sobressaem como potencialidade ou como aspecto mais importante ou significativo em determinada modalidade formativa. Perspectiva que deve ser considerada nos programas de formação, pois está intrinsecamente imbricada nos processos dinâmicos da identidade.

Na narrativa de Ester (professora), ficam evidenciados os processos reflexivos desencadeados pela mobilização cognitiva propiciada na modalidade formativa. Interessante observar, nesse relato, a leitura dos autores como ferramenta que desafia e propicia ir além do que já é dado como posto: “[...] quando você lê e você vê um pensador falando aquilo e te provando que realmente pode mudar, contribui muito, dá mais um *up* pra gente continuar”. Denotando, em sua fala, que essas mobilizações contribuem para alavancar recursos, objetivos e subjetivos, dos professores para lidarem com as diversas demandas do seu contexto de trabalho, repensar a sua prática, assim como o movimento de autonomia. Elementos estes que fazem parte do papel profissional e viabilizam a reconfiguração identitária.

Analogamente, no discurso de Cibele e Helena (professoras), verificou-se a mobilização cognitiva, proporcionada pela coparticipação, como elemento que pode viabilizar seu processo de desenvolvimento, assim como a reconfiguração da identidade. Dessa forma, a coparticipação se apresentou como significativo, na medida em que as docentes se sentiram integradas ao processo como um todo. Cibele (professora) narra: “Todas elas adotavam a ideia do diálogo como metodologia, a proposta de construção do conhecimento, não eram formações em que você ia para ouvir uma pessoa falar de um assunto”. Nessa mesma direção, Helena (professora) relata: “[...] na hora que você está ouvindo, construindo o conhecimento e ouvindo o especialista falar, você lembra do problema, aí você fala: ‘Ah! Dá pra fazer isso, dá pra fazer aquilo’”.

Desse modo, o professor é legitimado na especificidade de aluno-professor que ensina, mas, neste momento, está aprendendo.

Da mesma maneira, ao analisar o relato de Marlene (professora), observou-se, inicialmente, a coparticipação como elemento presente na formação

e mobilizador de processos de reflexão: “A JEIF é um momento coletivo, rico, porque, por menos que você fale, você está trocando. [...]... Vem, conta, fala... Nossa! [...]”. Assim como, em outro momento do seu relato, verificou-se a mobilização cognitiva viabilizada em uma palestra, e que possibilitou à professora pensar em sua atuação e nas distintas formas de aprendizagem pelos diversos alunos: “[...] mostrou que qualquer pessoa, qualquer criança, com qualquer tipo de dificuldade física, intelectual; ela aprende sim”. (Marlene, professora)

Nesse sentido, conhecer esses aspectos favorece ao docente refletir em como atua e em como olha para a heterogeneidade presente em seu campo de atuação, em que é característica primordial a diferença, de distintas formas. Essa reflexão contribui para o processo de reconfiguração da identidade, uma vez que há uma dialética entre o papel e em como o sujeito se percebe neste papel.

Da mesma forma, foi possível verificar, no relato de Mônica (professora), a coparticipação e mobilização cognitiva como elementos expressivos da formação continuada, como instrumento para olhar para a sua atuação à luz desta formação.

Assim, pode vir a favorecer a reflexão, momento que pode ensejar a tomada de consciência – com interpretação e apreciação dos fatos de modo diferenciado e, como desdobramento, novas ações em sala de aula – com os alunos, assim como a apropriação do papel profissional e, conseqüentemente, a reconfiguração da identidade. “Ela falava: ‘Vocês vão registrar a prática de vocês em sala de aula’, [...] e então você retornava com a sua prática”. (Mônica, professora)

Verificamos também a associação teoria e prática, como elemento importante para o processo de apropriação dos saberes e papel profissional, na narrativa de Gisele (professora), ao destacar: “Só que, além desse material, elas traziam outros e também pediam para nós levarmos as nossas experiências de sala de aula, atividades com as crianças... [...]”. Do mesmo modo, Paula (professora), sinaliza: “[...] eu levei muita coisa para o professor, que era muito bacana para me orientar”.

A partir desses relatos, entende-se que a associação teoria e prática, na formação continuada, acontece em um momento em que há a possibilidade de um distanciamento subjetivo do docente sobre aquilo que realiza, possibilitando, assim, a apreensão de possíveis

resoluções das dificuldades do seu cotidiano sob outro ponto de vista, por meio da articulação com os pares, o formador, bem como com o aporte teórico.

Nesse sentido, a partir das narrativas verificadas no estudo, foram destacados três (3) elementos nos processos formativos realizados pelos professores e que viabilizaram a superação das crises. A mobilização cognitiva, viabilizada pela articulação teórica, elaboração e organização de atividades ou discussões sobre o tema em estudo; a coparticipação do professor no processo formativo, por meio da interlocução com os pares e o formador; e a associação teoria e prática, propiciada por reflexões sobre o tema em estudo e a contextualização da temática.

Posteriormente, a terceira categoria de análise, identificada neste estudo como eixo de transformação, propiciou verificar como se dá o processo de apropriação e mudança, viabilizado pela realização da formação com estes elementos específicos. Desse modo, possibilita apreender a configuração de alguns dos diversos elementos e processos que se inter-relacionaram e facilitaram a reconfiguração identitária dos professores.

A análise dos dados dessa categoria denotam que, após o evento formativo, no qual foram propiciados os elementos especificados na segunda categoria – mobilização cognitiva, coparticipação e associação teoria e prática –, ao retornarem para as suas práticas, obtiveram o desenvolvimento de: processos de autonomia; potencial de mobilização de recursos, subjetivos e objetivos, para o enfrentamento das demandas; potencialidade para articular e implementar novas formas de atuar; bem como aumento da capacidade de fazer escolhas e posicionar-se frente às questões do cotidiano da sala de aula e do contexto escolar.

Dessa maneira, esses elementos foram-se constituindo-se e configurando-se concretamente nas atitudes e intervenções dos docentes, em sala de aula com os alunos e em sua relação com o trabalho, como resultado da apropriação viabilizada no e por meio do processo formativo.

Assim, de acordo com este *corpus* de pesquisa, os resultados apontam que os processos formativos apresentam a possibilidade de contribuir para a reconfiguração identitária docente. Contudo, alcançar essa dimensão transformadora necessita de articulações específicas durante a realização da formação, como, por exemplo, a mobilização cognitiva, viabilizada pela articulação teórica por meio da produção e sistematização de atividades e/ou discussões sobre o tema em

estudo, e naquele espaço e decurso de aprendizagem; a interlocução dos participantes com os pares e o formador, denominada como coparticipação; e, por último, o encadeamento da teoria com a prática, facilitado pelas associações entre o tema em estudo e a prática, tanto pelo formador quanto pelos participantes.

Quanto aos resultados das análises dos dados dos dois professores supervisores participantes do Pibid, cujo objetivo: *verificar se as atividades desenvolvidas pelo professor supervisor mobilizavam elementos com características formativas*, não revelaram a mobilização de elementos que viabilizam a reconfiguração identitária ao desenvolverem as atividades do referido programa. Entretanto, o estudo apontou que os docentes se apropriaram do papel de coformadores. Esse aspecto apresenta implicações na constituição da identidade, mas, em função de tratar-se de um recorte do estudo, não temos elementos aprofundados de como e quais são estas implicações.

DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou investigar *se a formação continuada, além de possibilitar o aperfeiçoamento inerente à atividade pedagógica, também viabiliza o aporte para o aprimoramento e reconfiguração da identidade docente*.

Desse modo, a partir das três (3) categorias de análises – a busca (crise), elementos que viabilizam a superação e eixo de transformação, iniciou-se a discussão das análises de cada uma delas, por entender como importantes elementos para compreender a inter-relação entre o processo formativo e a identidade dos professores.

A categoria denominada a busca (crise), mobilizadora da busca por processos formativos e verificada nas narrativas dos dez (10) sujeitos participantes, está em consonância com a pesquisa realizada por Freitas (2014), publicada em livro, cujo título é *A identidade do professor: da teoria à prática*, uma vez que demonstra que os desafios relativos à prática fazem com que a professora sinta a necessidade de retomar os estudos – da mesma forma que sente os impactos das contradições presentes no contexto escolar e as demandas dos alunos, dos pais, bem como dos demais profissionais da unidade escolar.

Em contraste, na categoria, elementos que viabilizam a superação, os resultados deste estudo diferem dos apresentados no estudo de André, Simões, Carvalho e Brzezinsk (1999), pois o levantamento dos

resultados dos artigos e periódicos do período de 1990 a 1997 apresentou como resultado a necessidade, mencionada pelos professores, de articulação entre teoria e prática nos processos formativos, tendo a atuação pedagógica como ponto central. Neste estudo, esse aspecto difere parcialmente, na medida em que esse elemento é verificado somente nas narrativas de algumas professoras. Entretanto, para outras, está associado com os outros dois elementos: mobilização cognitiva e coparticipação – e estes foram identificados como os mais significativos para o docente.

Desse modo, esses dois elementos foram desvelados como significativos e como aqueles que colaboram na transformação de si e, *a posteriori*, como desdobramento e interdependência em suas práticas.

Dessa maneira, compreende-se que a dimensão desses dois itens incorpora a associação teoria e prática não como simples associação, mas como apropriação. Dito de outra forma, a associação teoria e prática não se encerra no ato ou procedimento, pois, antes da associação, o professor se faz presente enquanto sujeito de conhecimento – de si, da sua prática e com condições cognitivas e subjetivas para coparticipar. Assim, esses dois elementos denotam o reconhecimento deste aspecto e, a partir disso, a associação está implícita, porém, inerente à participação do docente naquele momento, uma vez que abrange o processo da vivência com impressões, representações e sínteses subjetivas.

Esse aspecto nos remete à possibilidade de ampliação da capacidade de análise crítica e apropriação do processo de identidade dos professores participantes deste estudo, pois implica em narrativas que saem daquilo que era dado como constituído para outra possibilidade, a partir de outras compreensões e concepções.

Os resultados demonstrados na categoria intitulada eixo de transformação corroboram os apresentados nas pesquisas de Gatti (2003) e Antich e Forster (2012), em que foram estudados processos formativos e desvelados os elementos que fizeram parte da constituição da formação continuada, os quais foram significativos para o desenvolvimento docente. Assim, o estudo de Gatti, (2003, p. 198) apresenta, como resultante da formação, “[...] que importantes mudanças aconteceram, a partir das oportunidades interativas oferecidas”, propiciadas no processo formativo. Viabilizando, desse modo (Gatti, 2003),

mudanças na concepção, na atuação, bem como no processo de autonomia relacionado à apropriação de movimentos para buscar alternativas para se posicionar frente às dificuldades do cotidiano.

Do mesmo modo, esses aspectos foram desvelados nesta pesquisa, na medida em que, ao retornarem para as suas práticas, as professoras denotaram maior autonomia para articular novas formas de ações para lidarem com as especificidades do ato de ensino, assim como da aprendizagem.

Nesta mesma direção, Antich e Forster (2012) apontam os resultados da pesquisa sobre a formação continuada na modalidade de grupo de estudo. Após a formação, os docentes apresentaram: ampliação do olhar sobre as demandas da atuação; ampliação do processo de reflexão, rompendo com o que já era considerado como posto para outras possibilidades; assim como a produção de sentido e significado na relação com o processo formativo que, repercutiu mudanças nas ações em sala de aula. Além da “compreensão de que essa formação, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento cíclico e dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações”. (Antich & Forster, 2012, p. 80)

Igualmente, ressaltamos as particularidades desveladas por meio das narrativas dos participantes deste estudo, e que constituíram o eixo de transformação: apropriação de recursos e saberes da docência que denotaram ampliar as possibilidades de atuação; movimento de aquisição de autonomia para a mobilização e ampliação de estratégias para o trabalho; recursos para o exercício de análise da sua prática e relação com o ato de ensinar; e ampliação do exercício de reflexão, que possibilita vislumbrar outras formas de intervenções. Desse modo, esses aspectos são relevantes para a reconfiguração da identidade, uma vez que entender os processos de ensino-aprendizagem, como se dá o aprendizado do aluno e apreender o sentido da experiência para si contribuem para o processo de apropriação do papel profissional.

Além disso, observa-se que os elementos da formação continuada que apresentaram a possibilidade de reconfiguração da identidade docente estavam presentes em distintas modalidades.

Os resultados observados no presente estudo corroboram com pesquisas anteriores (Freitas, 2014; Iza, Benites, Neto, Cyrino, Ananias & Arnosti, 2014), entretanto, a concepção de identidade e de abordagem

neste estudo difere dos resultados apontados por André et al. (1999) em *Estado da arte da formação de professores do Brasil* quanto às temáticas estudadas e publicadas nos periódicos, uma vez que destaca:

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996 nos programas de pós-graduação, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. (André et al., 1999, p. 302)

Nesse estudo, a autora ressaltou que os resultados apontaram a abordagem isolada das questões sobre: formação, identidade e prática pedagógica. Esse aspecto difere desta pesquisa, pois, para pensar a possibilidade de reconfiguração da identidade profissional, compreende-se que estes aspectos estão ou devem estar inter-relacionados. Nesse sentido, buscou-se compreender se há a interação, integração ou o distanciamento destes aspectos nas modalidades formativas de educação continuada.

Por outro lado, está em consonância com o modo de abordagem presente no resultado de outro estudo realizado por André (2010), em que se verificou um movimento de aproximação, nas pesquisas, das experiências dos professores nos processos formativos, com as vivenciadas em sala de aula com os alunos, demonstrando “uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional”. (André, 2010, p. 179)

Deste modo, demonstra-se a tentativa dos estudos mais recentes em superar essa separação, fato que este estudo corrobora, uma vez que se buscou olhar para os diversos elementos que fazem parte da constituição identitária do professor, conforme sinaliza Cardoso et al. (2016), os processos identitários não se encerram nos papéis sociais inerentes à vida do sujeito. As identidades apresentam significados construídos por meio do processo de individuação, que propicia maior mobilidade para a representação e ação social.

