

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Apresentamos o número 51 de nossa Revista, o primeiro de três que serão publicados com a data de 2020, ano insólito, cujas consequências ainda não são previsíveis, embora já se possa dizer que este será lembrado como um ano trágico para o mundo. Atravessamos este ano com uma pandemia que já deixou mais de 5 milhões de pessoas infectadas e mais de 150 mil mortos no Brasil. Mas não foi só isso, a ciência foi atacada, desqualificada e negligenciada. Assim como o foi a educação, a cultura, a saúde e o meio ambiente.

Quando este número da Revista estava sendo concluído, mais um ataque à educação; desta vez, a educação inclusiva, que vem sendo construída com muito esforço e buscando superar tantos obstáculos, corre o risco, pelo Decreto nº 10.502/2020, de ser minada em seus princípios mais caros.

Assim, a Comissão Editorial desta revista entende ser importante deixar explícito seu posicionamento acerca desse Decreto. A Revista Psicologia da Educação da PUC-SP reafirma aqui seu compromisso histórico ombreado às pessoas com deficiência na luta por seus direitos. É com pesar e com espírito combativo que elencamos alguns pontos que devem ser trazidos à tona em relação a este decreto e todo um conjunto de expropriações dragadas por ele.

Criteriosamente engendrado, este decreto mostra a que veio: trazer uma falsa consciência da realidade da Educação Especial-Inclusiva. Palavras e expressões que são próprias da nossa luta misturam-se a outras, de caráter ideológico; escondendo sua verdadeira face e, sobretudo, faltosas na ética! Ao longo do texto vamos sendo tomados de assalto pela ameaça às conquistas históricas tão caras às pessoas com deficiência. O título do decreto não o faz ser equitativo e inclusivo. Outra expressão, “aprendizado ao longo da vida”, maliciosamente colocada no decreto, parece à

primeira vista algo coerente com uma perspectiva de educação integral, permanente e inclusiva. Contudo, sabemos que se propõe uma escolarização segregada, em instituições particulares, porém mantidas pelo poder público, que estarão de portas abertas e cujos interesses são, no mínimo, duvidosos. Isso sem mencionar as escolas especializadas, que voltam à baila, bem organizadas por “tipo” de deficiência, ou seja, radicalmente segregatórias.

Trata-se de um discurso falacioso, que promete recursos, serviços e ações que soam, para ouvidos ingênuos, como avanço na educação de educandos com deficiência. No Capítulo V elencam-se esses serviços e recursos, como centros especializados, centros de apoio, centros de atividades, centros de capacitação profissional, classes especializadas, classes e escolas bilíngues, escolas especializadas, escolas-polo de atendimento especializado, materiais didáticos acessíveis e tecnologia assistiva disponíveis, salas de recursos, núcleos de acessibilidade, serviços variados de atendimento especializado. E quem oferecerá tudo isso? Eis aí uma das formas de expressão do caráter eminentemente privatista deste decreto, que abre não só brechas, mas valas enormes para a iniciativa privada e seus interesses mercantis com a transferência para seus cofres do dinheiro público destinado à educação especial/inclusiva.

No próximo número desta Revista, será publicada a conferência dada por Carla Biancha Angelucci, para o evento *Implicações do Decreto nº 10.502 no desmonte das políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, convidada pela Faculdade de Educação da PUC-SP e seus quatro programas de pós-graduação (Educação: Currículo; Educação: Psicologia da Educação; Educação: História, Política e Sociedade e Educação: Formação de Formadores), com a participação de gestores, docentes e discentes

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; ruziachaouchar@hotmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; lucianam11@hotmail.com

(que foram os organizadores principais do evento). A análise apresentada pela conferencista reafirma nosso posicionamento e o aprofunda e complementa, com especial destaque para a interpretação da inconstitucionalidade do referido decreto.

Estamos, pois, diante da prova cabal da intenção deste decreto. Caminho inverso, inconstitucional, incoerente, irresponsável, que desconsidera a concepção social de pessoa com deficiência, colocando-a retrogradamente sob a égide do modelo médico e patologizante, priorizando o biológico, a falta, o defeito, em detrimento da pessoa como ser humano concreto. É preciso que se interprete o dito decreto à luz da luta histórica pelos direitos da pessoa com deficiência. Não dá mais para aceitar ingênua e passivamente nos argumentos banais e aligeirados que teimam em repetir que a educação inclusiva não dá certo, que a escola não está preparada, que professores não estão preparados! Estas são falsas questões! É o beco sem saída onde querem nos colocar! É mais um passo na direção de um “novo” projeto para uma educação elitista, privatista, acrílica e excludente de todas as formas expressas de diversidade e diferença.

Entretanto, o ataque à educação inclusiva é apenas uma face da moeda.

Os desdobramentos expressivos da ordem dominante vigente fundada em movimentos de privatização e subordinação às leis do mercado, reverberam entre outros campos da vida social, em leis e decretos orientados para dar curso ao aprofundamento do desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, que passam a ser justificados e legitimados socialmente por um discurso falacioso e reforçado pela situação dramática de crise sanitária que assola o mundo e, muito particularmente, o Brasil, naturalizando as desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais e de gênero, como forma de manutenção da opressão e das injustiças sociais.

Diante disso, pode-se ilustrar os retrocessos na política nacional de saúde mental, álcool e outras drogas, proposta pela portaria de nº 069/2020, do Governo Federal, que aparentemente intenciona mitigar os efeitos da pandemia, ao pressupor o atendimento oferecido à população em situação de rua por comunidades terapêuticas em tempos pandêmicos. Todavia, é necessário interpretar esse movimento em suas contradições, haja vista que essa suposta medida de acolhimento oculta em seu bojo o processo de mercantilização dos fenômenos da vida social que se ancoram na ideologia de “guerra às drogas”, constituídas por princípios proibicionistas, manicomiais

e de higienização social forjados nas e pelas relações de dependência servil aos modelos hegemônicos do capital. Entender esse movimento e sua relação com o desmonte da educação inclusiva é tarefa que se nos impõe.

Esse processo, em articulação com a lógica lucrativa de leitos de internação psiquiátrica privados, entre outras formas trágicas de expressão de desumanização dos sujeitos, colocam-se na contramão da efetivação dos pressupostos históricos da Reforma Psiquiátrica e do Movimento Nacional de Luta Antimanicomial, que compõem a política de Saúde Mental brasileira, em defesa dos direitos de cidadania que subsidiaram/subsidiam os movimentos de luta e resistência enredados por forças coletivas em prol das redes de atenção à saúde, delineadas em consonância com os fundamentos de intersectorialidade, integralidade e universalização que orientam a reabilitação psicossocial da população usuária dos serviços de saúde mental no território brasileiro, tal como preconizado pela Lei nº 10.216/2001.

Vale mencionar que o recrudescimento de proposições forjadas pela lógica de privatização do Sistema Único de Saúde, sustentam-se em tendências lucrativas e segregacionistas que se expressam, especialmente, em processos de exclusão social, estigmatização e naturalização do extermínio da população jovem negra periférica, moradores de rua, povos tradicionais e quilombolas, entre outros grupos sociais mais vulneráveis, enfocados sob o prisma da periculosidade, incapacidade e/ou moralismo, que alicerçam os regimes de contenção, vigilância, disciplinarização e ajustamento ao *status quo*. Em tempo, ainda que carecendo de estudo e análise rigorosa, acabou de ser publicado o Decreto nº 10.530/2020, que transfere para o Ministério da Economia determinações relativas à política de atenção primária à saúde, prevendo parcerias com o setor privado.

Nessa direção, convém assinalar também que a suposta ingenuidade presente em pressuposições que objetivam assegurar a amplificação de uma educação democrática em diferentes níveis, está circunscrita na lógica empresarial subsumida aos interesses do capital estrangeiro, tal como indicado nas raízes das acepções da portaria de nº 434/2020, que propõe a sistematização de Grupo de Trabalho fundada sob formulações que visam subsidiar a elaboração de estratégias orientadas para a ampliação da oferta dos cursos para o ensino superior em modalidade de educação a distância nas universidades federais. Tais medidas de aceleração do ensino EAD em instituições públicas, por sua vez,

comprometidas com a expansão e consolidação do processo de mercantilização do ensino por conglomerados internacionais se expressam na massificação da “educação bancária” (Freire, 1970/1987), que se manifesta na acentuação dos ordenamentos formativos normatizadores, meritocráticos e produtivistas, que acirram as condições de precarização dos processos de ensino-aprendizagem, tornando as atividades docentes cada vez mais alienadas. Com efeito, tais aspectos reforçam o esvaziamento da função social do ato de ensinar que deve primar por sua intencionalidade em propiciar aos/as educandos/as instrumentos e signos culturais que lhes permitam a apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente e coletivamente pela humanidade, que são bases fundantes para o compromisso ético e político com a transformação da realidade, revelando-se como retrocesso histórico que atingem, sobremaneira, a expressiva parcela da população pobre brasileira.

Ademais, neste número, está publicado o artigo *Contribuições da Pós-graduação sobre educação para o trânsito*, que faz uma revisão das pesquisas nesse campo, dada a importância do tema e a necessidade do empreendimento de esforços para a diminuição da morbo-mortalidade no trânsito no país. Em tempo, há pouco o Código Nacional de Trânsito foi modificado, afrouxando as penalidades para infrações que põem em risco a vida de seres humanos.

Mais uma vez não podemos deixar de destacar a colaboração de muitas pessoas, entre elas mestrandas, doutorandas e ex-alunas, hoje doutoras e pós-doutorandas, do nosso PED: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Alessandra Olivieri, Regina Prandini, Marcus França Lopes, Sandra de Oliveira, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, além do assistente de coordenação do Programa, Edson Aguiar. Sem cada uma/um de vocês, a concretização desta Revista não seria possível.

Agradecemos, também, aos muitos colegas pesquisadores que, numa situação tão excepcional, encontraram tempo para contribuir com as avaliações dos artigos submetidos à Revista.

Reconhecemos, especialmente, a importância do Programa PIPEQ, da PUC-SP, que tem financiado esta publicação, assim como aos demais profissionais da Universidade, em especial Waldir Alves, que nos têm dado um apoio profissional de excelência.

Referências

- Freire, P. (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Brasil. (2020). Portaria nº 069, de 14 de maio de 2020. Aprova recomendações gerais para a garantia de proteção social à população em situação de rua, inclusive imigrantes, no contexto da pandemia do novo Coronavírus, Covid-19. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 22 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-69-de-14-de-maio-de-2020-257197675>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 20 out. 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil. (2020). Portaria nº 434/2020, de 22 de outubro de 2020. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 24 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.530, de 26 de outubro de 2020. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atenção primária à saúde no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República, para fins de elaboração de estudos de alternativas de parcerias com a iniciativa privada. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 27 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.530-de-26-de-outubro-de-2020-284999568>

Recebido: 27 de outubro de 2020
Aprovado: 28 de outubro de 2020

IN DEFENSE OF INCLUSIVE EDUCATION

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

We present here the 51st issue out of three that will be published with the date of 2020 of our Journal. This year has been an unusual one, whose consequences are not yet predictable, although it can already be said that this year will be remembered as a tragic one for the world. We are going through this year with a pandemic that has already left more than 5 million infected people and more than 150 thousand dead in Brazil. But that was not all, science was attacked, disqualified and neglected. As well as the education, culture, health and the environment. When this issue of the Journal was being completed, yet another attack on education emerged: this time towards inclusive education, which has been built with great effort and has been seeking to overcome so many obstacles, runs the risk of being undermined in its most expensive principles by Decree No. 10.502/2020. Thus, the Editorial Board of this Journal considers that is important to express our position regarding this Decree. The Revista Psicologia da Educação at PUC-SP reaffirms here its historical commitment to people with disabilities in the fight for their rights. It is with regret and a combative spirit that we list some points that must be brought up in relation to this decree and a whole set of expropriations engendered by it. This decree is critically engineered and shows what it came for: to bring a false awareness of the reality of Special-Inclusive Education. Words and phrases that are proper of our political struggle are mingled with others of ideological character; this hides the decree's true face and above all defaults on ethics! Throughout the decree's text we are being assaulted by the threat to historical achievements so dear to people with disabilities. The title of the decree does not make it equitable and inclusive. Another expression, "lifelong learning", maliciously placed in the

decree, seems at first to be something coherent with a perspective of integral, permanent and inclusive education. However, we know that it proposes a segregated school in private institutions, although sustained by public power, which doors will be open and whose interests are at least dubious. Not to mention the specialized schools, which return to the dance, well organized by "type" of disability, that is, radically segregated.

It is a fallacious discourse, which promises resources, services and actions that sound, to naive ears, as an advance in the education of students with disabilities. In the decree's chapter V the services and resources are listed as specialized centers, support centers, activity centers, training centers, specialized classes, bilingual classes and schools, specialized schools, specialized care center schools, available accessible didactic materials and assistive technology, resource rooms, accessibility centers, varied specialized care services. And who will offer all this? Here is one of the forms of expression of the eminently privatist character of this decree, which opens not only loopholes, but huge ditches for the private initiative and its commercial interests with the transfer of public money destined for special/inclusive education to their vaults.

In the next issue of this journal, it will be published the conference given by Carla Biancha Angelucci for the event *Implications of Decree No. 10.502 in the dismantling of public policies for Special Education from the perspective of Inclusive Education*, who was invited by the Faculty of Education of PUC - SP and its four postgraduate programs (Education: Curriculum; Education: Educational Psychology; Education: History, Politics and Society and Education: Training of Trainers), with the participation of managers, teachers and students (who were the main organizers of the event). The analysis presented by the speaker

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; ruziachaouchar@hotmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; lucianam11@hotmail.com

reaffirms our position and deepens and complements it, with special emphasis on the interpretation of the unconstitutionality of the referred decree.

Therefore we are in front of the thorough proof of this decree's intention. An inverse, unconstitutional, incoherent, and irresponsible path, which disregards the social conception of a person with a disability, places them retrogradely under the aegis of the medical and pathological model, prioritizing the biological, the lack, the defect, to the detriment of the person as concrete human being. The interpretation of the referred decree in the light of the historical struggle for the rights of people with disabilities is highly needed. It is no longer possible to accept naively and passively in the banal and light-hearted arguments that insist on repeating that inclusive education does not work, that the school is not prepared, that teachers are not prepared! These are false questions! It's the dead end where they want to put us! It's another step towards a "new" project to an elitist education, privatized, uncritical and excluding all expressed forms of diversity and difference.

However, the attack on inclusive education is just one side of the coin.

The expressive developments of the prevailing dominant order founded on movements of privatization and subordination to the laws of the Market reverberate among other fields of social life, in laws and decrees aimed at promoting the deepening of the dismantling of social and labor rights, which are now to be socially justified and legitimized by a fallacious discourse and reinforced by the dramatic situation of the health crisis that is plaguing the world and, particularly, Brazil, naturalizing social, economic, ethnic-racial and gender inequalities, as a way of maintaining oppression and social injustices.

In view of this, we can illustrate the setbacks in the national policy on mental health, alcohol and other drugs, proposed by Ordinance No. 069/2020, of the Federal Government, which apparently intends to mitigate the effects of the pandemic, by assuming the service offered to homeless population by therapeutic communities in pandemic times. However, it is necessary to interpret this movement in its contradictions, given that this supposed measure of acceptance hides in its core the process of commodification of the phenomena of social life that are anchored in the ideology of "war on drugs", constituted by the prohibitionist, mental institution and social hygiene principles which are forged in and by the servile dependency relations to

the hegemonic models of the Capital. Understanding this movement and its relationship with the dismantling of inclusive education is a task that is imposed on us.

This process, in conjunction with the profit logic of private psychiatric hospital beds, among other tragic forms of expression of dehumanization of the subjects, go against the realization of the historical premises of the Psychiatric Reform and the National Anti-Asylum Movement, which make up the Brazilian Mental Health policy, in defense of the citizenship rights that subsidized/subsidize the movements of struggle and resistance enmeshed by collective forces in favor of health care networks, outlined in line with the foundations of intersectoriality, integrality and universalization that guide the psychosocial rehabilitation of the population using mental health services in Brazilian territory, as recommended by Law No. 10, 216/2001.

It is worth mentioning that the upsurge of propositions forged by the privatization logic of the Unified Health System, are based on profitable and segregationist tendencies that are expressed, especially, in processes of social exclusion, stigmatization and naturalization of the extermination of the peripheral black young population, homeless people, traditional peoples and quilombolas, among other more vulnerable social groups, focused on the prism of dangerousness, incapacity and/or moralism, which underpin the regimes of containment, surveillance, disciplinization and adjustment to the *status quo*. In time, the Decree No. 10,530/2020 has just been published even though it lacks rigorous study and analysis, which transfers determinations regarding the primary health care policy to the Ministry of Economy providing for partnerships with the private sector.

In this sense, it should also be noted that the supposed naivety present in assumptions that aim to ensure the expansion of democratic education at different levels, are circumscribed in the business logic subsumed to the interests of foreign capital, as indicated in the roots of the ordinance n° 434 / 2020, which proposes the systematization of a Working Group founded on formulations that aim to subsidize the development of strategies aimed at expanding the offer of courses for higher education in the form of distance education in federal universities. Such measures to accelerate distance education in public institutions, in turn, committed to the expansion and consolidation of the process of commodification of education by international conglomerates, are

expressed in the widespread “bank education” (Freire, 1970/1987), which manifests itself the accentuation of the standard - setting training systems, meritocratic and productivist, that worsen the precarious conditions of teaching-learning processes, making teaching activities increasingly alienated. In effect, such aspects reinforce the emptying of the social function of the act of teaching, which must excel in its intentionality in providing students with cultural instruments and signs that allow them to appropriate the knowledge systematized historically and collectively by humanity, which are the fundamental bases for the ethical and political commitment to the transformation of reality, revealing itself as a historical setback and that reach, above all, the expressive portion of the poor Brazilian population.

Furthermore, in this issue, the article *Postgraduate contributions on traffic education* is published, which reviews the research in this field, given the importance of the topic and the need to undertake efforts to reduce morbidity and mortality in traffic in the country. In time, the National Traffic Code was recently modified, easing penalties for infractions that endanger the lives of human beings.

Once again we can not fail to highlight the collaboration of many people, among them master students, doctoral students and alumni, today doctors and postdoctoral students, of our PED: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Alessandra Olivieri, Regina Prandini, Marcus Vinícius Lopes, Sandra de Oliveira, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, in addition to the Program’s coordination assistant, Edson Aguiar. Without each one of you, the realization of this Journal would not be possible.

We are also grateful to the many fellow researchers who, in such an exceptional situation, found time to contribute to the evaluations of articles submitted to the Journal.

We especially recognize the importance of the PIPEQ Program, from PUC - SP, which has financed this publication, as well as the other professionals at the University, especially Waldir Alves, who have given us excellent professional support.

References

- Freire, P. (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. 17^a Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Brasil. (2020). Portaria nº 069, de 14 de maio de 2020. Aprova recomendações gerais para a garantia de proteção social à população em situação de rua, inclusive imigrantes, no contexto da pandemia do novo Coronavírus, Covid-19. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 22 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-69-de-14-de-maio-de-2020-257197675>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 20 out. 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil. (2020). Portaria nº 434/2020, de 22 de outubro de 2020. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 24 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.530, de 26 de outubro de 2020. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atenção primária à saúde no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República, para fins de elaboração de estudos de alternativas de parcerias com a iniciativa privada. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 27 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.530-de-26-de-outubro-de-2020-284999568>

Received: October 27, 2020
Approved: October 28, 2020

EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mitsuko Aparecida Makino Antunes¹; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos²; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Presentamos el número 51 de nuestra Revista, el primero de tres que se publicarán con la fecha de 2020, un año insólito, cuyas consecuencias aún no son predecibles, aunque ya se puede decir que este será recordado como un año trágico para el mundo. Estamos atravesando este año con una pandemia que ya ha dejado más de 5 millones de infectados y más de 150 mil muertos en Brasil. Pero eso no fue todo, la ciencia fue atacada, descalificada y tratada con negligencia. Al igual que la educación, la cultura, la salud y el medio ambiente.

Cuando se terminó este número de la revista, otro ataque a la educación; esta vez, la educación inclusiva, que se ha construido con gran esfuerzo y buscando superar tantos obstáculos, corre el riesgo, por el Decreto No. 10.502/2020, de ser socavada en sus principios más caros.

Por ello, el Comité de Redacción de esta revista considera importante dejar explícita su posición respecto a este Decreto. La Revista *Psicologia da Educação* de la PUC-SP reafirma aquí su compromiso histórico con las personas con discapacidad en la lucha por sus derechos. Es con pesar y espíritu combativo que enumeramos algunos puntos que deben ser planteados en relación con este decreto y todo un conjunto de expropiaciones dragadas por él.

Generado criteriosamente, este decreto muestra lo que vino a ser: producir una falsa conciencia de la realidad de la Educación Especial Inclusiva. Palabras y expresiones propias de nuestra lucha se mezclan con otras, de carácter ideológico; ocultando su verdadero rostro y, sobre todo, que faltan con la ética! A lo largo del texto somos asaltados por amenazas a logros históricos tan queridos por las personas con discapacidad. El título del decreto no lo hace equitativo y inclusivo. Otra expresión, “aprendizaje a

lo largo de la vida”, colocada maliciosamente en el decreto, parece en un principio algo coherente con una perspectiva de educación integral, permanente e inclusiva. Sin embargo, sabemos que se propone una escolarización segregada, en instituciones privadas, pero mantenida por el gobierno, que tendrá las puertas abiertas y cuyos intereses son, al menos, dudosos. Por no hablar de las escuelas especializadas, que resurgen, bien organizadas por “tipo” de discapacidad, es decir, radicalmente segregativas. Es un discurso falaz, que promete recursos, servicios y acciones que suenan, para oídos ingenuos, como un avance en la educación de estudiantes con discapacidad. El Capítulo V enumera estos servicios y recursos, tales como centros especializados, centros de apoyo, centros de actividad, centros de formación profesional, clases especializadas, clases y escuelas bilingües, escuelas especializadas, escuelas de polo de servicios especializados, materiales didácticos accesibles y tecnología de asistencia disponible, salas de recursos, centros de accesibilidad, variados servicios de atención especializada. ¿Y quién ofrecerá todo esto? He aquí una de las formas de expresión del carácter eminentemente privatista de este decreto, que abre no solo huecos, sino enormes acequias a la iniciativa privada y sus intereses comerciales con la transferencia a sus arcas de dinero público destinado a la educación especial/inclusiva.

En el próximo número de esta revista se publicará la conferencia dada por Carla Biancha Angelucci, para el evento *Implicaciones del Decreto No. 10.502 sobre el desmantelamiento de las políticas públicas en Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva*, invitada por la Facultad de Educación de la PUC-SP y sus cuatro programas de posgrado (Educación: Currículo; Educación: Psicología de la Educación; Educación: Historia, Política y Sociedad y Educación: Formación

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; ruziachaouchar@hotmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; lucianam11@hotmail.com

de Formadores), con la participación de directivos, docentes y estudiantes (quienes fueron los principales organizadores del evento). El análisis presentado por el ponente reafirma nuestra posición y la profundiza y complementa, con especial énfasis en la interpretación de la inconstitucionalidad de dicho decreto. Estamos, entonces, frente a la prueba plena de la intención de este decreto. Camino inverso, inconstitucional, incoherente, irresponsable, que desconoce el concepto social de las personas con discapacidad, colocándolas de forma retrógrada bajo la égida del modelo médico y visión patológica, priorizando lo biológico, la carencia, el defecto, en detrimento de la persona como ser humano concreto. Este decreto debe interpretarse a la luz de la lucha histórica por los derechos de las personas con discapacidad. ¡Ya no es posible aceptar ingenua y pasivamente en los argumentos banales y superficiales que insisten en repetir que la educación inclusiva no funciona, que la escuela no está preparada, que los profesores no están preparados! ¡Estas son cuestiones falsas! ¡Es el callejón sin salida donde quieren ponernos! Es un paso más en la dirección de un “nuevo” proyecto de educación elitista, privatista, acrítica y excluyente de todas las formas expresadas de diversidad y diferencia.

Sin embargo, el ataque a la educación inclusiva es solo una cara de la moneda. La multiplicación expresiva de la orden dominante vigente fundamentada en movimientos de privatización y subordinación a las leyes del mercado, reverberan entre otros campos de la vida social, en leyes y decretos orientados a dar paso a la profundización del desmantelamiento de los derechos sociales y laborales, que pasan a ser justificados y legitimados socialmente por un discurso falaz y reforzado por la dramática situación de la crisis de salud que azota al mundo y, en particular, a Brasil, naturalizando las desigualdades sociales, económicas, étnico-raciales y de género, como forma de mantener la opresión y las injusticias sociales. En el próximo número de esta revista se publicará la conferencia de Carla Bianca Angelucci, para el evento *Implicaciones del Decreto No. 10.502 sobre el desmantelamiento de las políticas públicas en Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva*, invitada por la Facultad de Educación de la PUC-SP y su cuatro programas de posgrado (Educación: Currículo; Educación: Psicología de la Educación; Educación: Historia, Política y Sociedad y Educación: Formación de Formadores), con la participación de directivos, docentes y estudiantes (quienes fueron los principales organizadores del evento). El análisis presentado por la ponente reafirma nuestra posición

y la profundiza y complementa, con especial énfasis para la interpretación de la inconstitucionalidad de dicho decreto. Estamos, entonces, frente a la prueba plena de la intención de este decreto. Camino inverso, inconstitucional, incoherente, irresponsable, que no considera el concepto social de las personas con discapacidad, colocándolas de forma retrógrada bajo la égida del modelo médico y de la patología, priorizando lo biológico, la carencia, el defecto, en detrimento de la persona como ser humano concreto. Este decreto debe interpretarse a la luz de la lucha histórica por los derechos de las personas con discapacidad. ¡Ya no es posible aceptar ingenua y pasivamente los argumentos banales y superficiales que insisten en repetir que la educación inclusiva no funciona, que la escuela no está preparada, que los profesores no están preparados! ¡Son cuestiones falsas! ¡Es el callejón sin salida donde quieren ponernos! Es un paso más en la dirección de un “nuevo” proyecto de educación elitista, privatista, acrítica y excluyente de todas las formas expresadas de diversidad y diferencia. Sin embargo, el ataque a la educación inclusiva es solo una cara de la moneda.

La expresiva multiplicación de la orden dominante imperante fundamenta en movimientos de privatización y subordinación a las leyes del mercado, reverberan entre otros campos de la vida social, en leyes y decretos orientados a dar paso a la profundización del desmantelamiento de los derechos sociales y laborales, que ahora pasan a ser justificados y legitimados socialmente por un discurso falaz, reforzado por la dramática situación de la crisis de salud que azota al mundo y, en particular, a Brasil, naturalizando las desigualdades sociales, económicas, étnico-raciales y de género, como forma de mantener la opresión y las injusticias sociales.

Ante esto, podemos ilustrar los retrocesos en la política nacional de salud mental, alcohol y otras drogas, propuesta por la Ordenanza No. 069/2020, del Gobierno Federal, que aparentemente pretende mitigar los efectos de la pandemia, al presumir el servicio ofrecido a población sin hogar por comunidades terapéuticas en tiempos de pandemia. Sin embargo, es necesario interpretar este movimiento en sus contradicciones, dado que esta supuesta medida de acogimiento oculta en su núcleo el proceso de mercantilización de los fenómenos de la vida social que están anclados en la ideología de la “guerra contra las drogas”, constituida por principios prohibicionistas, énfasis a tratamientos en manicomios y higiene social forjada en y por las relaciones de dependencia servil a

los modelos hegemónicos del capital. Comprender este movimiento y su relación con el desmantelamiento de la educación inclusiva es una tarea que se nos impone.

Este proceso, unido a la lógica rentable de lechos de hospitalización psiquiátrica privada, entre otras formas trágicas de expresión de deshumanización de los sujetos, van en contra de la efectividad de los supuestos históricos de la Reforma Psiquiátrica y del Movimiento Nacional Anti Manicomio, que conforman la Política Brasileña de Salud Mental, en defensa de los derechos de ciudadanía que subsidiaron/subsidian los movimientos de lucha y resistencia enmarañados por fuerzas colectivas a favor de las redes de salud, esbozada en línea con los fundamentos de intersectorialidad, integralidad y universalización que orientan la rehabilitación psicosocial de la población que utiliza los servicios de salud mental en el territorio brasileño, tal como lo propugna la Ley n° 10.216/2001.

Cabe mencionar que el auge de proposiciones forjadas por la lógica privatizadora del Sistema Único de Salud, se sustentan en tendencias rentables y segregacionistas que se expresan, especialmente, en procesos de exclusión social, estigmatización y naturalización del exterminio de la población joven negra periférica, gente sin hogar, pueblos tradicionales y comunidades de descendientes de esclavos, entre otros grupos sociales más vulnerables, enfocados en el prisma de peligrosidad, incapacidad y/o moralismo, que sustentan los regímenes de contención, vigilancia, disciplinización y ajuste al *status quo*. Cabe decir incluso, aunque carezca de estudio y análisis rigurosos, acaba de publicarse el Decreto N° 10.530/2020, que traslada al Ministerio de Economía determinaciones sobre la política de atención primaria a la salud prebendo alianzas con el sector privado.

En este sentido, cabe señalar también que la supuesta ingenuidad presente en supuestos que apuntan a asegurar la expansión de la educación democrática en diferentes niveles, se circunscribe en la lógica empresarial subsumida a los intereses del capital extranjero, como se indica en los significados de raíz de la ordenanza n° 434/2020, que propone la sistematización de un Grupo de Trabajo fundamentado en formulaciones que apuntan a subsidiar el desarrollo de estrategias orientadas a ampliar la oferta de cursos de educación superior en la modalidad de educación a distancia en universidades federales. Tales medidas para acelerar la educación a distancia en las instituciones públicas, a su vez, comprometidas con la expansión y consolidación del proceso de mercantilización de

la educación por parte de los conglomerados internacionales se expresan en la generalizada “educación bancaria” (Freire, 1970/1987), que se manifiesta en la acentuación de órdenes formativas normativas, meritocráticas y productivistas, que agravan las precarias condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, alienando cada vez más la actividad docente. En efecto, tales aspectos refuerzan el vaciamiento de la función social del acto de enseñar, que debe sobresalir en su intencionalidad en dotar a los estudiantes de instrumentos y signos culturales que les permitan apropiarse de los conocimientos sistematizados histórica y colectivamente por la humanidad, que son bases fundantes del compromiso ético y político con la transformación de la realidad, revelándose como un retroceso histórico y que afectan, sobre todo, a la expresiva porción pobre de la población brasileña.

Además, en este número se publica el artículo *Contribuciones del Postgrado sobre educación para el tránsito*, que revisa las investigaciones en este campo, dada la importancia del tema y la necesidad de realizar esfuerzos para reducir la morbimortalidad en el tráfico en el país. Vale decir que recientemente se modificó el Código Nacional de Tránsito, flexibilizando las sanciones por infracciones que pongan en peligro la vida de los seres humanos.

Una vez más no podemos dejar de destacar la colaboración de muchas personas, entre ellas estudiantes de maestría, estudiantes de doctorado y exalumnos, hoy doctores y estudiantes postdoctorales, de nuestro PED: Ruzia Chaouchar dos Santos, Bárbara Palhuzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Daniele Kramm, Luciana Magalhães, Alessandra Olivieri, Regina Prandini, Marcus França Lopes, Sandra de Oliveira, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Aline Matos, además del asistente de coordinación del Programa, Edson Aguiar. Sin cada uno/una de vosotros/vosotras, la realización de esta Revista no sería posible. También estamos agradecidos a los numerosos compañeros investigadores que, en una situación tan excepcional, encontraron tiempo para contribuir a las evaluaciones de los artículos presentados a la Revista. Reconocemos, en particular, la importancia del Programa PIPEQ, de la PUC-SP, que ha financiado esta publicación, así como los demás profesionales de la Universidad, en especial Waldir Alves, que nos ha dado un excelente apoyo profesional.

Referencias

- Freire, P. (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Brasil. (2020). Portaria nº 069, de 14 de maio de 2020. Aprova recomendações gerais para a garantia de proteção social à população em situação de rua, inclusive imigrantes, no contexto da pandemia do novo Coronavírus, Covid-19. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 22 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-69-de-14-de-maio-de-2020-257197675>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 20 out. 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Brasil. (2020). Portaria nº 434/2020, de 22 de outubro de 2020. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 24 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.530, de 26 de outubro de 2020. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atenção primária à saúde no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República, para fins de elaboração de estudos de alternativas de parcerias com a iniciativa privada. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 27 out. 2020. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.530-de-26-de-outubro-de-2020-284999568>

Recibido: 27 de octubre de 2020
Aprobado: 28 de octubre de 2020

O ENCONTRO DE PIAGET COM O TESTE DE INTELIGÊNCIA DE CYRIL BURT: UMA REVISÃO NARRATIVA

André Elias Morelli Ribeiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-1102-2286>

Leonardo Lemos de Souza²; <https://orcid.org/0000-0002-3331-1847>

Resumo

O presente estudo tem por objetivo principal desenvolver uma narrativa que mostre a influência do teste de inteligência de Cyril Burt na criação do método clínico de Jean Piaget, auxiliando na composição de conhecimentos deste assunto pouco estudado. Piaget estudou em Neuchâtel, Zurique e Paris antes de integrar o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, no qual lançou seus primeiros livros, que o levaram a lugar de destaque na psicologia mundial. O presente trabalho faz uma comparação entre os dados disponíveis na literatura para recompor essa trajetória até o ponto decisivo de mudança no trabalho experimental de Piaget, que aconteceu em Paris, onde estudou o teste de inteligência de Cyril Burt. Conhecer os elementos da criação do Método Clínico é importante para compreender os fundamentos ontológicos e epistemológicos dos dados gerados por ele e suas consequências teóricas. Do contato com esse teste, Piaget sofreu três impactos determinantes para sua vida e obra. A primeira está ligada à tradução do teste, que ressaltou questões sobre parte/todo na linguagem das crianças. O segundo é a possibilidade de Piaget de observar dezenas de amostras do raciocínio explicado das crianças por elas mesmas, o que permitiu o ingresso das técnicas de observação da zoologia em sua psicologia. Por fim, as possibilidades de modificação e adaptação do teste, sua primeira experiência original em psicologia experimental, técnica que carregaria sua vida toda na constituição de seu Método Clínico.

Palavras-chave: História da psicologia; História da psicologia experimental; História de Jean Piaget; História da epistemologia genética.

Piaget meeting with Cyril Burt's intelligence test: a narrative review

Abstract

The main objective of this study is to present a narrative that shows the influence of Cyril Burt's intelligence test in the creation of the clinical method used Jean Piaget, helping in the composition of knowledge on this subject. Piaget studied in Neuchâtel, Zurich and Paris before joining the Jean-Jacques Rousseau Institute in Geneva, where he launched his first books that took him to a prominent place in the field of psychology. The present work makes a comparison between the data available in the literature to recompose this trajectory until the turning point in Piaget's experimental work, which happened in Paris, where he studied the Cyril Burt's intelligence test. Knowing the elements of the creation of the Clinical Method is important to understand the ontological and epistemological foundations of the data generated by this method and its theoretical consequences. From contact with Cyril Burt's test, Piaget suffered three determinant impacts on his life and work. The first is linked to the translation of the test, which highlighted questions about the notions of part-whole in the children's language. The second is the possibility for Piaget to observe dozens of samples of the children's reasoning explained by themselves, which allowed the introduction of zoology observation techniques in his psychology. Finally, the possibilities of modifying and adapting the test, which is his first original experience in experimental psychology, a technique that he would carry his entire life in the constitution of his Clinical Method.

Keywords: History of Psychology; History of Experimental Psychology; History of Jean Piaget; History of Genetic Epistemology.

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP, Assis) – São Paulo – SP – Brasil; andre.elias.morelli@gmail.com

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP, Assis) – São Paulo – SP – Brasil; leo.lemos.souza@gmail.com

*El encuentro de Piaget con el test de inteligencia de Cyril Burt: una revisión narrativa***Resumen**

El objetivo principal de este estudio es desarrollar una narrativa que muestre la influencia del test de inteligencia de Cyril Burt en la creación del método clínico de Jean Piaget, ayudando en la composición del conocimiento acerca de este tema poco comprendido. Piaget estudió en Neuchâtel, Zurich y París antes de unirse al Instituto Jean-Jacques Rousseau en Ginebra, donde lanzó sus primeros libros que lo llevaron a un lugar destacado en la psicología mundial. El presente trabajo hace una comparación entre los datos disponibles en la literatura especializada para recomponer esta trayectoria hasta el punto de inflexión en el trabajo experimental de Piaget, que sucedió en París, donde estudió el test de inteligencia de Cyril Burt. Conocer los elementos de la creación del Método Clínico es importante para comprender tanto sus fundamentos ontológicos y epistemológicos cuanto los datos generados por él y sus consecuencias teóricas. El contacto con este test, Piaget sufrió tres impactos determinantes en su vida y su trabajo. El primero está vinculado a la traducción del test, donde analizó las preguntas sobre parte / todo en el idioma de los niños. La segunda es la oportunidad para Piaget de observar docenas de muestras del razonamiento de los niños explicadas por ellos mismos, lo que permitió la introducción de las técnicas de observación de zoología en su psicología. Finalmente, las posibilidades de modificar y adaptar el test, su primera experiencia original en psicología experimental, una técnica que llevaría toda su vida en la constitución de su Método Clínico.

Palabras clave: Historia de la psicología; Historia de la psicología experimental; Historia de Jean Piaget; Historia de la epistemología genética.

Introdução

Em sua autobiografia (Piaget, 1976/1980), Piaget faz um belo relato sobre seus dias de estudo em Paris. Ele havia se mudado para a cidade em 1919 para estudar na Sorbonne, depois de se decepcionar um pouco com a psicologia que estudara em Zurique. Os dias de Paris certamente foram mais animados para o então zoólogo de Neuchâtel. Lá, pôde estudar lógica e filosofia da ciência com dois dos grandes nomes da época no assunto, Lalande e Brunschvicg. Indo além, estudou também psicopatologia com Dumas, Piéron e Delacroix, alguns dos nomes mais importantes da psicologia francesa da época. Aprendeu também a entrevistar pacientes psiquiátricos na Sainte-Anne, na época sob a coordenação de Dumas, afirmando em algumas de suas obras iniciais ter aí tomado valiosas lições. Enfim, Piaget estava inserido no que havia de melhor da psicologia francófona.

Contudo, o genebrino ainda tinha uma importante dúvida. Como cientista vindo das ciências naturais, sentia falta da experimentação. Ele já havia tentado trabalhar com psicologia experimental em Zurique (Ducret, 1990), mas não se adaptara bem aos métodos que aprendera. Foi quando teve uma ótima oportunidade, evento que ele mesmo classificou como de “extraordinária sorte” (Piaget, 1976/1980, p. 135). Recomendado a Simon, o célebre médico e psicólogo que auxiliara Binet no desenvolvimento do primeiro

teste francês de inteligência, Piaget foi trabalhar no laboratório instalado na rua La Grange-aux-Belle. A tarefa designada era adaptar para crianças parisienses o teste de inteligência desenvolvido além do Canal, por Cyril Burt. Seu envolvimento com esse teste modificaria para sempre a psicologia da criança.

O presente trabalho utiliza por método a análise documental ou revisão narrativa. Nela, os autores não pretendem descrever exaustivamente toda a bibliografia existente sobre o assunto, mas coletar seletivamente as informações disponíveis na bibliografia conforme um objetivo específico. Um dos objetivos específicos desta coleta é fundamentalmente histórico, ou seja, reconstituir as primeiras cenas de Jean Piaget na psicologia experimental até o momento em que o genebrino iniciou seus trabalhos com o teste de inteligência de Cyril Burt, ressaltando os elementos que poderiam estar relacionados com a origem do método clínico. Isto foi alcançado a partir da comparação de diferentes fontes sobre a história da vida e da obra de Jean Piaget.

Deste ponto em diante, o levantamento muda seu estilo e passa a analisar elementos da produção acadêmica de Piaget relacionados com o teste de Burt, comparando-a com textos do próprio britânico utilizados por Piaget para produzir uma narrativa acerca da microgênese do método clínico, objetivo principal do trabalho. Ademais, utiliza-se também como base uma tese de doutorado que utilizou por

material os primeiros protocolos de pesquisa de Jean Piaget coletados nos Archives Jean Piaget. Em suma, organizou-se uma narrativa histórica que combina elementos da história, dos textos de Piaget, dos textos de Burt e uma fonte secundária sobre os protocolos de pesquisa originais.

A bibliografia utilizada inclui os primeiros trabalhos de Piaget em psicologia experimental, duas biografias do genebrino, uma autobiografia, os trabalhos originais de Burt, um estudo com os protocolos originais de Piaget, publicações na área de história da psicologia, entre outras publicações. Todas as referências, que foram cruzadas e comparadas, resultaram na narrativa que descreve a influência da formação acadêmica de Piaget em Paris e da experiência do genebrino no laboratório da rua La-Grange-aux-Belle na criação de seu método clínico, fortemente impactado pelo contato de Piaget com o teste de inteligência de Burt.

Piaget em Zurique

Quando chegou em Zurique para estudar psicologia, em 1918, Piaget tinha 22 anos. Ele já havia publicado vários artigos na área da biologia e malacologia e também acabara de obter seu título de doutor em ciências. Contudo, aquele não era seu primeiro contato com os estudos em psicologia. Piaget já havia estudado o assunto com dois de seus mais influentes mestres em Neuchâtel, Raymond e Bovet (Harris, 1997).

Conforme sua autobiografia, o objetivo era trabalhar em um laboratório de psicologia. O objetivo foi cumprido, pois realizou pesquisas nos laboratórios de Gottlob Friedrich Lipps e Arthur Wreschner (Piaget, 1976/1980). Infelizmente, não foram encontradas muitas informações sobre esse momento e quase não existem fontes primárias sobre o assunto.

O primeiro contato com o trabalho experimental em psicologia trouxe para Piaget percepções ambíguas (Piaget, 1976/1980). Sentiu, a princípio, que aquele era seu caminho, mas ao mesmo tempo sentia-se perdido. Ele viu o potencial do trabalho em psicologia experimental exatamente para um dos problemas que mais atormentavam seu espírito, as questões de estrutura de parte/todo (Piaget, 1976/1980), presentes desde seu romance autobiográfico de adolescência, *Recherche* (Piaget, 1918). Imaginou que poderia mesclar a experimentação psicológica com os hábitos que adquirira em zoologia.

Lipps era filósofo e psicólogo, tendo sido nomeado diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Zurique em 1911. Seus trabalhos se concentravam em psicofísica e estatística. Wreschner, por sua vez, trabalhava com psicofísica e tinha formação kantiana, mas aderiu à psicanálise, tendo escrito um livro sobre a origem da fala das crianças (Wreschner, 1912).

Com base nestas informações, é possível que Piaget tenha aprendido nos laboratórios de psicologia de Zurique algumas das técnicas de coleta e organização estatística das falas da criança, presentes em algumas das obras mais iniciais, como *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (Piaget, 1923/1989). É o próprio Piaget quem afirma, em sua autobiografia, que utilizou métodos da estatística de Lipps em pesquisas posteriores sobre biometria da variabilidade dos moluscos da terra em função da altitude (Piaget, 1976/1980), o que indica o contínuo envolvimento do genebrino com ao menos partes desses ensinamentos no que toca às técnicas de estatística.

Um outro encontro zuriquenho também é importante, o de Piaget com a psicanálise. Harris (1997) informa que vários dos mais proeminentes psicanalistas da cidade já haviam rompido com Freud na ocasião da estadia piagetiana, principalmente os dois nomes mais relevantes, Bleuler e Jung, que já não estavam mais vinculados à Associação.