Do mesmo modo, corrobora também os resultados dos estudos de Freitas (2014) e Iza et al. (2014), que estudaram a identidade docente em sua interface com os processos formativos. Os resultados apontaram que os elementos presentes nessas formações, e que contribuíram para o desenvolvimento do professor,

estão em consonância com os apresentados neste estudo como importantes para a reconfiguração identitária do professor.

Além disso, vale salientar que os elementos que viabilizam a reconfiguração identitária não integraram todos os processos formativos realizados pelos docentes. Isso nos leva a interrogar se a não ocorrência em todas as formações verifica-se em função de estas não estarem em conformidade com a concepção de formação pensada e viabilizada para o professor; ou com a concepção sobre quem é o professor que demanda a formação; ou, ainda, se a efetivação desses elementos depende da concepção de educação de cada professor-formador – o modo como ele concebe o ato de ensinar.

Com efeito, esse aspecto foi sinalizado no estudo de Iza et al. (2014), quando afirma que os cursos de formação continuada analisados nas pesquisas de seu respectivo grupo, que corroboram os resultados deste estudo, “estiveram marcados por uma clara concepção de ser professor, a qual busca ir ao encontro da profissionalização da profissão” (2014, p. 281). Assim como explica que as propostas estavam ligadas à concepção de profissionalidade docente a partir da perspectiva de compromisso com o ensino por meio da moral e da ética. (Contreras, 2002, apud. Iza et al., 2014, p. 281)

Igualmente, nessa perspectiva de que nem todas as formações vão nessa direção, no estudo de Gatti (2003), apesar de os formadores atenderem à perspectiva de abarcar a compreensão do sujeito-professor, que estava demandando a formação, esse olhar não estava preconizado no material de formação do professor-formador do projeto. Entretanto, ficou evidenciado que, “em vários aspectos, levou em consideração tais questões, dada a maneira pela qual foi implementado, embora elas não estivessem explicitadas em seu modelo”. (Gatti, 2003, p. 203)

Com base nos estudos supracitados (Gatti, 2003; Iza et al., 2014), entende-se que essa divergência nas abordagens de efetivação das formações possivelmente esteja relacionada com a necessidade de apreender sobre quem está ensinando/desenvolvendo as formações, assim como a necessidade de dialogar sobre o papel do professor-formador de docentes.

Dessa maneira, entende-se que compreender qual a concepção de formação continuada para os professores da rede municipal de São Paulo, seja uma questão importante para novos estudos, assim como para a

ampliação das questões levantadas anteriormente, uma vez que nos remete à perspectiva de entender como o professor-formador também está sendo formado.

O presente estudo demonstra que os processos formativos têm papel significativo na reconfiguração identitária do professor. Nesse sentido, o estudo aponta as especificidades dessas formações que desempenham papel importante nesse processo. Assim, os elementos que favorecem a reconfiguração da identidade são: o desafio cognitivo viabilizado pela possibilidade de desenvolver atividades ou discussões, durante a formação; a integração pessoal e intelectual com o grupo e o formador; e a possibilidade de efetivação da associação teoria e prática por meio das reflexões sobre o tema em estudo e a atuação profissional. Dessa forma, o fator de significação não está, necessariamente, vinculado à especificidade de uma determinada modalidade formativa, mas naquelas em que o professor se sente reconhecido, enquanto professor, por meio dos elementos que a constituem.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, 33(3), 174-181.
- André, M. E. D. A.; Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzezinsk, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, 20(68), 301-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>
- Antich, A. V.; Forster, M. M. dos S. (2012). Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 04 (06), 71-83.
- Azevedo, A. L.; Nunes, C.; Pádua, K., & Diniz, M. (2013). Professor/a: profissão, condição e formação. In: Diniz, M.; Nunes, C. (Org.), *A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade* (pp. 93-108). Brasília: Liber Livros.
- Cardoso, M. I. S. T.; Batista, P. M. F., Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21, (65). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Cavaco, M. H. (1999). Os primeiros tempos da profissão: a insegurança e a sobrevivência. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.162-168). (2ª edição). Porto, Portugal: Editora Porto. (Trabalho originalmente publicado em 1995).

- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3ª ed. Tradução: Sandra Mallmam da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 341 p. (Trabalho originalmente publicado em 1997).
- Dubar, C. (2009). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. (Mary Amazonas L. de Barros, trad.). São Paulo: Editora Universidade de São Paulo. (Trabalho originalmente publicado em Francês em 2000).
- Freitas, F. de L. de. *A identidade do professor: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- Gatti, B. A. (2013). A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 191-204. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 27(2), 247-67. <https://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000200009>
- Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (9ª edição). São Paulo: Editora Cortez. (Trabalho originalmente publicado em 2000).
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & Neto, S. S. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação*. (2ª edição) São Paulo: EPU (Trabalho originalmente publicado em 1986).
- Mendes, K. M. (2013). A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. *Revista Triângulo*, Uberaba, 6, (1) 22-30.
- Placco, V. M. N. de S., & Souza, V. L. T. (2010). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades de pesquisa. In: A. F. M. Cordeiro, M.S. Hobold, & M. A. L. Aguiar (Org.). *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa* (pp.79-99). Joinville, SC: Editora Univile.
- Tardif, M. (2013). A Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, 34 (123), 551-571.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR.

Recebido: 05 de setembro de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019

FOCALIZANDO UM MOMENTO DE MUDANÇA NA TRAJETÓRIA DE 50 ANOS DO PED-PUCSP

Melania Moroz¹; <http://orcid.org/0000-0002-8579-0106>

Resumo

Completando 50 anos, o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), é uma referência na área da Educação. No presente texto, é focalizada a produção acadêmica, sob forma de dissertações e teses, a partir de um momento de reestruturação curricular. Tomando-se como referência artigos que realizaram avaliação do PED, bem como informações sobre a produção acadêmica em diferentes períodos, são fornecidos dados que sustentam a hipótese de que a reestruturação curricular foi um dos fatores fundamentais tanto para o aumento da produção quanto da diminuição do tempo de obtenção do título de Mestre ou de Doutor. Finalmente, são indicados aspectos a serem focalizados em novas pesquisas.

Palavras-chave: Pós-graduação; Produção acadêmica; Currículo; Avaliação; Formação do pesquisador.

Focusing on a moment of change in PED's 50-year trajectory

Abstract

Turning 50 years old, the Post Graduate Study Program in Education: Psychology of Education (PED), at PUC-SP, is a reference in the area of Education. The present text focuses on the academic production, in the form of dissertations and theses, from a moment of curricular restructuring. Taking as reference articles that carried out PED's evaluation, as well as information on the academic production in different periods, data are provided that indicate that the curricular restructuring was one of the fundamental factors for both the increase of production and the time decrease to obtain Master's or Doctor's degree. Finally, aspects are indicated to be focused on further research.

Keywords: Postgraduate studies; Academic production; Curriculum, Evaluation; Researcher training.

En foco uno momento de cambio en la trayectoria de 50 años de PED

Resumen

Con 50 años, el Programa de Estudios de Posgrado en Educación: Psicología Educativa (PED), de la PUC-SP, es una referencia en la área de Educación. El presente texto se centra en la producción académica, en forma de disertaciones y tesis, desde un momento de reestructuración curricular. Tomando como referencia los artículos que realizaron la evaluación del PED, así como la información sobre la producción académica en diferentes períodos, se proporcionan datos que respaldan la hipótesis de que la reestructuración curricular fue uno de los factores fundamentales tanto para el aumento de la producción, como para la disminución del tiempo requerido para obtener el título de maestría o doctorado. Finalmente, se indica aspectos para futuras investigaciones.

Palabras clave: Estudios de posgrado; Producción académica; Currículum; Evaluación, Formación de investigadores.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – São Paulo – SP – Brasil; morozm@pucsp.br

INTRODUÇÃO

O Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PED), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pode ser considerado um marco da pós-graduação em nosso país, por ter sido o terceiro curso de pós-graduação em Educação a ser criado e o primeiro em Psicologia da Educação (Gandra, Nunes & Martins, 2018). Tendo iniciado suas atividades, em nível de mestrado em 1969 e de doutorado em 1982, completa agora, em 2019, 50 anos de existência. Várias facetas do PED podem ser focalizadas, porém no presente texto será abordada a trajetória de sua produção acadêmica, a partir de um momento de reestruturação curricular.

No I Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG (Brasil, 1975), foram realizadas análises que serviriam “[...] como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante 5 (cinco) anos, a partir de 1975.” (p. 119).

Tendo como referência dados de 1973, no I PNPG indica-se que o ensino em nível de pós-graduação ampliou-se visivelmente, havendo cursos em “[...] cerca de 50 instituições de ensino superior [...]”, das quais 15 particulares.

Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas. [...] O sistema titulóu, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional. (Brasil, 1975, p. 121)

A partir de meados dos anos de 1980, diferentes autores passaram a apresentar reflexões sobre a Pós-graduação, tecendo críticas em relação a vários aspectos. Referindo-se às críticas direcionadas especificamente à atuação da Pós-graduação em Educação, Mahoney, Almeida, Moroz, Silva, Targino e Gioia (1995) fizeram referência às realizadas por Cunha (1991), Gatti (1987), Grzybowski (1987) e Warde (1990), que indicavam que, sem um projeto com a consequente organização da estrutura curricular, o

ensino ministrado não poderia cumprir a função de formar profissionais de alto nível, particularmente a de formar pesquisadores.

O currículo, composto de inúmeras disciplinas, não desenvolvia e possibilitava a realização de pesquisas (Gatti, 1987), usualmente ficando a elaboração da dissertação postergada para quando as disciplinas fossem cumpridas. Permitia-se, ainda, que os professores definissem as disciplinas que lecionariam, além de haver a inserção de alunos das mais diferentes áreas (Cunha, 1991). A ênfase nas disciplinas e não na pesquisa, característica do modelo de Pós-graduação implantado no Brasil, favorecia o aprofundamento de facetas do conhecimento já produzido e não a formação do produtor de conhecimento (Grzybowski, 1987).

Inserido nesse contexto, o PED também apresentava estrutura curricular com foco em disciplinas e não na realização de pesquisa. Grande parte da formação era realizada no cumprimento das mesmas, ficando postergada, para após seu término, a realização da pesquisa de mestrado (ou de doutorado), quando era atribuído um orientador; conseqüentemente, o tempo de titulação era muito elevado. Conforme destacado por Mahoney, Almeida, Moroz, Silva, Targino e Gioia (1995):

A independência destes cursos, temporal e funcionalmente, do problema de pesquisa do aluno promove o que Beiguelman (1988, p. 38) chamou de verdadeira caça aos créditos, porque só após seu cumprimento o mestrando poderia dedicar-se à sua Dissertação. O Mestrado do PED não fugiu à regra. (p. 93)

Tal qual outros programas em Educação, o PED também apresentava características que eram alvo dessas críticas, às quais poder-se-ia acrescentar a elevada evasão, conforme detectado no estudo de Mahoney, Almeida e Moroz (2000). Indicando a quase ausência de estudos focalizando a evasão na Pós-graduação, as autoras estudaram a evasão de alunos de mestrado do PED, focalizando o período entre 1969 (ano de implantação do mestrado no PED) e 1990, além da turma de 1992.

As autoras verificaram que houve evasão de 641 alunos, correspondendo a 71,22% dos matriculados no mestrado, nesse período. Dos 641 alunos evadidos, 26,8% apenas se matricularam no curso, não frequentando sequer uma disciplina, sendo a evasão imediata. Foram 73,2% que frequentaram alguma disciplina, sendo que 36,8% haviam realizado no

mínimo 13 créditos, equivalentes à metade dos créditos do mestrado. Focalizando o tempo de permanência no PED, as autoras verificaram que 44% permaneceram até dois semestres, tendo 54,4% permanecido entre três e 17 semestres (41,14% permaneceram no mínimo cinco semestres). Ainda, detectou-se que, até o momento da evasão, a grande maioria (79,3%) não tinha orientador. Portanto, um aluno evadido podia até ter realizado o conjunto de disciplinas da grade curricular, sem que tivesse um orientador e estivesse realizando sua dissertação.

Nesse contexto de críticas à pós-graduação em Educação, começaram a surgir propostas de reformulação desse modelo de pós-graduação. Em 1992, foi realizada a reformulação curricular do PED na direção da formação do pesquisador.

Mahoney, Almeida, Moroz, Silva, Targino e Gioia (1995, p. 92) destacam que essa proposta, abrangendo o mestrado e o doutorado, teve por objetivos:

1. Fornecer elementos necessários para a formação de professor de 3º grau, a partir das contribuições da Psicologia da Educação, e;
2. Propiciar condições para o planejamento e realização de pesquisa em Psicologia da Educação, com a finalidade de preparar pesquisadores.

Na estrutura curricular então implantada (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, 1992), além de disciplinas básicas (Seminários de Pesquisa I e II, Psicologia da Educação e Fundamentos do Conhecimento Científico, para o mestrado; Seminários I e II, para o doutorado) e eletivas (duas obrigatoriamente, para o Mestrado), a estrutura curricular passou a ser composta por créditos em Núcleos ou Projetos de Pesquisa, esclarecendo-se que Projetos definiam-se pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa, sob coordenação de professores; o orientador era designado durante o 1º ano letivo. Dava-se, pois, ênfase à formação do pesquisador, não apenas por meio de disciplinas, mas também pela participação efetiva do aluno, durante o curso, em pesquisas realizadas por professores.