Piaget estudou com os dois. De Jung, tomou principalmente lições em palestras e conferências, mas nenhuma fonte indica claramente que o genebrino fora efetivamente aluno do psicanalista suíço. Já com Bleuler, o contato foi mais próximo. Piaget foi efetivamente aluno dele, e assistiu algumas de suas aulas com pacientes psiquiátricos, conforme atestam alguns documentos disponíveis nos Archives Jean Piaget. Harris (1997) afirma que vem de Bleuler o conceito de autismo que Piaget viria a usar em alguns de seus trabalhos posteriores, ainda que a expressão já estivesse presente em *Recherche* (Piaget, 1918). Possivelmente, essa noção de autismo seria substituída por egocentrismo, mais afeita às ideias piagetianas.

O contato com a psicanálise não se limitou a aulas e palestras com ex-freudianos. Por meio de leituras da então recém-criada revista *Imago*, Piaget também travou contato direto com textos de Freud, que o impressionaram. Contudo, a figura psicanalítica mais influente para Piaget em Zurique foi o pastor e psicanalista Oskar Pfister, o único grande freudiano que restara na cidade.

Pfister não apenas se manteve leal às ideias de Freud, mas também ao próprio Freud. Com o austríaco, desenvolveu próxima amizade e intensa troca de cartas, o que incluiu confidências e descrições de cenas domésticas. O pastor também foi próximo de Piaget, pois foi com ele que o genebrino discutiu a neurose de sua mãe, e quem também o introduziu no movimento existente em Paris, criado por Binet e Simon (Ducret, 1990).

Apesar de alguns bons encontros, Piaget cansou-se rapidamente da vida intelectual de Zurique, que ele classificou como carregada de um risco autista que preferia evitar (Piaget, 1976/1980). A afirmação tem algo de enigmático. O que significaria este risco de autismo? Envolvido com psicanálise e experimentação simultaneamente, ele teria oportunidades de trabalho de acordo com seus interesses. Contudo, como alerta em sua autobiografia, os experimentos conduzidos com Lipps e Wreschner não tocavam os problemas mais importantes e a psicanálise não poderia oferecer grandes contribuições no estudo das formas de pensar (Ducret, 1990).

Piaget em Paris

Era outono quando Piaget foi para Paris, no ano de 1919, e a psicologia florescia na cidade. Em la Salpêtrière, instituição pela qual já tinham passado Freud, Charcot e Binet, Wallon dirigia o laboratório de psicologia. No Collège de France também já existia uma cadeira ligada à psicologia experimental, que fora ocupada por Ribot (Nicolas, 2002), mas que estava nas mãos de Pierre Janet. Outras instituições também apareciam e a cidade era lar de muitos dos grandes nomes da psicologia da época.

É para a Sorbonne que Piaget se dirige para realizar seus estudos. No local existia desde 1889 um laboratório de psicologia experimental, criado pela influência de Ribot e Beaunis. Ali também já se editava uma revista especializada no assunto, a *Année Psychologique* (Nicolas, 2002).

Piaget teve aulas com vários dos nomes mais expoentes da psicologia de língua francesa, como Piéron, Dumas e Delacroix. O primeiro sempre esteve bastante envolvido com o movimento psicológico francês. Fora aluno de Ribot no Collège de France e de Pierre Janet na Sorbonne, sendo seu secretário na Salpêtrière (Carroy, Ohayon & Plas, 2006). Colaborou também com Lévy-Bruhl e Edouard Toulouse no asilo

de Villejuif, depois de um período de colaboração com Binet. Naquele momento, Piéron desenvolvia uma psicologia experimental combinada com observações clínicas em hospitais (Poirier, Clarac, Barbara & Brousselle, 2012). No mesmo ano que Piaget deixou Paris, em 1921, Piéron fundou o Instituto de Psicologia da Sorbonne.

Mas são os outros dois que parecem ter deixado marcas mais importantes em Piaget naquele momento. Ele relata em sua autobiografia (Piaget, 1976/1980) que aprendeu a fazer entrevistas psiquiátricas com Dumas enquanto trabalhou no hospital Sainte-Anne. Juntamente com Pierre Janet, o psiquiatra havia criado em 1904 o importante *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. Seus cursos na Sainte-Anne tiveram forte impacto em vários pensadores da época, como Aron, Sartre, Canguilhem, Lagache, Nizan, entre outros (Nicolas, 2002). Contudo, não é clara qual teria sido a influência de Dumas no pensamento ou no método piagetiano, pois este preferia as análises biogenéticas em detrimento das psicogenéticas, tão caras ao genebrino (Poirier *et al*, 2012). Mesmo assim, o contato com essa modalidade psiquiátrica próxima da biologia não deve ter sido ignorada por Piaget.

Foi também em Sainte-Anne que Piaget recebeu a seguinte orientação de Delacroix, seu outro professor de psicopatologia: “Variez vos éprouves” (Harris, 1997), conselho que ele executou no mesmo local, conforme atestam os protocolos oriundos do hospital (Ribeiro, 2018). Esse era um momento de efervescência na avaliação psicológica na França, devido ao grande sucesso do teste de Binet, já avaliado em outros países (Harris, 1997). É possível que Delacroix tivesse percebido o talento de observação e de análise de Piaget e encorajou seu aluno a não se ater aos procedimentos já padronizados, aventurando-se mais na pesquisa.

Harris (1997) afirma que Piaget também tomou lições de psicologia com Janet, informação que não consta em sua autobiografia (Piaget, 1976/1980), mas apenas em publicação posterior (Amann-Gainotti, 1992). Janet era uma figura bastante influente na França da época, pois já tinha dirigido o laboratório da Salpêtrière, fora secretário do IV Congrès International de Psychologie, em 1900, e tinha sucedido Ribot no Collège de France.

O genebrino menciona seu relacionamento com Janet em um artigo sobre Binet (Amann-Gainotti, 1992), no qual declara que o francês fora seu verdadeiro mestre em psicologia quando, na adolescência,

tomou contato com seus escritos. Entre 1919 e 1921, Janet deu várias palestras sobre a evolução psicológica da personalidade num posicionamento construtivista e genético, que possivelmente teve Piaget por espectador. Mas mesmo o estudo de Amann-Gainotti (1992) sobre o assunto não é conclusivo acerca dessa influência.

Não foi só psicologia que Piaget estudou em Paris. Ele também dedicou-se a estudos em lógica e filosofia da ciência. A lógica já era um antigo interesse de Piaget desde os tempos de Neuchâtel, por influência do filósofo e seu professor Raymond. Em Paris, os dois professores mais marcantes foram Lalande e Brunshvíc.

Fiando-se na autobiografia de Piaget (1976/1980), alguns autores (Kesselring, 1993; Ducret, 1990), afirmam que Brunshvíc teve enorme influência sobre Piaget por meio de seu método histórico-crítico. Esse método, como pode ser visto em uma obra publicada em 1912 (como citado em Ducret, 1990), propõe uma investigação das etapas do pensamento matemático no indivíduo.

Nesse livro, utilizando por método praticamente a pura especulação, Brunshvíc imagina a forma como a criança compreende as noções da matemática ao longo de seu desenvolvimento e convoca pesquisadores a se debruçarem sobre o problema. O matemático também defendia uma análise histórica da ciência para mostrar um paralelo entre a percepção coletiva dos fenômenos científicos e o modo como cada momento histórico entendeu o funcionamento da causalidade (como citado em Ducret, 1990).

Brunshvíc propôs também uma hipótese que parece ser um tipo de teoria da recapitulação da história da matemática na mente da criança. Nela, as etapas da história da aritmética e da geometria estariam expressas na produção espontânea da criança, mas que se propagariam na sociedade por meio da razão e da experiência combinadas. Contudo, para provar quaisquer de suas ideias, seria necessário realizar investigações no campo da psicologia.

É certo que Piaget ao menos comunicou ao seu mestre algumas de suas descobertas no campo da psicologia (Piaget, 1921a) e que tiveram alguma influência na obra de Brunshvíc (Ducret, 1990), mas seu método faz mais propostas do que apresenta quaisquer dados ou mesmo qualquer abordagem experimental com crianças. As ideias de Brunshvíc certamente têm uma notável semelhança com as teorias de Piaget;

contudo são apenas hipóteses, e não certeza, de existir alguma influência na constituição de seu método. Não foi possível encontrar outras fontes para compreender o assunto que não as citações do autor nas publicações de Piaget.

É mais provável que Piaget, ao ler esses livros de lógica, tenha ganhado confiança para realizar seu trabalho experimental e tirar certas conclusões baseadas no evolucionismo – o que realmente ganharia força em momentos posteriores. Contudo, Brunshvíc não era o único autor lido por Piaget a defender ideias do gênero evolucionista e adaptacionista, como visto com o próprio Janet. De qualquer forma, a exata relação entre Brunshvíc e Piaget permanece por ser estudada.

Outro professor na área da lógica importante para a obra piagetiana foi Meyerson, que já havia sido estudado por Piaget em sua juventude. O polônês foi o fundador da “epistemologia realista”, que identifica a epistemologia à história das ciências, o que coincide com a noção de epistemologia do próprio Piaget (Ducret, 1990). Ademais, para o filósofo, a mente humana se confronta com a realidade em busca de leis gerais que seriam expressas nas leis das ciências, principalmente no que toca à noção de causalidade.

Em *Identidade e Realidade* (como citado em Ducret, 1990), Meyerson afirma que a análise dos conceitos científicos implica a análise simultânea tanto de sua lógica interna quanto de sua psicologia implícita, de modo que, na pesquisa epistemológica, “(...) l’unique principe a priori qui dirigerait la pensée serait la recherche de l’identique.” (Ducret, 1990, p. 78). Da mesma forma que fez com Brunshvíc, Piaget enviou à Meyerson resultados de algumas de suas pesquisas (Piaget, 1921a), o que mostra colaboração entre os dois, mas não influência cruzada.

Em Paris, Piaget vivenciou a psicologia, a lógica, a filosofia e a história das ciências, uma combinação que se encontra ao longo de sua obra. Lá também tomou contato com ideias que aprendeu ou fortaleceu, e que também aparecem em muitos momentos posteriores. Estes aportes teóricos foram importantes na modulação do pensamento piagetiano e possuem semelhanças e diferenças com suas ideias.

Mas como um pesquisador pendente ao empirismo, precisava de uma abordagem experimental que evitasse o erro de “autismo” que encontrara em Zurique e que o fizera deixar a cidade. Assim, além da

aprendizagem e estudo de diferentes temas pertinentes, é em Paris que aparece um aspecto prático para a carreira de Piaget que foi determinante para sua obra.

Na Sorbonne, Piaget estudou o teste de inteligência de Binet-Simon, uma grande sensação no pensamento psicológico da época. Ele foi indicado por Bovet para estudar com Th. Simon a padronização para crianças francesas de um dos testes de inteligência criados pelo psicólogo britânico Cyril Burt. Assim, Piaget foi trabalhar no laboratório criado pelo próprio Alfred Binet, no colégio da rua La Grange-aux-Belle. A princípio não se entusiasmou com o convite. Ali via apenas uma oportunidade de carreira, mesmo porque carregava uma frustração com a psicologia experimental que conhecia. Contudo, seu interesse cresceu (Piaget, 1976/1980), o que provocou uma mudança em sua vida e obra.

Cyril Burt e seu teste de inteligência

Sir Cyril Lodowic Burt nasceu em Stratford-upon-Avon, Warwickshire, Inglaterra, em 1883. Estudando na Jesus College, de Oxford, descobriu a obra de Galton e, em 1902, passa a focar seus estudos em psicometria, seguindo a sugestão de McDougall. Trilhando o caminho da psicologia psicométrica, em 1907 passa a trabalhar numa pesquisa nacional, conduzida pelo governo britânico sobre as características físicas e mentais dos cidadãos do seu país. Nessa empreitada conhece Charles Spearman e Karl Pearson, que influenciaram Burt em seu uso da estatística para construção e interpretação de seus experimentos. Burt aceita o “g” de Spearman e passa a defender que as escolas deveriam ser estratificadas conforme o nível de inteligência dos alunos (Hergenhahn, 2000).

Em 1924 Burt ingressa na Universidade de Londres. Alguns anos depois, assume a cadeira de Psicologia na University College, onde trabalha até sua aposentadoria em 1950. Mesmo depois de aposentado, continuou conduzindo seus experimentos. Foi nos anos 1940 que passou a se interessar pela inteligência e hereditariedade, conduzindo muitos estudos sobre o assunto que obtiveram alcance mundial.

Assumiu a presidência da Sociedade Britânica de Psicologia em 1942, um dos pontos mais altos de sua carreira. Contudo, seu crédito e prestígio foram seriamente abalados por um escândalo, quando foi acusado de modificar dados para corroborar suas hipóteses

(Hergenhahn, 2000). Seus estudos sobre a correlação de diversos fatores em gêmeos são considerados pioneiros no gênero (Hergenhahn, 2000).

Em 1920 Burt finalizou um livro com dezenas de testes psicológicos a serem usados em ambientes escolares, o que incluiu uma revisão completa do teste de Binet, incluindo comparações item a item sobre as diferentes versões e dúvidas tiradas com o próprio Simon sobre detalhes dos procedimentos (Burt, 1922). Nessa obra fica evidente a quantidade de trabalhos e de experimentos conduzidos pelo britânico, que era considerado uma das maiores autoridades em testagem psicológica do mundo. Fica claro também o lugar do teste de Binet-Simon: ele é a base de todo o trabalho, é de onde tirou o que denomina “habilidades intelectuais”; nesta obra Burt adiciona apenas alguns novos testes, focados em habilidades escolares, aos itens já existentes do teste de Binet.

Burt tinha um objetivo que era bastante semelhante ao dos colegas franceses – e que na verdade fora invenção deles: a criação dos testes de inteligência e habilidades a partir de escalas etárias, baseado fortemente em conteúdos escolares, com vistas a contribuir com a organização do ensino público. Enquanto Binet e Simon atuavam no sistema francês, Burt estava a cargo do sistema inglês.

Contudo, no teste que fora legado a Piaget (Burt, 1919), o britânico estava insatisfeito com a abordagem de seus colegas de Paris, e desejava desenvolver meios para estudar também os processos de raciocínio da criança, um objetivo de pesquisa revestido de notável semelhança com os objetivos de Piaget – talvez apenas objetivos posteriores ao contato com o teste.

Na busca de procedimentos científicos para o estudo do raciocínio infantil, Burt havia desenvolvido dois tipos de testes: os “testes de silogismo” e os testes por analogias, mas preferiu os do primeiro tipo no teste que deveria ser padronizado por Piaget (Burt, 1919).

Assim, o inglês construiu 250 questões em forma de silogismos e, com base nos resultados obtidos com as respostas das crianças, ordenou os silogismos em graus de dificuldade. Para promover a divisão por idade, Burt partiu do entendimento de que determinado silogismo seria adequado para avaliação de uma certa faixa etária apenas se ao menos cerca de 50% das crianças conseguissem responder adequadamente à questão. Para compor as listas de silogismos para cada idade, estas precisavam conter apenas silogismos que as crianças mais “brilhantes” conseguissem responder

integralmente. Ao mesmo tempo que todas as crianças daquela faixa etária deveriam conseguir responder ao menos uma daquelas questões propostas para aquela idade, mesmo as crianças com mais dificuldades (Burt, 1919).

Contudo, Burt lamenta que seu teste possuía um erro, que possivelmente foi muito importante para Piaget. O problema estaria na repetição insistente de certos assuntos nas listas de silogismos dentro das faixas etárias. Em outras palavras, as crianças de certa idade acertavam silogismos que tratavam de determinados temas com muito mais frequência do que silogismos que abordavam outros assuntos, mesmo se os silogismos fossem construídos de forma semelhante.

Em alguns dos temas, nenhuma criança naquela faixa etária era capaz de responder qualquer silogismo, mesmo as mais brilhantes (Burt, 1919). As perguntas sobre geografia, detecção de crime, cálculos simples, formas e eliminação de alternativas pareciam dar resultados muito mais estáveis, ou seja, eram mais comuns a todas ou, pelo menos, a várias das faixas etárias com as quais Burt trabalhava.

Contudo, temas como dedução silogística, raciocínio causal ou raciocínio do particular para o geral, entre outros, não produziam resultados satisfatórios (Burt, 1919). Burt imaginava que a percepção de princípios gerais de física ou química, ou ainda o entendimento, por parte das crianças, de séries de números, seriam métodos muito bons para a avaliação da inteligência, mas os testes mostravam que isso simplesmente não funcionava como o esperado em seus silogismos. O problema persistia nos re-testes operados no laboratório de Burt, com reformulações e adaptações. O motivo desse problema permanecia, para o pesquisador, um mistério.

Onde estaria a falha do teste de Burt? Por que ele encontrava as dificuldades que lamentava em seu artigo (Burt, 1919)? Uma possibilidade está na análise da ontologia das habilidades propostas para avaliação. Suas variáveis parecem mais disciplinas escolares, como química ou matemática, ou temas de discussão e debate público, como criminalidade, do que habilidades cognitivas. O colega de Genebra, contudo, teria uma ideia bastante diferente.

Piaget trabalha com o teste

Se Piaget fora incumbido de padronizar o teste de Burt para crianças parisienses, certamente teve que

traduzir o teste ou ao menos viu-se na obrigação de comparar o texto do teste original com uma versão em francês. Para fins comparativos, a seguir um dos silogismos do teste de Burt:

Tom said to his sisters: "Some of my flowers are buttercups." His sisters knew that all buttercups are yellow. So Mary said: "All your flowers must be yellow." Grace said: "Some of your flowers must be yellow." And Rose said: "None of your flowers are yellow." Which girl was right? (Burt, 1919, p. 73).

Pode-se observar no teste em inglês que existem três categorias sobre "parte" presentes no silogismo: "some" (algumas), "all" (todas), "none" (nenhuma). Esta era uma grande oportunidade para Piaget. Preocupado com o problema da estrutura parte/todo, o silogismo explorava exatamente essa questão, não talvez como imaginava, mas mesmo assim ali se apresentava uma possibilidade de estudo. Piaget, em seu artigo, traduziu o silogismo da seguinte forma:

Jean dit à ses sœurs: "Une partie de mes fleurs sont jaunes." Puis il leur demande la couleur qu'a son bouquet. Marie dit: "Toutes tes fleurs sont jaunes." Simone dit: "Quelques-unes de tes fleurs sont jaunes." et Rose dit: "Aucune de tes fleurs n'est jaune." Laquelle a raison? (Piaget, 1921a, p.450)

O primeiro ponto que chama atenção é a falta de uma das instruções de Burt. No original, os ranúnculos são apontados como todos sendo amarelos de forma textual, utilizando a palavra "all" (todas). A informação é dada textualmente à criança. Porém, Piaget substituiu o nome das flores e a informação de sua cor por "fleurs jaunes" (flores amarelas). Ou seja, ele não mais afirma à criança que todos os ranúnculos são amarelos, apenas introduz a questão informando que uma parte das flores são amarelas.

Outro ponto notável é que no original, Tom (ou Jean) não faz qualquer pergunta às suas irmãs, elas apenas fazem declarações espontaneamente. Já na versão de Piaget, Jean (ou Tom) questiona a cor que pode ser encontrada em seu buquê às suas irmãs, que só então dão suas respostas.

Disposto desta forma, o silogismo valoriza ainda mais o problema das estruturas parte/todo, um dos objetos de inquietação e investigação de Piaget. No silogismo de Burt, duas informações diferentes precisam ser combinadas, que Tom tem alguns ranúnculos

no buquê, e que todos os ranúnculos são amarelos. A criança precisaria integrar as duas informações no teste londrino. Na versão de Piaget, a informação é dada de maneira mais direta, e o foco da criança recai exclusivamente sobre os aspectos gramaticais da noção de parte.

Além da adaptação dos nomes, Piaget faz a seguinte correspondência para as categorias de análise: “some” se torna “une partie” e “quelques-unes”; “all” se torna “toutes”; “none” se torna “aucune”. Ou seja, “algumas”, ou “some”, se converte em uma dupla de possibilidades, “une partie” e “quelques-unes”. Ambas as opções são utilizadas na tradução de Piaget. Jean (ou Tom) se utiliza de “une partie”, e Simone de “quelques-unes”.

A resposta da irmã – e conseqüentemente a análise da criança – precisa se basear na possibilidade de correspondência entre as duas expressões francesas, “une partie” e “quelques-unes”, dificuldade inexistente no idioma original do teste. Piaget explora essas possibilidades de tradução ao longo do artigo, nas variantes do mesmo item do teste em francês.

A hipótese é de que Piaget tenha conduzido perguntas utilizando as várias traduções possíveis da palavra “some”, e observado que havia variações na resposta, conforme a tradução utilizada. Certamente, isto deixou claro para Piaget que a questão não estava nem em uma tradução e adaptação bem feitas, nem na fórmula do silogismo, mas no modo como a criança compreende as categorias de parte; isto estaria relacionado a um antigo problema em suas análises desde *Recherche*: a questão parte-todo.

Piaget (1921a) afirma que a criança seria completamente incapaz de analisar as operações lógicas de “uma parte” (une partie de) e “algumas” (quelques-unes de), pois confundem a expressão “algumas” (quelques-unes) com todas as flores no geral, e não dentro do contexto da proposta, que são as flores em um buquê.

Assim, para a criança, a resposta de Marie e Simone lhe parecem iguais, e mesmo quando a criança menciona as palavras de Simone (quelques-unes), elas têm valor idêntico ao de Marie (toutes). Para Piaget (1921a), falta na criança a classificação no geral, pois a mesma sempre observa o problema nos quesitos particulares. Este ponto estaria completamente fora do escopo de análise proposta por Burt, que anotaria algumas respostas como certas e outras como erradas, e só.

A mudança na forma de fazer a pergunta também é relevante, pois essa reorganização ressaltaria os

aspectos que Piaget pretendia estudar. Isto fica mais visível em outro artigo (Piaget, 1921b), também sobre o teste de Burt. Piaget analisa as respostas da seguinte pergunta do teste de Burt: If I have more than a shilling I shall either go by taxi or by train: if it rains I shall either go by train or by bus. It is raining and I have half-a-crown. How do you think I shall go? (Burt, 1919, p.72).

Na análise de Piaget, ele argumenta que uma solução para o problema não exige apenas a capacidade de compreender a sobreposição de possibilidades, ou seja, as três opções (taxi, trem ou ônibus). O genebrino aponta que a criança precisa fazer a distinção entre os dois planos: um de possibilidade e outro de realidade (Piaget, 1922b; Harris, 1997), numa manipulação também do conceito de simbólico.

Em outras palavras, a resposta precisa considerar, de forma entrecruzada, três possibilidades com dois condicionantes. Por um lado, o conjunto de três possibilidades – táxi, trem ou ônibus - e, por outro lado, a escolha atual e necessária, se ambas as declarações condicionais forem satisfeitas simultaneamente. Observa-se que Piaget não faz críticas à abordagem de Burt por seus conceitos, mas pelo modo como o colega criou a pergunta. Isto sugere uma questão de ontologia das habilidades.

Além da questão da tradução, existe outro ponto importante. Em seu artigo, Burt (1919) adiciona um procedimento que considera extremamente importante. O experimentador, ao apresentar um silogismo para a criança, não deve contentar-se com sua resposta, mas investigar os motivos dessa resposta. Se tais motivos não estiverem de acordo com o próprio silogismo, a resposta deveria ser invalidada. Este aspecto é tão importante que o psicólogo inglês chama a investigação das respostas das crianças de “a parte mais valiosa do teste” (Burt, 1919, p.71). Contudo, não apresentou nenhuma forma de avaliação ou de investigação para tais respostas.

Se Piaget utilizou com rigor as instruções de Burt – e tudo indica que sim, pois caso contrário falharia no objetivo de adaptar os testes de inteligência para as crianças de Paris certamente o genebrino frequentemente se deparou com amostras de falas das crianças revelando o modo do seu raciocínio. É exatamente esta situação de comunicação do próprio raciocínio que Piaget usa como justificativa para a inserção de inquéritos em seu método, como deixa explícito na seguinte passagem: “Cada criança tem seu mundo de hipóteses

e soluções que jamais comunicou por egocentrismo ou por falta de meios de expressão, o que dá no mesmo se a linguagem é modelada pelos hábitos de pensamento [...]” (Piaget, 1923/1989, p.91).

Na atividade de manipular os elementos do teste de Burt, Piaget pôde colocar seu poder de observação para trabalhar dezenas de vezes, pois teve a oportunidade de observar o raciocínio explicado pela criança a cada aplicação do teste. Não somente em conformidade com as instruções de Burt, mas também com as variações das traduções que deve ter produzido para poder chegar ao teste no modelo parisiense, e também nas variações que ele mesmo introduziu, conforme atestam as publicações sobre o assunto (Piaget, 1922a, 1922b) no aprofundamento da investigação das respostas.

Em sua autobiografia, Piaget (1976/1980) relata que sua experiência com o teste de Burt se devia ao seu interesse pelos porquês dos erros das crianças, passando a se valer do método psiquiátrico para explorar tais erros. Talvez o relato de Piaget não seja totalmente acurado, tendo em vista que foi escrito décadas depois do ocorrido, e Piaget estudava psiquiatria ao mesmo tempo que conduzia os testes na rua La Grange-aux-Belle. Esta outra passagem parece elucidar melhor o que Piaget imaginava naqueles dias:

Isso marcou o fim do meu período “teórico” e o começo de uma era indutiva e experimental no terreno psicológico no qual sempre quisera entrar, mas para o qual até então eu não tinha encontrado os problemas adequados. Assim, minha observação de que a lógica não é inata, mas é desenvolvida pouco a pouco, parecia ser consistente com minhas ideias sobre a formação do equilíbrio em cuja direção tende a evolução das estruturas mentais. Além do mais, a possibilidade de estudar diretamente o problema da lógica vinha ao encontro a todos os meus antigos interesses filosóficos. Finalmente, meu objetivo de descobrir uma espécie de embriologia da inteligência se adaptava ao meu treino biológico. (Piaget, 1976/1980, p.136)

A chave para entender essa observação está no extenso treino biológico de Piaget. Logo antes de ir de Zurique para Paris, Piaget passou seis meses em Valais estudando os moluscos e revisando seus dados, inclusive com elementos estatísticos que aprendera no cantão suíço.

Piaget pôde observar que a lógica não era inata por causa da nova forma de abordar os problemas. Esta

nova forma só poderia ter sido dada pela abordagem proposta pelo teste de Burt. É a partir da observação desses dados que Piaget passa a ter uma nova postura e sente que está finalmente no caminho experimental correto. A partir da análise deste teste e das respostas das crianças nessa situação é que Piaget localiza a abordagem experimental que julga adequada e dentro tanto de seus interesses de pesquisa quanto de seu treinamento experimental.

Mas a explicação da evolução da lógica na criança nesse momento (Piaget, 1921a) não parte de uma explicação eminentemente lógica, mas psicológica, e provavelmente inspirada nas ideias de Binet. Para Piaget, a aquisição se dá em três estágios. No primeiro, que Piaget denomina “implicite”, a criança simplesmente ignora a expressão “uma parte” da fala de Jean e aplica as relações separadamente. No segundo estágio, denominado “explicite” ou “réfléchi”, a criança explicitamente nota a expressão “uma parte”, mas para ela a mesma parece não ter qualquer valor. No terceiro estágio, menos frequente e denominado “distracts”, a criança percebe a existência de uma diferença, mas mantém a explicação, possivelmente por hábito. Disso, conclui Piaget (1921a):

L'incompréhension spéciale aux distracts est instructive. Elle consiste essentiellement à comprendre que les boutons d'or, ou les fleurs jaunes, forment une partie, mais sans chercher par rapport à quel tout. Elle consiste donc à penser la partie, sans penser le tout, ce qui donne l'apparence d'une confusion du tout et de la partie. [...] Cette explication peut être partiellement généralisée aux autres stades. (Piaget, 1921a, p.462)

Piaget redesenha o teste de Burt para ressaltar as possibilidades de observar as relações lógicas, que é o seu objeto de estudo e sua hipótese fundamental, e conduz tanto as perguntas como a análise das respostas a partir das relações entre o todo e as partes. Por tomar a lógica como guia epistemológico, o experimento é desenhado para mostrar como funciona o raciocínio lógico infantil, e todas as respostas possíveis das crianças precisam ser, necessariamente, enquadradas nesse tipo de hipótese, que está desenhada desde os primórdios de seu pensamento psicológico.

Mas, nesse momento, Piaget não busca uma teoria própria, mas funda-se no paralelismo lógico-psicológico, no sentido de ele ser lógico por se embasar nas formas lógicas de parte-todo, e psicológico no

sentido da forma da explicação das fases. Não é o modelo de Brunshvicg e Lalande, mas mais próximo da explicação de Janet e da biologia na técnica. Ele assim explica esse momento:

Analisei os dados, psicologicamente e também logicamente, aplicando o princípio do paralelismo lógico-psicológico ao meu método de análise: a Psicologia explica os fatos em termos de causalidade, enquanto que a Lógica, quando interessada no verdadeiro raciocinar, descreve as formas correspondentes em termos de um equilíbrio ideal. (Piaget, 1922a, p.137)

A explicação psicológica habita a personalidade da criança, “implicite”, “réfléchi”, “distrails”, na forma como adquire a habilidade lógica, um modo de operação do normal em que o erro é explicado pelo aspecto subjetivo enquanto se coloca na busca do objetivo, proporcionado pela lógica adulta, paradigma do equilíbrio ideal. Essa forma de explicação ainda está próxima das formas de explicação da primeira fase de Binet (Silva, 2011), que mesclam interpretações psicológicas da personalidade com a análise da evolução da inteligência.

Contudo, Ribeiro (2018) mostra que essa forma de interpretação, apesar de constar nas primeiras publicações, já estavam obsoletas no próprio programa de pesquisa de Piaget na época, pois os protocolos de pesquisa do período mostram um Piaget muito mais próximo das teorias publicadas em meados dos anos 1920 do que o que consta no paralelismo lógico-psicológico.

Considerações finais

O presente estudo buscou trilhar os caminhos de Piaget até seu encontro com o teste de inteligência de Cyril Burt. A narrativa foi constituída de modo a ressaltar eventos importantes na culminância desse encontro. Por sua vez, a experiência de Piaget com o teste foi determinante para que Piaget encontrasse a sua própria modalidade de experimentação psicológica, fundamentando aquele que viria a ser o seu Método Clínico. Esta pesquisa coloca-se de modo diferenciado no debate atual sobre as origens do método piagetiano, ressaltando que foi o processo de assimilação e acomodação do teste de Burt que deu início à diferenciação gradual das técnicas já então existentes para uma nova modalidade de investigação psicológica.

O estudo das origens de métodos e testes psicológicos, que constitui uma parte relevante dos estudos

em História da Psicologia, tem restaurado a historicidade das técnicas psicológicas, contribuindo para reduzir a percepção de naturalidade dos dados assim obtidos e inserindo as técnicas e dados psicológicos em suas condições de produção que envolvem contextos sociais mais amplos e complexos. Entendemos que a narrativa produzida pôde fazer emergir alguns dos elementos que compõem as redes envolvidas na produção do método clínico, visibilizando o processo de pesquisa e de produção de fatos na Psicologia Genética e, por sua vez, na Epistemologia Genética, de Jean Piaget. Sendo assim, os efeitos dessa narrativa produzida sobre o Método Clínico envolvem provocar outros caminhos possíveis no desenvolvimento de pesquisas em psicologia, por exemplo, sobre o desenvolvimento cognitivo.

A estadia em Zurique não trouxe contribuições maiores para o pensamento piagetiano. Salvo alguma influência da psicanálise em seu início de carreira, as técnicas aprendidas na cidade e a psicologia desenvolvida no local naquele momento foram rapidamente substituídas, por Piaget, pelos ensinamentos recebidos em Paris, que se alinharam mais claramente às ideias desenvolvidas em sua cidade natal, Neuchâtel.

A estadia em Paris foi muito mais significativa, por três circunstâncias. A primeira é a aprendizagem da própria psicologia parisiense, notadamente Dumas, Janet, Delacroix e Piéron, em proporções diferentes, o que não exclui outras influências, como a de Blondel. A segunda é o contato com alguns dos mestres da filosofia e histórica das ciências, com destaque para Lalande e Brunshvicg, importantes interlocutores para a consolidação de seu ingresso na psicologia experimental. A terceira e mais decisiva foi a oportunidade de trabalhar no antigo laboratório de Binet, com uma abordagem de pesquisa que acabou por se mostrar mais próxima de seus interesses e mais própria para as técnicas que já acreditava.

Os dados da literatura de Piaget sobre o teste de Burt, a literatura sobre o período e uma análise do próprio teste combinados, sugerem que o teste de Burt foi determinante para a criação do método clínico. Disto elaboram-se três hipóteses principais.

A primeira é a de que o processo de tradução do teste, especialmente no que se refere às categorias lógicas de parte/todo – uma preocupação filosófica importante para Piaget naquele momento – na linguagem, comparando os itens na mudança dos idiomas, levou Piaget a analisar as formas como as crianças percebiam e lidavam com esses analíticos lógicos, aliados à análise

das respostas infantis. Piaget viu ali uma oportunidade de realizar testes que estivessem de acordo com seus interesses filosóficos e de pesquisa, que compartilhou com seus mestres e colegas de Paris e Genebra.

A segunda hipótese é de que a observação sistemática das respostas das crianças sobre os temas propostos por Burt, que Piaget teve a oportunidade de realizar deu-lhe a oportunidade de analisar sob outros ângulos os problemas temáticos encontrados por Burt no processo de criação do teste. Piaget coletou dezenas de amostras do raciocínio infantil sobre determinados temas fixos, o que permitiu que a atitude observadora adquirida de seu treinamento em biologia pudesse ser utilizada na psicologia da criança.

A terceira é a possibilidade de fazer alterações no teste de forma análoga ao que Piaget havia feito na tradução dos operadores lógicos de linguagem em alguns dos testes. Piaget provavelmente observou a possibilidade de alterar e até de propor novas formas de avaliação do raciocínio infantil, observando o potencial da abordagem que estava adotando naquele espaço. Contudo, o Método Clínico ainda não é isso que Piaget fazia nesse período, ainda que certos aspectos, como um questionário mais livre, fosse uma característica comum de Piaget nos dois momentos.

Todas estas hipóteses e sugestões de pesquisa estão sendo estudadas a partir da análise dos protocolos de pesquisa originais de Piaget dos anos 1920, que serão publicadas futuramente.

Referências

- Amann-Gainotti, M. (1992). Contributions to the history of psychology: LXXXV. Jean Piaget, student of Pierre Janet. *Perceptual and motor skills*, (74), 1011-1015. 10.2466/pms.1992.74.3c.1011
- Burt, C. (1922). *Mental and scholastic tests*. Londres: P. B. S. King and Sun; Orchard House: Westminster.
- Burt, C. (1919). The development of reasoning in school children. *J. Exp. Pedag.*, 36(5), 68-77. 1919-10062-003
- Carroy, J., Ohayon, A., & Plas, R. (2006) *Histoire de la psychologie en France. XIXe-XXe siècles*. Paris: La Découverte.
- Ducret, J. J. (1990). *Jean Piaget: Biographie et parcours intellectuel*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Harris, P. (1997). Piaget in Paris: from 'autistic' to logic. *Human development*, (40), 109-123. 10.1159/000278711
- Hergenhahn, B. R. (2000) *Introduction to the history of Psychology*. Boston: Cengage Learning.
- Kesselring, T. (1993) *Jean Piaget* (A. E. Allgayer & F. Becker, Trad.) (2a Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1921a) Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie chez l'enfant. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 18(6), 449-480.
- Piaget, J. (1921b). Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant: um cas de transition entre le jugement prédicatif et le jugement de relation. *Archives de psychologie*, (69-70), 141-172.
- Piaget, J. (1980) Jean Piaget, uma autobiografia. In: Evans, R. *Jean Piaget: o homem e suas ideias* (pp. 123-184) (M. Fugazola & A. Oiticica, Trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária. (Obra original publicada em 1976).
- Piaget, J. (1989). *A linguagem e o pensamento da criança*. (M. Campos, Trad.) (5a ed.) (Coleção psicologia e pedagogia) São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1923).
- Poirier, J., Clarac, F., Barbara, J.-G., & Brousselle, E. (2012) *Figures and institutions of neurological sciences in Paris from 1800 to 1950. Part IV: psychiatry and psychology. Revue neurologique* (168), 389-402.
- Ribeiro, A. E. M. (2018). *A gênese do método clínico de Jean Piaget*. Tese de doutorado, UNESP, Assis, São Paulo, Brasil. (no prelo).
- Silva, M. C. V. de M. (2011). *História dos testes psicológicos: origens e transformações*. São Paulo: Vetor.
- Nicolas, S. (2002). *Histoire de la psychologie française: naissance d'une nouvelle science*. Paris: InPress editions.
- Wreschner, A. (1912). *Die sprache des kinds*. Zurique: Art. Institut Orell Füssli.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 12 de outubro de 2020

REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

Fernanda Mongelli Honda Flores¹; <http://orcid.org/0000-0002-0545-8585>

Bianca Stephani Rodrigues²; <http://orcid.org/0000-0002-4495-9390>

Alline Cavalheiro Sales³; <http://orcid.org/0000-0003-1435-2181>

Flávio Henrique Nantes Edges⁴; <http://orcid.org/0000-0002-8184-9983>

Rodrigo Lopes Miranda⁵; <http://orcid.org/0000-0003-3222-7368>

Paulo Coelho Castelo Branco⁶; <http://orcid.org/0000-0003-4071-3411>

Resumo

Este artigo objetivou analisar a organização do ensino da disciplina de História da Psicologia, baseando-nos em cursos de graduação em Psicologia, no estado do Mato Grosso do Sul. Inicialmente, inventariaram-se as instituições que possuem cursos de Psicologia, acessando os seus sites e aplicando questionários aos seus coordenadores. Em seguida, organizaram-se algumas características gerais dos cursos e das instituições anuentes. Posteriormente, discutiu-se como o ensino da História da Psicologia auxilia na formação de estudantes, introduzindo-os ao estudo da Psicologia e às suas conteúdos científicas e profissionais. Ele contribui, com críticas, ao que se empreende no presente, embora apresente dificuldades de proporcionar algo introdutório mesclado a reflexões avançadas em uma disciplina. Por fim, observou-se que ele pode ser alocado e articulado com outras disciplinas, fazendo interface com os domínios da Ontologia, Epistemologia, Lógica e Ética.

Palavras-chave: Ensino Superior; Disciplina; História da Psicologia; Formação do Psicólogo; Universidades.

Reflections on History of Psychology's course in Mato Grosso do Sul

Abstract

This article aimed to analyze the History of Psychology subject teaching organization, based on the Psychology undergraduate courses in Mato Grosso do Sul. Initially, institutions with Psychology courses were inventoried; their websites were accessed and surveys were applied to their coordinators. Ten, some general characteristics of these courses and institutions were organized. Afterwards, it was discussed how the teaching of History of Psychology helps the students training, introducing them to Psychology and its scientific and professional strife. It also contributes with criticism on what have been done in the present, although it has some boundaries providing introductory issues mixed to advanced reflections on Psychology. Finally, it was observed that this teaching could be placed and articulated with other subjects, interfacing with Ontology, Epistemology, Logics and Ethics domains.

Keywords: Higher Education; Discipline; History of Psychology; Psychology Training.

1 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – MS – Brasil; mhflores.fer@gmail.com

2 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – MS – Brasil; biancarodrigues123@hotmail.com

3 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – MS – Brasil; cavalheiro.alline@gmail.com

4 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – MS – Brasil; flavioetges@gmail.com

5 Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – MS – Brasil; rlmiranda@ucdb.br

6 Universidade Federal da Bahia – UFBA – Bahia – BA – Brasil; paulocbranco@gmail.com

*Reflexiones acerca de la asignatura de Historia de la Psicología en Mato Grosso do Sul***Resumen**

Este artículo tuvo como objetivo analizar la organización de la enseñanza de la asignatura de Historia de la Psicología, basándose en cursos de grado en Psicología, en el estado de *Mato Grosso do Sul*. Al principio, se inventariaron las instituciones que poseen cursos de Psicología, accediendo a sus sitios *web* y aplicando cuestionarios a sus coordinadores. A continuación, se organizaron algunas características generales de los cursos y de las instituciones anuentes. Después, se discutió cómo la enseñanza de la Historia de la Psicología auxilia en la formación de estudiantes, introduciéndolos al estudio de la Psicología y a sus contiendas profesionales y científicas; contribuye, con críticas, a lo que se emprende en el presente; presenta dificultades de proporcionar algo introductorio y múltiple, mezclado con reflexiones avanzadas en una disciplina; puede ser asignado y articulado con otras disciplinas; puede hacer interfaz con los dominios de la Ontología, Epistemología, Lógica y Ética.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Asignatura; Historia de la Psicología; Formación del Psicólogo; Universidades.

Introdução

A Psicologia se firmou, como uma ciência, a partir de uma congregação de várias disciplinas que versavam sobre questões relacionadas ao psiquismo e aos métodos para acessá-lo, pesquisá-lo, compreendê-lo em suas manifestações e promover intervenções, nos mais diversos âmbitos relacionais e institucionais (Gundlach, 2012). Com efeito, no Brasil, a Psicologia é vista como um campo científico e profissional que enseja uma organização formativa institucional de psicólogos, em Instituições de Ensino Superior (IES) (Mancebo, Vale & Martins, 2015). Nesse sentido, do conjunto de disciplinas que compõem esse quadro formativo, destacamos a História da Psicologia como um componente importante à graduação do psicólogo.

Amparado pelo estudo de Gundlach (2012), entende-se o termo *disciplina* (da História da Psicologia) como um quadro organizado em uma estrutura administrativa de ensino superior, programado para perpassar e ensinar conteúdos relacionados a um conhecimento, a partir de leituras, reflexões e discussões que afetam os planos de ações dos membros de uma classe profissional. Além disso, uma disciplina pode ser compreendida como a formação de discípulos e docentes para pensar, atuar e desenvolver um escopo de conhecimentos teóricos e práticos, em uma comunidade científica – de historiadores da Psicologia, neste caso.

Recentemente percebe-se, pois, um interesse pelo ensino de História da Psicologia, como parte do esforço de compreender mecanismos de disciplinarização do campo, no Brasil e alhures (Vaugh-Blount, Rutherford, Baker & Johnson, 2009, Stevison, Biggs,

& Abramson, 2010; Fierro, 2014; Krampen, 2015; Merced, Stutman & Mann, 2017). Neste cenário, a disciplina de História da Psicologia adquire importância para a formação em Psicologia, incidindo sobre uma formação crítica, influenciando como motivadora do desenvolvimento científico e profissional. Entretanto, estudos internacionais – sobretudo aqueles que se referem ao Canadá e aos EUA – indicam que as disciplinas de História da Psicologia não são, necessariamente, essenciais para que o estudante obtenha o título de psicólogo⁷ (Barnes & Greer, 2014).

Diferentemente do Canadá e dos EUA, o ensino de História da Psicologia, nos cursos brasileiros de graduação, atualmente, é obrigatório. O Ministério da Educação e Cultura instituiu, em 2011, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia (Naves, Silva, Peretta, Nasciutti, & Silva, 2017). Em seu 5º artigo, elas indicam, explicitamente, que o ensino de fundamentos epistemológicos e históricos é imperativo na formação do futuro psicólogo, como forma de avaliar, criticamente, as linhas de pensamento, em Psicologia (Ministério da Educação e Cultura, 2011).