Com o objetivo de obter a avaliação dos pós-graduandos do PED sobre os efeitos da participação em Projetos de Pesquisa para sua formação, foi realizado estudo por Almeida, Mahoney, Moroz, Gioia e Silva

(1997). Os alunos indicaram efeitos positivos dos Projetos de Pesquisa, focalizando diferentes aspectos, como:

- o exercício do pesquisar como forma de aprender

Entendo agora, mais do que antes, da impossibilidade de se aprender a pesquisar, sem efetivamente pesquisar. Os manuais de metodologia científica indicam os passos, discutem os pressupostos, expõem implicações teóricas e práticas, mas tudo isso é insuficiente para a execução de uma pesquisa. (Aluna B- doutoranda) (p. 173)

- a importância do trabalho em grupo

A ideia de grupo que traz o Projeto é excelente. A troca é fundamental e, no fim, nós assumimos o projeto como nosso e o nosso trabalho [a dissertação] faz parte do grupo e o grupo faz parte do nosso projeto. (Aluna F - mestranda) (p. 174)

- a possibilidade de mudança de objeto de estudo na trajetória do pesquisador

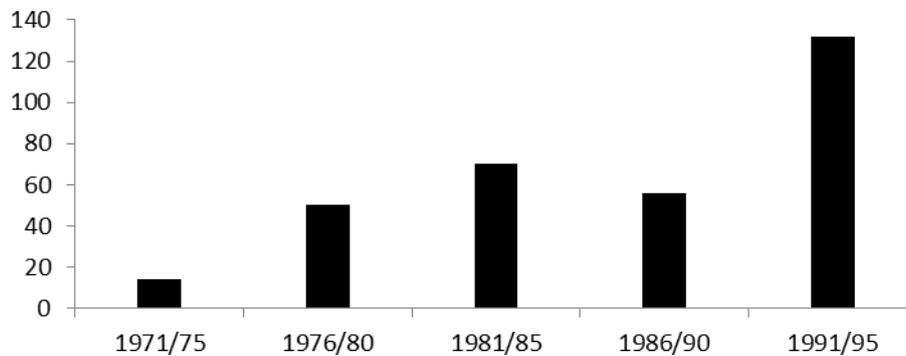
E aí mudei até o caminho de minha dissertação, deixando de fazer um trabalho isolado, mas retirando do próprio projeto minha dissertação. (Aluna I, mestranda) (p. 173)

Como visto, a nova estrutura visava a dar apoio ao discente para prepará-lo como pesquisador. Com tal formação, atuava-se em relação a um dos pontos críticos da pós-graduação, qual seja, superar a ênfase em disciplinas, e se favorecia a elaboração da dissertação ou tese. Essa estrutura previa, no máximo, o prazo de cinco anos para a titulação do doutorado e para o mestrado dois anos e meio; assim, foram criadas as condições para que houvesse redução do tempo de titulação, outro aspecto crítico da pós-graduação.

Reduzindo-se o tempo de titulação, mantidas as matrículas dos alunos, ter-se-ia aumento na produção de teses e dissertações. Portanto, seria esperado que a redução do tempo de titulação impactasse a produção do PED. O trabalho focalizando 25 anos de produção do PED, de Moroz, Rubano, Der, Carvalho, Hornke e Garcia (1999), permite ter indícios sobre a relação entre tempo de titulação e produção.

As autoras analisaram dissertações e teses defendidas entre 1971 (data da primeira dissertação) e 1995. Foram localizados, ao todo, 322 trabalhos (286 de mestrado e 36 de doutorado, com produção média

de 12,88 por ano). Focalizando a produção por quinquênios, constataram que o número de dissertações e teses aumentou, de forma evidente, nos anos de 1991 a 1995, como pode ser observado na Figura 1.



Nota: Informações retiradas de Moroz e outros (1999)

Figura 1. Número de dissertações e teses, por quinquênio.

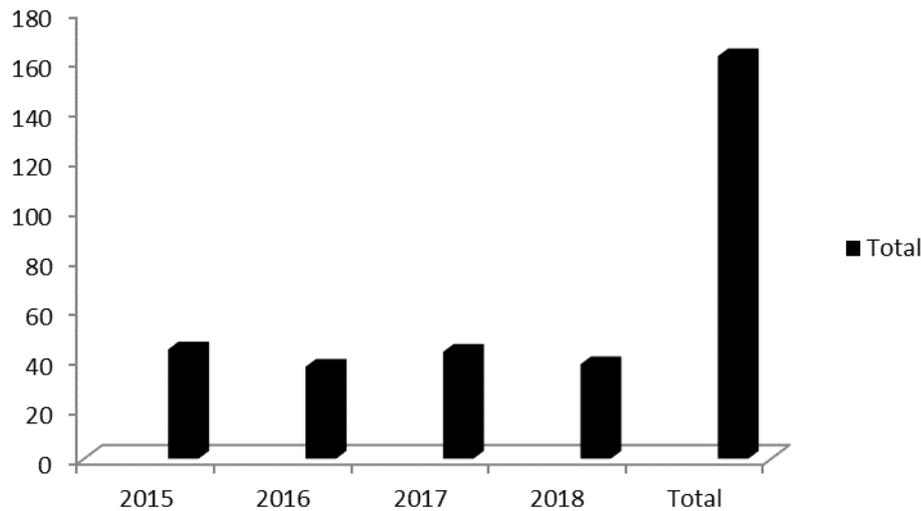
Se a baixa produção do primeiro período podia ser atribuída ao início da pós-graduação, a elevada produção do último período, embora não possa ser tomada como resultado da reformulação curricular, já indicava algum efeito positivo.

Em adequações posteriores, a estrutura curricular, que permanece até o momento, passou a ser composta por disciplinas básicas obrigatórias (Seminários de Pesquisa I e II, Psicologia I e II, Bases Históricas da Psicologia da Educação, para o mestrado; Seminários Teórico-Methodológicos I e II, para o doutorado) e Projetos de Pesquisa (dois semestres para o mestrado e quatro para o doutorado, no mínimo); as disciplinas eletivas (duas para o mestrado e 1 para o doutorado) deixaram de ser obrigatórias, podendo ser substituídas por Projetos; a atribuição do orientador passou a ser feita no início do curso. No Doutorado, o prazo máximo para a titulação foi reduzido para quatro anos.

Assim, o PED continuou a busca pela superação dos entraves apontados pela literatura; a pesquisa de Tozzato (2016) fornece novos dados indicativos do efeito positivo desse movimento de reestruturação curricular, ao focalizar a produção de dissertações e teses pelo PED, entre 1996 e 2014, ano da celebração dos 45 anos de existência do PED.

Tendo como referência esse período de 19 anos, a autora verificou que houve a produção de 612 trabalhos, sendo 409 mestrados e 203 doutorados (com produção média de 32,15 por ano). Verifica-se quantidade muito superior à apresentada no período entre 1971 e 1995, que apresentava produção média de 12,88 por ano, sendo mais compatível com a média do último quinquênio (1991-1995), que já tinha efeitos do primeiro momento de reestruturação.

Complementando as informações sobre a produção do PED, a seguir são fornecidos os dados relativos ao período de 2015 a 2018. A Figura 2 apresenta, ano a ano, o número de titulados.



Nota: Elaboração a partir de informações fornecidas pela Secretaria do PED.

Figura 2. Número de dissertações e teses defendidas no PED, entre 2015 e 2018.

Nesses últimos quatro anos, foram produzidos, ao todo, 163 trabalhos (111 mestrados e 52 doutorados), com média anual de 40,5 titulações. Verifica-se, portanto, que a produção do PED continuou elevada, como já detectado por Tozzato (2016). Os dados apresentados evidenciam que foram criadas condições para que os pós-graduandos do PED elaborassem o produto esperado, as dissertações e teses, e que o fizessem em tempo mais reduzido; dentre essas condições, pode ser considerada a reestruturação curricular.