A legislação atual sobre a formação em cursos nacionais de Psicologia aponta para a institucionalização da história, nos departamentos e cursos de Psicologia. Entretanto, com base nesse recente cenário e nos apontamentos de Loureiro e Baptista (2007),

7 Os autores citados, em suma, apontam que a disciplina de História da Psicologia não é necessária para a obtenção de título, tanto na graduação (*undergraduate*) quanto na pós-graduação (*graduate*). Como o sistema de ensino canadense e estadunidense se diferencia do brasileiro, particularmente no fato da graduação não necessariamente ter função profissionalizante, optou-se por dizer “título de psicólogo”, para facilitar o caráter comunicativo.

nota-se uma carência de estudos que auxiliem a mapear as características do ensino de História da Psicologia, no país. Diante desse panorama, esta pesquisa objetivou analisar o ensino da disciplina de História da Psicologia, em cursos de graduação em Psicologia, nas IES do estado do Mato Grosso do Sul (MS).

Método

O estudo se orienta como um tipo de pesquisa exploratório-descritiva, dada a inexistência de pesquisas desse âmbito, em MS. Recorreram-se a estratégias mistas de pesquisa, qualitativas e quantitativas, tendo em vista a natureza dos dados produzidos.

Participantes

Participaram do estudo, com consentimento livre e esclarecido, cinco coordenadores de cursos de graduação em Psicologia de IES de MS.

Materiais

Foram utilizados dois questionários de preenchimento *online*, produzido pelos pesquisadores. Um questionário era destinado aos coordenadores de curso de graduação em Psicologia e outro orientado aos professores de disciplinas de História da Psicologia.

Procedimentos

Inicialmente, levantaram-se as IES que possuíam cursos de graduação em Psicologia, no estado. Foi identificada a existência de dez cursos, a saber: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal (UFMS – CPAN), Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Centro Universitário da Grande Dourados – Capital (UNIGRAN), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Paranaíba (UFMS - CPAR) e Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS).

Em seguida, foram pré-selecionados os coordenadores de cada curso e os professores que ministravam a disciplina de História da Psicologia (ou uma

equivalente). Por meio de *e-mails*, encaminhou-se uma carta convite para a participação na pesquisa, além de dois questionários (um para os coordenadores e, outro, para os docentes), elaborados pelos pesquisadores envolvidos com este estudo, para preenchimento *on-line*. Neles, solicitaram-se, aos coordenadores, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, bem como a ementa da(s) disciplina(s) de História da Psicologia. Entretanto, dois coordenadores encaminharam apenas o PPP e, três, encaminharam apenas o ementário da disciplina. Não obteve-se resposta dos outros cinco coordenadores, a despeito de reenvio de *e-mail* mais outras vezes. Por consequência, entendeu-se que eles se recusaram a participar da pesquisa. Ao final, obteve-se uma amostra de cinco coordenadores. Em relação aos professores contatados, nenhum respondeu ou preencheu o questionário específico à sua prática docente de ensino da História da Psicologia. Compreende-se que essa recusa implicou em uma restrição à pesquisa. Destarte, os únicos resultados considerados foram os relativos aos cinco coordenadores que responderam aos questionários. Este fato, assim, reduziu as potencialidades explicativas dos resultados, mas não impossibilitou o cumprimento do objetivo proposto em relação às inferências que foram possíveis de ser levantadas.

A despeito disto, foi possível coletar algumas informações referentes aos dez cursos levantados, uma vez que todas as IES possuíam dados disponibilizados publicamente em seus *sites*, tais como matriz curricular, ementas e quadro docente. Este material foi de utilidade, pois não dependeu das respostas dos sujeitos convidados e nos possibilitou outra fonte de conhecimento.

Desta feita, o material coletado foi organizado de forma a proporcionar uma apreciação sobre a organização administrativa das IES, assim como sobre a forma como a História da Psicologia é organizada, nas IES pesquisadas.

Resultados

Características dos cursos de graduação em Psicologia do estado do Mato Grosso do Sul

Com base nos dados compilados em seguida, na Figura 1, observam-se algumas características gerais dos cursos de graduação em Psicologia, em MS, úteis ao entendimento das condições locais do ensino de História da Psicologia.

Cidade	Sigla	Natureza Administrativa	Organização Administrativa	Fundação do Curso
Campo Grande	UCDB	Privada	Universidade	1975
	UNIDERP	Privada	Universidade	2000
	UNIGRAN	Privada	Centro Universitário	2008
	UFMS	Pública	Universidade	2001
Corumbá	UFMS - CPAN	Pública	Universidade	1967
Dourados	FAD	Privada	Universidade	2006
	UFGD	Pública	Universidade	2009
	UNIGRAN	Privada	Centro Universitário	1998
Paranaíba	UFMS - CPAR	Pública	Universidade	2001
Três L*agoas	AEMS	Privada	Faculdade	2008

Fonte: adaptação do estudo de Souza (2011).

Figura 1. Características gerais dos Cursos de Graduação em Psicologia, em MS.

Nesta Figura, visualizam-se que seis (60%) cursos de graduação, em Psicologia, estão alocados em IES particulares do estado de MS. Esse resultado é coincidente aos estudos de Mancebo et al. (2015), os quais indicam que as expansões dos cursos de Psicologia ocorrem por meio da iniciativa privada, sobretudo nos interiores dos estados brasileiros. Nota-se, também, que oito IES (80%) foram fundadas entre o final dos anos de 1990 e a década de 2000, coincidindo com

políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil (Castelo Branco & Feitosa, 2017). Além disso, observa-se que seis IES (60%) estão situadas em cidades no interior do estado; destas, cinco foram fundadas no já mencionado período de expansão das IES particulares. Em seguida, na Figura 2, organizam-se alguns dados, especificamente relacionados às cinco IES dos coordenadores que responderam ao questionário da pesquisa.

Instituição	Regime	Frequência de Ingresso por ano	Período do dia
I1	Semestral	02	Matutino e Noturno
I2	Semestral	01	Matutino
I3	Semestral	02	Matutino e Noturno
I4	Semestral	01	Vespertino e Noturno
I5	Anual	01	Matutino e Vespertino

Figura 2. Características de organização dos cursos de graduação respondentes

Percebe-se, conforme a Figura 2, que quatro (80%) das IES respondentes adotam um regime semestral. As I4 e I5, por serem instituições públicas, têm como ingresso o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nota-se, ainda, que a quantidade de turmas ingressantes varia entre uma e duas, por ano, sendo que o mais comum é o ingresso de apenas uma turma (60%). Ainda segundo a Figura 2, entende-se que o curso de graduação, em Psicologia, é encontrado em todos os períodos do dia, mas essa disponibilidade é alterada de

acordo com a IES. Os cursos são oferecidos, predominantemente, pela manhã (43%), sendo que 28% deles ocorre apenas à noite. Este perfil de distribuição sugere o atendimento a certas camadas sociais que podem não ter um emprego formal – visto estarem em um curso integral – ou que podem ter empregos de meio horário – aqueles que estudam somente pela manhã. Esta característica parece marcar, historicamente, a constituição dos cursos de graduação, em Psicologia, no país, evidenciando uma relação com o fortalecimento

das classes médias urbanas (Mancebo et al., 2015). Este segmento, portanto, constitui o grupo principal de alunos, do curso. Vale ressaltar que três das quatro (66%) das instituições que ofertam o curso, no período matutino, também o oferecem no período noturno.

No que concerne à formação ofertada pelos cursos de graduação, segundo a Figura 3, exposta a seguir, expressa-se a configuração estabelecida pela Lei no. 4119, com a presença das três modalidades de formação: Bacharel, Psicólogo e Licenciado (Casa Civil, 1962).

Instituição	Modalidade de Formação		
	Bacharelado	Psicologia	Licenciatura
I1	▪	▪	▪
I2	▪	▪	▪
I3	▪	▪	▪
I4	▪	▪	
I5	▪	▪	

Figura 3. Modalidade de Formação das IES respondentes

Atenta-se para o fato de que apenas as IES particulares I1, I2 e I3 oferecem a formação em Licenciatura, perfazendo 60% do total dos estabelecimentos de ensino minutados. Possivelmente, isso ocorre em razão de um maior controle da gestão, com vistas às alterações realizadas pelas novas DCNs, para os cursos de graduação em Psicologia que passaram a exigir a oferta da Licenciatura (Ministério da Educação e Cultura, 2011). Inclusive, tal processo de

implementação tem sido fonte de debates, pelo Brasil (Sekkel & Barros, 2013).

Sobre o ensino da disciplina de História da Psicologia nas instituições analisadas

Adentrando as informações colhidas pelos questionários respondidos, na Figura 4, exposta a seguir, organizam-se algumas informações relacionadas às disciplinas de História da Psicologia.

Instituição	Número de Disciplinas Identificadas	Nome(s)
I1	02	História da Psicologia I; História da Psicologia II.
I2	01	História da Psicologia.
I3	02	História da Psicologia; Ciência & Profissão.
I4	02	Introdução à Psicologia I; Introdução à Psicologia II.
I5	05	Introdução à Psicologia; Fundamentos Epistemológicos e Históricos da Psicologia: Enfoque Comportamental; Fundamentos Epistemológicos e Históricos da Psicologia: Enfoque Psicodinâmico; Fundamentos Epistemológicos e Históricos da Psicologia: Enfoque Sócio-Histórico.

Figura 4. Caracterização das Disciplinas Identificadas como História da Psicologia pelas IES respondentes

Observa-se que todas as cinco IES respondentes possuem disciplinas intituladas História da Psicologia ou com outra rubrica, como, por exemplo, Introdução à Psicologia. Isso sugere um atendimento à obrigatoriedade do ensino de fundamentos históricos e epistemológicos da Psicologia, conforme as DCNs de 2011 (Ministério da Educação e Cultura, 2011). Atenta-se, ainda, que quatro (80%) IES possuem mais de uma disciplina em sua matriz curricular. Mesmo considerando os limites, ao se tecer generalizações para o restante de MS, ou mesmo do Brasil, a presença desse componente curricular, em todas as IES respondentes, possibilita indícios de um cenário diferente daquele indicado no Canadá e nos EUA (Barnes & Greer, 2014). Melhor esclarecendo, enquanto nestes países o ensino de História da Psicologia não é obrigatório, no Brasil não apenas é imperativo, como tal prerrogativa parece estar sendo implementada. Assim, mesmo com uma amostra institucional reduzida, percebe-se a presença clara do ensino de História da Psicologia, com eventuais ocorrências de mais de uma disciplina, em algumas matrizes curriculares.

Ainda na Figura 4, considerando os nomes das disciplinas, aponta-se certa similaridade entre as IES investigadas, sendo que os nomes História da Psicologia e Introdução à Psicologia são os mais comuns, nas matrizes. O termo “Introdução”, ademais, pode ter relação com o momento em que as disciplinas são inseridas, no curso. Para os cursos de graduação, com regime de ingresso semestral, as disciplinas identificadas com “I” e “II” ocorrem, respectivamente, nos dois primeiros semestres; para aqueles com regime anual, o ensino de tais disciplinas acontece no primeiro ano. Assim, a disciplina seria introdutória às temáticas e teorias psicológicas, recepcionando os estudantes no início de sua formação.

No caso da I5, seu coordenador sugere que a História da Psicologia funciona como uma ferramenta de ensino para diferentes abordagens teóricas da Psicologia. Além de uma introdução geral ao campo da diversidade da Psicologia, os fundamentos teóricos e históricos seriam compartimentados, contribuindo para a compreensão de algumas abordagens psicológicas. Para o coordenador da I2, a disciplina permite ao estudante aprender como a História e a Filosofia contribuem para a compreensão da evolução da Psicologia moderna, como ciência. O coordenador da I4, nessa mesma direção, menciona que, baseado no conteúdo da matéria, “a disciplina Introdução à Psicologia I deveria

ter por nome História da Psicologia”, indicando que a disciplina é fundamental, porque mostra o desenvolvimento da Psicologia.

Além do quesito introdutório, os textos dos PPPs e os ementários dos cursos de Psicologia sugerem que é função da História da Psicologia o desenvolvimento do pensamento crítico. A promoção de tal pensamento varia de acordo com a instituição, com influência de diferentes matrizes ou áreas da Psicologia. As instituições I3 e I4, por exemplo, atentaram para áreas específicas, como a Psicologia da Saúde. Assim, a História da Psicologia poderia cumprir o papel de levar os estudantes a criarem conexões entre passado e presente, a fim de compreender a relação entre Psicologia e Saúde, ao longo do tempo. Isso se desdobraria, inclusive, em um maior tempo despendido com disciplinas que abordassem os aspectos históricos da Psicologia. A título de exemplo, cite-se a I5, que apresenta disciplinas vinculadas a diferentes correntes psicológicas. As outras instituições (I1 e I2), por sua vez, apresentam uma preocupação em despertar discussões entre os alunos, contribuindo para a formação de um senso crítico. Esse comportamento é promovido de maneiras diferentes, em cada instituição. Em I1, há o incentivo à pesquisa e um discurso de aliar a teoria à prática; em I2, considera-se que o foco deve ser na aprendizagem, em que o professor age como mediador e o aluno é ativo, no processo de ensino. De qualquer modo, os propósitos do ensino visam à formação de profissionais capacitados para aliar diversas áreas do conhecimento e, a partir disto, questionar certas realidades.

Dentro das disciplinas computadas, ainda é possível encontrar uma atenção para a formação do campo científico da Psicologia e a exposição de algumas perspectivas de pensamento, difundidas até hoje. Tal fato se acha presente nos documentos que foram fornecidos pelas coordenações de I1, I2, I4 e I5, que apresentam os conteúdos a serem ministrados para cada disciplina, além de expor, a saber: a bibliografia básica e complementar, utilizada nessas disciplinas; os conteúdos programáticos essenciais como, por exemplo, o modo pelo qual a Psicologia se constituiu e seus reflexos atuais. As ementas, de maneira geral, buscam refletir a forma em que a Psicologia se constituiu como Ciência, em suas diversas ramificações.

Sobre a bibliografia encontrada nos dados fornecidos pelos coordenadores anuentes, observamos um total de 65 obras, pertencentes aos cursos em I1, I2, I4 e I5. Ressalta-se que I3 não teve seu material

contabilizado, pela ausência dos documentos relativos à disciplina. Em razão da forte presença de disciplinas relacionadas ao campo da História da Psicologia, na I5, a maioria das obras contabilizadas era exclusiva desta instituição, perfazendo 56.

Dos 65 materiais bibliográficos investigados, apenas dois foram utilizados em todas as instituições analisadas, ou seja: *Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia* (1999), de Ana Bock, Odair Furtado e Maria Teixeira, e *História da Psicologia Moderna* (1992), de Duane Schultz e Sydney Schultz. Além disso, uma obra foi utilizada por três instituições, *Matrizes*

do Pensamento Psicológico (1991), de Luís Cláudio Figueiredo. Organizam-se na Figura 5, expressa em seguida, as seis referências bibliográficas mencionadas em duas instituições simultaneamente. Desses seis livros, cinco são produções nacionais, dos quais quatro são claramente vinculados a historiadores da Psicologia atuantes no Brasil, como Ana Maria Jacó-Vilela e Marina Massimi. Concernente ao ano de publicação do material pesquisado, nota-se que existem referências datadas a partir da década de 1960 até 2015, havendo uma grande concentração de obras editadas nos anos 2000.

Autor(es)	Título	Ano de Publicação
Bock, A., Gonçalves, M., & Furtado, O.	Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica da Psicologia	2001
Figueiredo, L. & Santi, P.	Psicologia: uma (nova) introdução	2004
Freire, I.	Raízes da Psicologia	1997
Jacó-Vilela, A., Ferreira, A., & Portugal, F.	História da Psicologia: rumos e percursos	2005
Luria, A.	Curso de Psicologia geral: introdução evolucionista à Psicologia	1979
Massimi, M.	História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934	1990

Figura 5. Referências encontradas, simultaneamente, em duas IES

Do transcurso dos resultados obtidos, pondera-se que a disciplina de História da Psicologia exerce um papel formativo importante para o esclarecimento da identidade e da diferença das correntes psicológicas e se configura como um recurso introdutório às questões conceituais e metodológicas da Psicologia, desde o seu surgimento, até suas implicações nos campos profissionais. A História da Psicologia, destarte, representa uma importante ferramenta para melhor compreender a Psicologia, assim como para contribuir com críticas ao presente (Fierro, 2014; Krampen, 2015; Merced, Stutman & Mann, 2017; Vaugh-Blount et al., 2009). Em um olhar para o passado, é possível identificar diferentes características dos campos teórico-metodológicos da Psicologia, aquilo que se mantém e poderia permanecer, assim como aquilo que deveria ser modificado. Neste cenário, a História da Psicologia vem sendo compreendida como uma disciplina capaz de auxiliar na formação crítica de psicólogos. Todavia, isso nem sempre ocorre de maneira tranquila, uma vez que ela pode ser caracterizada como um estudo desinteressante

para os alunos, sob a acusação de não apresentar uma utilidade prática, além de se encontrar defasada das psicologias e questões profissionais mais atuais, o que pode, eventualmente, levar a um descaso por parte da administração dos cursos (Stevison et al., 2010).

No ensino da História da Psicologia, baseado no pensamento de Gomes (1996), aponta-se as dificuldades de se promover, em uma única disciplina, o que é introdutório e basilar, mesclado com aquilo que é intermediário, diferenciador e integrador e aquilo que é avançado e profissionalizante. Outra dificuldade seria a de condensar vários conteúdos históricos distintos, em uma única disciplina, dado que são poucas as instituições que oferecem mais de uma.

Com efeito, não milita-se a favor da inclusão de mais disciplinas históricas da Psicologia, em IES, mas argumenta-se que a restrição de sua oferta – ou a falta de sua articulação com outras disciplinas – pode gerar omissão e controvérsia sobre as fundações, fundamentações e aplicações da Psicologia. Segundo ajuíza-se, o ensino da História da Psicologia deve considerar essas

questões e articulações, com vistas a proporcionar uma iniciação que enfatize as identidades e as diferenças, bem como as relações e os contrastes dos conhecimentos psicológicos. Logo, indica-se que é possível sincronizar os conteúdos relacionados à História da Psicologia com outras disciplinas, como a Psicologia Social, a Psicologia Experimental, a Avaliação Psicológica, a Psicologia do Desenvolvimento, etc. Esse planejamento acarretaria em uma outra forma de organizar e difundir o ensino da História da Psicologia em outras disciplinas, contribuindo como conteúdo inicial para o seu desenvolvimento, porém respeitando o desenvolvimento ulterior, nas teorias e práticas específicas a cada disciplina.

Outra discussão que se indica, novamente inspirados por Gomes (1996), ocorre em relação à inclusão dos aspectos históricos da profissionalização da Psicologia, no Brasil, desde a sua regulamentação, em 1962, até suas articulações atuais com os campos da Saúde. Embora profícuos e importantes à iniciação formativa do psicólogo, ajuíza-se que outros pontos, oriundos da Filosofia da Ciência e frequentemente associados à História da Psicologia, contribuem com um pensamento organizador e crítico da Psicologia em sua pluralidade conceitual, metodológica e prática. Em referência aos pontos anteriormente citados, vale ressaltar que eles se referem às implicações da Ontologia, da Epistemologia, da Lógica e da Ética, em questões concernentes à História da Psicologia. No domínio ontológico, questiona-se: O que seria a Psicologia? Qual(is) o(s) seu(s) objeto(s) de estudo? Qual(is) a(s) sua(s) natureza(s)? Na esfera epistemológica: Em que consiste o objeto psicológico? Quais são os modos de acesso e apreensão do psiquismo e do conhecimento psicológico? Como verificá-los e avaliá-los como válidos? No campo lógico: Quais são as justificativas que argumentam os pressupostos e as conclusões de cada corrente psicológica? Como elas se relacionam, a partir de tensões e complementações? No quesito ético: Como as aplicações e expressões dos conhecimentos psicológicos afetam a prática do psicólogo?

Conquanto essas questões sejam extensas e difíceis de ser condensadas e sustentadas, didaticamente, em poucas disciplinas, seja para um público iniciante ou seja como pauta introdutória de outros componentes curriculares, reconhecemos que o ensino da História da Psicologia é um campo aberto à criatividade de quem ministra esse conhecimento. Os pontos anteriormente mencionados podem sugerir um horizonte relacional,

entre professor e aluno, que desperte o interesse por esta disciplina. Ressalta-se que, para além de uma disciplina, a História da Psicologia, ainda, é um campo de pesquisas que congrega vários pesquisadores, que produzem conhecimento e (re)pensam a Psicologia em suas diversas manifestações científicas, profissionais e propagações locais. Portanto, a disciplina de História da Psicologia possibilita o acesso a esse campo, circunscrito a outras institucionalizações dispostas em sociedades, grupos de trabalho, eventos e produções acadêmicas (artigos, livros, dissertações e teses).

Discussão

O estudo da História da Psicologia, como uma disciplina ofertada em cursos de Psicologia, representa uma perspectiva para o melhor entendimento de como esse saber se organiza, institucionalmente, no Brasil. Nesta perspectiva, esta disciplina, além de compor uma introdução às bases da Psicologia moderna, auxilia na formação crítica de psicólogos e preconiza, potencialmente, um interesse formativo pela historiografia da Psicologia. Ao perceber a relevância disso, pesquisou-se essa realidade em um contexto mais próximo, de modo a entender a situação da História da Psicologia, como disciplina, em cursos de graduação em Psicologia, em IES, em MS.

Devido ao número de respostas obtidas, a pesquisa ficou restrita ao contexto institucional expresso pelos coordenadores de cinco IES, não sendo possível analisar a percepção dos professores responsáveis pela disciplina. Outra limitação concerniu ao fato de que os dados fornecidos pelos coordenadores anuentes somente dizem respeito às disciplinas de nome História da Psicologia ou Introdução à Psicologia, não tateando outros conteúdos históricos que poderiam estar disponíveis, em outras disciplinas. Apesar disso, elencaram-se alguns aspectos que julgamos relevantes ao entendimento da organização institucional do ensino da História da Psicologia, no estado.

Primeiramente, todas as instituições convidadas e respondentes da pesquisa possuíam disciplinas relacionadas à História da Psicologia, o que possibilitou indícios de que os cursos seguem elementos preconizados pelas DCNs, no que reporta ao ensino da História da Psicologia, na formação do psicólogo. Esses elementos apareceram nos textos dos PPPs, a nós enviados e, também, naquilo que os coordenadores preencheram. Em segundo lugar, nota-se que as

disciplinas de História se encontravam no início dos cursos. Isso sugere que se considerava ser o seu estudo uma possibilidade de apresentação geral das diferentes perspectivas da Psicologia. Essa característica pode indicar, também, que tais disciplinas constituíam pré-requisitos para aquelas específicas de teorias, métodos e técnicas psicológicas. Em terceiro lugar, percebe-se a presença de livros-textos diretamente relacionados à História da Psicologia, com a assinatura de vários autores brasileiros. Isso demonstra uma preocupação de utilizar referências nacionais de autores que se debruçaram sobre as questões históricas da Psicologia.

Por fim, para uma visão mais ampla da organização nacional da História da Psicologia, como disciplina e recurso formativo de psicólogos, estima-se que novos estudos sejam realizados, em outras localidades brasileiras e em cursos de pós-graduação, com a variação dos instrumentos utilizados como, por exemplo, a análise documental de PPPs e dos planos de ensino.

Referências

- Barnes, M., & Greer, S. (2014). Does the future have a history of psychology? A report on teaching, research, and faculty positions in Canadian universities. *History of Psychology, 17*(2), 159-169.
- Casa Civil (1962). *Lei No. 4.119 – Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Brasília, DC. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.
- Castelo Branco, P., & Feitosa, E. (2017). Formação do psicólogo nos interiores do Brasil: reflexões e implicações. In: Lemos, F. (Org.), *Conversas transversalizantes entre psicologia política, social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos*, v.7 (pp.557-565). Curitiba: Editora CRV.
- Fierro, C. (2014). La historia de la psicología como curso de grado: Sentido formativo y recursos para su enseñanza. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 25*(2), 396-409.
- Gomes, W. (1996). História da Psicologia – Pesquisa - Formação – Ensino. In: *História da Psicologia para curso de Graduação* (pp. 150-159). São Paulo: EDPUC.
- Gundlach, H. (2012). A Psicologia como Ciência e como Disciplina: o caso da Alemanha. In: S. Araújo (Org.), *História e filosofia da psicologia: perspectivas contemporâneas* (pp. 133-165, S. Araújo, Trad.). Juiz de Fora, MG: UFJF.
- Krampen, G. (2015). Scientometric trend analysis of publications on the history of psychology: Is psychology becoming an unhistorical Science? *Scientometrics, 106*(3), 1217-1238.
- Loureiro, I., & Baptista, M. (2007). A História da Psicologia como disciplina de mestrado: relato de uma experiência. *Memorandum, 12*, 143-151.
- Mancebo, D., Vale, A., & Martins, T. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação, 20*(60), 31-50.
- Naves, F., Silva, S., Peretta, A., Nasciutti, F., & Silva, L. (2017). Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. *Psicologia da Educação, 44*, 67-77. 10.5935/2175-3520.20170007
- Merced, M., Stutman, Z., & Mann, S. (2017). Teaching the history of psychology: A content analysis of course syllabi from Doctor of Psychology Programs. *Psychology: Learning and Teaching, 1*(1), 01-16. 10.1177/1475725717729909
- Ministério da Educação e Cultura (2011). *Instituições Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DC. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192.
- Sekkel, M., & Barros, C. (2013) (Orgs.). *Licenciatura em Psicologia: Temas atuais*. São Paulo: Zagadoni Editora.
- Stevison, B., Biggs, P., & Abramson, C. (2010). Google Earth as a source of ancillary material in a History of Psychology class. *Psychological Reports, 106*(3), 665-670.
- Souza, F. (2011). *Por uma história da Análise do Comportamento no Mato Grosso do Sul*. 69f. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP.
- Vaughn-Blount, K., Rutherford, A., Baker, D., & Johnson, D. (2009). History's mysteries, demystified: Becoming a psychologist-historian. *The American Journal of Psychology, 122*(1), 117-129.

Recebido em: 21 de novembro de 2017
Aprovado em: 05 de junho de 2020

ANÁLISE CONCEITUAL DA EXPRESSÃO “SOCIOEMOCIONAL” EM ARTIGOS DE PSICOLOGIA

Ariela Santana Cardoso¹; <https://orcid.org/0000-0003-4283-4233>

Thiago Gomes De Castro²; <https://orcid.org/0000-0003-3492-8635>

Resumo

O uso da expressão ‘socioemocional’ tem se tornado cada vez mais frequente na literatura de Psicologia. Todavia, seu significado e demarcações operacionais para avaliação em pesquisas muitas vezes não convergem para uma compreensão homogênea. Considerando a relevância atual do tema para a pesquisa psicológica, o presente estudo buscou analisar o conceito a partir de seus contextos de aplicação e operacionalização. Foi conduzida uma busca de artigos publicados em periódicos de Psicologia entre 2005 e 2015 consultando as bases *Web of Science*, *PsycInfo*, *Scielo* e *PePSIC*. Para a busca foram utilizados os termos “socioemocional” e “psicologia” nas línguas inglesa e portuguesa. A análise conceitual conectiva buscou verificar os contextos de enunciação, os termos conectivos, e o grau de explicitude operacional relativos aos usos da expressão socioemocional. A busca retornou 198 artigos que, após filtragem, considerando apenas estudos empíricos não repetidos, reteve 74 artigos para a análise conceitual. Os resultados evidenciaram uma prevalência de textos publicados nas áreas de educação e psicologia do desenvolvimento. Ao todo, 26 termos conectivos foram registrados na vinculação com a expressão socioemocional. Prevaleram os estudos em que a expressão socioemocional não apresentou definição explícita em sua enunciação. Conclui-se que, embora o uso da expressão socioemocional seja crescente na literatura de Psicologia, sua circulação e operacionalização heterogêneas demonstram a estrutura probabilística do conceito, referindo uma base teórica pouco clara na explicitação dos construtos e uma forte ênfase nas técnicas de avaliação para a definição do uso da expressão socioemocional.

Palavras-chave: Terminologia da psicologia; Respostas emocionais; Revisão de literatura; Pesquisa científica; Semântica.

Conceptual Analysis of the Expression “Socioemocional” in Psychology Articles

Abstract

The use of the expression ‘socioemotional’ has become increasingly frequent in current psychological literature. However, it’s meaning and operational demarcations in research evaluation often do not converge to a homogeneous understanding. Considering the current relevance of the topic in psychological research, the present study sought to analyze the concept usage from its application and operationalization contexts. A search for articles published in journals of Psychology between 2005 and 2015 was conducted by consulting *Web of Science*, *PsycInfo*, *Scielo* and *PePSIC* databases. The terms “socioemotional” and “psychology” were used in English and Portuguese languages. The conceptual analysis sought to verify the contexts of enunciation, the connective terms, and the degree of operational explanation of the uses of the expression ‘socioemotional’. The search returned 198 articles which, after filtering, considering only the inclusion of non-repeated empirical studies, retained 74 articles for the conceptual analysis. The results showed a prevalence of publications in the areas of education and developmental psychology. Altogether, 26 connective terms were recorded in association with the expression ‘socioemotional’. Studies in which the expression did not present an explicit definition in its enunciation prevailed. It was concluded that although the usage of the expression ‘socioemotional’ is increasing in psychological literature, its heterogeneous circulation and operationalization demonstrates a probabilistic structure of the concept, referring to an unclear theoretical basis in the explanation of the constructs and a strong emphasis on evaluation techniques to define the use of the expression ‘socioemotional’.

Keywords: Terminology of psychology; Emotional responses; Literature review; Scientific research; Semantics.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS — Rio Grande do Sul – RS – Brasil; ariela.sc@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; thiago.cast@gmail.com

*Análisis Conceptual de la Expresión “Socioemocional” en Artículos de Psicología***Resumen**

El uso de la expresión “socioemocional” se ha vuelto frecuente en la investigación psicológica actual. Sin embargo, su significado y demarcación operacional en la investigación no convergen a una comprensión homogénea. Teniendo en cuenta la relevancia actual del tema, el presente estudio trató de analizar el uso del concepto socioemocional hasta sus contextos de aplicación y operacionalización. Se realizó una búsqueda de artículos publicados en revistas de Psicología entre 2005 y 2015 consultando las bases de datos Web of Science, PsycInfo, Scielo y PePSIC. Los términos “socioemocional” y “psicología” se utilizaron en inglés y portugués. Un análisis conceptual conectivo buscó verificar los contextos de enunciación, los términos conectivos y el grado de explicación operacional de los usos de las expresiones socioemocionales. La búsqueda devolvió 198 artículos, los cuales, considerando solo la inclusión de estudios empíricos no repetidos, conservaron 74 artículos para el análisis conceptual. Los resultados mostraron una concentración de publicaciones en las áreas de educación y psicología del desarrollo. En total, 26 términos conectivos se registraron en asociación con la expresión socioemocional. Hubo una alta prevalencia de estudios en que las expresiones socioemocionales no fueron explícitamente destacadas en su enunciación. Los resultados evidenciaron que, aunque el uso de la expresión socioemocional está aumentando en la literatura psicológica, su circulación heterogénea y operacionalización demuestra una estructura probabilística de uso conceptual. Esta conclusión destaca una base teórica poco clara de enunciado de constructo y un fuerte énfasis en las técnicas de evaluación para la definición de uso de la expresión socioemocional.

Palabras Clave: Terminología da psicología; Respostas emocionais; Pesquisa científica; Revisión de literatura; Semántica.

Introdução

Compreender a origem e o desenvolvimento de conceitos em Psicologia tem sido uma atribuição de áreas como a Psicologia Teórica e a Psicologia Filosófica (Bergner, 2017; Slaney & Racine, 2011). Ainda que relativamente restrita a esses meios, tal análise apresenta-se como um exercício epistemológico necessário para a compreensão de projetos científicos em períodos históricos variados. De modo especial, a observação dos padrões de enunciação, dispersão e conexão entre conceitos em torno de uma mesma nomenclatura tem sido considerada um exercício essencial ao processo de clarificação de agendas científicas (Racine & Slaney, 2013).

No presente estudo, examina-se a expressão “socioemocional” e suas aplicações em artigos de Psicologia a partir de uma modalidade de análise conceitual. O termo socioemocional parece compreender um grande espectro de investigações em áreas diversas de pesquisa, significando de modo abrangente a intersecção entre padrões de emoção em uma contextualização social (Järvelä, 2012). Nessa intersecção, a partir do aumento do número de estudos socioemocionais na Psicologia, Thompson (1990) diferenciou quatro possibilidades de compreensão da expressão socioemocional, que seriam: a) os modos de expressão das emoções em contextos sociais, b) a construção social

da experiência emocional, c) as ramificações sociais das reações emocionais, e d) os efeitos da emoção no comportamento social.

A ocorrência do termo pode ser registrada em áreas da Psicologia que vão desde as neurociências (Hashimoto et al., 2015), passando pela psicologia do desenvolvimento (Zaslow et al., 2006), até a psicopatologia (Tso, Mui, Taylor, & Deldin, 2012). Essas pesquisas têm sinalizado, por exemplo, que o desenvolvimento socioemocional na infância é importante para um desenvolvimento cognitivo adequado (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee, & Marshall, 2012) e que a primeira infância provê os fundamentos do desenvolvimento de competências socioemocionais que influenciarão em padrões de interação social na vida adulta (Halle et al., 2014).

No Brasil, o campo de pesquisa em torno da expressão tem sido propagado, por exemplo, através de ações recentes do governo federal como atestam programas de financiamento ao desenvolvimento de competências socioemocionais entre professores (CAPES, 2014) e a implantação, pelo Conselho Nacional de Educação, de diretrizes que buscam favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais na educação básica. Além disso, eventos vinculados à expressão socioemocional têm sido realizados no Brasil como o Encontro Nacional Ciência e Habilidades Socioemocionais realizado em 2016

na Universidade Federal de Sergipe e o I Congresso Nacional de Inteligência Socioemocional realizado também em 2016.

Em uma perspectiva histórica, referências datadas da primeira metade do século XX já buscavam integrar a investigação da emoção ao desenvolvimento social. Os primeiros registros encontrados apontam investigações que vinculavam comportamentos sociais à capacidade de regulação e desenvolvimento emocional em crianças, tendo sua origem na avaliação psicológica e nas teorias de personalidade na década de 1930 (Guilford & Braly, 1930; Washburne, 1935). Pesquisas sobre a temática remetem também ao desenvolvimento socioemocional de crianças em contextos de institucionalização (Fried & Mayer, 1948). Nesse exemplo específico, os autores sugeriram que a escolaridade e outras necessidades básicas, como saúde, alimentação e moradia em crianças institucionalizadas não eram suficientes para garantir a adaptação social e emocional das mesmas em seu contexto de institucionalização. Já em meados dos anos 1970, McClelland (1973), por exemplo, investigou a relação entre competências socioemocionais e o desempenho escolar de crianças. O autor concluiu que as provas escolares desse período eram sensíveis à mensuração de competências intelectuais, mas não avaliavam as competências não cognitivas, identificadas pelo autor como habilidades do eixo socioemocional.

As emoções estariam fortemente implicadas no processo de aquisição de competências pró-sociais que ocorrem nos contextos familiar, educacional e profissional (Gondim, Morais & Brantes, 2014). No campo da educação, a literatura vem indicando que o desenvolvimento de aspectos socioemocionais tem impacto direto em indicadores de bem-estar e de saúde mental tanto de estudantes quanto de educadores, além de favorecer o rendimento acadêmico e o autoconceito (Berger, Alcalay, Torretti & Milicic, 2011).

Nos exemplos de pesquisa citados até aqui o uso do termo socioemocional aparece associado a outros termos, como “competências” e “desenvolvimento”. Isso indica que a definição do termo socioemocional depende em parte do indexador semântico que o acompanha, sugerindo que o termo carrega mais de uma definição e possivelmente mais de uma operacionalização. Sob essa hipótese, a presente investigação avaliará os contextos de enunciação conceitual associados ao termo “socioemocional”. Essa hipótese se fundamenta na teoria prototípica de conceitos, que concebe

unidades conceituais como entidades não estruturadas em definições homogêneas e estáticas, mas probabilidades de enunciação de constituintes comuns em comunidades de linguagem (Margolis & Laurence, 2014). No caso específico do termo “socioemocional”, pode-se hipotetizar que sua identidade é composta de elementos nucleares que são compartilhados em uma gama de aplicações distintas, mas nenhuma estrutura formal de definição o estabelece como unidade diferenciada. Uma evidência de pluralidade conceitual que ajuda a sustentar a hipótese do artigo é o número atual de medidas psicométricas aplicadas para avaliar o construto socioemocional, que não parece ser reduzido a um ou outro aspecto psicológico exclusivamente (Bramham, Morris, Hornak, Bullock, & Polkey, 2009; Santos & Primi, 2014).

Tendo em vista a problemática sobre os usos do termo socioemocional, será desenvolvida uma análise conceitual contextual do termo, de acordo com a sua ocorrência e operacionalização em artigos de Psicologia publicados entre 2005 e 2015. O objetivo da pesquisa é avaliar como o conceito tem sido definido nos artigos, além de verificar a sua aplicação em termos de medidas ou referências qualitativas utilizadas para avaliá-lo.

Método

A análise conceitual pode se referir a diferentes conjuntos de técnicas em pesquisa teórica (Laurenti & Lopes, 2014). Em situações em que se demonstra imprecisa a localização da origem teórica de um conceito ou quando um conceito se populariza de tal modo que seu domínio não mais pertence a uma teoria específica, caso em que se tipifica a expressão “socioemocional”, recomenda-se o exame rigoroso do conceito pela depuração de seus contextos científicos e semânticos de utilização.

Busca dos artigos nas bases

Uma busca inicial de artigos foi realizada junto às bases de dados *Web of Science*, *PsychInfo*, *SciELO* e *Pepsic* em fevereiro de 2016. A busca utilizou a combinação binária dos termos “socioemotional” OR “socio-emotional” AND “psychology”. Os equivalentes dos termos em língua portuguesa “socioemocional” e “psicologia” também foram pesquisados. Os campos de busca selecionados nas bases para aferir o registro dos termos foram o título e o resumo. Como o foco

da pesquisa foi analisar a uniformidade/dispersão conceitual em torno do termo socioemocional e não revisar sistematicamente a literatura sobre a temática, variações de uso da expressão específica “socioemocional” não podem ser incluídas na busca. Essa medida restritiva está associada ao objetivo de observação da circulação desse termo específico na literatura.

Os critérios de busca responderam ao intervalo de publicações entre 2005 e 2015. A busca enfocou apenas artigos publicados nas línguas portuguesa e inglesa em periódicos com política de revisão por pares indexados às bases mencionadas. Tendo em vista o objetivo da pesquisa que especifica a análise da operacionalização do termo, foram retidos apenas artigos de cunho empírico que envolveram coleta de dados com seres humanos, independente da faixa etária.

Análise conceitual

Após a seleção dos artigos, conduziu-se a análise conceitual contextual seguindo os pressupostos lógicos do modelo proposto por Ludwig Wittgenstein (Racine & Slaney, 2013). Em uma tradição Wittgensteiniana a análise conceitual segue uma via na qual o significado de um conceito é medido pelas regras de seu uso e pelos contextos em que é utilizado (Hausen & terHark, 2013). A ênfase é descrever os usos de um termo em uma comunidade de linguagem, sendo que a circulação dos usos específicos é que levaria à própria validação do conceito na comunidade. Assim, para Wittgenstein a análise não conduzirá a um julgamento certo ou errado sobre os usos do conceito ou à consistência lógica interna do conceito, mas a um panorama descritivo sobre o seu uso e contextos de uso. Esta lógica de análise se difere de um modelo de análise conceitual que busca validar os conceitos pelo exame da consistência lógica interna de atributos associados a um termo (Beany, 2016).

Tratando-se de um contexto científico de análise do termo, analisaram-se as ocorrências de transmissão e as definições associadas à emergência do termo, sem com isto afirmar um julgamento sobre seus atributos. Além disso, descreveu-se como o termo vem sendo operacionalizado em termos de medidas que são aplicadas para sua mensuração ou avaliação qualitativa. Em termos técnicos, a ocorrência do termo foi analisada e reportada em três níveis: 1) descrição dos contextos de emergência do termo “socioemocional” na literatura, denominada análise contextual, 2) exame

de ocorrência das definições “socioemocional” pelos termos associados ao seu uso, denominada análise conectiva, e 3) exame da clareza de transmissão do termo “socioemocional” no contexto científico de linguagem, considerada uma análise de explicitude.

Procedimentos de análise

Após seleção dos artigos empíricos retornados pela busca nas bases, conduziram-se as três etapas de análise conceitual. Na primeira etapa (análise contextual), foram descritas as informações de ano de publicação dos artigos, áreas de pesquisa, faixa etária dos participantes envolvidos nos estudos, e o tipo de evidência utilizada nas pesquisas. A caracterização dos artigos por áreas de pesquisa foi definida a partir dos temas sob investigação nos artigos analisados. Essas categorias de área derivaram indutivamente dos dados, seguindo critério de agrupamento temático. Na segunda etapa (análise conectiva), registraram-se os termos vinculados à ocorrência do termo socioemocional, tendo em vista uma análise de frequência dos conectivos e uma classificação de associações terminológicas. A caracterização das classificações dos conectivos seguiu critério de agrupamento semântico e funcional dos termos conectivos. Tais classificações derivaram indutivamente dos dados, uma vez que o modelo de análise conceitual utilizado no estudo é de ordem descritiva. Na terceira etapa (análise de explicitude), observou-se a clareza de enunciação conceitual do termo socioemocional nos artigos científicos. Em especial, na etapa de explicitude, os artigos foram analisados categorialmente conforme as denominações: explícito, disperso ou não definido. Quando o termo socioemocional era conceituado no artigo por uma definição no corpo do texto, com ou sem referência bibliográfica, ou quando o estudo indicava os instrumentos de avaliação socioemocional pelos quais o termo socioemocional foi avaliado, sua clareza foi classificada explícita. Nos casos em que não havia uma definição literal no texto com construtos delimitados, mas o estudo relacionava o termo socioemocional a outros conceitos propondo algum tipo de mensuração ou avaliação qualitativa, não referente diretamente ao termo socioemocional, a clareza conceitual do termo foi classificada dispersa. Quando o artigo empregava o termo socioemocional sem mencionar definição ou sem relacioná-lo a outro conceito, além de não mensurar

nenhum construto socioemocional ou algo definido pelos autores como associado ao termo socioemocional, entendeu-se o uso do termo como não definido.

Resultados

A busca de artigos nas quatro bases retornou 198 artigos. Foram retornados 55 artigos na base *Web of Science*, 112 na base *PsycInfo*, 12 na base *Pepsic* e 19 na base *Scielo*. Inicialmente os resumos dos artigos foram analisados para buscar repetição de registros, artigos escritos em outras línguas que não português e inglês e para separar artigos empíricos de artigos de revisão ou estudos teóricos. Ao final, 74 artigos foram selecionados para a leitura na íntegra e subsequente análise conceitual. Dos 74 artigos selecionados dois foram publicados em língua portuguesa e 72 em língua inglesa.

Análise contextual

Foram registrados 32 artigos empíricos publicados entre 2005 e 2010 e 51 artigos publicados entre 2010 e 2015, considerando a repetição do ano de 2010 para as duas contagens.

Em relação às áreas de pesquisa, foram registradas sete áreas com pelo menos três artigos publicados, correspondendo a 95% das publicações selecionadas. São as áreas da educação, psicologia do desenvolvimento, psicopatologia, psicologia social, neurociências, psicologia da família, e envelhecimento humano. Nesse quesito, as áreas de educação e psicologia do desenvolvimento contabilizaram 45 (61%) dos 74 artigos selecionados.

Nessa direção, o perfil amostral das pesquisas vinculadas ao termo socioemocional revelou uma ênfase de investigações com crianças, adolescentes ou díades crianças-adultos, contabilizando cerca de dois terços de todas as pesquisas (63%). Um exemplo de pesquisa com díades é o estudo de Bornstein et al. (2008), no qual os pesquisadores investigam o conceito de “disponibilidade emocional” entre mães e filhos em diferentes países e zonas urbanas. A avaliação de disponibilidade emocional ocorreu via mensuração da adaptação socioemocional mútua da díade em função das combinações das variáveis gênero, zona rural ou urbana e cultura do país de origem da díade. Os outros 37% de pesquisas registradas enfocaram temas e

aspectos socioemocionais em adultos e alguns registros de pesquisas longitudinais que investigaram mais de uma fase de desenvolvimento.

Quanto à natureza das evidências empíricas coletadas nesses estudos prevaleceu o uso de dados quantitativos (88%), com poucos registros qualitativos (7%) ou de combinação de medidas quantitativas e qualitativas (5%). Vale ressaltar que dos 74 artigos selecionados 25 não mensuraram ou avaliaram qualitativamente os termos socioemocionais. Dos 49 artigos que se propuseram a medir diretamente a questão socioemocional, 34 utilizaram apenas um instrumento. De todos os registros de instrumentos, apenas um incluía o termo socioemocional em seu título. Trata-se do *Mother-reported socioemotional behavior questionnaire* (Duncan et al., 2007), utilizado no estudo de Romano, Babchishin, Pagani e Kohen (2010).

Observou-se grande variabilidade na análise dos instrumentos utilizados para a mensuração de construtos relacionados ao termo socioemocional. Não houve um instrumento padrão para mensurar a questão socioemocional. Os instrumentos também não se repetiram com frequência entre os artigos revisados. O *Child Behavior Checklist - CBCL*, por exemplo, foi o instrumento mais utilizado e explicitamente relatado como avaliando questões socioemocionais. Ainda assim foi utilizado em apenas cinco artigos. No caso do CBCL, aspectos socioemocionais foram mensurados a partir de problemas de comportamento na infância como somatização e ansiedade, dificuldades de externalização, agressividade e condutas destrutivas.

Nessa perspectiva de avaliação, o termo socioemocional apareceu também vinculado a psicopatologias mensuradas por outros tipos de instrumentos. Exemplo disso é o estudo de Erath, El-Sheikh, Hinnant e Cummings (2011) que avaliou “estresse socioemocional”. Os pesquisadores mediram o construto através dos instrumentos *Children's Depression Inventory* e *Personality Inventory for Children-2*, para aferir componentes antissociais e a relação com sintomas de depressão. Nesse exemplo se observa que a natureza avaliativa dos instrumentos é definida pelo termo conectivo utilizado junto ao socioemocional.

Análise conectiva

Em todos os estudos selecionados o termo socioemocional apareceu acompanhado por algum termo conectivo. Foram identificados ao todo 26 termos

conectivos. A análise dos conectivos levou ao agrupamento dos termos diferentes em categorias de afinidade semântica e funcional. Foram tipificadas três categorias conectivas que tendem a agrupar similaridade funcional entre os termos, que são: atributos, regulação, e

comportamentos socioemocionais. Alguns conectivos não se encaixaram em nenhuma dessas três categorias, passando a um quarto grupo denominado “outros”. A figura 1 indica essa organização de agrupamento dos 26 conectivos.

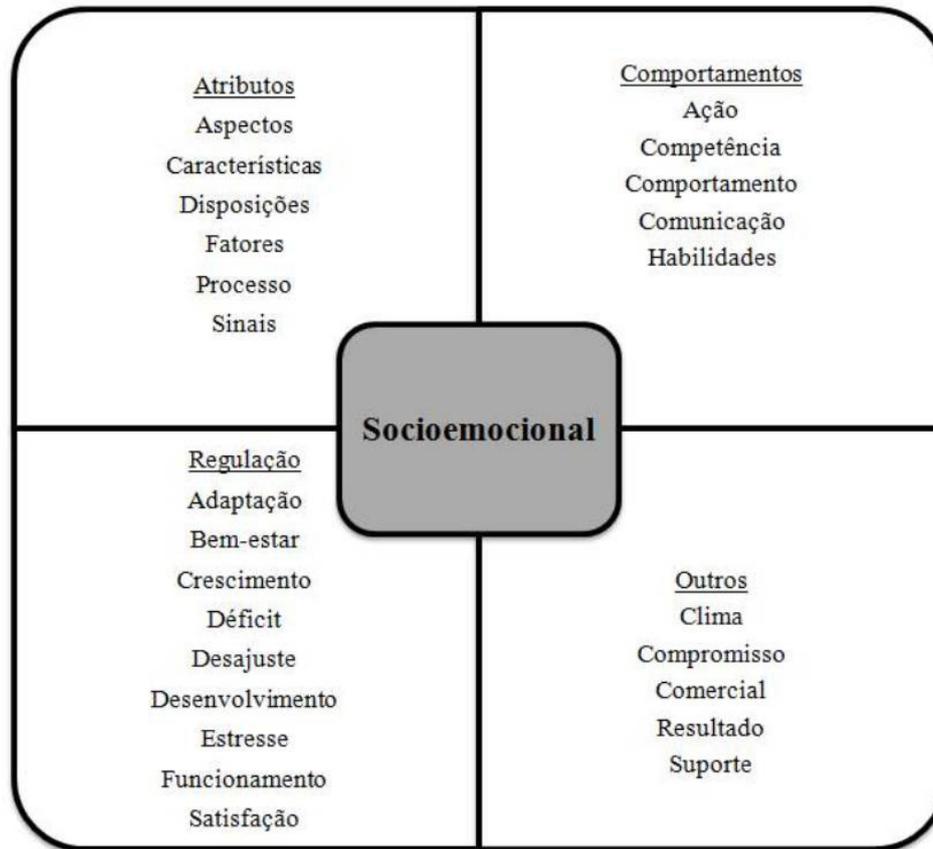


Figura 1. Agrupamentos de conectivos socioemocionais.

No caso dos atributos socioemocionais registram-se os termos que denotam a socioemocionalidade a partir de um conjunto de aspectos, sinais, disposições ou processos. Nessa categoria, o socioemocional tende a ser definido pelo somatório de indicadores que possuem natureza de propriedade socioemocional. Já nas regulações socioemocionais os conectivos denotam um senso de equilíbrio, adaptação ou desenvolvimento de uma função socioemocional. Nessa dimensão os conectivos fornecem uma qualificação funcionalista de ajuste socioemocional e possuem natureza de conectores processuais sem propriedade substantiva. Nos comportamentos socioemocionais encontram-se os conectivos associados às ações e habilidades do

organismo tipificadas como socioemocionais, possuindo o conector natureza verbal propositiva não processual nem substantiva.

Ainda que sutil a diferença entre as categorias, é possível identificar repercussões operacionais importantes ao se comparar, por exemplo, estudos que investigam competências socioemocionais com estudos que avaliam um déficit socioemocional. Nesse caso, as competências constituiriam comportamento socioemocional diretamente observável e propositivo, enquanto o déficit refere-se à ausência de uma regulação ontogênica esperada. Ou seja, diferenciam-se quanto ao peso da hipótese teórica sobre o procedimento de observação da evidência socioemocional.

Observa-se uma prevalência de conectivos no campo das regulações socioemocionais, uma vez que 47 dos 74 artigos fizeram uso dessa caracterização conceitual. Foram registrados oito artigos para a categoria atributos, 11 para a categoria comportamentos e nove para a categoria outros. É importante frisar que mesmo registrando 26 conectivos para o termo socioemocional, apenas quatro deles corresponderam a mais da metade dos usos nos artigos (53% dos artigos). São esses conectivos o bem-estar, o desenvolvimento, o funcionamento e a adaptação socioemocional. Vejamos a seguir alguns exemplos de uso dos conectivos.

No eixo das regulações socioemocionais o estudo de Lee, Zhai, Brooks-Gunn, Han e Waldfogel (2014) é um exemplo do emprego da expressão “bem-estar socioemocional”. Os pesquisadores avaliaram o construto a partir de problemas de conduta relatados por pais e professores de crianças em um contexto escolar, considerando traços de hiperatividade, desatenção e comportamento prossocial das crianças. O bem-estar socioemocional foi considerado a partir do conjunto desses indicadores. No mesmo contexto Chen, Zhang, Chen e Li (2012) avaliaram a adaptação socioemocional de crianças à escola. Os pesquisadores consideraram como questões de adaptação o controle e a inibição comportamental na primeira infância.

No eixo dos comportamentos socioemocionais Baysinger, Scherer e LeBreton (2014) descrevem o “comportamento socioemocional” como de natureza negativa ou positiva, referindo-se à eficácia de grupos para o gerenciamento de conflitos interpessoais e desacordos. Nesse caso, os comportamentos socioemocionais indicam simplesmente reações comportamentais às dinâmicas de grupos. No mesmo eixo Kim, Curby e Winsler (2014) descrevem que as “habilidades socioemocionais” funcionam como preditores comportamentais para a aquisição de habilidades escolares. As habilidades teriam relação com a aprendizagem, o autocontrole, as habilidades interpessoais e os comportamentos de internalização e externalização de problemas. Nessa comparação, os comportamentos e as habilidades socioemocionais claramente demarcam uma diferença de significado, mesmo referendando ações explícitas adjetivadas como socioemocionais.

No eixo dos atributos, o estudo de Jokela (2010) define “características socioemocionais” como os atributos do temperamento infantil de primogênitos, que serviriam de preditores para os pais decidirem ter um segundo filho em um intervalo de cinco anos.

Esses atributos descreveriam aspectos emocionais e pró-sociais dos primogênitos que influenciariam uma maior ou menor probabilidade da opção dos pais pelo segundo filho. No eixo “outros”, encontram-se termos como “suporte socioemocional”, que pode significar, por exemplo, um preditor contextual de resultados na recuperação de pacientes com diabetes (Cvengros, Christensen, Cunningham, Hillis, & Kaboli, 2009). Em contraste, o construto “clima socioemocional” pode se referir às percepções de violência política sofrida por chilenos em dois períodos históricos distintos (Cárdenas, Páez, Rimé, Bilbao, & Asún, 2014).

Ainda que a estratégia de agrupamentos auxilie a identificar o impacto de diferentes conectivos para o significado do termo socioemocional, a constatação mais importante é a dos múltiplos usos e significados vinculados à expressão.

Análise de explicitude

A etapa de análise de explicitude demonstrou que a grande maioria dos estudos (81%) não apresentou definição explícita do termo socioemocional, seja definindo-o na revisão de literatura seja operacionalizando-o explicitamente em instrumentos ou critérios qualitativos de análise. Das três formas de classificação de explicitude utilizadas para o termo, foi predominante o modo disperso (54%) de utilização do termo socioemocional. Nessas situações o termo foi mencionado relativamente a algum processo psicológico operacionalizado nas pesquisas, mas o uso em si do termo socioemocional foi indiscriminado. Um exemplo é o estudo de Daga, Raval e Raj (2015), em que o “funcionamento socioemocional” refere tanto aspectos como ansiedade, depressão, e agressividade como a competência social e o comportamento adaptativo de um indivíduo. Todavia, não é claro ao que especificamente nesse nicho de construtos o “funcionamento socioemocional” dos indivíduos está associado.

Dos 74 artigos selecionados 20 artigos não definiram a noção socioemocional citada em nenhuma seção do texto. Também não relacionaram o termo a algum processo psicológico. Nesses artigos o termo socioemocional apareceu acompanhado do conectivo que o caracterizava, porém sem relação implícita ou direta a algum conceito ou avaliação. De modo geral, esses estudos demonstraram a característica de não medir questões relacionadas à noção socioemocional. Nessa direção, o uso majoritário de conectivos no eixo

das regulações socioemocionais não correspondeu a maior clareza de explicitude do termo. Dos 47 artigos classificados nos conectivos de regulação, apenas quatro artigos receberam classificação explícita de utilização do termo socioemocional. Um exemplo explícito é a aplicação novamente do termo “funcionamento socioemocional” por Ehrensaft, Knous Westfall e Cohen (2011). Em sua pesquisa, os autores apresentam o “funcionamento socioemocional” como uma regulação entre os eixos confiança e suspeita de outros indivíduos, somado à habilidade de se regular emocionalmente em contextos interpessoais. Para medir tal funcionamento aplicam instrumentos específicos de confiança/suspeição social e habilidade de regulação emocional em contextos interpessoais.

Por outro lado, os artigos que fizeram uso de conectivos ligados aos comportamentos socioemocionais definiram explicitamente seu termo em 70% dos casos. Um exemplo de apresentação explícita do termo “comportamento socioemocional” é o artigo de Baysinger, Scherer e LeBreton (2014). No estudo, os pesquisadores investigaram comportamentos socioemocionais positivos e negativos, definindo os comportamentos socioemocionais positivos como o engajamento e participação ativa individual em tarefas coletivas e o comportamento socioemocional negativo como o uso de comportamentos agressivos em uma tarefa de grupo.

Discussão

O trabalho de análise conceitual realizado nesse artigo foi definido como uma análise da utilização do termo socioemocional, o que se diferencia de uma análise da coerência lógica interna do conceito ou do papel do conceito em uma teoria psicológica específica. Essa escolha se justificou pela hipótese de que a expressão socioemocional se relaciona a uma amplitude interteórica de circulação do conceito na Psicologia. Esta hipótese foi corroborada pelos dados, ao se observar não apenas diversidade temática e semântica vinculada ao termo socioemocional, mas principalmente circulação interteórica da expressão entre os diferentes artigos consultados. Claramente, a maior parte das pesquisas analisadas nesse estudo não estão vinculadas exclusivamente a um conjunto homogêneo de premissas teóricas específicas da Psicologia. Os estudos encontrados nas áreas de educação e psicologia do desenvolvimento, por exemplo, se caracterizam em sua maioria como

contextos multiteóricos, onde o coerentismo recai mais sobre os métodos e técnicas aplicadas do que sobre as teorias de base.

Tendo em vista o panorama de dispersão do pensamento psicológico, que tem como uma de suas características o uso diversificado de um mesmo termo, se tornará cada vez mais necessário a análise do emprego de terminologias para compreender sua unidade ou variabilidade de enunciação. Isso interessa especialmente a uma comunidade em que o uso padronizado da linguagem é fundamental para comunicar os objetivos, métodos e resultados de pesquisas. No caso do termo socioemocional, ficou evidente a pluralidade de seus usos. Esse resultado corrobora a hipótese da teoria prototípica de conceitos, pois o termo socioemocional refere uma probabilidade de enunciação de constituintes comuns em comunidades de linguagem teórica variadas. Tais constituintes seriam representados tanto pela repetição dos conectivos associados ao termo como pela referência aos constituintes diretos “socio” e “emocional”, que adquirem significado específico apenas quando vinculados à expressão explícita do significado e das técnicas de avaliação do termo empregadas. O mais importante a se destacar, nesse contexto, é que mesmo muito utilizado o termo não possui clareza conceitual definida na maior parte dos artigos pesquisados. Isto significa, portanto, que o problema não está na pluralidade dos significados ou constituintes dos usos da expressão socioemocional, mas na ausência de enunciação do que se quer afirmar na utilização da expressão.

Seria possível avaliar, por outro lado, que o formato de redação de artigos não se compromete com a definição explícita de seus termos, uma vez que é direcionado a uma audiência supostamente versada em suas terminologias. Contudo, isto não é válido quando se considera que o termo mencionado na revisão de literatura de um artigo será avaliado por meio de técnicas, sejam quantitativas ou qualitativas. Nessa situação, a operacionalização dos termos em conjuntos de técnicas de análise deve ser explicitada no contexto linguístico metodológico dos artigos. Na ausência dessa constatação para o termo socioemocional, colocamo-nos a par do momento de desenvolvimento conceitual do termo, que é de expansão apesar da frágil operacionalização enunciada em teorias e técnicas.

A dispersão atual da Psicologia em micro-teorias e a reunião de diferentes argumentações conceituais em torno de expressões de linguagem corriqueiras refere

uma tensão histórica na área de filosofia da Psicologia. Se por um lado a consistência lógica interna de uma teoria revela seu poder analítico e capacidade de análise de seus termos, por outro o compromisso com a consistência interna demanda uma prática restritiva sobre o uso correto de seus termos. Todavia, em um cenário de sobreposição de argumentos conceituais sobre a existência de fenômenos psicológicos, a utilização de expressões corriqueiras, como o “socioemocional”, caracterizam claramente a dificuldade de se manter alinhado perfeitamente a um único sistema lógico conceitual de psicologia.

Na prática, o exame da consistência lógica de conceitos em função de teorias psicológicas ou autores específicos possui uma função de compreensão da origem e evolução de um conceito em relação ao seu contexto de enunciação teórico. Nessa medida, a análise da consistência lógica poderia ser também entendida como uma prática de análise contextual de conceitos. Contudo, o que diferencia tal analítica da proposta contextual de análise conceitual é a questão da autoridade sobre o conceito, elemento que não compõe o quadro analítico da análise contextual idealizada por Wittgenstein.

Sob essa interpretação, seria possível afirmar que em termos de interesse pela expressão vive-se um momento de valorização e investimento nesse tipo de pesquisa, mas que na ausência de um cuidado em explicitá-lo pode-se perder a legitimidade de seu uso na própria comunidade de linguagem. Especialmente considerando o contexto científico de suas aplicações. O uso indistinto do termo abre portas, por exemplo, para a confusão na aplicação de instrumentos e até mesmo erros no cruzamento de evidências de diferentes pesquisas para se aferir um corpo de constatações sobre os processos socioemocionais. Tal uso indistinto preconizaria um caminho de pouco rigor metodológico e profusão de pseudocompreensões sobre o que o termo significa em determinados contextos de pesquisa.

O presente estudo, ao mesmo tempo que sinaliza a necessidade de uma maior explicitação do significado das expressões socioemocionais utilizadas em artigos científicos, possui limitações. Uma delas é a consulta estrita a documentos publicados em língua inglesa e portuguesa. Seria importante que pesquisas futuras incluíssem estudos publicados em outros idiomas para verificar se a pluralidade de usos e conectivos socioemocionais também é observada em outras línguas. Há também um problema relativo à

janela temporal utilizada para selecionar os artigos, uma vez que a dispersão de usos do termo pode ser influenciada significativamente pelo seu processo de amadurecimento conceitual e difusão em comunidades de linguagem específicas. Nesse sentido, pesquisas futuras poderiam comparar a circulação do termo em períodos distintos de publicação, como forma de teste dos modelos probabilísticos de enunciação de termos no decorrer da história.

Referências

- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376-386. 10.1016/j.ecresq.2011.12.009
- Baysinger, M. A., Scherer, K. T., & LeBreton, J. M. (2014). Exploring the disruptive effects of psychopathy and aggression on group processes and group effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 48-65. 10.1037/a0034317
- Beany, M. (2016). *Analysis*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/analysis/>.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socioemotional wellbeing and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. 10.1590/S0102-79722011000200016
- Bergner, R. A. (2017). What is a person? What is the self? Formulations for a science of psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 37(2), 77-90.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Heslington, M., Gini, M., Suwalsky, J. T., Venuti, P., de Falco, S., Giusti, Z., Zingman de Galperin, C. (2008). Mother-child emotional availability in ecological perspective: three countries, two regions, two genders. *Developmental Psychology*, 44(3), 666-680. 10.1037/0012-1649.44.3.666
- Bramham, J., Morris, R. G., Hornak, J., Bullock, P., Polkey, C. E. (2009). Social and emotional functioning following bilateral and unilateral neurosurgical pré-frontal cortex lesions. *Journal of Neuropsychology*, 3(1), 125-143. 10.1348/174866408X293994
- CAPES, F. (2014). Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. Fundação CAPES, Ministério da educação. Retrieved July 7, 2016, from <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>

- Cárdenas, M., Páez, D., Rimé, B., Bilbao, Á., & Asún, D. (2014). Personal emotions, emotional climate, social sharing, beliefs, and values among people affected and unaffected by past political violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 20*(4), 452-464. 10.1037/pac0000038
- Chen, X., Zhang, G., Chen, H., & Li, D. (2012). Performance on delay tasks in early childhood predicted socioemotional and school adjustment nine years later: A longitudinal study in Chinese children. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 1*(1), 3-14. 10.1037/a0026363
- Cvengros, J. A., Christensen, A. J., Cunningham, C., Hillis, S. L., & Kaboli, P. J. (2009). Patient preference for and reports of provider behavior: impact of symmetry on patient outcomes. *Health Psychology, 28*(6), 660-667. 10.1037/a0016087
- Daga, S. S., Raval, V. V., & Raj, S. P. (2015). Maternal metaemotion and child socioemotional functioning in immigrant Indian and White American families. *Asian American Journal of Psychology, 6*(3), 233-241. 10.1037/aap0000014
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428-1443. 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Ehrensaft, M. K., Knous-Westfall, H. M., & Cohen, P. (2011). Direct and indirect transmission of relationship functioning across generations. *Journal of Family Psychology, 25*(6), 942-952. 10.1037/a0025606
- Erath, S. A., El-Sheikh, M., Hinnant, J. B., & Cummings, E. M. (2011). Skin conductance level reactivity moderates the association between harsh parenting and growth in child externalizing behavior. *Developmental Psychology, 47*(3), 693-706. 10.1037/a0021909
- Fried, R., & Mayer, M. F. (1948) Socio-emotional factors accounting for growth failure in children living in an institution. *The Journal of Pediatrics, 33*(4), 444-456. 10.1016/s0022-3476(48)80202-7
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A., & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 14* (4), 394-406.
- Guilford, J. P., & Braly, K. W. (1930). Extroversion and Introversion. *Psychological Bulletin, 27*, 96-107. 10.1037/h0073968
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J., & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 734-749. 10.1016/j.ecresq.2013.12.002
- Hashimoto, T., Takeuchi, H., Taki, Y., Sekiguchi, A., Nouchi, R., Kotozaki, Y., ... & Shinada, T. (2015). Neuroanatomical correlates of the sense of control: Gray and white matter volumes associated with an internal locus of control. *NeuroImage, 119*, 146-151. doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.06.061
- Hausen, N., & terHark, M. (2013). Aspect seeing in Wittgenstein and in Psychology. In T.P. Racine & K.L. Slaney (Eds.), *A Wittgensteinian perspective on the use of conceptual analysis in psychology* (pp. 87-109). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Järvelä, S. (2012). Socio-emotional aspects of learning. In N.M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning – Volume II* (pp. 3139-3140). Amsterdam, NE: Springer.
- Jokela, M. (2010). Characteristics of the first child predict the parents' probability of having another child. *Developmental psychology, 46*(4), 915-926. 10.1037/a0019658
- Kim, Y. K., Curby, T. W., & Winsler, A. (2014). Child, family, and school characteristics related to English proficiency development among low-income, dual language learners. *Developmental Psychology, 50*(12), 2600-2613. 10.1037/a0038050
- Laurenti, C., & Lopes, C. E. (2014). Metodologia de pesquisa conceitual em psicologia. Em C. Laurenti, C. E. Lopes & S. F. Araujo (Orgs.), *Pesquisa teórica em psicologia* (pp. 41-70). São Paulo: Hogrefe CETEPP.
- Lee, R., Zhai, F., Brooks-Gunn, J., Han, W. J., & Waldfogel, J. (2014). Head start participation and school readiness: Evidence from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Developmental Psychology, 50*(1), 202-215. 10.1037/a0032280
- Margolis, E., & Laurence, S. (2014). Concepts. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/concepts/>.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28*(1), 1-14. 10.1037/h0034092
- Racine, T. P., & Slaney, K. L. (2013). *A Wittgensteinian perspective on the use of conceptual analysis in psychology*. London, UK: Palgrave Macmillan.

- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology, 46*(5), 995-1007. 10.1037/a0018880
- Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Slaney, K. L., & Racine, T. P. (2011). On the ambiguity of concept use in psychology: Is the concept “concept” a useful concept? *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 31*(2), 73-89. doi: 10.1037/a0022077
- Thompson, R. A. (1990). *Socioemotional development*. (Vol. 36). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Tso, I. F., Mui, M. L., Taylor, S. F., & Deldin, P. J. (2012). Eye-contact perception in schizophrenia: relationship with symptoms and socioemotional functioning. *Journal of Abnormal Psychology, 121*(3), 616-627. 10.1037/a0026596
- Washburne, J. (1935). A test of social adjustment. *Journal of Applied Psychology, 19*, 125-144.
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., ... & De Temple, J. M. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental psychology, 42*(1), 27-37. 10.1037/0012-1649.42.1.27

Recebido em: 22 de abril de 2020
Aprovado em: 04 de maio de 2020

CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Adélia Suzana Barreiro Del Sarto¹; <http://orcid.org/0000-0001-8256-3752>

Sandra Regina Gimenez-Paschoal²; <http://orcid.org/0000-0003-0330-132X>

Resumo

Os acidentes de trânsito permanecem causando elevada morbimortalidade, mas são previsíveis e preveníveis, como apontam as políticas públicas. A temática da educação para o trânsito é indicada para ser desenvolvida em todos os níveis de educação e é sugestiva para a prevenção destes acidentes. O objetivo desse trabalho foi investigar estudos pós-graduados brasileiros relacionados à temática da educação para o trânsito. Foi realizada busca no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram estabelecidos como critérios de inclusão: estudos pós-graduados relacionados à temática educação para o trânsito, realizados em ambientes de educação formal, com estudantes, que se referissem ao país e que estivessem disponíveis integralmente no ambiente virtual. Foram encontrados 32 estudos e selecionados para análise seis dissertações e três doutorados. Verificou-se que o ano de 2015 concentrou mais publicações (4), predominaram estudos ligados a Programas de Engenharia Urbana (4), a região sudeste se destacou em relação ao número trabalhos (5) e todo os trabalhos estiveram voltados à contribuição para a prevenção de acidentes no trânsito. Concluiu-se que houve pequeno número de estudos pós-graduados no país diante de temática tão importante para a sociedade, indicando a necessidade de novos trabalhos, principalmente com o acompanhamento de ações realizadas e avaliação de seus impactos.

Palavras-chave: Educação; Saúde; Violência; Acidentes de trânsito; Prevenção de acidentes.

Postgraduate contributions on traffic education

Abstract

Traffic accidents remain causing high morbimortality, but they are predictable and preventable, as pointed out by public policies. The theme of traffic education is indicated to be developed at all levels of education and is suggestive for the prevention of these accidents. The objective of this work was to investigate Brazilian postgraduate studies related to traffic education. A search was carried out on the website of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The inclusion criteria established were: postgraduate studies related to the theme of traffic education, carried out in formal education environments, with students, who referred to the country and were fully available in the virtual environment. This search found 32 studies, from which six dissertations and three doctorates were selected for analysis. It was noted that the year 2015 concentrated more publications (4), and that studies related to Urban Engineering Programs predominated (4), as well as the southeast region stood out regarding to the number of works (5) and that all works were focused on contributing to the prevention of traffic accidents. It was concluded that there was a small number of postgraduate studies in the country regarding such an important topic for society, indicating the need for new work, mainly with the monitoring of actions carried out and the evaluation of their impacts.

Keywords: Education; Health; Violence; Traffic accidents; Accident prevention.

Contribuciones del Postgrado sobre educación para el tránsito

Resumen

Los accidentes de tránsito permanecen causando elevada morbimortalidad, pero son previsibles y prevenibles, como apuntan las políticas públicas. La temática de la educación para el tránsito es indicada para ser desarrollada en todos

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São Paulo – SP – Brasil; adeliasuzana@pocos-net.com.br

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São Paulo – SP – Brasil; srg.paschoal@unesp.br

los niveles de educación y es sugestiva para la prevención de estos accidentes. El objetivo de este trabajo fue investigar estudios postgraduados brasileños relacionados con la temática de la educación para el tránsito. Se realizó una búsqueda en el portal de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Utilizando criterios de exclusión e inclusión, se identificaron ocho disertaciones. Se verificó que las disertaciones adoptaron diferentes delineamientos, en especial trabajos de naturaleza descriptiva. El público objetivo fue diversificado, siendo cuatro trabajos con jóvenes de la enseñanza fundamental. En todos los trabajos la educación fue identificada como una herramienta de prevención. En cinco trabajos los autores eligieron como objeto principal de estudio el comportamiento del conductor. La región sudeste quedó en evidencia, con la producción de cinco trabajos. Se concluyó que hubo un pequeño número de estudios posgraduados en el país ante una temática tan importante para la sociedad, indicando la necesidad de nuevos trabajos, principalmente con el seguimiento de acciones realizadas y evaluación de sus impactos.

Palabras clave: Educación; Salud; Violencia; Accidentes de tráfico; Prevención de accidentes.

Introdução

A mobilidade é uma necessidade humana de adaptação e sobrevivência, ou seja, todas as pessoas precisam se locomover, mesmo aquelas que necessitam de ajuda. Com a modernidade houve modificações na maneira de transitar que afetaram diretamente a locomoção da sociedade, principalmente com os meios de transporte, sejam eles individuais ou de massa. A partir dessas transformações, a vida humana obteve muitas facilidades no ato de transitar, que possibilitaram a busca por novos produtos e tornaram mais fáceis a obtenção de serviços. Assim, o transitar não se resume a um ato isolado, mas possibilita o acesso a diferentes lugares e ajuda as pessoas a suprirem suas necessidades básicas, como educação, saúde e lazer, ou seja, democratiza o acesso aos serviços sociais (Vasconcelos, 2010).

O trânsito tem diferentes definições, Rozestraten (1988, p. 9) o define como "(...) o conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes". De acordo com o mesmo autor, quando as pessoas não se comportam de maneira preventiva, aumentam os conflitos no trânsito e isso pode gerar violência e também potencializar as probabilidades de um acidente ocorrer. Explica que para ser considerado trânsito, é necessário ser em rua pública, fazer parte da tríade homem, veículo e rua, e ainda com o objetivo de mobilidade. As regras são necessárias para organizar o espaço e também estabelecer as prioridades, portanto, é essencial que as pessoas respeitem essas normas para garantir a segurança coletiva. Rodrigues (2007) também indica que o trânsito perpassa a tríade homem, veículo e via, bem como a locomoção, a comunicação e o convívio social, por isso, explica que para se "[...] locomover com segurança e atender suas necessidades

de deslocamento, as pessoas precisam comunicar-se com o espaço: enviar, receber e compreender as mensagens contidas nos diferentes atos de comunicação que orientam o trânsito" (Rodrigues, 2007, p. 14). Há uma ampliação do conceito trânsito ao indicar que "A convivência social baseada na cooperação e no respeito mútuo, é o princípio fundamental para compreender a natureza do trânsito. Trânsito é acima de tudo, um espaço de convivência social" (Rodrigues, 2007, p. 16).

O direito de ir e vir com segurança é um direito que é assegurado na legislação brasileira. Explicitado no Código de Trânsito Brasileiro - Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 – artigo 1º, 29: "O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos, é dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar medidas destinadas a assegurar esse direito." (Brasil, 1997, p. 23).

Segundo as estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017), os acidentes de trânsito ocupam atualmente o nono lugar entre as principais causas de morte em todas as faixas etárias no mundo. A cada ano provocam perda de 1,2 milhão de vidas e causam lesões não fatais em aproximadamente 50 milhões de pessoas no mundo inteiro. Cerca de metade (49%) das pessoas que morrem, nas vias pelo mundo, são pedestres, ciclistas e motociclistas. Os acidentes de trânsito são a principal causa de morte de pessoas entre 15 e 29 anos de idade e mais de 90% das mortes e lesões, no trânsito, ocorrem em países de baixa e média renda, embora esses países respondam por apenas 54% dos veículos registrados no mundo.

Sobre as estatísticas das mortes de crianças no trânsito, mais de 500 crianças menores de 18 anos de idade são mortas nas ruas e vias do mundo por dia e milhares de outras são feridas. As lesões causadas pelo trânsito são uma das principais causas de morte de

crianças em sua segunda década de vida, e a grande maioria (95%) das mortes de crianças em acidentes de trânsito ocorre em países de baixa e média renda (OMS, 2017).

Em nosso país não é diferente, os acidentes de trânsito são um problema de saúde pública. Todos os dias, muitas pessoas sofrem sequelas provisórias e/ou permanentes e outras morrem. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2016, morreram 35.708 pessoas vítimas de acidentes de trânsito, sendo 87 menores de 1 ano, 522 na idade de 4 a 14 anos. Nesse mesmo ano, foram internadas 208.053 pessoas por lesões causadas por acidentes de transporte (Brasil, 2017). O Ministério da Saúde classifica acidentes e violências como “[...] causas externas de morbidade e mortalidade [...]” (Brasil, 2017). Os acidentes englobam vários tipos, como quedas, envenenamentos, acidentes de trânsito, entre outros. A violência é descrita pelo ministério como eventos considerados intencionais e compreendem agressão, negligência e lesão autoprovocada. No entanto, é abordado que tanto os acidentes quanto as violências são passíveis de prevenção. A OMS (2017) também indica que os acidentes de trânsito podem ser uma ocorrência cotidiana, mas são previsíveis e preveníveis.

O Código de Trânsito Brasileiro reconhece a necessidade de educar para o trânsito em todos os níveis de ensino quando estabelece em seu artigo 76 que:

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, de União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação (Brasil, 1997, p.23).

Em 2001 foi criada a Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências, que consiste em diretrizes e responsabilidades institucionais que valorizam medidas referentes à promoção da saúde e à prevenção de acidentes em todos os ciclos da educação. Enfatiza que “A mobilização das universidades para que induzam investigações atinentes aos acidentes e às violências, não só divulgando-as em suas publicações científicas, mas de forma que contribuam, inclusive, para a melhoria e o aprimoramento da rede de serviços (Brasil, 2001, p. 41)”.

A integração dos Ministérios da Educação e da Saúde em torno da necessidade de desencadear no

país ações preventivas culminou com a promulgação, em 5 de dezembro de 2007, do decreto nº 6.286, nomeado como Programa da Saúde na Escola (PSE), com o objetivo de promover a integração e a articulação permanente da educação e da saúde, voltada para uma Educação Integral” (Brasil, 2007).

As Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito trazem um conjunto de orientações para nortear atividades pedagógicas voltadas ao tema do trânsito, preconizando essa temática sobretudo na educação infantil e no ensino fundamental (Brasil, 2009).

Em 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as quais orientam e estabelecem diretrizes para uma base nacional comum, apresentando uma perspectiva importante do educar e do cuidar em todos os níveis de ensino:

Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo (Brasil, 2013, p.18).

Considerando o alto número de acidentes de trânsito no país e no mundo, a indicação da importância da educação para sua prevenção e a necessidade de conhecer a produção científica nacional existente para avançar as pesquisas na área da educação, os objetivos desse trabalho foi investigar estudos pós-graduados brasileiros relacionados à temática da educação para o trânsito.

Método

Foi realizada pesquisa bibliográfica consultando o banco de dados do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD - que foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia - IBICT, e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil), no período de 2005 a 2017, com o descritor entre aspas “Educação para o trânsito”.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão estudos pós-graduados relacionados à temática da educação para o trânsito, realizados em escolas e/ou em ambiente de educação formal, tendo como público alvo estudantes, que se referissem ao país e que estivessem disponíveis integralmente no ambiente virtual.

Os critérios de exclusão foram estudos não ligados à pós-graduação, não relacionados à temática da educação para o trânsito, realizados e/ou abordando outros ambientes não ligados à educação formal, não abrangendo como público alvo estudantes, que não se referissem ao país e que não estivessem disponíveis integralmente no ambiente virtual.

Foram encontrados na busca 32 estudos, dos quais nove foram selecionados para serem incluídos neste trabalho, por atenderem aos critérios de inclusão. Os outros 23 foram excluídos, pelos seguintes motivos: quatro por ter autores repetidos; 13 por serem trabalhos de educação para o trânsito relacionados à mobilidade, acidentes e uso de álcool e direção fora do ambiente escolar e mais ligados a trabalhos sociais; um trabalho que não estava disponível integralmente no ambiente virtual e cinco trabalhos que não contemplavam os critérios de inclusão.

Os estudos selecionados tiveram as seguintes variáveis analisadas: a data de publicação, o nível do trabalho, o Programa de Pós-Graduação em que foi realizado, a região do país a que o Programa pertencia, o objetivo principal do estudo, o ambiente e os participantes.

Resultados e discussão

No Quadro 1 encontra-se a descrição sintetizada das variáveis analisadas dos estudos pós-graduados brasileiros selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre temática da educação para o trânsito.

Verifica-se que dos nove estudos selecionados, quatro foram publicados em 2015, dois em 2012 e um para cada ano: 2010, 2013 e 2014.

A produção de estudos, que teve pequena oscilação entre os anos de 2010 e 2014, com um maior número em 2015, não foi continuada nos anos de 2016 e 2017. Este pode ser um aspecto preocupante, pois os dados epidemiológicos indicam um panorama de elevada morbimortalidade por acidentes e violências no país, e em paralelo as prescrições ministeriais

conclamam toda a sociedade e, em especial escolas e universidades, para auxiliar no sério problema que representam os acidentes de trânsito no país

Quanto ao nível dos trabalhos, seis foram mestrados e três doutorados.

A importância de produção de estudos pós-graduados está ligada, dentre outros aspectos, à possibilidade de repercussão para auxiliar na resolução de problemas da sociedade. Assim, mais estudos em nível de doutorado sobre a temática seriam bem vindos, pois quanto mais aprofundadas as pesquisas, mais chances de ampliação das possibilidades de contribuição.

Em relação aos programas de Pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas, verificou-se que quatro estudos estavam ligados à Engenharia Urbana. Em programas de Ensino de Ciências (Matemática e Física) foram encontradas outras quatro pesquisas. Um trabalho foi realizado em programa de Pós-graduação em Educação.

Segundo a OMS (2017), os acidentes, além de causar luto e sofrimento e ser um problema de saúde pública, causam elevados custos econômicos. A solução se apresenta como um conjunto de medidas que envolvem várias áreas do conhecimento. E, pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação apresentam-se como as mais promissoras, pois podem contribuir para a realização de ações com métodos científicos, de modo a propor e implantar alternativas com o objetivo de promover a prevenção e atitudes congruentes com a paz no trânsito.

Em relação às regiões do país a que os Programas de Pós-graduação pertenciam, verificou-se que prevaleceu a região Sudeste, com frequência de cinco, sendo as seguintes instituições: UNESP, UFSCAR e USP. A seguir se verificou a região Sul, com frequência de três trabalhos e com as instituições: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Região Nordeste esteve representada por um estudo, realizado na Faculdade de Juazeiro do Norte, no Ceará. As regiões Sudeste e Sul do país, bem como as Universidades Públicas, têm historicamente contribuído de forma prevalente para a produção de conhecimentos no país, nas mais diferentes áreas do conhecimento e temas de investigação. Entretanto, tal como o problema dos acidentes de trânsito está presente de forma alarmante em todo o país e se conta com instituições de ensino superior de prestígio em todas as regiões, um maior número de estudos distribuídos

Quadro 1

Síntese das variáveis analisadas nos estudos pós-graduados brasileiros selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre a temática da educação para o trânsito (N=9).

Citação / Nível	Programa	Universidade / Região	Objetivo	Ambiente	Participantes
Anjos (2015) – Mestrado	Pós-graduação de Matemática em Rede Nacional	Faculdade de Juazeiro do Norte, Juazeiro do Norte – Nordeste	Ensino da matemática na educação para o trânsito. Proposta transversal.	Escolar – Ensino Médio	Alunos
Barbosa (2015) – Mestrado	Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – Sul	Avaliar jogos digitais na temática educação para o trânsito	Escolar – 5º ano do Ensino Médio	11 alunos de 10 anos – 7 meninos 5 meninas
Franco (2013) – Doutorado	Pós-graduação em Educação em Ciências	Universidade Estadual Paulista, Bauru – Sudeste	Intervenção com o tema matemática e educação para trânsito	Escolar – 4º ano do Ensino Fundamental I	28 alunos
Ledur (2015) – Mestrado	Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – Sul	Intervenção sobre educação para o trânsito e ensino de ciências.	Escolar – 9º ano do Ensino Fundamental II	28 estudantes
Montmorency (2012) – Mestrado	Pós-graduação em Engenharia Urbana	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – Sudeste	Identificar percepções em relação à segurança de trânsito (Análise Multicriterial)	Escolar, Ensino Fundamental I	10 alunos (9 a 11 anos) 10 professores 10 responsáveis 10 transportadores escolares
Silva (2015) – Doutorado	Pós-graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista, Marília – Sudeste	Investigar variáveis associadas aos acidentes de trânsito entre universitárias	Graduação em Fonoaudiologia e Pedagogia	472 universitárias
Souza (2010) – Doutorado	Pós-graduação em Engenharia Urbana	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – Sudeste	Defender a transversalidade na educação para o trânsito	Escolar Ensino Fundamental I e Professores	Alunos (todos os períodos) e professores
Urruth (2014) – Mestrado	Pós-graduação em Ensino da Física	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Sul	Intervenção com um curso de física e segurança no trânsito	Escolar – Ensino Médio	15 alunos
Zani (2012) – Mestrado	Pós-graduação em Engenharia Urbana	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – Sudeste	Identificar a percepção dos grupos de pessoas que utilizam o entorno das áreas da escola	Escolar – 4º ano do Ensino Fundamental I	400 alunos 95 professores 400 responsáveis 84 transportadores 10 especialistas em trânsito

Fonte: dados da pesquisa.

por todas as regiões poderia representar alento para o enfrentamento loco-regional das questões que a temática requer.

Os objetivos dos estudos contemplaram a educação para o trânsito no ambiente formal, todos os autores estavam preocupados em resolver o problema dos acidentes e violência no trânsito. Foi verificado que quatro autores realizaram projetos educativos de intervenção: um autor tratou do uso do álcool, habilidades sociais e os acidentes de trânsito; sendo que dois estudos investigaram a percepção dos alunos, responsáveis, professores e profissionais especialistas em trânsito sobre questões relacionadas à prevenção de acidentes de trânsito no entorno da escola, e dois autores realizaram pesquisas teóricas, investigaram documentos oficiais sobre educação para o trânsito.

Os objetivos e temáticas endossadas pelos estudos vão ao encontro das políticas públicas e diretrizes ministeriais do país, em especial as que constam na Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por acidentes e violências (Brasil, 2005) e do Programa Saúde na Escola (Brasil, 2007). O ambiente educacional formal foi o local de realização e/ou de citação em todos os estudos, sendo que predominaram os trabalhos realizados no ensino fundamental, ou seja, cinco deles, e no ensino médio, três deles, envolvendo de alguma forma alunos, mas às vezes também professores, familiares/responsáveis e documentos oficiais. Um trabalho também foi realizado na formação inicial universitária, em cursos de graduação em Pedagogia e em Fonoaudiologia.

Os ambientes formais de educação são ambientes favoráveis à aprendizagem de comportamentos de prevenção de acidentes no trânsito e de promoção da segurança, seja por sua capacidade de articular teoria e prática, seja pela multiplicidade de vivências que pode propiciar a todos os que participam da formação de pessoas nos diferentes níveis de ensino.

Os participantes dos trabalhos foram alunos do ensino fundamental, ensino médio e da universidade, com amostra que variou de 10 a 472 alunos.

A realização de pesquisas nos ambientes formais de educação pode beneficiar e produção de conhecimentos na universidade que sejam adequados à realidade da sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de que os resultados das pesquisas possam auxiliar mais diretamente à população que frequenta os locais de estudo. E, estes participantes podem ser desde os alunos até profissionais, responsáveis pelos alunos e a

comunidade de entorno, para que todos sejam beneficiados diante das demandas que foram detectadas. As quatro intervenções encontradas nas pesquisas analisadas seguiram caminhos diferentes, no entanto, verificou-se que prevaleceu em três trabalhos o ensino das ciências e da educação para o trânsito e um autor usou um jogo digital para ensinar comportamentos preventivos no trânsito.