Nesse ponto, três observações merecem ser feitas:

- 1) Durante os primeiros anos da pós-graduação não havia uma política de ajuda financeira aos pós-graduandos. À medida que a pós-graduação foi se consolidando, as agências financiadoras (CAPES e CNPq) passaram a, sistematicamente, disponibilizar bolsas de estudo para os discentes. Com isso, houve possibilidade de os alunos disporem de tempo, muitos deles dedicando-se exclusivamente para a realização do curso e finalização do mesmo com a titulação, reduzindo-se o tempo necessário para tal. Essa é uma variável que deve ser considerada em interação com a reestruturação do PED no efeito positivo identificado.
- 2) No que se refere a esse efeito, o aumento da produção e a diminuição do prazo de titulação são claramente detectados; possivelmente, um outro efeito é a diminuição da evasão. As informações dos últimos quatro anos permitem sugerir que

houve redução da evasão, comparativamente aos anos 1969 a 1990 e 1992 (Mahoney, Almeida e Moroz, 2000). No entanto, a coleta sistemática de informações é necessária para que se possa fazer afirmação definitiva a esse respeito, sugestão para próximas pesquisas.

- 3) Ainda, embora o efeito positivo na produção tenha sido claramente evidenciado, permanece a questão: houve efeito sobre a atividade de pesquisar, fora do âmbito da pós-graduação? Essa é uma questão que não foi respondida e que merece ser pesquisada, já que a eficácia de qualquer processo de formação é dada, não apenas pela atuação do indivíduo no contexto escolar, mas principalmente pela aplicação do aprendido em novas situações, fora do ambiente de ensino.

Em 2019, o PED chega aos 50 anos de sua implantação com grande contribuição na formação de mestrados e doutorandos, já que teve 1096 trabalhos defendidos (dados até o 2º semestre de 2018). É uma produção expressiva que atesta a importância do PED na pós-graduação em Educação. Futuras pesquisas permitirão indicar em que medida a formação recebida no PED contribuiu para a vida profissional do titulado, bem como que efeitos a formação desse contingente produziu para o contexto social brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R., Mahoney, A. A., Moroz, M., Gioia, P. S. & Silva, S. H. S. (1997) Participação em projetos de pesquisa: uma via de formação do pesquisador. *Cadernos de Pesquisa*, 101, 169-177.
- Brasil (1975) *I PNPG Plano Nacional de Pós-graduação*. MEC, Conselho Nacional de Educação, p. 115-171. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 18/10/2019.
- Cunha, L. A. (1991). Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, 77, 63-67.
- Gatti, B. A. (1987). Formar professores ou pesquisadores no mestrado em educação? *Boletim Anped*, 9, 1, 31-34.
- Gondra, J. G., Nunes, J. B. C. & Martins, M. (2018) Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (FORPREd/ANPEd): história, configurações, desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230044>
- Grzybowski, C. (1987). Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pos-graduação em educação. *Boletim ANPED*, 9,1, p. 34-38.
- Mahoney, A. A.; Almeida, L; R., & Moroz, M. (2000) Evasão na pós-graduação: estudo de um caso. *Psicologia da Educação*, 10/11, 115-138.
- Mahoney, A. A., Almeida, L. R., Moroz, M., Silva, S.H.S, Targino, M. L. S, & Gioia, P. S. (1995). O mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP. Uma avaliação. *Psicologia da Educação*, 1, 89-119.
- Moroz, M., Rubano, D. R., Der, L. S., Carvalho, F. R., Hornke, Y. F., & Garcia, C. (1999) Psicologia da Educação: retratando 25 anos de produção de um programa de Pós-graduação. *Psicologia da Educação*, 9, 93-112.
- Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (1992). *Mestrado – Doutorado. Regulamento*. PUC-SP, p. 1-19.
- Tozzato, N. R. B. (2016). *Uma análise da produção de teses e dissertações do programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP entre 1996 e 2014*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP. 58 p.
- Warde, M. J. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 67-75.

Recebido: 30 de outubro de 2019
Aprovado: 29 de fevereiro de 2020

O CÉREBRO APRENDIZ: NEUROPLASTICIDADE E EDUCAÇÃO

Rodrigo Hohl¹; <https://orcid.org/0000-0003-3194-9289>

“Dentre as várias disciplinas que podem estabelecer vínculos com os problemas da Educação, talvez a que tem maior potencialidade de repercussão conceitual e prática é a Neurociência” (Lent, 2019, p. 7; doravante, apenas números de páginas serão referenciados). A afirmação sintetiza a tese do livro *O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e Educação*, 148 páginas, editado em 2019, do autor Roberto Lent, médico formado em 1972 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Titular de Ciências Biomédicas da UFRJ, Pesquisador do Instituto D’Or de Pesquisa e Ensino, e Coordenador da Rede Nacional de Ciência para Educação. O contexto de produção do livro é apresentado nas páginas VII-VIII por três de seus orientandos de doutorado: Daniel Menezes Guimarães, Diego Szczupak e Kleber A. Neves, os quais são referenciados no prefácio (do próprio autor) como revisores do texto original em colaboração com Patrícia Garcez, professora adjunta do Instituto de Ciências Biomédicas da UFRJ e Cilene Vieira Lent, editora. O prefácio e a contracapa recomendam a leitura do livro por professores, estudantes de pedagogia e das diversas licenciaturas, psicólogos, psiquiatras, pediatras e gestores educacionais.

Ainda no prefácio, Roberto Lent preocupa-se em apresentar ao leitor o recorte neurobiológico relacionado com a educação que pretenderá esmiuçar nas páginas seguintes: a neuroplasticidade, a “propriedade do sistema nervoso que está na raiz da educação” (p. IX). Se por um lado tal afirmação denota a relevância do tema para o autor, por outro, Lent apresenta uma narrativa ao longo do livro que visa atenuar uma possível interpretação reducionista sobre a relação neuroplasticidade e educação. Nesse sentido, ele se mostra cauteloso ao escrever que deixou de lado “(...) precavidamente, os polos (o molecular, de um lado, e o social do outro)” (p. IX) com planos de abordar numa publicação futura, contando com a contribuição de especialista de outras áreas, ambos os polos.

Em sua introdução, (capítulo 1), Lent propõe uma política de pesquisa translacional na educação, análoga às práticas da área da saúde, e cita Stokes (1997) como referência propositiva de uma *pesquisa inspirada pelo uso*, isto é, quando o produto da ciência é fruto da síntese da descoberta de conceitos fundamentais com a utilidade prática. Nesse sentido, Lent aponta como incipiente a tentativa de conectar a ciência produzida nas universidades e institutos de pesquisa com a sala de aula, em oposição ao que vem ocorrendo na área da saúde, segmento em que a pesquisa básica progride para a pesquisa aplicada e para a inovação em busca de maior eficiência nas intervenções médicas. Todavia, o autor preocupa-se em conscientizar o leitor sobre o risco de a neuroeducação (i.e. a neurociência aplicada à educação) transformar-se em “neuromoda”, isto é, uma panaceia oriunda do “(...) alto poder sedutor das explicações reducionistas (...)” (p. 8) para fenômenos cognitivos, psicológicos ou psicofisiológicos cuja “(...) mágica sedução (...)” (p. 8) costuma atingir o público leigo impressionado pelas imagens coloridas de cérebros em atividade funcional publicadas na mídia convencional.

O Capítulo 2, *Neuroplasticidade, o que é?*, relaciona neuroplasticidade com aprendizagem e memória. Aprendizagem é definida como o processo de formação de memórias (informação registrada pelo cérebro que poderá ser utilizada para o planejamento de ações ou modificações no comportamento em benefício da pessoa). “A palavra aprendizagem, assim, envolve o indivíduo com seu cérebro, captando informações do ambiente, guardando-as por algum tempo e, eventualmente, utilizando-as para orientar o seu comportamento subsequente” (p. 13). Percebe-se certo viés reducionista-materialista reafirmado na relação aluno-professor, definida como uma “(...) interação entre dois cérebros” (p. 15). A interação entre cérebros é o estímulo que geraria mútuas modificações da matéria cerebral, ou seja, neuroplasticidade (modificação de

1 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Minas Gerais – MG – Brasil; hohlrodrigo@gmail.com

redes celulares neurais). Para evitar uma abordagem reducionista estrita, o autor apresenta sua moldura conceitual heurística, segundo a qual a neuroplasticidade dimanaria de causas existentes nos planos biológico, psicológico e socioculturais. Portanto, seria necessário um esforço em busca da unidade do conhecimento, ou consiliência, proposta epistemológica de Edward Wilson (Wilson, 1999). A consiliência decorreria de oito níveis heurísticos da neuroplasticidade, descritos numa escala intercambiável de proposições cujos extremos seriam um polo reducionista de explicações unitárias e outro polo holístico de explicações sistêmicas, a saber (em ordem crescente): (1) memória molecular, (2) plasticidade sináptica, (3) plasticidade de microcircuitos, (4) neuroplasticidade de longa distância, (5) neuroplasticidade de redes cerebrais, (6) neuroplasticidade transpessoal, (7) interações psicológicas, (8) economia e sociologia da educação. O capítulo termina com a proposta que dará sequência ao livro: abordar os níveis heurísticos sucessivos da neuroplasticidade como mecanismos subjacentes à educação, admitindo-os como fundamentação para proposição de práticas educacionais. Conforme antecipado no prefácio, o autor não abordará neste livro os níveis (7) e (8) com aprofundamento.

O Capítulo 3, *Neurônios interativos*, introduz conceitos elementares da comunicação entre as células excitáveis do sistema nervoso (isto é, neurônios) e enfatiza os mecanismos moleculares da *memória sináptica*. Sinapse é o local onde ocorre a transmissão do impulso nervoso (isto é, comunicação) entre neurônios; memória sináptica seria a alteração perene de estruturas moleculares responsáveis pela sinapse. Tais alterações estariam diretamente relacionadas com os estímulos ambientais. “A sinapse é a sede celular da aprendizagem e da memória (...). É na sinapse que o neurônio aprende” (p. 33) e, portanto, memória seria a consolidação da informação através da plasticidade sináptica, o sítio mais reducionista do fenômeno aprendizagem. O Capítulo 4, *Circuitos aprendizes*, apresenta as bases moleculares da plasticidade dos circuitos neurais *aprendizes*, isto é, o processo de aprendizagem geraria alterações moleculares nas sinapses de vários neurônios na proporção de muitos milhares de microcircuitos possíveis. Quanto mais consolidadas certas alterações nos circuitos, mais estável se torna o arquivamento da informação pelo cérebro. O autor usa analogias e descrição de experimentos seminais para tornar atraente um tema árido para leitores não

habituaos aos conceitos e processos da biologia celular. Ademais, contextualiza as evidências encontradas em modelos animais que ainda carecem de confirmação em seres humanos, destacando-se a neurogênese, ou seja, a formação de novos neurônios no neocórtex associada ao processo de aprendizagem espacial em roedores, mas até o presente momento não observada na aprendizagem humana. Portanto, as pesquisas apontam para a neuroplasticidade como fenômeno biológico fundamental para a aprendizagem em seres humanos, sendo a neurogênese uma possibilidade ainda sem consenso.

O Capítulo 5, *Redes Dinâmicas*, aborda o conceito de *redes neurais de longa distância* que servem como conectores de módulos cerebrais (isto é, estruturas presentes em diferentes coordenadas no cérebro), capazes de atuarem em concerto durante atividades cognitivas e comportamentais complexas como leitura, escrita e memorização. As estruturas cerebrais conectadas à distância responsáveis por leitura, escrita e memória são apresentadas com moderado grau de detalhamento, suficiente para convencer o leitor de que há um componente genético potencial compartilhado pela espécie humana a ser desenvolvido através dos estímulos ambientais. Estudos que versam sobre o domínio da leitura e da escrita são utilizados para exemplificar a associação entre neuroplasticidade e aprendizagem, relação justificada através de uma habilidosa narrativa histórica sobre os avanços dos experimentos e observações empíricas possibilitados pelo progresso tecnológico. Ademais, Roberto Lent se preocupa em contextualizar o leitor sobre os fundamentos biofísicos das técnicas de registro da atividade cerebral humana (por exemplo, ressonância magnética, eletroencefalograma e outras) que possibilitaram os experimentos e sustentam os modelos cognitivos da neurociência. O texto procura convencer que a aprendizagem é um processo que gera alterações físicas nas redes neurais, sobretudo ao demonstrar que a capacidade de escrever e o domínio da linguagem matemática estão associados a alterações na conectividade e na atividade de módulos cerebrais, as quais não seriam adequadamente justificadas por adaptações evolutivas da espécie, sendo a escrita e a linguagem matemática “(...) considerados produtos da nossa cultura e, portanto, aprendidos durante o desenvolvimento pós-natal das crianças” (p. 80).

O Capítulo 6, *Crianças: uma longa transição*, se dedica a uma revisão bastante atualizada, sem ser

exaustiva, sobre o desenvolvimento neuropsicológico desde o estágio intrauterino até a fase adulta, associado aos processos neurobiológicos subjacentes (por exemplo, neurogênese, formação de sinapses, morte celular programada, mielinização). Apoiando-se em bibliografia atualizada, que compreende os últimos dez anos a partir da data de publicação, a narrativa sugere que a identificação dos períodos críticos de aprendizagem (isto é, períodos em que o sistema nervoso é mais sensível a adaptar-se a certos estímulos ambientais específicos e planejados) vem passando por um período de revisão a partir do paradigma da neurociência. Essa posição do autor nos parece ilustrada na descrição de um estudo sobre a identificação do *silogismo disjuntivo*, uma habilidade de dedução lógica observada em crianças de 1 ano (Cesana- Arlotti et al., 2018), que representaria uma “(...) descoberta que espantaria o famoso biólogo e psicólogo Jean Piaget (...)” (p. 80 referindo-se à Piaget, 1970, p. 387), para quem o silogismo disjuntivo poderia apenas ocorrer após os dois anos de idade.