O uso da educação para o trânsito em conjunto com os conceitos do campo das ciências é corroborado por Anjos (2015), Ledur (2015), Urruth (2014) e Franco (2013). Uma das explicações é que no ambiente do trânsito existem algumas leis que podem ser descritas no comportamento das pessoas quando se utilizam dos meios de transportes, com por exemplo: o cinto de segurança (força) e a distância de frenagem. O ensino de ciências caracteriza-se pela apresentação de conceitos, leis e fórmulas, e acredita que esse tema aproxima situações de emergência do cotidiano. Ledur (2015) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre a educação para o trânsito e o ensino de ciências em 15 estudos (artigos, dissertações e teses) e analisou seis coleções de livros didáticos de 2012, com o objetivo de verificar a exposição do tema em livros de ciências do 9º ano do Ensino Fundamental. O autor verificou que os estudos apresentavam poucas produções direcionadas para o enfoque transversal da educação para o trânsito, ou seja, o conteúdo era tratado de forma geral. O mesmo ocorreu com os livros didáticos, em que as situações de trânsito foram tratadas como informação complementar. O autor defende que é necessário vincular diretamente os efeitos das leis e as situações do trânsito como por exemplo: distância de segurança, tempo de frenagem, tempo de reação, velocidade entre outros. Sobre a transversalidade na educação para o trânsito:

O trânsito, compreendido de forma abrangente, pode ser inserido de forma transversal em todas as disciplinas, pois trata de um tema inerente à realidade de todas as pessoas. A relevância da educação para o trânsito conduz a um trabalho pedagógico que não se limita apenas ao estudo de regras e sinais mas que esteja voltado primordialmente para o exercício da cidadania (Ledur, 2015, p. 41).

O autor Urruth (2014) realizou um curso de física e educação para o trânsito, os conteúdos foram os mesmos, vinculando conceitos da física e educação para o trânsito, o trabalho foi realizado com alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, no horário inverso

ao das aulas. Os autores evidenciaram melhora no conhecimento dos alunos comparando o pré-teste e o pós-teste, um comportamento que se destacou, nos dois trabalhos, foi que os alunos relataram estar usando o cinto de segurança no banco de trás.

Os participantes desses dois trabalhos eram menores de 18 anos, considerando o ano escolar, no entanto, o que se percebeu nas intervenções foi a ausência de tratar a situação do pedestre frente às leis da física, considerando que o principal papel desses alunos é o de pedestre e/ou de passageiro.

A criança é um grupo vulnerável, tanto em relação aos aspectos físicos, cognitivos e afetivos, pois está em pleno desenvolvimento, por essas peculiaridades precisa ser cuidada. Quando se trata do público infantil e juvenil, a participação da família se mostra indispensável para proteger as crianças nas vias, podem ensinar a discriminação de riscos desde cedo e, ainda, os comportamentos dos pais e adultos são modelos

Cerca de 500 crianças menores de 18 anos são mortas nas vias do mundo por dia e outras milhares são feridas, por isso, o cuidado com as crianças e os jovens é um dos componentes mais importantes do Pacote de Medidas para Salvar Vidas da OMS:

Limitadas por seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, as crianças estão mais expostas ao risco no trânsito do que os adultos, fisicamente as crianças tendem a ser mais suscetíveis ao traumatismo craniano grave do que os adultos; podem ter dificuldades em interpretar imagens e sons que podem afetar seu discernimento quanto à proximidade, velocidade e direção dos veículos em movimento e, à medida que crescem, os adolescentes podem estar propensos a se arriscar (OMS, 2017, p. 42).

O entorno da área escolar é um ambiente que tem grande fluxo de pedestres e veículos, e o modo como as crianças fazem as viagens rotineiras à escola merece atenção, porque os riscos de se envolverem em acidentes tendem a aumentar. Algumas crianças vão caminhando, outras usam o transporte coletivo e ainda têm as que vão em veículos particulares. As pesquisas de Montmorency (2008) e Zani (2011) trataram da percepção das crianças, dos professores, dos responsáveis e especialistas sobre a segurança no trânsito e como se dá a escolha de realizar o percurso. Na pesquisa de Motmrency (2008) a educação apareceu como primeiro critério por todos os grupos estudados - responsáveis, educadores e especialistas.

Zani (2011) explicou que o espaço escolar é um local que merece atenção dos responsáveis e especialistas, ao passo, que é o destino diário das crianças. A autora salienta a importância do trabalho envolvendo essa temática para subsidiar planejamento de ações que incluam toda a comunidade escolar, envolvendo também os órgãos públicos e o serviço de fiscalização.

Outra autora que se preocupou com o tema foi Rosa (2011), que estudou sobre as variáveis que influenciam o modo de transportes das crianças. Foram apontadas as seguintes variáveis: a percepção de segurança do bairro, a disponibilidade de automóveis nas residências, os hábitos e a cultura dos pais em relação ao uso dos modos (veículos) motorizados e o fator de maior impacto foi a distância entre a casa e a escola. A autora apontou a importância do conhecimento do ambiente escolar para oferecer subsídios técnicos voltados à segurança no trânsito para administradores e responsáveis pela segurança viária. Os trabalhos tiveram o objetivo de favorecer informações para ações de planejamento e intervenções de prevenção de acidentes, principalmente os atropelamentos que acontecem nessas áreas.

Vários fatores influenciam e aumentam os riscos de acidentes de trânsito, como o uso do celular enquanto dirige, alta velocidade, não uso dos equipamentos de segurança e a associação da bebida alcoólica e direção. Este último comportamento tem causado muitos acidentes e vítimas; apesar das leis mais severas e das punições, muitas pessoas ainda continuam a beber e dirigir. O tema “direção veicular e bebida alcoólica” foi objetivo de estudo de Silva (2015), que realizou um estudo para investigar uso do álcool, comportamentos de risco no trânsito e habilidades sociais. Aplicou três questionários (Questionário do Comportamento do Motorista-QCM, Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais – Comportamentos e Contextos para Universitários – QHC – Universitários e Alcohol Use Disorders Identification Test – AUDIT) em 472 estudantes universitárias, dos cursos de Fonoaudiologia e de Pedagogia. Os resultados mostraram que as médias significativamente maiores de comportamentos de erros, lapsos e violações, eram das universitárias que faziam uso de álcool em relação às que não faziam. O autor salientou a importância de conteúdos de prevenção ao uso de álcool e acidentes de trânsito na formação universitária. A pesquisa foi composta com uma população praticamente homogênea em relação ao sexo.

Segundo o Boletim Estatístico “Mulheres no Trânsito”, as mulheres são mais prudentes e cuidadosas e se envolvem menos em acidentes de trânsito, como demonstra as estatísticas de 2017, do total de 384 mil indenizações pagas pelo Seguro DPVAT, apenas 25% foram para vítimas do sexo feminino. Em casos de morte a diferença é ainda maior: 82% das vítimas são do sexo masculino (Brasil, 2018, p. 4).

Os autores Martins e Loremetti (2016) analisaram 4.347 fichas de atendimento de ocorrências envolvendo os acidentes de trânsito em uma cidade no interior do Paraná, os dados encontrados indicam que existe maior prevalência do número de acidentes em homens, pois a maioria das vítimas foram do sexo masculino 67,0%, sendo do sexo feminino 32,9%.

A educação para o trânsito foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) como tema local transversal. Anjos (2015) defende a transversalidade e coloca que ela pode contextualizar o ensino de educação para o trânsito com outras disciplinas, com isso aplica a realidade e o cotidiano do aluno. A transversalidade está presente nas Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (Brasil, 2009, p. 12).

Souza (2010) defendeu três ideias sobre o tema: primeiro que a educação para o trânsito deve ser imprescindível para reduzir o número de acidentes no trânsito, segundo o autor acredita que a educação para a prevenção não tem a importância que deveria ter, e terceiro é preciso aperfeiçoar os conteúdos programáticos para se possa realmente ensinar de modo que os alunos irão realizar as ações aprendidas.

A preocupação com os jovens nos trabalhos pesquisados vem ao encontro das indicações da OMS (2017, p. 41) de que “Os acidentes de trânsito são a principal causa de morte de pessoas entre 15 e 29 anos de idade”.

Em termos de técnicas de coleta e de análise de dados, predominou a utilização do questionário, sendo seis trabalhos com objetivos distintos: identificar características da população estudada, conhecer comportamentos e avaliar programas educativos.

Gunther (2003) indica que o questionário é instrumento bastante utilizado e pode permitir identificar características das pessoas e de uma população mais ampla. Cozby (2003, p.179) indica que o pré-teste é uma maneira de estabelecer comparação e “pode-se calcular um índice de mudança do pré-teste para o pós-teste”, assim, medir a eficácia da intervenção. Em relação à pesquisa documental, Cozby (2003) também indica que o conhecimento do que já foi estudado e realizado pode ajudar a tornar as ideias mais claras.

Considerações finais

Neste trabalho foram identificadas nove estudos sobre a temática da educação para o trânsito, dentre inúmeros estudos pós-graduados que são realizados no país, indicando que todos os autores se preocuparam em dar suporte e respostas a um problema da sociedade, de modo a contribuir para a solução ou diminuição dos acidentes de trânsito, e envolveram população diversificada para além dos alunos, como professores e familiares. Entretanto, esse número de estudos pós-graduados no país é pequeno, diante de temática tão importante para a sociedade.

Ainda que seja uma amostra pequena de estudos e tenha havido diversificação de temáticas, indica-se a necessidade de estudos que investiguem o comportamento do pedestre, pois este papel é exercido por todos os participantes do trânsito, uma vez que o condutor ou motociclista em algum momento também estará exercendo este papel. Além disso, indica-se a necessidade de novos trabalhos acadêmicos adotarem diferentes perspectivas metodológicas, pois, um aspecto importante para as intervenções preventivas é a avaliação dos resultados, com possibilidade de replicação em futuros trabalhos sobretudo no nível de doutorado, que incluam o acompanhamento das ações realizadas e a avaliação de seus impactos.

Referências

- Anjos, D. M. (2015). *Aplicações das funções afim e quadrática na educação para o trânsito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte.
- Barbosa, R. E. (2015). *Jogando para transitar seguro: uma experiência de educação para o trânsito*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Brasil. (1997). *Código de Trânsito Brasileiro*. CTB. Recuperado de: em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm.
- Brasil. (2005). Ministério da Saúde. *Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências*: Portaria MS/GM n.737, de 16/5/01, publicada no DOU n.96 seção 1E de 18/5/2001a. 2. ed. Brasília, DF, 2005. (Série E. Legislação de Saúde).
- Brasil. (2007). Lei n. 6.286, de 05 de dezembro. *Programa Saúde na Escola*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2009). Departamento Nacional de Trânsito. *Diretrizes nacionais da educação para o trânsito*, Ministérios das Cidades, Brasília, 2009. Recuperado de: http://www.viasseguras.com/educacao/educacao_ao_transito_regulamentacao/diretrizes_nacionais_da_educacao_para_o_transito/portaria_denatran_147
- Brasil. (2013) *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e educação integral*. Recuperado em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Brasil. (2017). Ministério da Saúde. *DATASUS – Departamento de informática do SUS*. Recuperado em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205&id=6940&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/ext10>
- Brasil. (2018). *Salvar VIDAS – Pacote de medidas técnicas para a segurança no trânsito*. Brasília, DF: Organização Mundial da Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Recuperado em: <https://www.afro.who.int/sites/default/files/2018-05/9789275320013-por.pdf>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Franco, E. T. A. (2013). *Ações educativas para promover o agir comunicativo na interface matemática e trânsito: pesquisa sobre a própria prática*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. Brasília, DF: UnB/Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Recuperado em: https://ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf.
- Ledur, R. J. (2015). *Educação para o trânsito no ensino de ciências: proposta de uma unidade de ensino potencialmente significativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Martins, M. R., & Lorensetti, A. C. C. O. (2016). Perfil epidemiológico das vítimas de acidentes de trânsito de Maringá-PR. *Revista Uningá*, 47, 12 – 18. Recuperado em: <http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1275>.
- Montmorency, C. M. L. B. (2012). *Análise da percepção de segurança de trânsito em áreas escolares, com a utilização de ferramenta multicritério*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Rodrigues, J. (2007). *Educação de trânsito no ensino fundamental*. Livro do professor. Gráfica Brasil, Brasília.
- Rozestraten, R. J. A. (1988). *Psicologia do Trânsito – Conceitos e processos básicos*. São Paulo, EPU. Editora da universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, A. G. (2015). *Habilidades sociais e comportamento do motorista entre universitárias usuárias e não usuárias de bebida alcoólica*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Souza, J. L. D. (2010). *Sobre a forma e o conteúdo da educação para o trânsito no ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Carlos.
- Urruth, S. G. H. (2014). Física e segurança no trânsito: um curso de física e educação para o trânsito para jovens e adultos. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Vasconcelos, E. A. (2010). *O que é trânsito*. Editora Brasiliense, Brasília.
- Zani, K. K. G. (2012). *Análise de percepção das comunidades escolares sobre segurança de trânsito no entorno das escolas do município de São Carlos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Recebido em: 27 de agosto de 2018

Aprovado em: 30 de julho de 2020

PELA VOZ DO OUTRO: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Andrea Soares Wuo¹; <http://orcid.org/0000-0003-2110-7184>

Daniela Leal²; <http://orcid.org/0000-0001-6293-3779>

Resumo

O presente artigo teve por objetivo analisar o processo de construção social da diferença na escola, em especial da deficiência – diferença estigmatizada, inferiorizada e historicamente marginalizada – e os modos como a pessoa com deficiência vivencia a realidade escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola de ensino médio do município de Blumenau, utilizando-se, como técnica de produção dos dados, a observação do cotidiano escolar, a análise documental e entrevistas com uma gestora, uma professora e uma estudante cega. Com base no modelo social da deficiência e considerando a importância da participação das pessoas com deficiência na construção do conhecimento sobre sua realidade, os resultados buscaram evidenciar a narrativa e as perspectivas da estudante sobre sua trajetória escolar. Com isso, foi possível observar que os processos de inclusão/exclusão escolar dependem dos modos como os diferentes atores concebem e lidam com a deficiência que, por sua vez, constrói-se a partir das interações entre a estudante e os outros.

Palavras-chave: Deficiência; Ensino médio; Escola; Inclusão; Educação especial.

From the voice of the other: the social construction of disability in school

Abstract

The present article aimed to analyze the process of social construction of difference in school, especially that of disability - stigmatized difference, inferiorized and historically marginalized - and the ways in which people with disabilities live the school reality. The research, with a qualitative approach, was carried out in a high school in the city of Blumenau, using the daily school observations as data production technique, as well as documentary analysis and interviews with a school coordinator, a teacher and a blind student. Based on the social model of disability and the importance of the participation of people with disability in the construction of knowledge about their own reality, the results sought to highlight the narrative and perspectives of the student about her school trajectory. It was possible to observe that the processes of school inclusion/exclusion depend on the ways in which different actors conceive and deal with disability, which, in turn, is built up from the interactions between the student and the others.

Keywords: Disability; High school; School; Inclusive education; Special education.

Por la voz del otro: la construcción social de la discapacidad en la escuela

Resumen

El presente artículo tuvo por objetivo analizar el proceso de construcción social de la diferencia en la escuela, en especial de la deficiencia - diferencia estigmatizada, inferiorizada e históricamente marginada - y los modos como la persona con discapacidad vive la realidad escolar. La investigación, de abordaje cualitativo, fue realizada en una escuela de enseñanza media del municipio de Blumenau, utilizando, como técnica de producción de los datos, la observación del cotidiano escolar, el análisis documental y entrevistas con una gestora, una profesora y una estudiante ciega. Con base en el modelo social de la discapacidad y en la importancia de la participación de las personas con discapacidad en la construcción del conocimiento sobre su realidad, los resultados buscaron evidenciar la narrativa y las perspectivas de la estudiante sobre su trayectoria escolar. Fue posible observar que los procesos de inclusión/ exclusión escolar dependen de los modos en que los diferentes actores conciben y lidan con la discapacidad que, a su vez, se construye a partir de las interacciones entre la estudiante y los demás.

Palabras clave: Discapacidad; Educación secundaria; Educación especial; Escuela; Inclusión.

1 Universidade Regional de Blumenau – FURB – Santa Catarina – SC – Brasil; wuoandrea@gmail.com

2 Centro Universitário Moura Lacerda – CUML – Ribeirão Preto – SP – Brasil; dannylegal@gmail.com

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência é um direito humano amparado por instrumentos jurídicos internacionais e nacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No Brasil, embora a educação de pessoas com deficiência em escolas regulares já estivesse prevista desde a Constituição de 1988, foi somente na primeira década dos anos 2000 que a educação inclusiva obteve destaque de fato nas políticas educacionais, sobretudo a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que permitiu à educação especial assumir seu caráter transversal para todos os níveis e modalidades de ensino.

Posteriormente, em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão, o conceito de deficiência deslocou-se de um modelo médico, pautado nos limites individuais das pessoas com deficiência, para um modelo social que compreende que são as barreiras socialmente impostas (arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, atitudinais) que limitam seu pleno desenvolvimento, como se pode observar no trecho que define a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p.14). Ao adotar o modelo social de deficiência, em contraposição ao modelo médico anterior, a deficiência deixa de ser entendida como mero atributo pessoal, ontológico e estático e torna-se uma construção social, portanto, relacional e dinâmica (Oliver & Barnes, 2013; Tomlinson, 2015)

Pode-se afirmar, assim, que mudanças tanto nas políticas como nas práticas educacionais foram e ainda se fazem necessárias para a realização de ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo da educação especial (PAEE) e, com isso, a redução de barreiras (Fraga et al., 2017; Bueno, 2016). Do mesmo modo, cresce o número de pesquisas na área da educação com intuito de avaliar, analisar e dar respaldo ao novo contexto que se constrói, destacando-se,

principalmente, pela quantidade e diversidade de abordagens e temas, enfatizando a necessidade de olhar a deficiência não como mero atributo biológico ou psíquico do sujeito, mas como o resultado de um processo social que se constrói por meio das relações entre indivíduo, família, escola e sociedade (Fraga et al., 2017, 2017)

A educação de estudantes com deficiência que era, portanto, restrita até a década de 1990 às escolas ou classes especiais, provocou certo estranhamento e resistência por parte da comunidade escolar, ao ter que incluir em suas salas de aulas os estudantes PAEE. Dentre as queixas mais comuns dos professores quanto ao processo de inclusão escolar estão a heterogeneidade das turmas, a falta de conhecimento especializado e preparo ou formação para lidar com a diversidade da sala de aula, assim como o estigma, o preconceito e o desconhecimento que atuam como barreiras para a inclusão do PAEE na escola. (Ferreira & Glat, 2003; Silveira; Enumo & Rosa, 2012; Vilaronga & Caiado, 2013; Vasques & Baptista, 2014; Pletsch, Lunardi & Mendes, 2015; Torrens, 2018; Fraga, 2017). Conseqüentemente, o outro, o diferente, passa a ser encarado como um problema a ser “aceito” por uma mera obrigação legal. Ao referir-se a este “outro” (o estudante com deficiência), Skliar (2003) questiona:

[...] existe, por acaso, uma temporalidade comum entre o eu e o você, entre o nós e os outros, que nos autorize a falar de um tempo *zero, inicial, originário, fundador, de partida?* Existe, então, uma especialidade comum entre o eu e o você, entre o nós e os outros, que nos permita territorializar, mais uma vez, o dentro e o fora, a interioridade e a exterioridade, a inclusão e a exclusão? Há disponível somente um único olhar para percorrer o mundo, que possa ir além das quantidades que nos manipulam obscenamente, do paraíso virtual que nos eleva a nenhuma parte, do politicamente correto que nos faz dizer coisas sem sentido, das exclusões dos outros, das promessas integradoras em direção aos outros? Existe, portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada de nossa própria e egocêntrica mesmidade? E onde fica o outro irredutível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá

ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles? E por último: qual é a herança, qual é o testamento que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (Skliar, 2003, p. 22-23).

O próprio Skliar responde: “Antes de nos perguntarmos quem é, que são os outros, poderíamos já desde o início discutir qual é o significado da pergunta pelo outro. É essa, por acaso, a *minha* pergunta sobre o outro ou é uma pergunta que é do outro, que vem do outro?” (p. 25). Afinal, em todo outro há o próximo “– esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável” (Baudrillard & Guillaume, 2000, como citado em Skliar, 2003, p. 26). Entretanto, não se pode esquecer que esta mesma dualidade (outro próximo – outro radical) também existe na interioridade, ou seja, esses outros também podem ser eu ou nós.

Desta feita, cabe aqui lembrar que, a diferença que se estabelece entre mim e o outro fundamenta-se em normas socialmente construídas, o que torna a estigmatização um processo presente em inúmeras situações sociais, do público ao privado, na casa e na rua, como afirma Da Matta (1997). Por destoar do padrão estipulado de normalidade, uma pessoa com deficiência, por exemplo, uma vez diagnosticada como tal, já se torna desacreditada, incapaz, podendo, num primeiro encontro, produzir reações de medo e repulsa por grupos considerados estabelecidos (Elias, 2000; Goffman, 1980). Entretanto, diante das atuais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, sua discriminação e segregação não podem ser explícitas, mas se manifestam, na escola, por atitudes como o distanciamento e o isolamento, a descrença em sua capacidade, os discursos da culpabilização do outro – da criança, da família ou do professor – e da falta de conhecimento especializado.

Por essa razão, pode-se afirmar que, “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole” (Skliar, 2003, p. 27). Consequentemente, faz-se essencial repensar as “políticas da diferença”, de cunho compensatório ou inclusivo, que em sua maioria não incluem. Pelo contrário, ao deixarem implícito a

diferença pensada como atributo, como “coisa” que separa e distingue, estabelecem fronteiras claras entre os indivíduos, conseqüentemente a ontologização e reificação da diferença fundamentará a reprodução de uma inclusão que se diz perversa, pois, ao mesmo tempo que inclui, exclui, atribuindo ao outro, continuamente, sua condição de ser inferior, marginal (Silva, 2000; Derrida & Roudinesco, 2004).

Isto posto, o presente estudo versa exatamente sobre a construção social da diferença na escola, em especial da deficiência – diferença estigmatizada, inferiorizada e historicamente marginalizada – e os modos como a pessoa com deficiência (PCD) vivencia a realidade escolar, por meio dos seguintes questionamentos: Quais são as dificuldades experimentadas, vivenciadas e superadas? Quais são as possibilidades criadas? Como se constroem as relações com professores, colegas e amigos no Ensino Médio?

Método

Tendo como foco do estudo a voz da pessoa com deficiência para a compreensão de uma determinada realidade escolar, esta pesquisa fundamenta-se no modelo social da deficiência, entendo-a como um processo social que se constrói a partir das relações entre indivíduo, cultura e sociedade. Ao privilegiar a voz da estudante com deficiência em nossa análise, buscamos reforçar seu caráter de autoria e participação ativa no processo inclusão, reafirmando o lema presente nos movimentos para os direitos das pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”.

Desta feita, se a plena participação desse público é reivindicada nas políticas, espera-se o mesmo quanto à produção do conhecimento. Embora as pesquisas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência sejam muitas, poucas são aquelas que buscam compreender tal realidade a partir da perspectiva daqueles estudantes que a vivenciam e experimentam cotidianamente.

Nesse sentido, e tendo em vista que o estudo busca compreender os modos como se constroem as relações de diferença, especificamente, em uma escola do ensino médio, a pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa. Afinal, situar-se nesse âmbito significa adotar uma postura epistemológica que dispensa a ideia, pautada na noção positivista de ciência, de que o dado observado é o espelho da realidade, estabelecendo-se uma relação de domínio entre sujeito (pesquisador) e

objeto (pesquisado), em que este impõe sua verdade àquele. Neste ínterim, a pesquisa alinha-se à proposta metodológica de tradição interacionista conforme os pressupostos de Becker (1993), em que o pesquisador se esforça para se colocar no lugar do outro, distanciando-se de sua própria cultura e familiarizando-se com a perspectiva dos sujeitos investigados.

Para tanto, como instrumento de coleta de dados foram utilizadas as observações do cotidiano escolar, o registro em diário de campo, as entrevistas com professores, gestores e uma estudante com deficiência visual e a análise de documentos, como as produções da estudante e o projeto político pedagógico da escola. Cabe ressaltar que, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seus verdadeiros nomes foram preservados.

Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio do município de Blumenau cuja estrutura física, política e administrativa se integra a uma instituição de educação superior da região. Embora de caráter público municipal, a manutenção financeira da instituição é feita mediante o pagamento de mensalidades pelos estudantes.

A escola recebe estudantes de diferentes municípios, escolas públicas e privadas, da região do vale do Itajaí, e afirma em seu PPP (2018) que:

a diversidade cultural é característica da escola. Estudantes de todas as classes sociais, credos, etnias e raças, assim como os professores e professoras trazem e convivem com valores e concepções diferentes o que permite o exercício da tolerância e da cidadania. (PPP, p. 8).

Conforme a orientadora, a escola recebe anualmente diferentes estudantes “público-alvo da educação especial” (PAEE), dos quais destaca: estudantes com transtorno do espectro autista, estudantes com deficiência intelectual, deficiência física com mobilidade reduzida e deficiência visual/cegueira. A escola nunca recebeu estudantes surdos.

Para além do PAEE previsto na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), a escola, conforme seu PPP, abrange em sua política de educação inclusiva qualquer “estudante que apresentar algum déficit e/ou habilidade significativa” (PPP, 2018, p. 14). A

partir de um trabalho de observação por professores e equipe pedagógica, são identificadas as habilidades e/ou dificuldades do estudante para a elaboração do Plano Educacional Individual (PEI) que inclui:

[...] adaptações das atividades em sala de aula, mediações pontuais com o professor do Componente Curricular, além das avaliações de calendário, recuperação trimestral e exames finais, a possibilidade de serem realizadas em sala diferenciada. O Professor Multidisciplinar participará das aulas e auxiliará, quando necessário, os estudantes e professores em sala de aula. (PPP, 2018, p.14-15).

Dos 9 estudantes acompanhados pelo PEI, 5 (estudantes com autismo; com TDAH; com deficiência física – “cadeirante” e deficiência congênita, conforme documento da escola –; com deficiência visual e com discalculia, dislexia e disgrafia) requerem atendimento educacional especializado com adaptação de materiais e recursos pedagógicos, juntamente com o acompanhamento do Professor Multidisciplinar em sala de aula. Os outros quatro estudantes, 2 com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), 1 com transtorno do espectro autista (TEA), 1 com transtorno opositor-desafiador (TOD) e 1 com dislexia, são acompanhados, porém sem a exigência de atendimento especializado.

Participante

Dentro deste universo de “diagnóstico”, a pesquisa que aqui se apresenta optou por investigar a aluna cega (Sofia, nome fictício), primeiramente, por possuir uma deficiência que pode ser considerada como explícita, visível, diferentemente da maioria das demais apresentadas anteriormente, bem como porque sua história de vida, até o momento, revela claramente as contradições entre a aceitação de sua deficiência e a construção social da diferença, apesar da mesma apresentar-se em pleno processo de inclusão, estando matriculada, aos 18 anos, no terceiro ano do ensino médio de uma escola regular, bem como ser atleta do paradesporto municipal, na modalidade Goalball³

3 De acordo com a Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais, o Goalball é o único esporte paraolímpico não adaptado. “Foi criado em 1946, pelo austríaco Hanz Lorezen e o alemão Sepp Reindle, que tinham como objetivo reabilitar e socializar os veteranos da Segunda Guerra Mundial que ficaram cegos. O Goalball é um esporte baseado na percepção tátil e,

– motivo que, conforme relatam a professora multidisciplinar e a orientadora pedagógica, garante a bolsa de estudos para estudar na escola em que se realizou esta pesquisa. “A Sofia chegou para nós pelo projeto de *paradesporto, ela é bolsista e atleta na escola*” (Professora Multidisciplinar).

Sofia ficou cega aos 11 anos de idade, devido a um acidente vascular cerebral (AVC), quando estava cursando o Ensino Fundamental em outra escola. A respeito de sua condição ao se tornar cega, a estudante comenta:

Ah, dizem que... tipo... que eu sou meia louca. Que, tipo assim... pra mim foi normal, assim, eu até que meio que gostei assim, de ter ficado cega, sabe... foi uma realidade diferente, sabe... eu acho que [...] no momento ali eu gostei... *Eu não gostei de uma parte que os amigos, que diziam ser amigos, se afastaram, sabe? E os professores que diziam, ‘tu és uma boa aluna’, já não davam conteúdo, já não me... ajudavam muito.* Isso já me deixou mais pra baixo, sabe? (grifos das autoras)

Apesar de não ser aqui um espaço de análise, não se pode deixar de dizer, mediante a fala anteriormente descrita, que Sofia percebe que a cegueira em si não é o que lhe incapacita, não é algo negativo; mas diferente, “normal”. É a partir das barreiras que encontra na relação com os amigos e os professores que ela reconhece sua nova condição de “deficiente”. Coadunando com Vigotski (1924/1997, p. 79) quando afirma que, é fundamental compreender a relação presente entre o que representa a cegueira em si e o que ela representa nas relações constituídas social e historicamente, ou seja, “A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ela o percebe só indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele” (p. 79). Ou, ainda, como descrito por Canguilhem (1995), a noção de normal e

principalmente auditiva, por isso não pode haver barulho enquanto a bola está em jogo”. [...] O esporte é praticado em uma quadra com as mesmas dimensões da quadra de vôlei [...]. De cada lado da quadra tem uma baliza [...]. A linha do gol e algumas outras importantes para a orientação dos jogadores são marcadas por um barbante preso com fita adesiva, permitindo que os atletas possam senti-las. A bola usada para a prática do esporte é parecida com a de basquete. [...] e possui guizos em seu interior para que os jogadores saibam a sua direção. A partida de Goalball acontece entre em duas equipes com três atletas cada com o objetivo de fazer gols. Durante o jogo os atletas têm a função de arremessar e defender. A bola arremessada deve tocar em determinadas áreas da quadra para que o lance seja considerado válido” (CBDV, não datado).

patológico constroem-se a partir das relações que se estabelecem com o mundo social; no caso de Sofia, o distanciamento dos amigos, “*por medo, vergonha ou receio de ser indelicado*”, como ela diz, assim como sua segregação dentro de sala de aula, por parte de professores que ora não acreditavam em sua capacidade, ora desconheciam os meios de fazê-la participar e aprender, foram as barreiras atitudinais que tornaram sua cegueira um déficit, algo que a deixou para baixo, quando ainda cursava o ensino fundamental.

Resultados

Com base na análise do contexto escolar e com anuência e autorização da escola e dos participantes desta pesquisa, dar-se-á ênfase à análise dos processos de inclusão da estudante cega, Sofia (nome fictício). Os relatos baseiam-se nas entrevistas realizadas com a estudante, com a professora multidisciplinar e com a orientadora pedagógica da escola. Nesse sentido, diante da fala de Sofia juntamente com os demais instrumentos de coleta de dados, para melhor compreender o objetivo da pesquisa (a construção social da diferença na escola, em especial da deficiência – diferença estigmatizada, inferiorizada e historicamente marginalizada – e os modos como a pessoa com deficiência (PCD) vivencia a realidade escolar), as análises serão apresentadas em eixos de significação, retirados da própria fala de Sofia, e que revelam não somente o prescrito, o visto, o observado, mas, principalmente, as significações, os sentidos que ela atribui às suas experiências e vivências como aluna do Ensino Médio, bem como sua percepção sobre a construção social da diferença.

“Eles pensam que somos criancinhas”

A frase que dá nome a este primeiro eixo de significação, apareceu logo no início da entrevista com Sofia, mais especificamente quando ela tentava explicar a importância de seu ponto de vista para que se compreendesse seu processo de inclusão. Para tanto, ela fala sobre a tendência à sua infantilização no meio social: “*no ponto de ônibus, uma pessoa me pegou pela mão e começou a me levar para não sei onde... ela esqueceu de me perguntar para onde ia* (risos)”.

Ficando evidente, como apontam De Carlo (1999) e Maffezoli (2004), que na maioria das vezes, cria-se uma certa infantilização por parte dos grupos

sociais nos quais as pessoas com deficiência pertencem. Consequentemente, as mesmas passam a serem vistas como “eternas crianças” que não possuem autonomia, são dependentes dos outros e são incapazes de se responsabilizarem por seus próprios atos. Assim, apesar de rir do corrido, depois de passado, Sofia sente-se incomodada com a atitude das pessoas diante de si, pois independentemente de sua cegueira, ela consegue fazer suas escolhas, decidir para onde quer ir, entre outras coisas. Isto ocorre, segundo Amiralian (2003), porque, há “a ausência de uma compreensão da criança, ou de qualquer ser humano, como um todo único e integrado que se constitui pela interação de um organismo com o ambiente que o sustenta” (Amiralian, 2003, p. 108).

“Tu não podes ter conteúdo igual ao deles, porque tu não vais conseguir”

Se tomarmos a Educação como um processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, como ser humano, aquele ser que se transforma e é transformado pela própria cultura, podemos concluir que a escola é uma das instituições responsáveis pelo processo de humanização (Cortella, 1998). Consequentemente, ao negar o acesso ao conhecimento a um indivíduo, nega-se sua condição humana.

Nesse sentido, pode-se dizer que, sob o olhar de muitos, a cegueira incapacita à medida em que se reduz as potencialidades de um indivíduo a partir de estereótipos relacionados à determinada característica, estabelecendo uma relação baseada no estigma e limitando, segundo Goffman (1980), suas chances de vida. No caso de Sofia, em especial na escola em que ela frequenta, diante de sua diferença, a colocam em uma posição desigual, inferior ou, se assim pode-se dizer, “menos humana”, principalmente quando colocam que ela não pode aprender o mesmo que os outros, como se observa em seu próprio relato.

Porque daí eu não podia ter conteúdo igual ao deles, eu já não podia... porque isso que eles diziam, né? ‘Ah, tu não podes ter conteúdo igual ao deles, *porque tu não vais conseguir*. (Sofia)

Demonstrando, assim, que passadas quase três décadas da Declaração de Salamanca, muitas pessoas, incluindo as escolas as quais fazem parte, continuam a conceber as deficiências muito mais dentro de um modelo médico, que reduz possibilidades e limita capacidades, ao invés de adotar uma perspectiva

biopsicossocial, que consegue além de se focar nas funcionalidades/habilidades, conscientizar que não se deve reduzir a uma mera análise individual da pessoa com deficiência, mas também e, principalmente, as barreiras físicas, sociais e políticas existentes em quaisquer ambientes sociais. Afinal, a inclusão da pessoa com deficiência transcende a dimensão individual, passando a ser uma responsabilidade coletiva da sociedade. Em outras palavras, no contexto da educação faz-se essencial considerar, sempre que necessário, meios distintos para o alcance de determinados fins, de modo a garantir a equidade dos processos educacionais. Como descreve Boaventura de Sousa Santos (2003), ao termos “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e [termos] o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (p. 56), surge a necessidade “de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (p. 56).

Entretanto, o processo de inclusão de Sofia, ainda no ensino fundamental, parecia limitar-se à sua adaptação às aulas dos professores, não havendo, na maioria dos casos, uma tentativa de adaptação dos meios à nova condição da estudante, tampouco uma igualdade que reconhecesse suas diferenças sem reproduzir as igualdades, como descrito por Boaventura de Sousa Santos. Pelo contrário:

[...] tinha professor que tipo assim, falava assim: ‘Tu prestas atenção, depois eu vou te dar prova’. Só que é bem diferente uma coisa tipo, tu prestar atenção... tu escutar, porque, assim... realmente, eu tinha perdido a visão ali, sabe? (Sofia)

Pode-se dizer, assim, que as barreiras sociais do processo educacional de Sofia manifestam-se pelos modos como os professores lidavam com a sua condição. Para a estudante, prestar atenção e ouvir as explicações do professor em sala de aula não eram suficientes para a compreensão dos conteúdos. Os caminhos para a apropriação de conhecimento, antes vinculados à visão, precisavam se adequar à nova realidade, qualitativamente distinta de sua condição de vidente. Ou seja, o fato de estar cega não significa que sua aprendizagem virá, automaticamente, por meio da audição e da memória, como muitos acreditavam e ainda acreditam. Pelo contrário, faz-se necessário toda uma reestruturação do sistema nervoso central,

bem como dos outros sentidos para que Sofia possa utilizar-se de novas estruturas, bem como de outros instrumentos para que se dê sua aprendizagem. Afinal:

[...] não é apenas a falta da visão (o defeito de um órgão singular), mas também [...] uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. [...] a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelações de atitudes, uma vantagem, uma força. (Vigotski, s.d/1997, p. 99)

Como complementa Autor (2013), com base em Vigotski, a cegueira deixa de ser encarada como um “déficit” ou um “menos” e passa a ser compreendida como um ‘estímulo’ para o desenvolvimento de novas capacidades, por meio de um processo de reestruturação (compensação) que se constrói mediante as interações entre o indivíduo e o meio exterior. Ou seja, a compensação se faz mediante instrumentos culturais, sociais e pedagógicos que garantem à pessoa cega seu pleno desenvolvimento. A este respeito, a própria Sofia verbaliza que incluí-la nesse processo não demanda nem longo tempo, sequer conhecimento específico.

... não é tão complicado, sabe... É tipo assim... Ah! Se o professor não teve tempo de passar no TXT, então, chega lá pra aluna e diz assim: - “Abre a pasta que eu vou ditar no quadro”. Vai escrevendo, vai ditando. Aluno com notebook ele consegue te... acompanhar, sabe? Ele consegue te... (Sofia)

Demonstrando, assim, que apesar do apoio de instituições especializadas para o ensino do Braille e com computador para a leitura dos documentos, a partir de software específico para suas necessidades, os professores, segundo Sofia, a deixavam a mercê dos instrumentos de ensino e aprendizagem tão comumente utilizados no dia a dia das salas de aula para todo e qualquer aluno sem nenhum tipo de deficiência. Atitude esta que deixava Sofia indignada, pois apesar de atingir a nota necessária nas provas, a mesma constantemente se perguntava sobre o seu próprio aprendizado.

[...] a professora só me olhava, ria e dizia assim: ‘Sofia, a gente vê, a gente vê’ E daí, no final, a gente tirava um oito, um sete, um nove, por comportamento.

[E a aprendizagem,] cadê? Não, não tinha. Daí tipo assim, ia dos professores, sabe? Eu acho que... faltou um pouco de vontade de cada professor, sabe? (Sofia)

Se partir do princípio que a interação social e a mediação são pontos centrais no processo educativo, em especial no processo de constituição do sujeito, a mediação do professor exercerá papel fundamental na aplicação dos mais diversos instrumentos que contribuirão à aprendizagem de seus alunos, bem como para que os mesmos sejam capazes de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados à história dos homens. Nesse sentido, ao fazer o inverso com Sofia, deixando-a de lado por não acreditarem que ela teria capacidade de aprender, seus professores acabavam por marginalizá-la dentro da própria sala de aula, ora por não permitirem que ela avance em seus estudos porque “não vai conseguir”, ora porque aferem sua nota relacionada ao seu comportamento, ou ora ainda por evidenciarem uma situação de fracasso escolar causada não pela sua cegueira, mas pelos modos como a escola lida com sua condição.

Então, tipo assim... Eu não conseguia ainda gravar tudo na cabeça, porque... leva um tempo... Aí eles falavam assim: “Ah, grava aí na tua cabeça, que daí depois a gente vai fazer prova oral”. Aí tirava dois, três... porque eu nunca lembrava as coisas. (Sofia)

Pode-se dizer, portanto, que apesar de inserida em uma escola comum, a educação (ou a negação da mesma) reproduz a lógica de educação especial ainda marcada por seu caráter assistencialista e filantrópico, bem pela tendência ao isolamento do estudante com deficiência, como já descrevia Vigotski (1924/1997, p. 59), ao se referir à escola especial soviética de sua época:

[...] nossa escola especial destaca-se pela deficiência fundamental de que se limita seu educando – a criança cega, surda-muda ou atrasada mentalmente - no estreito círculo da coletividade escolar, em que se cria um micromundo isolado e fechado em que tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não a introduz na vida autêntica.

Afirmar esta que, uma vez mais, leva ao questionamento: de que educação inclusiva se está falando? Se passados quase 100 anos dos primeiros estudos de Vigotski a respeito da educação das pessoas com deficiência, como pessoas que aprendem normalmente

junto de seus pares “normais”, apenas com o auxílio de instrumentos diferentes, o que se tem feito para a melhora da qualidade da aprendizagem de Sofia?

Isto posto, pode-se dizer que no processo de inclusão/exclusão de Sofia, os professores deixam que a deficiência se evidencie muito mais que as relações que são estabelecidas em sala de aula, tanto com relação ao seu próprio relacionamento com os professores como com seus colegas de sala. Sua participação e aprendizagem, fundamentais para que se efetive uma educação especial inclusiva, ficam à mercê de poucos professores, prejudicando seu processo de escolarização, como se pode observar na fala a seguir.

Só um professor... ele era muito show de bola! Tudo que ele estava passando para os alunos, ele me passava. [...] Então, de um jeito ou de outro ele... ele tentava me... ensinar, sabe? Ele pegava o conteúdo de todo o trimestre e passava para as meninas do CEMEA⁴. Aí, elas faziam [adaptavam] e eu lia. Daí ele falava assim: - “Ah, eu vou fazer prova, pode estudar isso daí”. Aí funcionava, daí eu tirava oito, nove... Daí... né, mas assim... sempre nessas notas, se eu estudasse, né? (Sofia)

Nesse sentido, a perspectiva inclusiva assume caráter individual, ainda que a infraestrutura fosse oferecida para toda a escola, como é o caso do CEMEA, que atua como apoio à educação especial nas escolas do município.

Desafios e inclusividade no Ensino Médio

Ao passar para o ensino médio, além da mudança de escola, Sofia experimenta uma nova realidade: a necessidade de aprender a viver/conviver em um novo espaço, a necessidade de mobilidade urbana, a participação no time do paradesporto, além dos desafios inerentes ao ensino médio. Ao ser questionada sobre essas mudanças, ela afirma:

Melhorou. Porque daí teve conteúdo [...] foi meio... assustador[...] eles começaram a passar conteúdo, né? Aí eu... comecei [a estudar]. Disse: “Tá bom, vamos lá”! Mas daí... comecei a tirar nota baixa, porque daí mesmo com conteúdo, era muito conteúdo. (Sofia)

4 O Centro Municipal de educação alternativa (CEMEA) é voltado ao atendimento do público-alvo da educação especial no município de Blumenau. A estudante refere-se ao se referir às as “meninas do CEMEA”, ela fala das professoras especializadas que faziam a adaptação do conteúdo escolar.

Verificando-se, assim, que se antes não existia preocupação com o conteúdo a ser ensinado – “*Tu não podes ter conteúdo igual ao deles, porque tu não vais conseguir*” – agora a dificuldade enfrentada pela estudante no Ensino Médio muda de natureza: lidar com os desafios próprios da nova fase tanto em relação ao seu processo de autonomia – – “*comecei a andar sozinha, ir aos treinos {de goalball} sozinha*” –, quanto no desenvolvimento de uma rotina de estudos:

[...] era bastante conteúdo, né? Daí estudar, conseguir estudar tudo e até entrar numa rotina de... tipo... tem que estudar todos os dias, porque tá faltando conteúdo na tua vida... Aí, entrar na, na caixa e... demorou um pouco. Mas daí foi..., foi indo, foi indo... Aí depois... agora, agora no terceiro ano eu consegui acostumar... a estudar. Daí eu estudo todos os dias. Daí agora, sim. Mas antes, assim, demorou um pouquinho, por causa que... tipo... como eu não tinha o costume de estudar... (Sofia)

Cabe aqui destacar que, apesar dos novos professores não diferenciarem Sofia dos demais colegas de sala – o que já é muito importante –, não se pode esquecer que quando se pensa em equidade no processo de inclusão escolar, não basta garantir o acesso à escola. Faz-se essencial garantir a permanência e a promoção de ensino de qualidade a cada um dos estudantes, levando-se em conta os processos de aprendizagem juntamente com as adaptações necessárias e/ou instrumentos essenciais para que todos consigam se desenvolver e aprender plenamente. Nesse sentido, apesar de Sofia atribuir à crença de seus professores em sua capacidade e potencialidade, como ela mesmo diz:

Porque lá [escola de ensino fundamental onde estudava], eu tinha apoio da professora, de algumas professoras, né? Que davam... dava auxílio... e algumas professoras que tipo assim... sabiam meu potencial, né. E sabia assim, ‘não, eu posso cobrar tudo, que ela vai saber tudo’. Tipo assim, não tem diferença só vai, *só vai ter que mudar*, né, *o... jeito...* daí eu consegui, mas teve professores que já não. E aqui não, *todos os professores, sabe, sabiam... foram me dando conteúdo, porque, imaginaram que eu conseguia, entendeu?* (Sofia)

O fato de Sofia se acostumar à quantidade de conteúdo somente no terceiro ano, levanta outros questionamentos frente a esta “inclusividade”: Em que momento se pensou em uma verdadeira acessibilidade

atitudinal de Sofia? Que suporte a escola deu para que ela aprendesse tudo o que era necessário, e que antes não foi lhe ofertado, para que conseguisse apreender de fato e dar continuidade aos seus estudos?

Respostas parciais a tais questionamentos podem ser observadas quando se traz à tona a estrutura oferecida pela escola para o desenvolvimento integral de Sofia e dos demais alunos, principalmente, quando se lê na política interna da instituição a previsão de um programa específico para o acompanhamento de estudantes PAEE, conjuntamente com a articulação com o currículo escolar. A professora multidisciplinar, por exemplo, atua no processo de mediação dos conhecimentos oferecendo suporte tanto aos estudantes como aos professores, de forma colaborativa, evitando a imposição de conteúdos. Nesse aspecto, a professora relata que a partir da entrada de Sofia na escola e do acompanhamento, junto à gestão, dos processos de ensino e aprendizagem, os professores foram transformando suas práticas de forma a contemplar as particularidades da estudante em sala de aula. Ao ser perguntada sobre as mudanças na prática docente dos colegas, a professora descreve:

[No início da entrada de Sofia na escola,] a gente precisava ficar ressaltando muito que tipo de atitudes eles teriam que ter em sala de aula. [...] hoje eu não preciso mais dizer que o professor precisa preparar uma prova no TXT. Quando eu vejo, a prova está lá, no pen drive, na minha mão, ou de quem é responsável de fazer a aplicação. Hoje, isso se tornou automático pois de fato era novo, era tudo novo e, às vezes, o medo... muitas vezes peguei professor se perguntando: - “Como vou trabalhar isso?” E, vem outro professor e diz: - “Olha, eu peguei e fiz essa fórmula com cola colorida pra ela. Então, ela passou a mão e já sentiu como é a fórmula molecular”. E, aquilo foi se estendendo... e um vendo o trabalho do outro e hoje isso é automático. Hoje eu tenho professores que nem me pedem orientação em relação às provas, as alterações. Isso, de modo geral, em relação à educação especial na escola. Tinha professores que a gente percebeu muita resistência, tem professores que chegam novos na escola e, eles tendem a se adaptar à realidade da escola. Mas quando a gente tem professores que estão há 20 anos na escola e eu chego, nova, e digo tem pra fazer assim... é um pouco evasivo... muito evasivo! Eu estou dizendo para ele que do jeito que ele estava fazendo não é o suficiente. - “Mas espera aí! Eu dou aula há 20 anos desse jeito”. Então, teve professores que a gente teve mais resistência e que

ao mesmo tempo me diz hoje: - “Olha, eu conversei com o aluno e adaptei a prova”. Ou que diz: “Olha eu percebi que aquele aluno tem dificuldade e eu tomei a liberdade de alterar a prova dele”. Daí tu olha e fica pensando: - “Meu Deus! Que rico! Que magnífico isso”! Mudar esse tipo de olhar, às vezes, leva muito tempo e por isso que te digo que eu tenho prazer de estar aqui há 3 anos e só ter andado para frente.

Ou, ainda, como chega afirmar Sofia: para ela, a professora multidisciplinar atua no sentido de lhe dar autonomia, e mostra constantemente que ela é capaz de realizar suas tarefas sozinhas, assim como os demais professores buscam adaptar seus conteúdos da “melhor maneira”.

Diante de tal relato, pode-se afirmar, primeiro, que as práticas colaborativas de troca entre os professores, como descrita pela docente anteriormente, permitem transformar o olhar, por vezes engessado, de professores que, por falta de diálogo, deixam de perceber as particularidades dos estudantes. Segundo, a partir da entrada de Sofia na escola, em especial na sala de aula que passou a frequentar, ocorreu uma mudança na postura dos professores em relação à educação especial. E, terceiro, desenvolveu-se uma nova perspectiva sobre o trabalho docente, que se constrói não por meio de cursos com conteúdos específicos, mas por uma formação que ocorre em serviço, durante momentos de planejamento com a professora multidisciplinar e nas reuniões periódicas de professores.

Com relação à infraestrutura, é importante ressaltar o diálogo que se estabelece entre outras instituições e que facilitam o desenvolvimento da estudante, como o programa de paradesporto escolar do município, por meio do qual Sofia consegue sua bolsa de estudos e, por meio do suporte do técnico do time de *goalball*, desenvolve sua mobilidade por todo o município; e a associação não-governamental voltada às pessoas cegas no município também contribui junto à escola com o ensino do Braille e a adaptação do material didático. No entanto, durante o momento de realização da pesquisa, a estudante estava sem apoio para a aprendizagem de Braille, além da escola não disponibilizar de uma impressora específica, o que dificulta a prática da linguagem e seu preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado em Braille.

Tal relato, uma vez mais, remete aos questionamentos anteriores: De que tipo de inclusão estamos falando? Será que de fato foi ofertado à Sofia todos os

instrumentos essenciais para que pudesse continuar se desenvolvendo e aprendendo? Ou, ainda, como alertam Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), se é sabido que a educação é um dos lugares em que mais acontece inclusão e exclusão, por que ainda não conseguimos mudar esta realidade?

Com base em Tenório, Ferraz e Pinto (2015), tais respostas tornam-se cada vez mais difíceis de serem respondidas, pois urge a necessidade de se reconhecer a equidade como essencial aos processos educacionais. E, nesse sentido, é primordial que se reconheça que:

[...] nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece. (Tenório, Ferraz & Pinto, p. 8).

Nesse sentido, apesar de toda a sensibilidade da instituição em ofertar um programa específico para as pessoas com deficiência, ainda necessita rever a importância do uso de uma impressora específica que facilite a prática da linguagem pela estudante, assim como de um profissional que trabalhe com ela o Braille, para que possa não somente ter um meio de aprendizado da linguagem escrita, mas também para que possa realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (obrigatório) – que, no caso, somente oferece a possibilidade da prova em Braille, e não com um leitor.

Por fim, ao que se refere as relações de Sofia com os colegas na escola e em sala de aula, observou que estas se mostraram colaborativas e, conforme a fala da professora, transformaram a dinâmica da sala de aula.

Assim como qualquer adolescente dentro de uma sala de aula, ela tem grupos de afinidade, isso é natural, mas todo mundo ajuda ela. Alguns ajudam mais, temos um aluno que se identifica mais com aquele grupo, sentado naquele meio, o mesmo acontece com ela. Agora na ausência de qualquer um deles, qualquer aluno da turma faz esse papel, não temos essa dificuldade [...] inclusive um aluno novo, pois a turma já trabalha em defesa dela. Alguém novo vai

ter que se adequar a esta realidade, de que a Sofia faz parte daquela turma, é assistida pela turma e isso é muito legal. Os outros alunos conseguem fazer essa dinâmica de se relacionar com outra turma, e os amigos levaram a Sofia para essa dinâmica. A Sofia tem amigos no primeiro ano, no segundo e terceiro ano. Ela não está limitada a turma dela, os próprios colegas, da mesma maneira que eles fazem essa intervenção em outras turmas, fizeram com ela. Ela está junto. No começo ela estava isolada, não participava das coisas. Por si, pela dificuldade que ela tinha de dar conta disso. E eles mostraram para ela que era possível. Nos sentimos muito felizes. (Professora multidisciplinar)

Demonstrando, assim, que tais manifestações de coleguismo contribuem para o sentimento de pertencimento no grupo, assim como Sofia conta com suas redes de apoio na escola estabelecendo fronteiras entre os novos amigos, as amigas e os colegas, como ela mesma descreve.

Ah! Eu tenho uma amiga que a gente fica grudada; a gente não se desgruda. E, tem as amigas que elas ficam, tipo, “na delas”; que daí elas são da minha sala... [sobre as amigas de sala de aula] não é uma amiga que eu saio... conto tudo que eu fiz no final de semana, vamos por assim. Mas, tipo, é uma amiga que tipo, se eu pedir: -“Vai lá pra mim fazer isso, isso e isso, porque eu preciso”. Ou se eu, se falar assim: “Vamos comigo lá na cantina, que eu estou ficando tonta e eu não consigo andar” – que já aconteceu. Daí ela vai. Tipo assim, tranquilo. É uma amiga dessas, sabe? Tipo... que tá ali pra me ajudar, assim. (Sofia)

Porém, nem a escola e nem Sofia querem dizer com isso que todos os relacionamentos são de amizade, pois Sofia menciona que houveram momentos em que ocorram dificuldades no estabelecimento de vínculos de amizade com os colegas de classes, principalmente após o período em que ficou cega.

Diante de tal realidade, pode-se supor que, em geral, o estigma parece ser vivenciado pelo distanciamento e pela superficialidade das relações entre pares que se limitam à assistência. Como mostra Todorov (1983), a relação com o outro parte de três eixos: o primeiro remete ao valor que atribuímos ao outro – se é bom, é mau, gosto ou não gosto –; o segundo, diz respeito ao conhecimento sobre o outro; o terceiro, refere-se à proximidade que estabelecemos entre mim e o outro. Esses três eixos, isoladamente, não garantem a

superação de relações baseadas numa perspectiva de superioridade/inferioridade com relação ao diferente. Pelo contrário, será a união desses três eixos que permitirá que a amizade se estabeleça com base em uma relação de igualdade, em que se possa, com confiança, mostrar ao outro quem se é de verdade. No caso de Sofia, se mostrar sem a máscara da “menina cega”, tampouco manter uma relação de amizade entre partes desiguais: uma parte fraca que precisa de uma outra parte forte.

Diante do exposto, pode-se concluir, com base em Vigotski (1924/1997), que é essencial a adoção de uma perspectiva positiva da educação especial. Ou seja, todos que participam das relações escolares devem compreender a deficiência como uma diferença qualitativa e não quantitativa do que se considera como “normal”, dessa maneira, a educação especial deve estar vinculada à educação comum e, conseqüentemente, a despeito de sua condição, todos aprenderão de formas diferentes e por meios distintos, como destaca o autor.

A educação social da criança deficiente, baseada nos métodos da compensação social de sua deficiência natural é o único caminho cientificamente válido e de ideias corretas. A educação especial deve estar subordinada à social, deve estar ligada a esta e, mais ainda, deve funcionar organicamente com ela, incorporando-a como parte componente. [...] Entretanto, não devemos esquecer que é preciso educar *não a um cego, mas antes de tudo, uma criança* (Vigotski, 1924/1997, p. 81).

E, nesse sentido, a postura da atual escola frente à estudante, assim como de seus colegas, contribui tanto para a participação de Sofia em sala de aula, como para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo, levando-a a comparar as experiências vivenciadas na antiga escola com as atuais: “*Aí foi bem mais diferente. Eu podia perguntar para os professores. Já lá, não. Lá, se tu perguntasses, eles olhavam com aquela cara tipo: - “Ab, vai dizer que tu não sabes?” Daí eu nem perguntava...* (Sofia)

Considerações finais

A partir da análise do processo de inclusão escolar de Sofia, uma estudante cega, foi possível identificar formas distintas de se relacionar com a diferença na

escola e analisar os processos de construção social da deficiência, bem como tentativas de superação das barreiras sociais que se estabelecem.

Em suma, os resultados mostram que a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência dependem do envolvimento da escola como um todo e, principalmente, a transformação do olhar sobre as necessidades específicas dos estudantes, que deixa de ser somente na deficiência como incapacidade, para contemplar todas as potencialidades que o estudante venha apresentar, bem como o uso de instrumentos que facilitem tanto a aprendizagem quanto o seu desenvolvimento. Em outras palavras, a escola passa a criar sentidos, abrir possibilidades, permitir a participação de todos e, essencialmente, estar conectada com a realidade da educação em nossos dias.

Ao mostrar seu processo inicial na escola como aluna cega e sua entrada no ensino médio, Sofia nos permitiu observar o quanto seu desenvolvimento se deu por meio do trabalho colaborativo entre as políticas institucionais específicas, os professores de disciplinas, a professora multidisciplinar e a gestão escolar. Além disso, a colaboração de outros estudantes permitiu e ainda permite o estabelecimento do sentimento de pertencimento ao grupo, provocando novas formas de ver e pensar o outro, o diferente.

Conclui-se, assim, que tais fatores, ao limitar ou promover a participação e aprendizagem de Sofia na escola, atuam, portanto, neste estudo, como indicadores de sua inclusividade. Ou seja, Sofia não é mais a “menina cega” isolada na escola ou na sala de aula. Pelo contrário, Sofia está incluída no nós [nós = eu + tu + outro(s)] de sua escola e, principalmente, de sua sala de aula.

Referências

- Amiralian, M. L. T. M. (2003). A deficiência redescoberta: a orientação de pais de crianças com deficiência visual. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), 107-115.
- Becker, H. (1993). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência). Brasília: Congresso Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.
- Canguilhem, G. (1995). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CBDV. (não dato). *Goalball*. São Paulo: Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais. Recuperado de: <http://cbdv.org.br/pagina/goalball>.
- Cortella, M. S. (1998). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Da Matta, R. (1997). *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.
- De Carlo, M. M. R. P. (1999). *Se essa casa fosse nossa... - instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus Editora.
- Derrida, J., & Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã...* Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, N. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ferreira, J. R., & Glat, R. (2003). Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. de & Faria, L. C. M. de. (org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2003, pp. 372-390.
- Fraga, J. M. (2017). *Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?* Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. Recuperado de: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798_1_1.pdf.
- Fraga, J. M et al. (2017). Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, 30(57), 41-54.
- Goffman, E. (1980). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Maffezoli, R. R. (2004). *Olha, eu já cresci - a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2013). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560.
- Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Recuperada de: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2018.
- Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948. Recuperada de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2018
- Pletsch, M. D., Lunardi Mendes, G. M. (2015). Entre Políticas e Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 01-08
- PPP (2018). *Projeto Político Pedagógico*. Blumenau, SC.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012, dez.). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. *Rev. bras. educ. espec.*, 18(4), 695-708.
- Stoer, S. R., Magalhães, A. M., & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Tenório, R. M., Ferraz, M. C. G., & Pinto, J. C. A. (2015). *Eficiência e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil (Projeto Equidade no Ensino Superior)*. Salvador: FAGED.
- Todorov, T. (1983). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67(3), 273-281.
- Torrens, P. (2018). *Interações entre escola e família de um estudante público-alvo da educação especial*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE.
- Vasques, C. K., & Baptista, C. R. (2014, jul./set.). Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. *Educação & Realidade*, 39(3), 665-685.
- Vigotski, L.S. (1997). *Fundamentos de Defectologia (Obras Escogidas, Tomo V)*. Madrid: Visor.
- Vilaronga, C. A. R., & Caiado, K. R. M. (2013, mar.). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Rev. bras. educ. espec.*, 19(1), 61-78.

Recebido em: 20 de novembro de 2018
Aprovado em: 03 de abril de 2020

VOZES DE ESTUDANTES E DIFICULDADES EM MATEMÁTICA ESCOLAR: INCLUSÃO E PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

Maria Helena Fávero¹; <https://orcid.org/0000-0003-1556-4725>

Aline de Amorim Pinto Chiesa²; <https://orcid.org/0000-0001-5155-372X>

Maria Juliana de Freitas Carvalho Lopes³; <https://orcid.org/0000-0002-9885-8990>

Resumo

Neste trabalho, o consenso em defesa da educação inclusiva é retomado, enfatizando: a relação entre a educação inclusiva, as práticas escolares e a pesquisa; o conceito de diversidade; a importância das vozes dos estudantes sobre os processos de inclusão/exclusão. Descreve-se um estudo focado nas vozes de dois pares de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 14 anos, sendo um par com diagnóstico de paralisia cerebral e um sem esse diagnóstico. Os estudantes participaram de entrevista focada em sua história escolar, nas concepções em relação à escola, bom aluno, competências e dificuldades escolares e a respeito de suas relações sociais. As transcrições foram analisadas, tendo a proposição como unidade de análise. Ficaram demonstradas, independentemente do diagnóstico, concepções negativas em relação ao próprio desempenho escolar em matemática e à dificuldade na compreensão do significado dos números, das operações e do sistema de numeração decimal. Os resultados são discutidos defendendo a prática psicopedagógica como procedimento para o desenvolvimento das competências conceituais.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Práticas escolares; Matemática; Vozes; Prática psicopedagógica.

Students' voices and difficulties in mathematics at school: inclusion and psychopedagogical practice

Abstract

The consensus in inclusive education publications is pointed, with emphases at: the relationship between inclusive education, school practices and research; the concept of diversity; the importance of students' voices on the processes of inclusion/exclusion. It is described a study which focus was the voices of two pairs of students in the 5th grade (elementary school) aged 12 and 14 years, both pointed with learning difficulties and a pair diagnosed with cerebral palsy and mental deficiency. They were interviewed about their school history, school and good student conceptions, students' skills and learning difficulties, social relationships. Independent of diagnosis is demonstrated the negative conceptions on their own performance in learning school mathematics and their difficulty in understanding the meaning of numbers, operations and the decimal numbers system. The results are discussed while supporting the psychopedagogical practice as a procedure for the development of conceptual skills.

Keywords: Inclusive education; School practices; Mathematics; Voices; Psycho-pedagogical practice.

1 Universidade de Brasília – UNB – Brasília – DF – Brasil; faveromhelena@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UNB – Brasília – DF – Brasil; alinechiesa@hotmail.com

3 Universidade de Brasília – UNB – Brasília – DF – Brasil; mariju.fcl@gmail.com

Voces de Estudiantes y Dificultades en Matemáticas en la Escuela: Inclusión y Práctica Psicopedagógica

Resumen

En este trabajo se retoma el consenso en defensa de la educación inclusiva enfatizando: la relación entre educación inclusiva, prácticas escolares e la investigación; el concepto de diversidad; la importancia de las voces de los estudiantes sobre los procesos de inclusión/exclusión. Se describe un estudio enfocado en las voces de dos pares de alumnos del 5º año de Primaria, entre 12 y 14 años de edad, siendo un par con diagnóstico de parálisis cerebral y un sin ese diagnóstico. Los estudiantes participaron de entrevista con foco en su historia escolar, en las concepciones sobre escuela, buen alumno, competencias y dificultades escolares y sobre sus relaciones sociales. Las transcripciones se analizan teniendo la proposición como unidad de análisis. Independientemente del diagnóstico se han demostrado concepciones negativas sobre el propio desempeño escolar en matemáticas y dificultades en comprensión del significado de los números, de las operaciones, y del sistema de numeración decimal. Los resultados se discuten defendiendo la práctica psicopedagógica como procedimiento para desarrollo de las competencias conceptuales.

Palabras clave: Educación inclusiva; Prácticas escolares; Matemáticas; Voces; Práctica psicopedagógica.

Introdução

As publicações nacionais e internacionais sobre a escolarização têm enfatizado os fundamentos epistemológicos e filosóficos em defesa da educação inclusiva, vista como um processo que engendra a diminuição da exclusão e o aumento da participação social. Neste contexto, duas questões têm se sobressaído. A primeira diz respeito à relação entre a educação inclusiva e as práticas escolares, foco particular de publicações a partir dos anos 1990 (Carnine, 1997; Foreman, 2005; Gersten, Vaughn, Deshler & Schiller, 1997) e de recentes revisões que discutem as relações efetivas entre a pesquisa e a prática e os fatores que contribuem para a implantação de situações educacionais adequadas às particularidades dos alunos e à inclusão (Grima-Farrel, Bain & McDonagh, 2011). A segunda questão enfatiza o conceito de diversidade, defendendo que a análise das dificuldades de aprendizagem deve ampliar seu foco e levar em consideração as competências (Alexandersson, 2011; Fávero, 2011; Meynert, 2014).

Compatível com esse cenário, dois aspectos particulares têm sido ressaltados. O primeiro entende o Ensino Fundamental como ponto chave da educação inclusiva, uma vez que o desempenho nessa fase repercute na transição para os anos posteriores (Carrington & Elkins, 2002; Lajoie, 2003; Neubauer, Davis, Tartuce, Lobo & Nunes, 2011). Essa questão vem sendo enfatizada, igualmente, nas publicações a respeito da educação matemática, particularmente

nos estudos acerca do significado do número (Berch, 2005; ICMI Study-23, 2015; Yang, 2003; Yang, Hsu & Huang, 2004; Yang & Wu, 2010).

O segundo aspecto diz respeito à consideração dos relatos dos estudantes – *student's voices* –, principalmente no que diz respeito às suas concepções segundo competências e dificuldades em relação às práticas escolares, dentro de uma linha de pesquisa que aprofunda a análise e a discussão a respeito ao binômio inclusão/exclusão e se relaciona com os debates em torno da associação entre cidadania, empoderamento e sociedade (Lehman & Lava, 2013).

Considerando esses aspectos, neste trabalho, o estudo das vozes dos estudantes é tomado na perspectiva de Fávero (2010), isto é, com o respaldo teórico e metodológico da psicologia e pressupondo uma articulação interdisciplinar para a consideração da narrativa do *self*, compreendendo-a como a externalização da elaboração ativa do narrador. Partindo dessa perspectiva e dos trabalhos de Alexandersson (2011) e de Doig, Groves, Campbell, Mousley e Williams (2007), foi desenvolvida uma situação favorável à externalização dos sentidos e significados internalizados por estudantes a respeito de si mesmos e com relação às suas competências e dificuldades na aprendizagem escolar da matemática, com vistas a estabelecer uma conexão entre escolarização, desenvolvimento psicológico e prática psicopedagógica.

Método

Participaram deste estudo dois pares de adolescentes entre 12 e 14 anos de idade, apontados por suas escolas como alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem da matemática. O primeiro par constituído por um aluno e uma aluna com diagnóstico de paralisia cerebral e um segundo par sem nenhum diagnóstico.

Os participantes do primeiro par, denominados ficticiamente de Amanda e Amauri, eram inclusos no ensino regular e considerados, por seus professores, como alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem de matemática na escola. Amanda nasceu prematura, de parto normal, em 2002, apresentando intercorrências de cianose e crises convulsivas e teve diagnóstico de paralisia cerebral, do tipo diplegia espástica assimétrica com maior envolvimento à direita, um ano e seis meses depois do seu nascimento. Ela frequentou a escola desde os quatro anos, em instituição de ensino regular privada. Aos dez anos, foi submetida a uma avaliação psicológica cujo resultado apontou deficiência intelectual e, com base nessa avaliação, foi indicada a adequação curricular. Aos 11 anos, ela foi matriculada em uma escola inclusiva da rede pública de ensino e estava, na época de sua participação neste estudo, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Amauri nasceu de parto cesárea, sem intercorrências, em 2000. Com um ano e seis meses, ele foi diagnosticado com paralisia cerebral do tipo hemiplegia, devido a um acidente vascular cerebral. Ele frequentou a escola do ensino regular a partir dos três anos de idade, sendo indicada as repetências no Jardim II e 1º ano do Ensino Fundamental. Do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ele estudou em escola privada em classe regular. Aos 11 anos de idade, ele foi submetido à avaliação psicológica que apontou deficiência intelectual, sendo recomendada a adequação curricular. Na ocasião, em que participou deste estudo, Amauri cursava o 6º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede pública de ensino, sem adequação curricular, tendo acompanhamento na Sala de Recursos da escola e acompanhamento psicopedagógico custeado pela família, fora da escola.

O segundo par de participantes, denominados ficticiamente de Beatriz e Bernardo, frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental, em uma mesma escola da rede pública do Distrito Federal (DF). Ambos foram apontados por suas professoras como alunos

que apresentavam dificuldade na aprendizagem de matemática e, segundo elas, eles haviam chegado ao 5º ano sem condições de cursá-lo. Suas dificuldades eram explicadas pela expressão “falta de pré-requisitos”. Beatriz nasceu em 2004 e Bernardo, em 2000. Em suas fichas escolares, não havia dados de anamnese e nenhum dos dois tinha qualquer tipo de diagnóstico de natureza psicológica, psicopedagógica ou neurológica. Beatriz sempre frequentou escolas da rede pública do DF e em seu histórico escolar não havia registro de reprovação. Bernardo cursou a 1ª série do Ensino Fundamental, no ano de 2009, em uma escola da rede pública do DF, sendo o 2º e 3º anos cursados em escola pública, no estado do Piauí.

Após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da UnB, os quatro foram convidados a participar de uma entrevista individual e semiestruturada, com aproximadamente quarenta minutos de duração, que foi registrada em áudio e desenvolvida em ambiente escolar. A entrevista foi direcionada para os seguintes eixos: a história escolar pregressa, as noções básicas de tempo e de espaço, as concepções em respeito à escola, ao bom aluno (a), às próprias competências e dificuldades escolares; à identificação das atividades escolares favoritas e ao relato das relações de amizade dentro e fora da escola.

Para a análise do conteúdo das transcrições na íntegra, foi adotada a proposta de Fávero (2005; 2012) que articula o aporte da Semiótica da Cultura de Lotman (1988) e a filosofia da linguagem de Bakhtin (1981) e que toma a proposição – isto é, a frase afirmativa -como uma unidade de análise (Fávero, 2012).

Resultados e discussão

A análise das transcrições das vozes dos quatro participantes manifestou dois aspectos comuns: o conhecimento acerca das dificuldades relacionadas à aprendizagem escolar e a aprendizagem da matemática como foco principal dessa dificuldade.

A voz de Amanda foi permeada de silêncio no relato de suas primeiras experiências escolares, exceto para revelar sua atividade favorita na época: brincar com massinha. Ela interagiu com o calendário de mesa que lhe foi apresentado, identificando o dia e o mês de seu aniversário. Ela demonstrou noções básicas de tempo e de conhecimento em relação à sua rotina diária. Instigada a falar acerca de suas atividades escolares, Amanda diferenciou as atividades realizadas no início

da escolarização e as atuais, nomeando as últimas de “tarefas”; ela afirmou que aquilo que mais gosta na escola é estudar, nomeou todas as suas disciplinas escolares e apontou o português como sua preferida e justificou: “é a que aprende mais”. Amanda definiu o bom aluno como aquele que aprende e tira boas notas. Com base nessa definição, ela avaliou seu próprio desempenho escolar e, referindo-se as suas notas, afirmou: “tem vez que é boa e tem vez que é ruim”. Ela não fez menção a nenhum ponto de referência existente no trajeto de sua casa à escola e, quando incitada, narrou as pessoas como o que mais chamava sua atenção durante o trajeto.

Amanda relatou ter amigos na escola e quando incitada a falar sobre suas atividades descreveu-as como “conversas”. Ela não relatou outras relações de amizade fora da escola. Estimulada a falar de suas atividades escolares favoritas, referiu-se novamente ao português e afirmou que preferia realizar as atividades dessa disciplina, sem ajuda. Em seguida, ela narrou que seus colegas a ajudavam nas tarefas de matemática, afirmando: “matemática é mais difícil”.

Atendendo à solicitação da pesquisadora, Amanda abriu seu caderno e mostrou as atividades de matemática. Tratava-se, na maior parte, de atividades cujas respostas deviam ser escolhidas entre alternativas, como, por exemplo: “quantas vezes o número 118 cabe em 2714? () 23 () 35 () 18”. As atividades “efetue as multiplicações (ou divisões)” também se mostraram frequentes. A maior parte das atividades do seu caderno encontrava-se em branco. Tanto os algoritmos da multiplicação como os da divisão apresentavam apenas registros das respostas, todas incorretas. Por exemplo: para 12345679 multiplicado por 63, abaixo do traço havia o registro 0006; 12345679 multiplicado por 77, abaixo, 07; 12345679 multiplicado por 54, abaixo do traço, 000, o que significa, como se discutirá adiante, incompreensão do significado dos números e da notação das operações numéricas.

Em todos os registros para as soluções dos problemas escritos, observou-se uma tentativa de resolução com base na sequência de aparecimento dos algarismos texto, tal como já descrito há décadas na literatura sobre erros na aprendizagem de matemática (Gelman & Gallistel, 1978; Nunes & Bryant, 1997). Por exemplo, na resolução do problema “Numa escola, a diretora guardou 56 tubos de cola em 7 caixas. Quantos tubos guardou em cada caixa, se em cada uma colocou a mesma quantidade?”, via-se o algarismo

56 e o sinal de adição seguido do algarismo 7, um traço abaixo de ambos e novamente o algarismo 7 abaixo do traço. Nas atividades em que era solicitada a inserção do sinal de $>$ e $<$ no espaço entre as frações $6/9$ e $8/9$, via-se o algarismo 7 no referido espaço. Os registros do caderno de Amanda mostraram, assim, suas dificuldades em relação ao conceito de número e em relação à lógica do sistema numérico decimal. Tais dificuldades também foram observadas na análise das vozes dos demais participantes.

As principais proposições obtidas na análise da voz de Amanda apresentaram coerência entre si: há disciplinas nas quais se aprende mais; português é uma disciplina na qual se aprende mais; eu prefiro português; eu prefiro fazer as atividades de português sem ajuda; matemática é mais difícil que português; preciso de ajuda para fazer as atividades de matemática; o bom aluno é aquele que aprende; o aluno que aprende tira notas boas; bom aluno é aquele que tira boas notas; nem sempre tiro boas notas; tenho uma colega que sempre tira nota 10; minha colega é uma boa aluna; tenho amigos na escola; eu e meus amigos da escola conversamos.

Amauri narrou sua rotina cotidiana com conhecimento do dia e mês do seu aniversário, revelando noções básicas de tempo. Ele nomeou alguns meses do ano, mas não de maneira sequencial. Amauri utilizou elementos de identificação de localidade espacial para fazer a avaliação de proximidade, demonstrando ter noções básicas de espaço em um ambiente físico restrito: “ela mora no bloco perto do meu”.

Amauri relatou detalhes das diferentes escolas que frequentou, como as cores do uniforme e o logotipo da primeira escola na qual estudou, sem referência à relação entre as diferentes escolas e sua idade respectiva. Narrou as atividades que mais gostava no início da escolarização, referindo-se às “conversas com os colegas” e ao “fazer o dever”. Notou-se que, ao descrever as atividades que menos gostava, ele usou verbos no passado e no presente na mesma afirmação em referência à aprendizagem de matemática: “Era ruim que eu não faço conta direito”. Amauri fez nova referência à matemática escolar quando descreveu sua primeira professora: “Eu gostava quando ela dava conta fácil”. Amauri relatou seu desafeto em relação a uma professora que, segundo ele, o “vigiava” e explicou que isto se dava porque ele fazia “besteiras”, descrito como “conversar demais”. Assim, ao mesmo tempo em que tenta justificar seu desafeto, ele justifica o

comportamento da professora atribuindo a si mesmo a causa deste último. Ele demonstrou ter conhecimento de que suas atividades escolares eram de natureza diferente das dos demais alunos, correspondendo à época na qual a adaptação curricular lhe era disponibilizada.

Amauri relatou seu relacionamento com os colegas, referindo-se a brincadeiras e conversas, que ele adjetivou de “divertido”, revelando uma posição de expectador: “Todo mundo fazendo bagunça. Gritava. Falando besteira pro outro. Eu fiquei rindo”. Ele relatou seu descontentamento com um colega, justificando que este imitava sua risada e descreveu sua iniciativa para solução da situação: “Reclamava para alguém. Reclamava com o meu colega e ele foi lá e ficou imitando minha risada e eu fiquei com raiva”. Amauri revelou seu interesse particular por uma de suas colegas e afirmou que não quer que ela saiba, descrevendo o modo como tenta se aproximar dela, avaliando negativamente seu próprio desempenho: “Dou uma conversada sobre uns trequinhos lá. (...) Eu não converso muito porque eu não tenho muito papo com as meninas, não”. Amauri relatou que recentemente teve aula a respeito de retas, explicando com os seguintes termos: “tem a reta AB, tem a reta PQ, tem a reta MN. E tem a reta BC. Só lembro isso”. Ele também relatou que seu pai o auxiliava nas tarefas de casa.

Amauri aceitou a proposta de retomar uma das atividades não realizadas do caderno - some 137 com o seu sucessor – utilizando os dedos para contagem, conferindo com o registro de risquinho em uma folha de papel e obtendo o resultado correto. Retomando a atividade seguinte – some 298 com seu antecessor – ele reconheceu o antecessor: 297, colocando-o debaixo dos 298 e obtendo 585 como resultado da soma. Instigado pela experimentadora, ele refez a soma e obteve o resultado correto: 595. Quando lhe foi sugerido comparar 585 e 595 ele afirmou que 595 era o maior e para saber quão maior, ele sugeriu: “tem que somar”. Questionado se tal soma daria a diferença entre ambos, Amauri iniciou uma contagem nos dedos a partir de 586 até 594, não realizou a contagem até o fim e, em seguida, por sugestão da experimentadora, começou utilizando uma coleção de lápis para a contagem, iniciando novamente dos 586 e contando até 595. E afirmou: “dez!” Foi lhe apresentado, então, três situações relativas à distribuição de fichas a três bonecos diferentes, inspirada em itens do CIMETE (1995), relacionados à noção de “a mais que” a partir de estados

iniciais diferentes (quantificação da relação de ordem); “mais que” com “logro” numérico (quantificação da relação de ordem); pesquisa do estado inicial e transformação. Nos dois primeiros itens, ele redistribuiu as fichas entre os bonecos sem acrescentar x fichas a mais para o boneco indicado como solicitado. No item acerca da pesquisa do estado inicial e transformação, Amauri não se engajou no raciocínio da transformação, em que um estado final era conhecido e era necessário achar o estado inicial desconhecido e não utilizou nenhum tipo de estratégia numérica para a resolução.

As principais proposições obtidas na análise do relato de Amauri também revelam coerência entre elas: eu não sou bom em matemática; eu não sou bom em contas; eu gosto de conversar com meus colegas; eu dou risada quando meus colegas fazem bagunça; fico com raiva quando um colega me imita; eu converso pouco com as meninas da minha sala; meu pai me ajuda a fazer os deveres de casa.

A voz de Beatriz também fez referência à “bagunça” na sala de aula e ela expressou sua concepção de bom aluno (a) como aquele (a) que é disciplinado e “não faz bagunça”. Ela localizou sua história no tempo e descreveu sua rotina cotidiana, se situou espacialmente e descreveu o percurso entre sua casa e sua escola. Embora tenha identificado o dia e mês do seu aniversário, Beatriz mostrou desconhecer o significado do registro do nosso calendário. Com relação a sua história escolar, ela descreveu sua primeira escola do ponto de vista físico e se referiu às atividades escolares como festas e brincadeiras. Com relação ao tempo transcorrido entre o primeiro dia de aula, quando tinha quatro anos, e atualmente, com dez anos, ela usa a expressão “muito tempo”, sem quantificar.

Beatriz se referiu à escola como “um lugar bom”, justificando esse adjetivo por meio da descrição de jogos e sem referência às atividades em sala de aula. Ela afirmou gostar de matemática, de “fazer matemática, ou vezes, ou menos”. Beatriz descreveu o que ela considerava como sendo um caderno organizado: aquele que tem todas as atividades coladas e todos os deveres feitos. Convidada a abrir seu caderno e localizar as atividades do dia anterior, Beatriz apontou para uma atividade relacionada ao quádruplo de um número e demonstrou que, para ela, o quádruplo significava adicionar quatro a um número. Em outra atividade relacionada ao registro do real, ela afirmou desconhecer o registro R\$. No entanto, somou adequadamente as moedas que a pesquisadora lhe apresentou (uma moeda

de 25 centavos, uma moeda de 05 e uma moeda de 10), justificando: “Porque aqui tem 25, tem 20 com mais 5, 30, com mais 10 fica 40”.

Beatriz narrou que só sabia fazer “algumas divisões”, no sentido de “algum tipo de” e quando lhe foi sugerido que escrevesse, em uma folha em branco, uma divisão do tipo que ela era capaz de resolver, ela escreveu o algoritmo 516 dividido por cinco, tentou elaborar o algoritmo, mas afirmou que estava “difícil”. Chegou ao resultado 103 e justificou: “É por causa que... Cinco mais, dividido por 5 é um. O cinco vezes cinco... Um vezes um é cinco, aí eu botei o cinco aqui, aí ficou zero e tinha que descer um, e não tinha como dividir um para 5 crianças, aí eu desci o zero”. Beatriz narrou que precisava de ajuda no dever de casa quando tinha “conta de dividir” e afirmou: “dividir é muito difícil”. Incitada a explicar sua dificuldade, ela fez referência à divisão por 10, afirmando que não sabia dividir por 10 e que precisava da ajuda da professora. Para Beatriz, dividir por dois é mais fácil porque “sempre encontra o resultado mais fácil; dez é mais difícil de encontrar”. Ela narrou a aula do dia anterior, ainda se referindo à divisão: “foi divisão por dois números”. Instigada a mostrar as atividades do seu caderno desse dia, Beatriz abriu o caderno e mostrou o algoritmo 945 dividido por 45 e explicou que não tinha dado tempo de fazer. Quando lhe foi sugerido que efetuasse a divisão, ela afirmou que tinha que dividir 94 por 45, mas não o fez. Ela usou palitos, como sugerido, mas não chegou ao resultado da divisão, o que sugere dificuldade na compreensão da notação do algoritmo da divisão, do sistema numérico decimal e de sua notação.

Beatriz relatou ter amigas na escola com quem brincava de queimada e descreveu as regras desse jogo. As principais proposições obtidas na análise da sua narrativa foram: o bom aluno não faz bagunça na aula; fui para a primeira escola há muito tempo; a escola é um lugar bom; na escola tem muitos jogos e brincadeiras; eu gosto de fazer matemática; eu gosto de fazer contas de vezes e de menos; um caderno bom tem todos os deveres colados e feitos; o quádruplo de um número é o número mais quatro; eu só sei fazer algumas divisões; dividir é muito difícil; preciso de ajuda para fazer as divisões por dez; eu tenho amigas na escola.

A voz de Bernardo referiu-se ao bom aluno como aquele que “respeita, tem educação e não responde à mãe e à professora”. Ele localizou sua história escolar na sua história de vida, referindo-se ao tempo e espaço,

informando sua idade, o estado brasileiro do qual é proveniente, a escola que frequentava nesse estado, o nome da sua professora e a época em que se mudou para o DF. Ao ser indagado sobre sua vida escolar recente, Bernardo relatou ter repetido o ano duas vezes: o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental. Ele atribuiu tais repetências à “falta de atenção”, informando ter sido reprovado em matemática e afirmando: “eu não sou muito bom em matemática” e “eu não sou bom em divisão”. Como Amauri, Bernardo usou o verbo ser no presente, embora a referência à matemática tenha sido feita em relação às reprovações passadas.

Bernardo identificou em seu caderno as atividades diante das quais tinha dificuldade, apontou a atividade “arme e efetue” de uma soma ($84132 + 2834$), que ele identificou como “conta de mais”, e afirmou: “sempre que vou somar aqui, eu tenho dificuldade”. Instigado a efetuar a referida adição em uma folha em branco, ele registrou as parcelas uma embaixo da outra e somou adequadamente. De volta ao caderno, Bernardo apontou uma multiplicação (6290×56) sem solução e incitado a efetuar a multiplicação pelo algarismo 5 e quando indagado porque iniciou a multiplicação através do cinco, afirmou: “só sei fazer assim”. Quando lhe foi sugerido outra multiplicação (3781×82), iniciou pelo algarismo 8, demonstrando conhecer a tabuada do oito, mas desconhecendo a notação do algoritmo da multiplicação. Na transcrição, tivemos a seguinte sequência: “P: Aí você colocou o seis aqui embaixo e o quatro aqui em cima. Por quê? B: Porque não pode colocar! Não pode ficar assim, 64 aqui, não pode! Tem que subir um. P: E você subiu o quatro por quê? B: Porque o quatro é menos que o seis”.

Bernardo enuncia, portanto, uma regra para o algoritmo da multiplicação, demonstrando dificuldades em relação à compreensão do sistema numérico decimal e de sua relação com a notação dos algoritmos. Essas dificuldades também foram expressas quando ele se referiu ao preço de um salgado, como sendo de 1 real e 50 centavos e igualou 99 centavos a um real, justificando: “Porque é... assim... 99 centavos é um real e 50 é 50 centavos. Você entendeu?” Quando questionado pela experimentadora porque na moeda de um real se vê o número 1 e não o 99, ele apenas repetiu que “99 dá 1 real”.

A concepção de Bernardo em relação à tabuada sugere que, para ele, o seu uso se limita às avaliações na escola e que depende da memorização: “Para saber

na hora da prova. (...) mas não essa tabuada (em referência à tabuada escrita); eu deixo em casa; eu estudo em casa; eu me lembro de alguns, aí eu acerto” (em referência ao momento da prova).

As principais proposições obtidas na análise da voz de Bernardo são: eu repeti duas vezes de ano por falta de atenção; eu repeti o ano em matemática; eu não sou bom em matemática; eu não sou bom em divisão; eu tenho dificuldade na soma; eu estudo a tabuada para saber na prova; eu uso a tabuada na prova; quando eu me lembro de algumas tabuadas eu acerto na prova; o bom aluno respeita a professora e a mãe; noventa e nove centavos são iguais a um real; na multiplicação é sempre o número menor que sobe.

As vozes dos participantes – independentemente do diagnóstico de cada um deles – revelam dois aspectos principais comuns. O primeiro diz respeito às concepções que todos revelaram a respeito de si mesmos e em relação ao seu desempenho escolar em matemática. Tais concepções se apresentaram atreladas àquelas com relação ao bom aluno e fundamentadas, por sua vez, na prática de avaliação escolar. Observou-se, ainda, uma relação entre boas notas e bom comportamento como condições para o bom desempenho escolar, expondo a internalização das vozes institucionais da escola, o que remete a estudos bem conhecidos como o de Mattos (2005), por exemplo. A importância desses dados é clara: é a evidência de que os alunos com dificuldades de aprendizagem escolar, tanto aqueles com diagnósticos como aqueles sem diagnósticos, têm capacidade de avaliar essa dificuldade, o que significa ter capacidade cognitiva. Isso porque, se admitimos os processos de internalização e externalização como processos básicos do desenvolvimento psicológico e, ao mesmo tempo, a evidência desse mesmo desenvolvimento, então, necessariamente se deve admitir que tais alunos estão em desenvolvimento e que, portanto, são capazes de novas competências. Essa discussão retoma, como defendido por Fávero (2007, 2009, 2014), a própria concepção de desenvolvimento psicológico e coloca às claras a necessidade de se estabelecer uma diferenciação entre dificuldade de aprendizagem escolar e dificuldade de aprendizagem.

O segundo aspecto comum, manifestado pelas vozes dos participantes, refere-se à relação entre a dificuldade na aprendizagem da matemática escolar e a dificuldade na compreensão do significado dos números e das operações, o que implica na dificuldade de compreensão do sistema de numeração decimal,

incluindo o valor de lugar, os padrões numéricos e os usos de diferentes modos de representar os números, assim como os procedimentos de estimativas. Esses dados são particularmente compatíveis com as publicações a respeito do significado dos números (Berch, 2005; Yang & Jin Li, 2008; Yang & Wu, 2010) e se relacionam com o que discutimos no parágrafo anterior.