O Capítulo 7, *O conectoma mutável*, enfoca o esforço da neurociência em desvendar o *conectoma* humano: “O objetivo maior desse projeto ambicioso é revelar o mapa completo dos circuitos cerebrais (...) bem como suas funções, permitindo assim não apenas compreender melhor a natureza da mente e seu desenvolvimento orientado pela educação, como também a dos transtornos psiquiátricos (...)”. (p. 89). O autor fornece exemplos de estudos seminais na área do *conectoma*, apresentando uma narrativa que introduz o leitor neste universo extremamente especializado e novo. Lent também aponta os desafios a serem vencidos nessa empreitada humana, destacando-se a variabilidade biológica e a neuroplasticidade específica de cada cérebro como consequência das *experiências de vida* de cada um. Nesse sentido, conclui que a conectividade cerebral de longa distância (isto é, mapa dos circuitos cerebrais) é suscetível a variações plásticas específicas e mutáveis desde a fase embrionária até a adulta em resposta aos estímulos ambientais, aos variantes genéticos e ao treinamento de habilidades diversas. Neste nível holístico, generalizar a conectividade cerebral em um modelo representativo da espécie humana é realmente uma tarefa desafiadora.

O Capítulo 8, *Cérebros interativos: a neuroplasticidade transpessoal*, apresenta ao leitor a técnica de *hiperescaneamento* cerebral, isto é, o registro simultâneo das atividades cerebrais de vários indivíduos

em interatividade social durante uma observação naturalística. O objetivo desse tipo de desenho experimental seria “(...) compreender os mecanismos de neuroplasticidade no compartilhamento e troca de informações entre cérebros/pessoas” (p. 112). A sincronia da atividade cerebral entre pessoas vem sendo considerada uma indicação de atenção compartilhada e, portanto, um marcador neural que permitiria avaliar o engajamento coletivo sobre um mesmo alvo ou objetivo. Portanto, tal evolução técnica permitiria “(...) aferir quais intervenções do professor mostram-se mais eficazes para capturar a atenção dos alunos, motivá-los mais, e assim propiciar uma aprendizagem mais eficaz” (p. 112). Para sustentar a proposta, o autor descreve com relativo detalhamento o trabalho de Dikker et al. (2017), que realizaram um estudo de *hiperescaneamento* utilizando o eletroencefalograma numa sala de aula em ambiente escolar. Neste estudo, doze alunos do ensino médio passaram por onze aulas de cinquenta minutos com sequência didática idêntica: leitura em voz alta de um texto pelo professor, vídeo, aula expositiva e discussão em grupo. Para os autores deste estudo (Dikker et al., 2017), registrar a atividade cerebral em onze dias diferentes com a mesma sequência didática, essencialmente replicando o mesmo experimento onze vezes no mesmo grupo de estudantes, justificou-se em vista do rigor metodológico necessário de replicação do registro cerebral para posterior tratamento dos dados de encefalografia. É discutível o grau de aproximação desse desenho experimental (Dikker, et al., 2017) de uma sequência didática que se propõe a atingir objetivos de aprendizagem como variável dependente mais relevante. Nesse sentido, Dikker et al. (2017) apresentaram um criterioso estudo de validação técnica do método de *hiperescaneamento* e sincronização cerebral, mas há limitações sob o ponto de vista da pesquisa didática, visto que não houve detalhamento do conteúdo das aulas, registro qualitativo sistematizado das intercorrências e das discussões, objetivo de aprendizagem, racional da sequência didática e avaliação da aprendizagem. Não obstante, Roberto Lent aponta soluções metodológicas em curso para superar a limitação da transposição do conhecimento neurocientífico gerado em ambiente de laboratório, com rígido controle de variáveis, para o ambiente escolar, socialmente dinâmico, onde o controle (e identificação) de variáveis independentes é muito difícil.

No derradeiro Capítulo 9, *Conclusão: pontes em construção*, Roberto Lent revisita o seu propósito mais

abrangente: provocar a pesquisa translacional na educação, isto é, a “(...) pesquisa inspirada pela sua utilização social” (p. 115). Para concretizar este objetivo, acredita que “(...) a neurociência, particularmente, a neuroplasticidade, desempenhariam um papel crucial” (p. 115). Embora os argumentos apresentados ao longo do livro advoguem em favor da neuroeducação, o autor denuncia que há resistência por parte da psicologia cognitiva em aceitar os benefícios práticos da neurociência aplicada a este âmbito, situação que ele caracteriza como *territorialismo inútil*. O calor desse debate é fomentado pelo artigo de Bowers (2016), que apresenta uma crítica à neurociência educacional, sintetizada aqui em dois pontos: (1) é mais fácil caracterizar capacidades cognitivas pela observação do comportamento do que pelo registro cerebral; (2) o importante é saber se a criança aprendeu, o que seria refletido pelo comportamento, não se o cérebro mudou, o que seria irrelevante. Roberto Lent, não obstante, finaliza o livro em tom conciliador. Ombreado com outros autores (Sigman, Peña, Goldin & Ribeiro, 2014; Weinstein, Madan & Sumeracki, 2018), aponta que o caminho ideal seria a ponte entre a neurociência e a psicologia cognitiva, com o objetivo comum de promover a consolidação de estratégias educacionais baseadas em evidências produzidas nas duas áreas de conhecimento.

O Cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação é uma obra que procura dar vigor ao debate acadêmico sobre métodos educacionais a partir do paradigma empírico-positivista da neurociência. O livro equilibra referências clássicas com atuais, muitas delas merecendo contextualização em notas de rodapé que, sem excessos, tornam-se um convite ao aprofundamento. O livro é didático, escrito em linguagem acessível e convidativa, ainda que algumas passagens sejam mais bem apreciadas pelo leitor iniciado em neurofisiologia e neuroanatomia. Concluindo, a ponte entre a neurociência e a educação está em construção. Roberto Lent não se precipita em construí-la, mas se propõe a desnudar alguns dos alicerces sobre um rio caudaloso.

REFERÊNCIAS

- Bowers, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123, 600-612. 10.1037/rev0000025
- Cesana-Arlotti, N., Martín, A., Téglás, E., Vorobyova, L., Cetnarski, R., & Bonatti L.L. (2018). Precursors of logical reasoning in preverbal human infants. *Science*, 359, 1263-1266. 10.1126/science.aao3539
- Dikker, S.; Wan, L.; Davidesco, I.; Kaggen, L.; Oostrik, M.; McClintock, J.; Rowland, J., Michalareas, G., Van Bavel, J.J., Ding, M., & Poeppel, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current Biology*, 27, 1375-1380. 10.1016/j.cub. 2017.04.002
- Lent, R. (2019). O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação. (1ª ed). Rio de Janeiro, RJ: Atheneu.
- Piaget, J. (1970). O nascimento da inteligência da criança. (pp. 387). (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Sigman, M., Peña, M.; Goldin, AP; & Ribeiro, S. (2014). Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, 17, 497-502. 10.1038/nn.3672.
- Stokes, D. E. (2005). O quadrante Pasteur – A ciência básica e a Inovação Tecnológica. (pp. 247). (J.E. Maiorino, trad.). Campinas: Ed. da Unicamp. (Trabalho originalmente publicado em 1997).
- Weinstein, Y., Madan, C.R., & Sumeracki, M.A. (2018). Teaching the science of learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3 (2), 1-17. 10.1186/s41235-017-0087-y
- Wilson, E. O. (1999) Consilience. The Unity of Knowledge. (pp. 368). New York, USA: Vintage Books.

Recebido: 29 de janeiro de 2019
Aprovado: 17 de agosto de 2020