Considerações finais

Este estudo expôs o desafio que diz respeito à relação entre práticas escolares e educação inclusiva, como foi salientado na introdução. Trata-se de uma questão que vem sendo discutida por vários autores há décadas e que permanece atual (Alexandersson, 2011; Carnine, 1997; Fuson, 2009). Ao mesmo tempo ela atualiza outra questão: aquela que diz respeito à própria concepção de desenvolvimento psicológico, como discutido por Fávero (2007, 2009, 2014) cujos trabalhos implicam nesse mesmo debate a respeito da questão da relação entre essa concepção de desenvolvimento psicológico e a dificuldade de aprendizagem escolar, em que a autora propõe a diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem escolar.

Considerando o desafio que tais questões implicam, a proposta de Fávero (2009, 2011, 2014) é propícia para esta conclusão, uma vez que vincula a epistemologia do conhecimento e a epistemologia do ensinar e do aprender e fundamenta a psicologia do conhecimento em quatro aspectos teóricos principais:

1. A evidência da interação entre as regulações cognitivas e as regulações sociais;
2. O papel crucial da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico humano;
3. A importância da relação entre representação, sistemas de signos e desenvolvimento psicológico;
4. A consideração da tomada de consciência como processo central do desenvolvimento psicológico.

Considerar tais aspectos do ponto de vista metodológico do estudo dos processos do desenvolvimento psicológico das competências conceituais, significa, segundo Fávero (2011), considerar ambos: as regulações sociocognitivas e a autorregulação. Para viabilizar a consideração das regulações sociocognitivas e a autorregulação, Fávero (2011) defende um procedimento de coleta e análise de dados com foco na relação entre competências e dificuldades e na sistematização da prática psicopedagógica em situação de interação. Isso

supõe a análise minuciosa da prática psicopedagógica que explicita os objetivos, descreve as propostas de atividades e analisa o seu desenvolvimento, por meio do estudo das aquisições conceituais informais e formalizadas e da análise dos processos mediacionais das interações interpessoais, considerando a natureza do material utilizado e a natureza das atividades propostas (Fávero, 2007). Portanto, essa abordagem considera a diversidade e as características individuais e se constitui em uma alternativa teórica e metodológica para o estudo do desenvolvimento de competências e dificuldades escolares. Assim, tal abordagem gera subsídios para as práticas escolares, incluindo a prática da inclusão.

Trazendo essas questões para o ensinar e o aprender matemática, Fávero (2009, 2011) tem defendido que a mediação do conhecimento numérico – que, como já ressaltado, é considerado consensualmente como ponto chave do Ensino Fundamental – seja centrada no desenvolvimento de atividades psicopedagógicas focadas em situações problemas que não se restringem ao número inteiro e que envolvem as situações problemas relacionadas aos sistemas de medidas, aos instrumentos de medidas e à articulação entre o uso desses instrumentos, a representação numérica e a possibilidade de operar com a notação dessas operações. Isso é compatível, portanto, com os estudos a respeito do significado do número e de sua relação com a compreensão dos racionais (Ni & Zhou, 2005), assim como com os estudos com relação ao chamado viés do número inteiro (Iuculano & Butterworth, 2011) e aos projetos centrados no ensino da matemática por meio da resolução de problema (Fuson, 2009; NCTM, 2010).

A proposta de Fávero (2011, 2014) tem mostrado sua pertinência em diversos estudos, como o desenvolvido por Vieira (2002) e aquele desenvolvido por Pina Neves (2008), por exemplo. Trata-se, em última análise de focar o ensinar e o aprender na interlocução, e, portanto, considerar a voz ativa do outro, esteja ele em processo de inclusão escolar ou em situação considerada de dificuldade escolar. Diante disso, consideramos a pertinência de outros estudos dessa temática.

Referências

Alexandersson, U. (2011). Inclusion in practice: Sofia's situations for interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123.

Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud & Y. F. Vieira, São Paulo: Hucitec, 6ª edição.

Berch, D.B. (2005). Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 333-339. 10.1177/00222194050380040901

Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63, 513-521.

Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1-16.

Cimete (1995). Compétences et in compétences en arithmétique: une aide au diagnostic et à l'action pédagogique particulièrement destinée aux enfants affectés de difficultés sévères d'apprentissage. *ANAE, Hors série Dyscalculies*, pp. 58-63.

Doig, B., Groves, S., Campbell, C., Mousley, J. & Williams, G. (2007). Listening to Students' Voices in Mathematics Education. In J. Watson & K. Beswick (Eds). *Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. © MERGA Inc. Acessado em: <http://www.merga.net.au/documents/symp52007.pdf>.

Fávero, M. H. (2009). La psicología del conocimiento y la construcción de competencias conceptuales en la escuela. *Revista Internacional Magisterio*, 7(39), Junio-Julio, Colombia, pp. 18-22.

Fávero, M. H. (2010). *Psicología do gênero*. Psicobiografia, Sociocultura e Transformações. Curitiba: Editora UFPR.

Fávero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da Educação Matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, 1, 47-62.

Fávero, M. H. (2012). A pesquisa de intervenção na construção de competências conceituais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 17(1), 103-110.

Fávero, M. H. (2014). *Psicologia e Conhecimento*. Subsídios para a análise do ensinar e aprender. 2ª Edição Revisada. Brasília: EDUnB.

Fávero, M. H., & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar*, Dossiê Educação Especial. Curitiba: Editora UFPR, 23, 65-85.

Foreman, P. (2005). *Inclusion in action*. South Melbourne, Australia: Thomson.

- Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The children understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- Grima-Farrel, C. R., Bain, A., & McDonagh, S.H. (2011). Bridging the Recherche-to-Practice Gap: A review of the Literature Focusing on Inclusive Education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117-136.
- ICMI Study-23. (2015, June). Primary Mathematics Study on Whole Numbers. *International Commission on Mathematical Instruction (ICMI)*, Macau SAR, China. Acessado em: <http://www.umac.mo/fed/ICMI23/index.html>.
- Iuculano, T., & Butterworth, B. (2011). Understanding the real value of fractions and decimals. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64 (11), 2088-2098. 10.1080/17470218.2011.604785
- Jiménez, J. E., & García, A. I. (2002). Strategy choice in solving arithmetic word problems: are there differences between students with learning disabilities, G-V poor performance and typical achievement students? *Learning Disability Quarterly*, 25, 113-122.
- Lajoie, S. P. (2003). Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educational Researcher*, 32(8), 21-25.
- Lehman, L. R., & Lava, V. F. (2013). Student Voices Reveal the Complexities of Inclusive Schooling. *PowerPlay: A Journal of Educational Justice*, 5(1), 547-579.
- Lotman, Y.M. (1988). The semiotics of culture and the concept of a text. *Soviet Psychology*, XXV (3), 52-58.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Meynert, M.J. (2014). Inclusive educations and perceptions of learning facilitators of children with special needs in a school in Sweden. *International Journal of Special Education*. 29(2), 35-51.
- Neubauer, R., Davis, C., Tartuce, G., Lobo B. P., & Nunes, M. M. R. (2011). Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *RBEP*, 92(230), 11-33. Seção: Estudos. Acessado em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1822/1378>
- Ni, Y., & Zhou, Y. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origin and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52.
- Nunes, T., & Bryant, P. (1997). *Crianças fazendo matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pina Neves, R. da S. (2008). *A divisão e os números racionais: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Vergaund, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Paris, 10(23), 133-170.
- Vergaund, G. (2010). *A criança, a matemática e a realidade*. Tradução de Maria Lucia Moro. Curitiba: Editora da UFPR.
- Vieira, D.O. (2002). *A aquisição do conceito de número em condições especiais: a Síndrome de Down em questão*. 211f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília.
- Yang, D.C. (2003). Teaching and learning number sense □ An intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 115-134.
- Yang, D. C., Hsu, C. J., & Huang, M. C. (2004). A study of teaching and learning number sense for sixth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 407-430.
- Yang, D. C., & Wu, W. R. (2010). The study of number sense realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379-392.

Recebido em: 27 de outubro de 2017
Aprovado em: 05 de julho de 2020

APRENDIZAGEM ESCOLAR: DESAFIOS DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DOCENTE

Júlio Ribeiro Soares¹; <https://orcid.org/0000-0002-3288-7756>

Dalcimeire Soares de Araújo²; <https://orcid.org/0000-0001-5784-0471>

Rafaela Dalila da Costa Pinto³; <https://orcid.org/0000-0001-8542-2621>

Resumo

Nas duas últimas décadas, período este delimitado a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e marcado por uma elevação na quantidade de matrículas na escola, especialmente no ensino fundamental, o processo de aprendizagem escolar tem se constituído numa questão urgente do nosso tempo, seja nos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, seja no seio da família e da própria escola, ou ainda nos consultórios médicos. Diante dessa problemática, a atividade docente tem sido analisada a partir de diferentes perspectivas, tanto políticas quanto pedagógicas, com vistas a atender a questão do processo de aprendizagem escolar. Tendo a psicologia sócio-histórica como base teórico-metodológica, este artigo objetiva apreender a dimensão subjetiva dos desafios vividos pelo professor na atividade docente frente às possibilidades de aprendizagem que se configuram no espaço escolar. Metodologicamente, o trabalho de investigação se desenvolveu por meio da realização de entrevista semiestruturada e o processo de análise e interpretação dos dados teve como base de apoio a proposta dos núcleos de significação. Os resultados do processo de análise e interpretação apontam para a constituição de dois núcleos de significação, a saber: 1) A vida na escola: um caminho de flores e espinhos; e 2) Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar; Subjetividade; Atividade docente.

School Learning: teacher's challenges in their teaching activities

Abstract

The last two decades was a period delimited by the promulgation of the current *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394/96) – National Education Guidelines and Base Law (Law 9,394/96), and characterized by an increase in the number of registrations in schools, especially in regards to elementary and middle schools. The school learning process has been constituted as an urgent issue for our time, whether in the undergraduate course and/or other academic training for teachers, or in the family and school environments or even in the doctors' offices. Based on this matter, the teaching activity has been analyzed through different perspectives, both political and pedagogical, in view of addressing the issue of school learning process. Taking into account the socio-historical psychology as theoretical and methodological basis, this article aims to seize the subjective dimension of the challenges experienced by the teacher in their teaching activities as pertaining to the students' learning. Methodologically, the research was developed through semi-structured interview and the process of analysis and interpretation of the data was based on the nuclei of meanings proposal. The results of the process of analysis and interpretation points out to a constitution of two nuclei of meanings, they are: 1) The school life: a path of flowers and thorns; and 2) From training to practice: challenges and possibilities.

Keywords: School learning; Subjectivity; Teaching activity.

Aprendizaje Escolar: desafíos del profesor en la actividad docente

Resumen

En las últimas dos décadas, período delimitado desde la promulgación actual de la Ley de Directrices e Base de la Educación Nacional (Ley 9.394/96), y marcado por un aumento en el número de inscripciones en la escuela, especialmente en la

1 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; jjjrib@uol.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; merymarazul@hotmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Rio Grande do Norte – RN – Brasil; rafaela_dalila18@hotmail.com

enseñanza mediana, el proceso de aprendizaje se ha constituido en una cuestión urgente de nuestro tiempo, en cursos de formación inicial y continua de profesores, dentro de la familia o en consultorios médicos. Frente a esta problemática, la actividad docente ha sido analizada desde diferentes perspectivas, tanto políticas como educativas. Teniendo la psicología socio-histórica como base teórico-metodológica, este artículo surge con el objetivo de apoderarse de la dimensión subjetiva de las dificultades experimentadas por el profesor en la enseñanza de la actividad, frente al estudiante de la escuela de aprendizaje. Metodológicamente, el trabajo de investigación desarrollado por medio de entrevista semiestructurada y el proceso de análisis e interpretación de los datos se basó en la propuesta de la ayuda del núcleo de significación. Los resultados del proceso de análisis e interpretación presentan la constitución de dos núcleos de significado, son ellos: 1) La vida en la escuela: “cada vez se encuentra una flor” y 2) Desafíos de formación: “Creemos que la escuela puede cambiar el mundo”.

Palabras clave: Escuela de aprendizaje; Subjetividad; Actividad docente.

Introdução

No decurso das últimas décadas no Brasil, período este delimitado a partir dos anos 90 do século XX, quando ocorre a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/1996), o processo de escolarização da população, sobretudo da criança na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, tem se constituído como uma necessidade cada vez mais urgente no conjunto da sociedade. Nesse período, segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 27).

O país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas.

O quadro atual dessa questão aponta, segundo o *site* Brasil em Síntese (IBGE, 2015), que 98,6% da população na faixa etária de 6 a 14 anos de idade encontravam-se frequentando a escola no ano de 2015.

Para atender a essa demanda, que caminha para a universalização do acesso à escola, inúmeros desafios pedagógicos, especialmente em relação ao processo de aprendizagem, têm constituído a realidade de todos os agentes que nela atuam, sobretudo o professor, o profissional mais implicado nas complexas relações que configuram o sistema de funcionamento da escola.

Com o objetivo de apreender a dimensão subjetiva dos desafios vividos pelo professor na atividade docente frente às possibilidades de aprendizagem que se configuram na realidade do espaço escolar, recorre-se, neste trabalho, à perspectiva sócio-histórica em

psicologia como base teórico-metodológica, partindo do pressuposto de que a realidade vivida pelo professor na escola é um processo constituído nas contradições históricas da realidade objetiva. Parte-se do pressuposto de que os desafios vividos na escola não são inerentes aos indivíduos, uma vez que fazem parte de todo que constitui a sociedade e a realidade escolar.

Assim sendo, algumas considerações teóricas e metodológicas são resgatadas no intuito de que possam mediar o processo de análise e interpretação do fenômeno investigado. É nessa perspectiva de fundamentação, portanto, que o item abaixo aborda a educação e a subjetividade como propriedades da constituição humana.

Subjetividade e Educação: o processo histórico da constituição humana

Estudos recentemente realizados a partir da psicologia sócio-histórica, por Gonçalves e Furtado (2016), Bock e Aguiar (2016), Soares, Barbosa e Alfredo (2016), apontam a relação entre subjetividade e educação como uma questão emergente no campo da pesquisa em psicologia e educação.

São estudos que, compreendendo o humano como fenômeno social e histórico, partem do pressuposto de que nada do que seja humano está isolado da cultura produzida e transmitida pelas gerações, inclusive os valores, os conceitos, a imaginação e as mais diversas formas de pensamento, linguagem e atividade do homem no mundo.

Deve-se salientar que esse processo de produção e transmissão da cultura só é possível por meio das relações sociais e humanas, como é o caso das relações que configuram o trabalho pedagógico realizado pela

escola. Afinal, conforme Soares et al. (2019, p. 84), “[...] é apenas na relação do indivíduo com o ‘outro’ que os processos educativos se constituem”.

A noção de relações sociais aqui utilizada não anula o indivíduo, uma vez que social e individual constituem não uma dicotomia, e sim uma unidade de contradição. Assim sendo, parte-se do pressuposto teórico-metodológico de que não há realidade, inclusive no campo da atividade educacional, que não seja produzida pelo humano. Conforme Gonçalves e Furtado (2016, p. 28):

Impõe considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele. (Gonçalves & Furtado, 2016, p.28).

O resgate do sujeito na explicação da realidade neste estudo aponta para uma perspectiva que considera que a sua constituição é mediada pelas contradições históricas da realidade. Assim, no estudo do homem, o que se pretende é apreender a sua totalidade histórica. Somente assim é possível superar as explicações dicotômicas sobre a relação indivíduo-sociedade.

É, portanto, a partir da superação das explicações dicotômicas que se compreende a subjetividade como uma dimensão humana que é mediada pela objetividade. Sobre essa contradição, Bock e Aguiar (2016, p. 49) pontuam: “subjetividade e objetividade como polos dialéticos que se constituem mutuamente sem se diluírem um no outro”.

Aliás, é nessa perspectiva dialética e histórica, que articula objetividade e subjetividade, que as autoras tratam da dimensão subjetiva da realidade como recurso teórico no campo da psicologia da educação, isto é, como instrumento que permite “pensar a subjetividade e a objetividade em permanente relação, ou melhor, como dois âmbitos de um mesmo processo” (Bock; Aguiar, 2016, p. 49).

Outra contribuição ao estudo da relação subjetividade-educação como processo dialético e histórico encontra-se em artigo de Soares et al. (2016, p. 117), por meio do qual questiona-se a naturalização dos desafios vividos na iniciação à docência, ao mesmo tempo em que se aponta a necessidade de se considerar que “todo o processo de constituição do humano é mediado pela história”. Assim sendo, os possíveis

desafios vividos pelo professor nessa fase da carreira profissional estão relacionados não somente ao campo imediato e objetivo das experiências vividas em sala de aula, mas também ao processo subjetivo de apropriação e significação das objetivações históricas e sociais construídas sobre a carreira profissional. Sendo uma profissão que goza de prestígio social relativamente baixo, o estudo aponta que a escolha pela carreira no magistério da educação básica e o início do processo de trabalho docente nem sempre são tranquilos, uma vez que a falta de atratividade da profissão tende sempre a pôr os sujeitos em dúvida sobre suas escolhas e continuidade na profissão. Os desafios vividos não se reduzem, portanto, à experiência da sala de aula; são amplos e fazem parte da constituição histórica da realidade objetiva e subjetiva.

Nesse processo, em que objetividade e subjetividade se relacionam constituindo a dimensão subjetiva da realidade objetiva, a atividade (real e intencional) ocupa um lugar de destaque na constituição histórica do sujeito, uma vez que é somente por meio dela que se pode ultrapassar os limites biológicos (primeira natureza) e atingir a condição sócio-histórica de desenvolvimento (segunda natureza).

Longe de ser apenas um evento natural, esse salto qualitativo de transformação do biológico em sócio-histórico é um fenômeno humano que se constitui pela conversão das práticas sociais em função psicológica. Mas, como ocorre esse fenômeno?

Para a perspectiva sócio-histórica, a história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos. Mas essa conversão, também chamada de internalização por Vigotski (1984/2007), ocorre não de forma linear, isto é, “de fora para dentro”, e sim mediada pelo mundo material, que é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo.

Definido por Vigotski (1984/2007) como o aspecto característico da psicologia humana, é esse processo de conversão (ou internalização) das práticas sociais em fenômeno psicológico que permite interpretar a subjetividade não como um fenômeno em si, apriorístico, nem tampouco resultante de influências externas, mas um sistema psicológico que, a partir da atividade do sujeito no mundo (relação sujeito-objeto), se organiza como síntese de um movimento

contraditório de teses e antíteses. É por meio desse sistema que contradições como afeto e cognição, pensamento e linguagem, ação e reflexão, necessidades e motivações constituem-se como unidade dialética e histórica, e não simplesmente como dicotomia e fenômeno natural.

Assim também deve-se considerar a subjetividade, pois trata-se de um fenômeno que se constitui na relação do homem com um mundo social que, sendo por ele transformado, converte-se em fenômeno psicológico. Deve-se considerar, contudo, que a internalização se refere não ao objeto em si. O que se converte em psicológico, a partir da atividade do humano sobre a realidade, não é, por exemplo, o livro, mas o significado que o constitui. Sobre essa questão, Aguiar (2001, p. 102) explica que “o homem, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediado semioticamente ao ser internalizado”.

Considerando o seu papel na transformação⁴ das práticas sociais em fenômeno psicológico, sem que esse fenômeno deixe de ser uma prática social, o significado ocupa um lugar de destaque na constituição do psiquismo humano, especialmente no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, haja vista, segundo Vigotski (1934/2001), tratar-se da unidade que articula as propriedades inerentes ao todo.

Embora a concepção de significado acima seja apresentada numa perspectiva *lato sensu*, que também contempla a noção de sentido, Vigotski (1934/2001) estabelece diferença entre essas duas categorias. Enquanto o significado diz respeito ao conteúdo mais estável, dicionarizado, que permite um processo de comunicação e generalização mais efetivo, haja vista estar situado no campo da aparência da realidade, o sentido se refere a uma zona mais fluida e dinâmica do psiquismo, e tem a ver mais especificamente com o processo sócio-histórico de configuração do individual. Conforme Vigotski (1934/2001, p. 465), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”.

Apesar das diferenças, sentidos e significados são duas zonas do psiquismo que não constituem uma

dicotomia, mas uma unidade de contradição, que configura a subjetividade na relação dialética com a objetividade. A articulação entre as propriedades que constituem e, ao mesmo tempo, diferenciam essas duas zonas do psiquismo não ocorre de forma linear, e sim dialeticamente, de modo que o processo de constituição de uma zona é mediado pelo processo de negação da outra.

Convém registrar que o avanço na compreensão da ideia de subjetividade está relacionado ao estudo da noção de sentido como categoria fundamental de análise e interpretação da realidade, mas isso não quer dizer que a categoria “significado” não faça parte desse processo – ambas se constituem mutuamente como um par dialético.

Especificamente sobre o sentido, convém registrar que, além das propriedades cognitivas, também devem ser considerados os aspectos afetivos que o constituem como uma zona do psiquismo humano. É importante considerar, ainda, que o sentido se constitui não apenas na forma de eventos que podem ser observados e relatados, pois os afetos, inclusive aqueles que não podem ser expressos em palavras, gestos ou atos, mas que jamais deixam de ser “sentidos” na forma de sentimentos e emoções, também os constituem. Partindo desse pressuposto, Vigotski (1934/2001, p. 479) aponta que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento”. Constituído na relação do indivíduo com o mundo, é o sentido uma zona do psiquismo marcadamente afetiva, que mobiliza o indivíduo frente à realidade, inclusive no que diz respeito à dimensão subjetiva do processo de educação escolar.

Frente a esses questionamentos, concebe-se que a relação do professor com a escola não se reduz a um mero processo de execução de tarefas educativas. Trata-se de um fenômeno complexo que sintetiza a realidade objetiva e subjetiva, constituindo, dialeticamente, um só fenômeno social e histórico, que é o processo educativo.

Ensino e aprendizagem na escola: uma revolução no desenvolvimento

A aprendizagem escolar é um fenômeno que tem sido abordado por diferentes sistemas teóricos dos campos da pedagogia e da psicologia. No entanto, deve-se considerar que muitos desses sistemas abordam

4 A ideia de transformação aqui discutida tem seus fundamentos na perspectiva dialética e histórica, que a compreende não como um fim determinado, mas como uma superação.

a aprendizagem como um fenômeno natural e restrito à condição do estudante. Noutras palavras, elaboram explicações que nem sempre articulam a condição de aprendizagem à realidade social, histórica e pedagógica que constituem o estudante e o professor como sujeitos.

Faz-se importante considerar que, como atividade educativa, a aprendizagem escolar é um processo que não se encerra na objetividade da relação estudante-professor que se configura na sala de aula. Por isso, as explicações sobre o processo de aprendizagem devem levar em conta o indivíduo concreto, e não o indivíduo abstrato.

Longe da visão liberal de homem, conforme alerta de Bock (1999), isto é, natural e universal, a existência do indivíduo concreto é multideterminada, e suas ações são sempre constituídas por contradições – como intenções e afecções, desejos e satisfações, necessidades e motivações – que não são naturais nem universais a todos os homens, mas singulares e históricas.

Com isso, compreende-se que a aprendizagem não se reduz a um reflexo objetivo e especular da realidade, pois trata-se de um fenômeno psicológico, cujo processo é sempre mediado por ações criativas e colaborativas. Assim sendo, é o indivíduo que aprende, mas essa condição só é possível na relação dialética com o outro, o que possibilita que a relação seja colaborativa e a aprendizagem criativa.

Trazendo a discussão sobre subjetividade e educação para este item, tem-se como pressuposto a questão segundo a qual as condições objetivas da escola são também subjetivas, uma vez que é pela atividade humana de trabalho e de produção de significações que ela se constitui como instituição educacional. Isto posto, é também nessa perspectiva dialética que se defende a tese de que o ensino e a aprendizagem não são apenas atividades objetivas, nem tampouco subjetivas. Ambas as atividades não formam uma dicotomia, e sim uma unidade, tendo em vista que o processo de aprendizagem é sempre mediado pelas propriedades pedagógicas do processo de ensino e vice-versa. Mas não somente isso. Na vivência escolar, é importante ressaltar que ambas as atividades são mediadas pela totalidade do mundo social que as afeta.

Para tratar da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, recorre-se aos postulados da psicologia sócio-histórica, especialmente a Vigotski (1934/2001, 2007), que fundamenta essa discussão com o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (1934/2001, 1984/2007) utiliza os termos zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento imediato com a mesma equivalência conceitual. Fez-se a opção neste artigo pelo uso do primeiro termo mencionado, por ser mais conhecido no Brasil. É por meio desse conceito que Vigotski (1934/2001, 1984/2007) explica que a diferença entre pré-escola e escola consiste não apenas no fato de que esta permite à criança desenvolver um aprendizado de conteúdo sistematizado e aquela um aprendizado de conteúdo não sistematizado, mas porque, se comparada à pré-escolar, a aprendizagem que se constitui na escola pode implicar um processo diferenciado de desenvolvimento.

A diferença entre pré-escola e escola, contudo, não constitui uma cisão, tendo em vista, segundo Vigotski (1984/2007, p. 94), que “qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Não há dúvida, por exemplo, de que a criança aprende a tomar banho e escovar os dentes na convivência com outras pessoas, especialmente membros mais velhos da família e, sobretudo, que a ensinam sobre a prática e a importância de tais hábitos. Assim, quando chega à escola e vai estudar a noção de higiene e saúde, esse conteúdo já foi e continua sendo vivenciado cotidianamente por ela em casa. Não há como negar, portanto, o fato de que o histórico de aprendizagem na vida cotidiana antecede o histórico de aprendizagem na vida escolar.

Então, se a criança aprende fora da escola, o que justifica a preocupação com a aprendizagem que se desenvolve na escola? Vale ressaltar que a diferença entre aprendizagem escolar e aprendizagem cotidiana não está no fato de uma ser sistemática e a outra ser espontânea. Nem sempre a aprendizagem no cotidiano é espontânea. Para comprovar isso, basta considerar as regras que as crianças têm que aprender, por exemplo, para participar das brincadeiras com os amigos.

O processo de aprendizagem na escola, geralmente marcado pela realização de múltiplas atividades, como leitura, escrita, raciocínio, atenção, diálogo etc., tende a ser mais elaborado (abstrato) do que aquele que se desenvolve na vida cotidiana, cujo processo tende a manter-se mais próximo do campo empírico e perceptual da realidade. Então, essa é a resposta à questão acima: é a aprendizagem escolar que revoluciona o processo de desenvolvimento da criança, e não o contrário. Sobre essa questão, Vigotski (1984/2007, p. 95) tece a seguinte análise:

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino da leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. (Vigotski, 1984/2007, p. 95)

A citação acima é uma crítica à concepção de que a aprendizagem é um fenômeno natural e determinado por níveis de desenvolvimento que variam em função da faixa etária do indivíduo. E como crítica, supera a referida concepção quando defende que a aprendizagem se constitui não de um, mas de, pelos menos, “dois níveis de desenvolvimento”. Nesse caso, Vigotski (1984/2007, p. 97) refere-se aos dois níveis que constituem a zona de desenvolvimento proximal, definida por ele como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 1984/2007, p. 97)

Não subordinando a aprendizagem ao nível de desenvolvimento real do indivíduo, Vigotski (1934/2001, p. 333) cria uma possibilidade de revolução na educação escolar quando defende que “a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança”, ou seja, na sua zona de desenvolvimento proximal.

Nesses termos, é pela mediação do outro – o que pressupõe situações de aprendizagem marcadas por relações colaborativas, em que se compartilham dúvidas, angústias, desejos, conhecimentos e tantas outras questões, objetivas e subjetivas, constitutivas do processo de ensino e aprendizagem – que se passa de um nível inferior de desenvolvimento a outro, superior. Essa questão pode ser compreendida a partir de Vigotski (1934/2001, p. 329), quando explica, por exemplo, que, “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha”.

Faz-se necessário observar, contudo, que a eficácia pedagógica da colaboração não é suprema. A pessoa não aprende apenas porque conta com o apoio de alguém, mesmo que este seja muito experiente no assunto. Segundo Vigotski (1934/2001, p. 332), a boa aprendizagem é aquela que “passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender”. Frente a isso, cabe ressaltar que nem toda aprendizagem consegue se realizar em regime de colaboração. Apesar da sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem, a colaboração não pode ser tratada como um mito pedagógico. De acordo com Vigotski (1934/2001, p. 328):

Se eu sei aritmética, mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferenciada não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei para o que eu não sei. (Vigotski, 1934/2001, p. 328):

O possível da colaboração que constitui a zona de desenvolvimento proximal é delimitado pela capacidade intelectual de imitação do indivíduo. Ainda conforme Vigotski (1984/2007, p. 100), “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”.

Do ponto de vista epistemológico, a relação colaboração-imitação rompe com as possíveis explicações dicotomizantes sobre ensino e aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento, objetividade e subjetividade, sujeito e objeto, conteúdo e forma. É importante lembrar um detalhe: quando se fala em zona de desenvolvimento proximal, geralmente a discussão é direcionada para o papel do “outro”, do colaborador, no processo de desenvolvimento.

Com isso, esquece-se muitas vezes o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem; esquece-se, literalmente, a função psicológica da aprendizagem. A aprendizagem é um processo que se constitui na relação colaborativa com o “outro”, mas de maneira alguma se reduz a um reflexo especular do “conteúdo” que o “outro” ensinou. Para Vigotski (1984/2007), é um processo dialético e histórico, conforme pode ser verificado quando, fazendo uso da categoria “imitação”, explica que, diferentemente dos animais, que só conseguem imitar mediante treinamento e para

problemas que se podem resolver apenas sozinhos, as crianças apresentam uma perspectiva de imitação diferenciada: criativa, coletiva e cultural.

Assim sendo, ainda segundo Vigotski (1984/2007, p. 101), “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. Vigotski resgata a noção de que o indivíduo é também sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois é ele, na relação dialética com o social, que mobiliza a sua subjetividade. Nessa mesma lógica, Chaiklin (2011, p. 662) aponta que “não é a competência em si da pessoa mais conhecedora que se mostra importante; o importante é compreender o significado da assistência em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança”.

Vale ainda ressaltar que a zona de desenvolvimento proximal se constitui num sistema de possibilidade não apenas cognitivo, mas fundamentalmente afetivo. O processo de aprendizagem, assim como o de ensinar, é marcado por uma história social, construída pelo conjunto dos homens, mas trata-se também de um fenômeno único, mediado pela história afetiva de cada sujeito que aprende e ensina. É a qualidade dessa história, da forma como cada sujeito viveu e vive os seus momentos de escola, na relação com tantas pessoas e um mundo de objetos e ideias construídos pelo ser humano, que a dimensão afetiva se constitui como um fenômeno subjetivo.

Alguns teóricos têm estudado essa questão a partir da psicologia sócio-histórica e apontado a afetividade como um campo de mobilização do sujeito frente à realidade. González Rey (2003, p. 214), um desses teóricos, conceitua a zona de desenvolvimento proximal como uma “relação emocional da criança com o outro, dentro de um processo de comunicação, pois o apoio instrumental do outro não é fonte de sentido para a criança”. A fonte de sentido está, portanto, na vida, isto é, no fato de cada sujeito significar a realidade a partir de suas vivências, que são sempre afetivas; está, enfim, na produção da própria existência humana.

Método

Com apoio na psicologia sócio-histórica, o percurso desta investigação parte do pressuposto teórico-metodológico de que a realidade não é estática, mas

mediada por diversos fatos históricos e de contradições que a mobilizam. Tem-se a clareza, portanto, de que a realidade não é constituída de dados que podem ser simplesmente coletados, pois eles nunca estão prontos. Por isso, em vez de coletados, os dados são produzidos, pela mediação de perguntas, questionamentos, debates, diálogos e diversos outros procedimentos que permitem aos sujeitos se encontrarem e refletirem sobre a realidade, isto é, o fenômeno em estudo.

A pesquisa e os sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2016, tendo como referência o modelo qualitativo de investigação. Para isso, contou com a colaboração de três sujeitos que, sendo professoras do ensino fundamental na rede pública de ensino no estado do Rio Grande do Norte, foram convidadas e aceitaram participar de forma voluntária da realização deste estudo.

Uma professora tem graduação em Letras (Português) e atua nos anos finais do ensino fundamental, lecionando disciplinas da sua área de formação. As outras duas têm graduação em Pedagogia e atuam, também, na sua área formação, lecionando em classes dos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas semelhanças entre elas: todas exercem o magistério no ensino fundamental da rede pública; contam com uma experiência profissional de mais de uma década; embora atuem em escolas diferentes, todas as três escolas estão localizadas em bairros de baixa renda da cidade.

Procedimentos utilizados na pesquisa

Na realização deste estudo, fez-se uso de entrevista semiestruturada, por permitir trabalhar com questões norteadoras que ajudam na retomada e aprofundamento da reflexão crítica dos sujeitos colaboradores junto à realidade vivida – no caso deste trabalho, as questões estão focadas nos desafios vividos pelos professores no que diz respeito aos processos de aprendizagem no contexto da educação escolar.

Quanto ao procedimento de análise e interpretação dos dados, recorreu-se à proposta metodológica dos núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). A escolha dessa proposta tem como base a sua coerência teórico-metodológica no campo da psicologia sócio-histórica: 1) é um procedimento de análise e

interpretação que, coerente com o método histórico-dialético, considera a realidade como um fenômeno humano mediado pelo movimento da história e das contradições que a engendram; e 2) tem no campo das significações produzidas pelos sujeitos o seu foco de análise e interpretação, considerando que as significações constituem não uma dicotomia, mas uma unidade de contradição que, articulando dialeticamente sentidos e significados, permite o avanço na compreensão das multideterminações históricas que constituem a relação indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição, objetividade e subjetividade.

No mais, é uma proposta constituída de quatro etapas que, dialeticamente articuladas, configuram uma totalidade, a saber: leitura flutuante; levantamento de pré-indicadores; sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. A seguir, uma breve descrição de cada uma dessas etapas⁵.

Leitura flutuante: Como ato inicial do processo de análise e interpretação das informações produzidas pela via do referido procedimento, a leitura flutuante consiste num movimento de leitura e releitura da transcrição da fala dos sujeitos colaboradores da pesquisa, tendo em vista a necessidade de apropriação pelo pesquisador da totalidade, mesmo que ainda caótica, das significações socialmente produzidas acerca do fenômeno pesquisado. Embora se configure como primeiro ato do procedimento, a leitura flutuante atravessa todas as demais etapas desse procedimento. Do contrário, tornar-se-ia impossível prosseguir com o trabalho de análise e interpretação se não houvesse recorrente acesso às falas dos sujeitos.

Pré-indicadores: com a leitura flutuante, cria-se a possibilidade de registro de um primeiro avanço na apropriação das significações constituídas pelos sujeitos sobre o fenômeno em estudo. Esse avanço é o que Aguiar e Ozella (2006; 2013) chamam de pré-indicadores. Conforme Aguiar et al. (2015), os pré-indicadores configuram-se como teses (afirmações) do sujeito, uma vez que, na tríade do movimento dialético (tese-antítese-síntese), o momento da tese é aquele que ainda não revela as contradições que constituem o fenômeno – nesse caso, os pré-indicadores expressam apenas as afirmações do sujeito, não revelando, portanto, as contradições sociais e históricas constitutivas das significações. No entanto, é na tentativa de

articulação dos pré-indicadores que as contradições passam a se revelar, possibilitando a passagem do pesquisador para a etapa seguinte do procedimento, isto é, a sistematização dos indicadores. Cabe ressaltar que, sendo sociais e históricas, as contradições não se revelam empiricamente na fala do sujeito. Elas são abstraídas pela ferramenta da mediação teórico-metodológica do pesquisador.

Indicadores: resultando de um movimento de negação (antíteses) das afirmações (teses) que foram inicialmente levantadas a partir da fala dos sujeitos e organizadas na forma de pré-indicadores, os indicadores expressam não mais a fala na sua aparência linguística, mas as determinações sociais e históricas que a constituem e são apreendidas pelo pesquisador. Por isso, esse é o movimento dialético que possibilita o salto qualitativo para o momento da síntese que configura cada núcleo de significação.

Núcleos de significação: como momento de síntese, permitem alcançar as mediações sociais e históricas que determinam o processo de significação da realidade. Esse é o momento em que dialeticamente se busca apreender o pensamento que constitui a fala, o sentido que constitui o significado, os afetos que constituem as ações aparentemente racionais. Parodiando Vigotski (1934/2001), esse é o momento em que se busca revelar o “lado escuro da lua”.

Feita essa discussão teórica e metodológica, passa-se para o próximo item, reservado a explicitar os núcleos de significação resultantes do movimento empreendido inicialmente a partir do procedimento metodológico.

Resultados e Discussão

Este trabalho é constituído de dois núcleos: 1) A vida na escola: um caminho de flores e espinhos; e 2) Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios.

Com isso, passa-se para o próximo item, cuja discussão reserva-se ao processo de análise e interpretação das significações constituídas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Alguns trechos de falas dos sujeitos são citados no intuito de que possam ajudar no processo de compreensão e desvelamento das significações.

5 Para aprofundamento sobre a proposta metodológica dos núcleos de significação, recomenda-se a leitura do material listado nas referências deste artigo.

Núcleo 1 – A vida na escola: um caminho de flores e espinhos

O nome deste núcleo de significação foi pensado a partir da fala de uma das professoras participantes da pesquisa quando se refere ao trabalho na escola. Ela diz: “A caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor”.

É um núcleo constituído de dois indicadores: 1) naturalização do processo educacional; 2) histórias vividas: sucessos e dificuldades.

O primeiro indicador aglutina pré-indicadores que, quando analisados e interpretados, ajudam a revelar que as ações pedagógicas realizadas pelo professor frente às possibilidades de aprendizagem do estudante são mediadas por significações que muitas vezes naturalizam os desafios vividos na escola. E uma dessas questões que naturalizam o processo pedagógico diz respeito ao tempo. Conforme uma das professoras participantes da pesquisa, o seu desenvolvimento profissional é uma questão de tempo de atuação em sala de aula: “Observando a questão comportamental, e a aprendizagem dos alunos [...] e... a gente vai amadurecendo com o tempo [...]. Vai amadurecendo as práticas, vai amadurecendo até a visão de mundo com relação aos alunos.”

Cabe ressaltar que o uso do termo “amadurecendo”, por três vezes em apenas um pequeno trecho de sua fala, é revelador de que compreende o desenvolvimento humano como um processo não propriamente histórico, mas determinado pelo tempo cronológico. Para explicar essa compreensão, recorre a um ato reducionista de observação sobre o que julga ocorrer naturalmente no seu entorno; no caso, a forma como os alunos se comportam e aprendem.

Com isso, os sujeitos participantes deste estudo revelam, talvez de forma não intencional, que é no decurso do tempo cronológico que o professor vai se aprimorando no ofício da docência, cuja realidade é marcada por surpresas, conforme aponta outra professora participante do estudo:

Você começa na profissão meio é... você vai ser professora, é... muitas vezes por necessidade mesmo, porque sabe que é mais fácil arrumar um emprego, mas não demora pra você gostar da profissão [...] Você passa a se preocupar com os alunos, os filhos dos outros... porque você sabe que eles precisam de você...

Para a professora, é na atuação pedagógica que se constrói o vínculo afetivo com a docência, especialmente quando se trata de uma atividade voltada ao atendimento de alunos carentes, vistos geralmente como passivos e dependentes.

Vale ressaltar, contudo, com base na psicologia sócio-histórica, que a aprendizagem é um fenômeno que faz parte da vida do sujeito na sua totalidade. Por isso, para aprender, o aluno vai necessitar do apoio de outras pessoas. Mas, dialeticamente, isso não quer dizer que a sua condição de sujeito histórico seja nula ou inexistente. Noutras palavras, o aluno passivo é uma abstração.

Nessa perspectiva, o aluno que precisa de apoio para aprender e se desenvolver é também aquele que pensa, sente, age e se expressa ativamente como sujeito. Esse aluno, compreendido não como uma abstração, e sim um sujeito concreto, é mediado por múltiplas determinações da realidade. É a síntese da contradição objetividade/subjetividade, de modo que é no conjunto das relações sociais e históricas que os indivíduos concretos se fortalecem e se reconhecem como sujeitos no mundo.

O segundo indicador deste núcleo de significação (histórias vividas: sucessos e dificuldades) aglutina pré-indicadores que se relacionam com reflexões dos sujeitos sobre situações de sucesso e dificuldades vividas na escola. Uma dessas reflexões está relacionada à forma como o compromisso com o desenvolvimento da atividade escolar vem sendo significado por professores do ensino fundamental. Segundo as palavras de uma das professoras participantes: “[...] Ou você se envolve ou o negócio não rende, ou o trabalho não rende, tem que ter um envolvimento. Aí passa por paixão, por sonho, por muita coisa”.

Para ela, é necessário que o professor seja implicado, entre outras questões, por afetos que o mobilizem para a realização de um processo de ensino-aprendizagem que seja efetivo e significativo. Por isso, ressalta a importância de se ter “sonho” e se envolver “apaixadamente” com o trabalho que se realiza em sala de aula.

O sonho e a paixão, segundo a professora e os demais sujeitos participantes deste estudo, estão intrinsecamente articulados, constituindo-se como baluartes do processo pedagógico. Contudo, compartilha-se da ideia de que essa não é uma tarefa simples, pois a vida escolar de professores e alunos nem sempre é constituída de facilidades, conforme pode-se abstrair da fala de outra professora:

A caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor! Não é fácil, com poucos recursos, com poucas é... recursos didáticos [...] você tem que... criar... usar a criatividade [...] e quando você consegue despertar no aluno esse interesse pra se envolver na escola, pra se envolver com a aula, pra... é... [...] a maior glória que o professor encontra na sala de aula, hoje.

Ao mesmo tempo em que a fala da professora parece revelar alguma frustração com a vida escolar, por ser marcada por carências dos mais diversos tipos que diminuem o potencial do trabalho pedagógico do professor, pode-se perceber também que há alguma esperança que se constitui pela ação. A sua fala revela um pensamento que se indigna com a realidade vivida e sente a necessidade de construção de uma ação pedagógica transformadora. Nessa construção, muitas vezes colhem-se metaforicamente flores no meio de tantos espinhos. Muitas vezes alcançam-se resultados satisfatórios em meio a tantas dificuldades vividas e enfrentadas no ofício da educação escolar.

No relato de suas histórias, os sujeitos participantes da pesquisa apontam que sempre é possível encontrar algum meio pedagógico para enfrentar os desafios vividos na escola. Assim, ainda que muitos tenham uma mentalidade fechada a novas práticas de ensino, é possível sonhar e fazer uma atividade que valorize o aluno e contribua com a superação do seu fracasso na escola. A fala de uma professora explicita essa possibilidade de construção de uma nova prática de ensino quando diz: “[...] Ou eu trago isso a meu favor, e eu mudo minhas práticas, ou o fracasso vai continuar... só tende à aumentar”.

O enfrentamento ao fracasso escolar é explicado pela forma afetiva de viver e sentir a escola, de modo que parece haver um desejo de ensinar e de aprender que tem como propósito a emancipação humana. Essa é uma discussão que tem a dimensão subjetiva da realidade escolar como questão central, uma vez que é por meio dela que se explica a potência da ação docente na escola.

Por isso, deve-se considerar que, apesar dos escassos recursos pedagógicos disponíveis, uma das professoras ressalta que não deixa de sonhar e de se esforçar para tornar possível o desenvolvimento de suas atividades de ensino e, assim, contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. E quando consegue alcançar alguns dos seus propósitos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, não deixa de revelar

um tom de satisfação, conforme o sentimento que se explicita na metáfora: “a caminhada é cheia de espinhos, mas de vez em quando você encontra uma flor”. Mesmo diante de adversidades e dificuldades objetivamente constituídas, ainda é possível lutar e sonhar com a construção de uma vida escolar bem-sucedida.

Faz-se necessário ressaltar, contudo, que o compromisso com a educação não pode restringir-se à esfera da individualidade do professor. Os sonhos e as paixões tornam-se eficazes nas suas intenções quando, de forma colaborativa, rompem a barreira do individualismo que tantas vezes constitui o trabalho pedagógico do professor na escola. É, portanto, por meio da colaboração que a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem integram-se dialeticamente como um sistema, potencializando tanto o professor quanto o aluno na constituição da vida escolar.

Núcleo 2 – Da formação à prática: sonhos, possibilidades e desafios

O nome deste núcleo de significação tem origem num trecho da fala de um dos sujeitos participantes da pesquisa quando se refere à formação como um processo constituído de sonhos, possibilidades e, principalmente, muitos desafios: “Quando a gente tá na faculdade, a gente acha que a escola consegue mudar o mundo [...], mudar os alunos, que nós vamos conseguir grandes avanços. Quando a gente chega na prática, a gente percebe que não é bem assim”.

Trata-se de um núcleo constituído de dois indicadores: 1) a docência e o desafio da aprendizagem escolar; 2) desafios da formação e da prática docente.

Considerando-se o primeiro indicador constitutivo deste núcleo, a pesquisa aponta a aprendizagem escolar como o maior de todos os desafios pedagógicos que constitui o professor no exercício profissional. Isto posto, a pesquisa revela que a preocupação com as condições de aprendizagem dos alunos é um assunto que não pode ser esquecido pela escola, pois trata-se de uma questão nuclear do seu processo pedagógico. Uma das professoras participantes da pesquisa afirma:

A criança precisa ser incentivada... incentivada para aprender, eu quero dizer assim... encorajada a fazer as atividades da escola, ter apoio da família. [...] Ela tá fazendo uma atividade, mas se você não ficar atenta, ela muda rapidinho para outra coisa, vai brincar com o coleguinha do lado, e deixa o que estava fazendo...

Do ponto de vista pedagógico e psicológico, a fala acima, mesmo que não tenha sido colocada de forma consciente pela professora, focaliza uma questão muito importante para o processo humano de aprendizagem. Trata-se do trecho em que diz que a criança deve ser “encorajada a fazer as atividades da escola”.

O importante não é ser apenas “encorajada”, mas, sobretudo, “fazer as atividades”, pois é por meio da atividade, aqui entendida como um processo prático e intelectual, que se constituem as funções superiores do psiquismo humano, como a linguagem, o pensamento, a atenção, os afetos. Ou mais do que isso, é por meio da atividade que essas funções se articulam dialeticamente constituindo o psiquismo como um sistema.

No mais, deve-se ressaltar que a aprendizagem é um mecanismo social que se processa no individual. É o indivíduo que aprende, mas isso não é possível de forma isolada, pois trata-se de um mecanismo, como tantos outros, que só se processa de maneira revolucionária, implicando transformações individuais, quando ocorre colaborativamente, contando com a participação de outras pessoas.

A aprendizagem é, portanto, um fenômeno que desafia a docência, pois faz parte de toda a engrenagem do sistema da escola e de toda a sociedade, incluindo a família. Nessa perspectiva, o fracasso escolar não é um problema do aluno, ou apenas dele, uma vez que constitui a totalidade histórica de sua existência.

Para avançar um pouco mais nessa discussão sobre fracasso escolar, convém passar para o indicador “desafios da formação e da prática docente”. Isto posto, convém começar pelo destaque à fala de uma professora que denota a existência de um fosso entre a formação acadêmica e as condições de desenvolvimento de uma prática pedagógica sonhada a partir da universidade:

Quando a gente tá na faculdade, a gente acha que a escola consegue mudar o mundo [...], mudar os alunos, que nós vamos conseguir grandes avanços. Quando a gente chega na prática, a gente percebe que não é bem assim. Os alunos passam quatro horas do dia conosco, e as vinte horas restantes na sua casa, na sua comunidade [...] a gente percebe que o que a gente constrói na escola é desconstruído lá fora, e assim, vão, vem os desafios... cada vez maiores!

A fala da professora remete-se a um fosso existente não apenas entre o mundo da academia e

o mundo da escola. Há também um fosso entre a realidade desses dois mundos e a realidade vivida pelo aluno no seu cotidiano, cujas práticas sociais parecem, segundo a fala da professora, estranhas às práticas escolares.

Mas a fala da professora revela não apenas a existência desse fosso aparente entre o mundo das práticas eruditas da escola e mundo das práticas sociais cotidianas. Nela, ocultam-se outras questões que podem ser explicadas pelo crivo de uma mediação teórica que permite apreender as contradições que constituem uma sociedade de classes; contradições que aglutinam não apenas questões de ordem econômica, mas, de forma sistêmica, todos os aspectos de funcionamento da vida humana, inclusive os valores morais que regem as pessoas.

Assim, quando a professora fala que “os alunos passam quatro horas do dia conosco, e as vinte horas restantes na sua casa, na sua comunidade”, apontando a vida cotidiana do aluno como um problema, isto é, uma antítese da vida na escola, ela revela, talvez de forma ingênua, sentidos e significados que dicotomizam a relação entre escola e pobreza. Assim, acredita que é negando grande parte dos valores e de suas práticas sociais cotidianas, inclusive os aspectos peculiares de sua linguagem, que o aluno pobre pode alcançar o sucesso escolar. Quando isso não ocorre, ele simplesmente fracassa aos olhos de todos, inclusive da escola e dele mesmo.

Mas, como lidar, de forma pedagogicamente inclusiva, com essa diferença entre o mundo das práticas eruditas da escola e mundo das práticas sociais cotidianas? A resposta a esse questionamento passa pela apropriação teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a relação entre escola e cotidiano deve ser enfrentada, no campo do processo pedagógico educacional, não como uma questão de exclusão, mas de superação dialética e histórica. Como está denominado o indicador dessa discussão, essa é uma das questões que fazem parte dos “desafios da formação e da prática docente”. Assim sendo, a formação docente só pode avançar nos propósitos de uma escola democrática e inclusiva se a questão do sucesso escolar dos alunos se constitui como preocupação fundante da prática pedagógica.

Considerações finais

Estudos sobre a função pedagógica da atividade docente na constituição da aprendizagem escolar são sempre relevantes, pois é somente a partir de um olhar crítico sobre o processo educativo que se pode avançar na compreensão do papel da escola no desenvolvimento do aluno como sujeito de conhecimento.

Com isso, vale ressaltar que a possibilidade de revolução da pedagogia, pautada no amanhã do desenvolvimento, só se constitui por meio do caráter colaborativo da atividade de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos coincidentes, mas também não são dicotômicos, uma vez que ambos se constituem na relação dialética de um com o outro. Esse caráter pedagógico se confirma na tese de que é no conjunto das relações sociais, transformando o mundo no qual atua, que o ser humano se apropria da natureza e da cultura com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, ao mesmo tempo em que, de forma dialética e histórica, se objetiva nelas.

A objetivação do humano, processo este concebido como um salto qualitativo de transformação da condição biológica em sócio-histórica, é um mecanismo fundamentalmente mediado pela colaboração do “outro”. Essa ideia não se abstém da importância dos dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) do sujeito para aprender. Embora a colaboração cumpra um importante papel na efetivação da aprendizagem de um fenômeno, a pessoa não aprende quando está aquém da possibilidade de imitação do “outro”, isto é, fora da zona de desenvolvimento proximal.

Isso posto, destacam-se três questões conclusivas deste estudo. A primeira está relacionada ao tempo da experiência como um grande artífice do processo de constituição docente. As falas dos sujeitos participantes da pesquisa revelam que é o tempo de ofício em sala de aula, em convívio com os alunos, enfim, é o tempo de experiência docente que se configura como o maior educador do professor. Curiosamente, o tempo de faculdade não é citado em nenhum momento das falas dos sujeitos para analisar a realidade vivida na relação com os alunos na escola.

A segunda questão, constituída na esteira da primeira, tem a ver com o processo de significação do enfrentamento às dificuldades vividas na escola, como professor. O enfrentamento aos desafios pedagógicos demandados pela escola, segundo os sujeitos participantes, tem sempre como base o momento vivido de

maneira circunstancial em sala de aula com os alunos. Com isso, os participantes da pesquisa acreditam que é somente a partir da experiência em sala de aula que se aprende a ser professor, fato este que reduz a complexidade do processo educativo e dos diferentes modos de funcionamento de uma sala de aula a uma demanda muito simples.

Uma das principais formas de enfrentamentos às dificuldades vividas na escola, aqui apontada como terceira questão conclusiva, está relacionada ao desafio do professor em criar situações pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem dos alunos, sem deixar de considerar que também são sujeitos do que vivenciam, com seus afetos, interesses e motivações. Mas, como fazer isso? A pesquisa aponta que esta não é uma questão simples. Contudo, a postura do professor em sala de aula revela-se como um ato de enfrentamento pedagógico muito significativo, sobretudo no que diz respeito ao entendimento de que a aprendizagem é um processo colaborativo.

Nesta pesquisa, os sujeitos revelam, mesmo que não intencionalmente, que são mediados muito mais pelo pragmatismo da escola, isto é, pelas questões imediatas que nela surgem, com a exigência de respostas rápidas, do que pela possibilidade de reflexão sobre a gênese social e histórica das questões vividas. Embora devesse configurar-se como uma práxis pedagógica, o interesse dos professores pelas alternativas práticas se sobrepõe ao interesse pelas alternativas teóricas.

A ênfase ao tempo da experiência docente como um fator basilar da formação é um exemplo desse apego ao pragmatismo, de modo que, na perspectiva das professoras participantes desta pesquisa, a experiência profissional sobrepõe-se à importância da experiência formativa. Noutras palavras, o enfrentamento à questão do processo de aprendizagem dos alunos é significado como um fenômeno circunscrito à experiência pedagógica do professor.

Reitera-se que, conforme a discussão teórico-metodológica deste artigo, a formação docente é importante porque, entre outros fatores pedagógicos, é por meio dela que o processo de ensino e aprendizagem constitui a sua potencialidade objetiva e subjetiva na escola. Contudo, para fechar essa discussão, deixa-se uma pergunta para ser pensada como limite desta pesquisa e possibilidade de novas investigações: por que os professores não falam de sua formação acadêmica quando tratam dos desafios pedagógicos vividos na atividade docente, seja para enfatizar alguma

contribuição ou mesmo para abordar os limites vividos no curso? Embora a formação docente tenha sido objeto de muitos estudos, ainda há carência de explicações sobre suas implicações na ação escolar, uma vez que muitas concepções pedagógicas dos professores, conforme revelam suas significações, parecem ter se constituído somente a partir de suas experiências cotidianas em sala de aula.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2001). Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A. M. B. e outros (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- 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.
- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94, (236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45,(155), 56-75.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC; Cortez.
- Bock, A. M. B.; Aguiar, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 16, (4), 659-675.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO. pp. 300.
- Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (2016) A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- IBGE. *Brasil em Síntese*. Disponível em: <<http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>>. Acesso em: 06 de out. 2016.
- Soares, J. R.; Barbosa, S. M. C.; Alfredo, R. A. (2016). A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: Aguiar, W. M. J.; Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Soares, J. R.; Fonseca, G. F.; Faustino, J. V. S.; Bonifácio, S. D.; Fernandes, L. R. (2019). Psicologia e educação: um estudo sobre o desenvolvimento do comportamento na infância. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 11, (2), 81-90.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra publicada originalmente em inglês em 1984).

Recebido em: 04 de janeiro de 2017
Aprovado em: 30 de maio de 2020

PROMOÇÃO E PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Nicole Costa Faria¹; <https://orcid.org/0000-0002-5670-2787>

Marisa Cosenza Rodrigues²; <https://orcid.org/0000-0001-6711-3198>

Resumo

Nos últimos anos, um novo paradigma em saúde mental vem se consolidando, impulsionado por novas formas de compreender e intervir sobre os processos de saúde. Uma perspectiva mais abrangente, contextualizada e focada nos processos de saúde ganha força, em detrimento de uma abordagem reducionista, institucionalizante e que enfatizava a doença. Nesse contexto, as práticas de promoção e prevenção em saúde mental ganham espaço, as quais objetivam potencializar a saúde psicológica e evitar o surgimento de problemas a ela associados. Assim, este trabalho pretendeu discutir quais as implicações educacionais deste novo paradigma no que diz respeito à saúde mental de crianças e adolescentes. Inicialmente, traça-se um histórico da atenção à saúde mental infantil no Brasil, evidenciando um longo período de descaso e marginalização em relação a essa população. Posteriormente, são discutidos os pressupostos que fundamentam as ações de promoção e prevenção em saúde mental e o papel da escola nesses processos. Finalmente, são discutidos alguns estudos de revisão sobre a implementação de programas de prevenção e promoção em contexto escolar. Acredita-se que a construção de estratégias destinadas à promoção de saúde mental configura-se como um desafio atual, sobretudo, no contexto educacional.

Palavras-chave: Saúde mental; Promoção de saúde; Saúde escolar.

Promotion and Prevention in Child Mental Health: Educational Implications

Abstract

In recent years, a new mental health paradigm has been consolidating, driven by new ways of understanding and intervening in health processes. A more comprehensive, contextualized, and focused on health process perspective gains strength, instead of a reductionist, institutionalizing one that emphasized the disease. In this context, mental health promotion and prevention practices gain space, which aim, respectively, to enhance psychological health and avoid the emergence of problems associated with it. Thus, this paper intends to discuss the educational implications of this new paradigm regarding the mental health of children and adolescents. Initially, a history of childhood mental health care in Brazil is drawn, evidencing a long period of neglect and marginalization in relation to this population. Subsequently, the assumptions underlying the actions of promotion and prevention in mental health and the role of the school in these processes are discussed. Finally, some review studies on prevention and promotion implementation programs in the school context are discussed. It is believed that the construction of strategies aimed at the promotion of mental health is a current challenge, especially in the educational context.

Keywords: Mental health; Health promotion; School health.

Promoción y Prevención en Salud Mental en la Infancia: Implicaciones educacionales

Resumen

En los últimos años, un nuevo paradigma en salud mental se viene consolidando, impulsado por nuevas formas de comprender e intervenir sobre los procesos de salud. Una perspectiva más amplia, contextualizada y enfocada en los procesos de salud gana fuerza, en detrimento de un enfoque reduccionista, institucionalizante y que enfatizaba la enfermedad. En este contexto, las prácticas de promoción y prevención en salud mental ganan espacio, las cuales

1 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora – MG – Brasil; nicolecostafaria@gmail.com

2 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora – MG – Brasil; rodriguesma@terra.com.br

objetivan, respectivamente, potenciar la salud psicológica y evitar el surgimiento de problemas asociados a ella. Así, este trabajo pretende discutir cuáles son las implicaciones educativas de este nuevo paradigma en lo que se refiere a la salud mental de niños y adolescentes. Inicialmente, se traza un histórico de la atención a la salud mental infantil en Brasil, evidenciando un largo período de descaso y marginación en relación a esa población. Posteriormente, se discuten los supuestos que fundamentan las acciones de promoción y prevención en salud mental y el papel de la escuela en esos procesos. Finalmente, se discuten algunos estudios de revisión sobre la implementación de programas de prevención y promoción en contexto escolar. Se cree que la construcción de estrategias destinadas a la promoción de la salud mental se configura como un desafío actual, sobre todo, en el contexto educativo.

Palabras clave: Salud mental; Promoción de salud; Escuela; Educación.

Introdução

Nos últimos anos, assiste-se o surgimento de um novo paradigma em saúde, o qual caracteriza-se por considerar o ser humano em sua complexidade ao inserir aspectos sociais, psicológicos e físicos como dimensões da saúde. Nesse sentido, a maneira de se compreender a saúde mental também passou por reformulações. Uma das definições importantes dessa nova ótica, é proposta pela Organização Mundial de Saúde que assevera que saúde mental é “um estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe as suas próprias habilidades, pode lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e frutífera, sendo capaz de dar uma contribuição para sua comunidade” (WHO, 2005, *tradução das autoras*). Essa definição, em comparação às antigas concepções reducionistas, mostra-se mais adequada à realidade dos processos de saúde mental, uma vez que adota uma proposta mais ampla, assumindo também a qualidade das relações que a pessoa estabelece em suas atividades e com sua comunidade.

Coerente com essa concepção, ganham força novos modelos de intervenção em saúde, os quais têm como alvo tanto as questões microsociais, como o estilo de vida e a rede comunitária da pessoa, quanto as macrosociais tais como: condições de moradia e trabalho, situação socioeconômica, condições de nutrição, poluição, saneamento, acesso à educação, entre outras (Buss, 2003). Segundo Schneider (2015), essas intervenções embasam-se no modelo dos determinantes sociais da saúde, proposto em 1991 por Dahlgren e Whitehead, o qual evidencia a complexidade dos processos de saúde e sua multideterminação.

O paradigma atual em saúde abrange, necessariamente, a saúde mental, dimensão que passa a ser compreendida também de maneira multideterminada. Fundamentam-se nesse paradigma as propostas de prevenção e promoção em saúde mental, as quais, segundo

Abreu, Barletta e Murta (2015), assumem relevância nas políticas públicas. De modo geral, as ações de prevenção têm como alvo evitar o surgimento de uma patologia específica, enquanto as ações de promoção têm como objetivo fortalecer os processos de saúde e bem-estar (Czeresnia, 2003). Será destacada, no presente trabalho, a importância da escola como locus privilegiado para a implementação dessas estratégias.

A escola é aqui entendida como tendo um papel mais abrangente do que a transmissão de conhecimentos. Sua função é dar oportunidades e subsídios para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, bem como promover seu bem-estar (Guzzo, 2016). Aliado a isso, sabe-se que a infância e a adolescência são etapas cruciais para intervenções precoces (Murta, Günther & Guzzo, 2015), tanto para ações de prevenção como de promoção em saúde.

No âmbito da saúde mental, a proposta deste trabalho é discutir de modo mais detalhado a saúde mental infantil, a partir da constatação de que é possível e urgente pensar em estratégias de promoção e prevenção em saúde mental para essa população, uma vez que, apesar das diferenças estatísticas, estudos epidemiológicos brasileiros apontam que 10 a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum tipo de transtorno mental (Vieira, Estanislau, Bressan & Bordin, 2014). As ações de promoção e prevenção vêm apresentando resultados positivos, e os benefícios a elas associados também já foram apontados, como redução de custos com o tratamento remediativo, o impacto a respeito de uma população mais abrangente, favorecimento da identificação precoce de transtornos e a possibilidade de obter sucesso com intervenções simples (Bressan, Kieling, Estanislau & Mari, 2014). Considerando-se a realidade latino-americana, a discussão da saúde mental infantil torna-se ainda mais relevante, uma vez que as condições de vida nesses países, marcados pela situação de pobreza de grande

parte da população, impõem desafios à saúde mental das crianças, como a dificuldade de acesso a serviços básicos, a necessidade de iniciar a vida laboral ainda na infância para contribuir com a renda familiar ou a necessidade de assumir afazeres domésticos, como cuidar dos irmãos mais novos (Belfer & Rodhe, 1995; Lara et al, 2012).

Diante do exposto, objetiva-se, mais especificamente, discutir o redimensionamento do conceito de saúde mental e seus desdobramentos no âmbito da saúde mental infantil, bem como suas possíveis implicações educacionais.

Saúde Mental na Infância: contextualização histórica, perspectivas e desafios

Atualmente, a saúde mental de crianças e adolescentes está em pauta nos debates de diversos campos da saúde. Além disso, é alvo das políticas públicas brasileiras, conforme Portaria nº 3.088 de 23/12/2011 do Ministério da Saúde, a qual compreende que esse público necessita de um atendimento especializado, que leve em consideração o perfil e as necessidades dessa faixa etária. No entanto, a saúde mental infantil passou por um longo percurso de descaso e marginalização e, portanto, a construção de estratégias destinadas a esse público configura-se como um desafio recente (Ribeiro, 2006; Cunha & Boarini, 2011)

À época do Brasil colonial, por exemplo, as taxas de mortalidade infantil eram altas, muitas crianças eram abandonadas; outras eram submetidas a autoridades muito rígidas e severamente castigadas, o que culminava no surgimento de problemas emocionais (Ribeiro, 2006). Este quadro caracterizava uma situação de negligência e descaso com a infância, a qual só começaria a se modificar, segundo o referido autor, no final século XIX, quando os médicos higienistas passaram a criticar essa situação e a defender melhores condições de saúde e de vida para as crianças. É a partir dessas reivindicações por um cuidado maior com a infância que surgem, durante o século XX, os primeiros espaços em hospitais psiquiátricos destinados exclusivamente ao público infantil. Surgem também outras instituições que, pode-se considerar, estavam preocupadas com a saúde mental das crianças, como as clínicas de orientação infantil e os laboratórios e institutos de Psicologia (Cunha & Boarini, 2011). Estes espaços visavam prevenir o surgimento de transtornos mentais e promover o reajustamento das crianças à

escola. Ribeiro (2006) cita em seu trabalho diversas instituições (como o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico e o Instituto Pestalozzi) e pesquisas conduzidas à época que evidenciam a estreita relação entre a saúde mental e a educação desde o início do século XX, como o de Vieira de Mello, “Débeis mentais na escola pública”, publicado em 1917.

Os estudos publicados nesse período refletem uma dicotomia hegemônica à época, a qual entendia que havia, de um lado, as crianças “normais”, e, do outro, as “anormais”. Tal categorização culminou na segregação das crianças consideradas doentes mentais, que passaram a frequentar escolas especiais. Essas escolas contavam com diferentes profissionais, como professores, médicos e psicólogos. Tal processo, ao mesmo tempo em que demonstra, de certa forma, uma preocupação em lidar de maneira mais adequada com as necessidades dessas crianças, caracteriza-se também por ser um processo excludente. O avançar da luta pelos Direitos Humanos concomitante aos estudos em relação à estigmatização que recaía por cima dessas crianças e da ineficiência desse modelo educacional segregador, fizeram com que o modelo da exclusão fosse repensado. Após um longo percurso, muda-se a forma de lidar com essas crianças e, atualmente, defende-se que a sociedade, objetivada em suas instituições, nas relações que se estabelecem em seu interior e em suas concepções, se transforme a fim de permitir e impulsionar a participação dessas crianças nas atividades sociais ordinárias, como nas escolas e no mercado de trabalho (Silva, 2009).

O que é relevante neste processo, é a mudança radical na maneira de compreender e lidar com a saúde mental infantil. Em detrimento de um modelo assistencial calcado em processos de exclusão, em uma restrita visão médico-psicológica, cujo objetivo era reajustar as crianças às normas sociais, passa-se a uma proposta de inclusão, pautada em uma visão mais abrangente dos problemas e dificuldades das crianças, cujo objetivo é prover recursos e condições para que essas crianças tenham uma boa qualidade de vida, sendo capazes de aprender, de serem atores sociais, de exercer tanto quanto possível sua autonomia e desenvolver suas capacidades (Brasil, 2005). Outro aspecto importante no que diz respeito às atuais concepções em relação à saúde mental é o abandono de uma concepção negativista, que compreendia a saúde mental como a ausência de um quadro psiquiátrico

ou de sintomas psicopatológicos, e a adoção de uma definição que toma a saúde mental como dimensão da vida, vinculada à qualidade das relações que os sujeitos estabelecem com outras pessoas, consigo mesmo e com seu contexto de vida. No caso da saúde mental infantil, Fleitich-Bilyk, Cunha, Estanislau e Rosário (2014) afirmam que crianças consideradas saudáveis são aquelas que “apresentam desenvolvimento cognitivo, emocional e social satisfatórios para a idade” (p. 36), apontando também a importância de se levar em conta sua capacidade de lidar com as tensões cotidianas.

Neste cenário, indaga-se: como a saúde mental infantil tem sido tratada no Brasil no que diz respeito às estratégias que a tomam como alvo? Quais são os principais avanços e desafios a nível nacional?

Conforme Vieira et al. (2014), os estudos epidemiológicos brasileiros apontam índices de prevalência que variam de 10 a 20% de crianças e adolescentes com algum tipo de transtorno mental. O estudo de Feitosa, Ricou, Rego e Nunes (2011), destaca vários estudos nacionais Bahls, 2002; Paula, Duarte e Bordin (2007); Paula et al., 2008, entre outros, realizados em diferentes cidades do país, os quais chegam a resultados estatísticos diferentes. Os índices encontrados oscilam de acordo com a metodologia adotada em cada estudo, os quais podem diferir quanto a: a) escalas diagnósticas empregadas; b) público entrevistado (responsáveis, crianças ou professores); c) transtornos investigados (depressão, ansiedade, problemas comportamentais etc.) e d) público investigado (residentes em áreas urbanas, residentes em periferias, faixa etária). Os trabalhos de Feitosa et al. (2011) e de Couto, Duarte e Delgado (2008) apontam a necessidade de estudos epidemiológicos mais rigorosos e abrangentes, capazes de traçar um perfil mais consistente de crianças e adolescentes que vivenciam algum transtorno mental. Apesar das divergências estatísticas, os resultados das pesquisas nacionais revelam índices preocupantes, os quais exigem estratégias à altura do problema.

Como salientam Couto e Delgado (2015), no Brasil, a saúde mental de crianças e adolescentes apenas recentemente tornou-se alvo das políticas públicas. Como dito anteriormente, no início do século XX surgiram as primeiras instituições preocupadas com a saúde mental desse público. No entanto, as propostas do Estado apresentavam caráter assistencial e pautavam-se em modelos institucionalizantes e disciplinares. Como apontam os autores acima referidos, o Estado brasileiro apresentou, ao longo dos anos,

duas formas distintas de lidar com as crianças e os adolescentes, “uma mais tutelar, disciplinar e amparada na institucionalização (. . .) e outra, radicalmente diversa, baseada no princípio da proteção, na premissa da criança e do adolescente como sujeitos de direito e amparada na proposta do cuidado em liberdade” (p. 20).

A redemocratização do país e a Constituição de 1988 delimitam o período de transição entre esses dois modelos, no entanto, o marco inaugural de uma verdadeira preocupação com a saúde mental de crianças e adolescentes no Brasil, segundo os autores em questão, é a III Conferência Nacional de Saúde Mental (CNSM), realizada em 2001, durante a qual essa temática é priorizada e colocada na agenda das políticas públicas. Consta, no relatório da III CNSM, item 166 (p.57), a seguinte proposta: “Construir uma agenda específica para crianças e adolescentes no campo da Saúde Mental, elegendo esta temática como o foco prioritário das discussões no ano 2002” (Brasil, 2002). Este mesmo relatório, no que tange às estratégias destinadas a esse público, aponta a necessidade de: a) implementar estratégias intersetoriais (em interlocução, dentre outros, com o setor da educação); b) implementar estratégias pautadas na construção da cidadania; e c) priorizar ações de desinstitucionalização. Posteriormente, em 2010, a IV CNSM-Intersetorial, reafirma a necessidade de se pensar em estratégias intersetoriais no campo da saúde mental, ampliando essa discussão e, mais uma vez, apontando a importância da participação da Educação na construção e na implementação de estratégias voltadas para a saúde mental de crianças e adolescentes.

Estas duas conferências evidenciam ainda outro aspecto fundamental a respeito da reorientação das políticas em saúde mental, aspecto este, crucial para os objetivos do presente trabalho: a preconização de ações de prevenção e promoção em saúde mental (Brasil, 2002, 2010). Mais especificamente, o relatório da quarta edição da conferência demonstra o reconhecimento do papel da escola na implementação de estratégias de prevenção, como observado, por exemplo, nos itens 812 (p. 131-132), que trata da prevenção ao abuso de drogas e no item 813 (p. 132), que aborda a questão da prevenção ao *bullying* (Brasil, 2010). Observa-se, portanto, que a perspectiva atual no que diz respeito às políticas públicas, pressupõe estratégias territorializadas, desinstitucionalizantes, pautadas no cuidado em liberdade e constituídas por ações de

promoção, prevenção, tratamento e reabilitação. Nesse sentido, alguns desafios têm sido apontados, dentre os quais destacam-se: a implementação de programas intersetoriais, a superação da medicalização da infância, a formação de profissionais capacitados e a implementação de programas de prevenção e promoção (Couto & Delgado, 2015; Couto, Duarte & Delgado, 2008; Ferreira, 2015; Schneider, 2015).

Atualmente, a política de saúde mental de crianças e adolescentes é articulada pelo Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, dentre as principais direções apontadas para a consolidação dessa política está “a construção de estratégias para articulação intersetorial da saúde mental com setores historicamente envolvidos na assistência à infância e adolescência: saúde geral, educação, assistência social, justiça e direitos” (Couto et al, 2008, p. 391). Tal direcionamento evidencia a importância do envolvimento de outros setores, o que, segundo os mesmos autores, não acontece de forma satisfatória, uma vez que se observa ordinariamente uma ação isolada e fragmentada. Este desencontro, possivelmente, tem suas raízes no despreparo dos profissionais tanto do setor da saúde como de outros em lidar com questões relativas à saúde mental, trazendo empecilhos, cuja superação é condição necessária para a concretização da integralidade do cuidado em saúde, uma das diretrizes cruciais do SUS.

A formação e capacitação dos profissionais envolvidos na assistência à criança nos diversos setores têm sido destacada como necessidade urgente tanto para que as estratégias alcancem efetividade como para superar o fenômeno da medicalização da infância. Brzozowski e Caponi (2013) colocam que a “medicalização é o processo no qual problemas que não eram considerados de ordem médica passaram a ser vistos e tratados como problemas médicos” (p. 209). Diz respeito, portanto, a um entendimento dos acontecimentos da vida das pessoas a partir de uma lente médica. Como consequência, o saber médico adquire hegemonia sobre a concepção, explicação e tratamento dessas condições medicalizadas.

A infância, dentre outras etapas e processos da vida cotidiana, vem sendo alvo deste movimento. Uma das evidências que permite dimensionar a medicalização da infância é o relatório do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), o qual traz dados sobre o consumo de metilfenidato (psicoestimulante aprovado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) no

Brasil. Segundo este relatório, em 2009, o consumo médio mensal foi de 46.466 caixas, enquanto em 2011 este consumo aumentou para 101.071 caixas/mês (ANVISA, 2012). Aliado a este fato, observa-se também um grande número de crianças encaminhadas a ambulatórios de saúde mental pelas escolas, o que indica que dificuldades de aprendizagem e indisciplina na sala de aula têm sido frequentemente entendidas como um problema de saúde e/ou médico (Marçal & Silva, 2006).

Acredita-se, que a formação e capacitação de professores para lidar com a temática da saúde mental seja extremamente relevante, uma vez que esses profissionais acompanham longitudinalmente as crianças e, logo, o desenvolvimento psicossocial e cognitivo das mesmas (Bordini, Gadelha, Paula & Bressan, 2012). Por isso, defende-se que as escolas têm um importante papel a cumprir relativamente às questões de saúde mental durante a infância. Suas possibilidades e potencialidades serão aqui discutidas. Torna-se necessário definir, de modo preliminar, ações de prevenção e promoção em saúde mental e elucidar seus pressupostos.

Promoção e prevenção em saúde mental: implicações educacionais

O paradigma atual de promoção em saúde começa a ser delineado em 1974, no Canadá, com o Informe Lalonde, e ganha força no cenário internacional durante o final da década de 1980. Considerado o primeiro documento a utilizar o termo “promoção da saúde”, o informe caracterizou-se por colocar em questão a hegemonia da perspectiva médica em relação ao enfrentamento dos problemas de saúde da população (Buss, 2003). À época, pensar em outra estratégia para lidar com essa problemática configurou-se como um desafio urgente, uma vez que o funcionamento dos sistemas de saúde baseados na remediação e reabilitação vinham apresentando altos custos e baixa resolutividade.

Apesar de seu caráter inovador e, certamente, fundamental para a posterior consolidação do conceito de promoção de saúde, o Informe Lalonde, segundo Buss (2003), apresentava diretrizes de promoção centradas nos estilos de vida e comportamentos individuais. Conforme o referido autor, a perspectiva recente, que fundamenta o presente trabalho, tem como alvo tanto as questões microssociais, como o

estilo de vida e a rede comunitária da pessoa, quanto as macrosociais, como condições de moradia e trabalho, situação socioeconômica, condições de nutrição, condições de trabalho, poluição, saneamento, acesso à educação, entre outras, fundamentando-se no modelo dos determinantes sociais da saúde, anteriormente citado. Trata-se, portanto, de um posicionamento técnico e político, que, a partir do redimensionamento do conceito de saúde, passa a contar com a participação de diferentes setores para a promoção de saúde da população.

O campo da saúde mental, como aponta Schneider (2015), é influenciado pelas mudanças que se consolidavam no campo da saúde geral. Surgiram diferentes propostas, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de contestar a hegemonia do saber psiquiátrico sobre as questões relativas aos transtornos mentais. Nesse sentido, cabe destacar a contribuição da Psiquiatria Preventiva Comunitária, responsável por cunhar o termo saúde mental e por propor uma perspectiva preventiva em relação ao adoecimento mental. Inicialmente, Gerald Caplan, expoente desse movimento, propôs a divisão de ações preventivas em três níveis: a) prevenção primária, a qual seria oferecida a toda a população e cujo objetivo era diminuir o surgimento de novos casos de transtornos mentais; b) prevenção secundária ou precoce, a qual seria direcionada às pessoas que já apresentassem indícios iniciais de transtornos mentais e c) prevenção terciária, a qual seria direcionada às pessoas que já apresentassem algum transtorno, com o objetivo de diminuir sua intensidade e duração e de evitar a reincidência do quadro em questão (Abreu et al., 2015).

Esta proposta pioneira, delineada em meados da década de 1960, sofreu críticas e modificações à medida em que o debate da prevenção e da promoção de saúde ganhava espaço no campo da saúde mental. Os principais avanços residem no reconhecimento de um continuum e da intersecção existente entre ações de promoção, prevenção e tratamento. O modelo atual propõe três categorias de ação: a) ações de promoção; b) ações de prevenção, as quais se subdividem em universal, destinadas a toda a população sem discriminar níveis de risco; seletiva, destinadas às pessoas que apresentam fatores de risco ao desenvolvimento de um transtorno; e indicada, destinadas às pessoas que já apresentam sinais iniciais de transtornos; e c) ações

de tratamento, as quais oferecem serviços de assistência e cuidado às pessoas que já desenvolveram algum transtorno (Abreu et al., 2015; Bressan et al., 2014).

Cabe destacar, entretanto, que apesar de sua imbricada relação, promoção e prevenção são ações complementares compreendendo estratégias e objetivos diferentes. A prevenção tem a incumbência de evitar o surgimento de uma patologia específica e direciona-se principalmente às pessoas ou a grupos de pessoas. A promoção, por sua vez, é mais abrangente e “consiste em proporcionar à população as condições necessárias para melhorar e exercer o controle sobre sua saúde, envolvendo: paz, educação, moradia, alimentação, renda, ecossistema estável, justiça social e equidade” (Gonçalves, Catrib, Vieira, & Vieira, 2008, p. 182). Assim, as ações de promoção procuram fomentar os processos de saúde, enquanto ações de prevenção procuram agir antes do aparecimento da patologia, evitando seu surgimento (Czeresnia, 2003).

No âmbito da saúde mental, Abreu et al. (2015) traçam uma diferença importante entre programas de promoção e programas de prevenção, a saber: os programas preventivos concentram-se em metas distais, podendo ser avaliados apenas após decorrido tempo suficiente para mensurar se a intervenção preveniu, de fato, o surgimento do quadro que se pretendeu evitar. Por outro lado, os programas de promoção podem apresentar resultados positivos de maneira imediata, uma vez que suas metas são proximais. Como exemplo, pode-se pensar em um programa de prevenção que tem como objetivo diminuir a ocorrência de quadros de *bullying* na escola, dado seu impacto na saúde mental da vítima. O programa pode abarcar, por exemplo, o desenvolvimento da empatia e de habilidades socioemocionais, o que, pode apresentar impactos positivos mais proximais no comportamento dos alunos. No entanto, para saber se o programa cumpriu seu propósito preventivo, é preciso acompanhar ao longo dos anos a incidência de casos de *bullying* e de violência na escola, como uma das estratégias avaliativas.

A participação da escola na promoção de saúde mental pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual assume que a mesma deve promover o desenvolvimento global das crianças. No artigo 29, afirma o compromisso da educação infantil com o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996). Posteriormente, em seu artigo 36, parágrafo 5º, destaca que os currículos do

ensino médio devem “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado ... para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996). Observa-se, a partir desses trechos, uma abertura à implementação de estratégias de promoção e prevenção em saúde mental, as quais podem contemplar, entre outros, os mencionados aspectos cognitivos e socioemocionais. O compromisso da escola com a promoção de saúde é reiterado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, onde afirma-se sua responsabilidade em desenvolver nas crianças atitudes positivas com relação à própria saúde e à saúde da comunidade (Brasil, 1997). Considera-se que tal incumbência não é fortuita, pois há inúmeros motivos que convocam a escola a se comprometer com os processos de saúde.

No artigo intitulado “A saúde na escola: um breve resgate histórico”, Figueiredo, Machado e Abreu (2010) demonstram que a proposta de se trabalhar saúde na escola não é novidade. Segundo os autores, a partir de 1850 surgiram os primeiros estudos com a temática da saúde nas escolas brasileiras. Posteriormente, no início do século XX, período de desenvolvimento de muitas epidemias, surgem propostas de inspeção das condições de higiene e de proposição de regras nas escolas. Ao longo do século, com as mudanças na forma de compreender os processos de saúde, as propostas vão se modificando, até que a partir do final da década de 1980 a temática da promoção da saúde ganha espaço nas escolas brasileiras. É neste contexto que crianças e adolescentes passam grande parte de sua vida, o que coloca os educadores em uma posição privilegiada, dentre outras tarefas, para a identificação precoce de problemas e dificuldades e para a realização de intervenções adequadas a cada etapa do desenvolvimento (Vieira et al., 2014). Destaca-se também, o potencial que as escolas têm de atingir um grande número de crianças, uma vez que, no Brasil, a legislação prevê a obrigatoriedade da educação básica, dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1996).

A escola pode contribuir de diferentes maneiras para a promoção de saúde mental, seja consolidando-se como um ambiente saudável e protetor, seja preocupando-se em desenvolver nas crianças recursos que as ajudem a lidar com os desafios cotidianos e que permitam a elas se perceberem como protagonistas dos processos de saúde. Entende-se a escola como um espaço preocupado com o desenvolvimento da

autonomia de seus membros, com a concretização de relações democráticas e solidárias, por meio das quais são estimuladas a reflexão crítica, a valorização das relações humanas e a participação social (Alves, Aerts, & Câmara, 2015). Sabe-se que as vivências no espaço escolar influenciam no estabelecimento de padrões de relacionamento que as crianças estabelecem entre si e com o mundo (Lara et al., 2012), portanto, trabalhar o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis neste espaço é fundamental. É necessário, entretanto, certa cautela ao abordar a questão dos estilos de vida para que não seja dada ênfase excessiva nas pessoas em detrimento de outras circunstâncias determinantes que extrapolam o âmbito individual (Alves et al., 2015), como os processos de exclusão, a desigualdade, o desemprego etc.

Martínez (1996) destaca que, inicialmente, a escola cumpre um importante papel ao promover uma formação cultural que permita às crianças compreenderem as diferentes mensagens em relação à saúde que circulam nos meios de comunicação. Além dessa formação fundamental, para a autora a escola pode abordar diretamente temáticas relativas à saúde/saúde mental, ao inserir nos currículos temas referentes ao corpo humano e ao seu funcionamento; aos riscos à saúde e àquilo que a potencializa; à importância de determinados hábitos para a saúde, como boa alimentação e prática de esportes, entre outros. A autora destaca também a centralidade que o trabalho tem na vida das pessoas, cabendo à escola a preparação para que a inserção no mundo do trabalho seja satisfatória, tanto como um processo de realização humana quanto como uma forma de garantir recursos básicos para a existência, sem os quais a saúde é grandemente prejudicada.

No que diz respeito à promoção de saúde mental, algumas ações se propõem a fortalecer aspectos cognitivos, sociais e emocionais, as quais pretendem culminar no aumento do bem-estar. Uma das abordagens atuais que pode fundamentar esse tipo de intervenção é a perspectiva do *desenvolvimento positivo* (Damon, 2004). Seu caráter ecológico e focado na relação criança-comunidade contribui para que o indivíduo não seja a única faceta a ser considerada. A proposta dessa abordagem assume que todas as crianças e jovens têm potencialidades que podem ser desenvolvidas, trazendo benefícios tanto para as crianças quanto para a comunidade em que vivem. A perspectiva do desenvolvimento positivo, no entanto, entende que o aperfeiçoamento dessas

capacidades não depende unicamente da criança, mas de um contexto favorável, que permita a construção de identidades e oportunidades de pertencimento, que permita às crianças desenvolverem habilidades, integrando assim os esforços das famílias, das escolas e de demais membros da comunidade (Damon, 2004; Menezes & Miranda, 2015).

Programas de prevenção e promoção em saúde mental na escola

Nesta perspectiva proativa, torna-se relevante destacar alguns programas de prevenção e promoção voltados para a saúde mental na escola. No contexto internacional, por exemplo, destaca-se o estudo de metanálise de Durlak et al. (2011). Os autores realizaram uma busca nas bases de dados PsycInfo e Medline e de resumos de dissertações, utilizando as seguintes palavras chaves: aprendizagem socioemocional, competência, recursos, promoção da saúde, prevenção, desenvolvimento positivo da juventude, habilidades sociais, autoestima, empatia, inteligência emocional, resolução de problemas, resolução de conflitos, enfrentamento, redução de estresse, crianças, adolescentes, intervenção, estudantes e escolas. Foram identificados 213 trabalhos que avaliaram os efeitos de Programas de Aprendizagem Socioemocional (ASE) realizados na escola, em caráter universal, ou seja, sem discriminar crianças que já apresentavam dificuldades comportamentais, emocionais ou acadêmicas. Os programas contemplaram, ao todo, 270.034 crianças e adolescentes, com idade entre 5 e 18 anos, sendo selecionados apenas trabalhos em língua inglesa, realizados até dezembro de 2007. Os resultados indicaram um aumento expressivo de publicações a partir da década de 1990, uma vez que as últimas duas décadas concentraram 75% dos trabalhos encontrados. Sobre os impactos dos programas, os autores salientam que as crianças que passaram por programas com foco na ASE em comparação àquelas que não passaram, apresentaram melhora nas habilidades socioemocionais e em comportamentos pró-sociais, além de menores dificuldades comportamentais e emocionais. Apenas 33 trabalhos realizaram pesquisa de *follow up* no mínimo seis meses após o fim da intervenção, o que indica escassez desse tipo de avaliação e a necessidade de incorporá-la ao planejamento dos programas, a fim de que os impactos possam ser dimensionados com mais precisão ao longo do tempo. Os autores destacam

que os ganhos da intervenção diminuem ao longo do tempo, no entanto, continuam estatisticamente significativos. Diante da relevância dos benefícios para os alunos, argumenta-se a necessidade de que esses programas sejam contínuos nas escolas, a fim de que os resultados possam perdurar ao longo do tempo. Outra análise pertinente e de interesse para o âmbito escolar realizada pelos autores, focaliza a avaliação da influência do formato do programa sobre os resultados, comparando três tipos de formatos: conduzido pelos professores no cotidiano da sala de aula; conduzido por pessoas de fora da escola, como pesquisadores, também em contexto de sala de aula, e aqueles que aliaram a condução dos professores em sala de aula ao treinamento de pais ou a projetos mais amplos na escola toda, caracterizando-se como programas multicomponentes. Os resultados indicam que os programas conduzidos pelos professores apresentaram impactos em todos os aspectos avaliados, expondo, portanto, resultados mais abrangentes em comparação aos demais formatos, os quais restringiram seus impactos a apenas algumas categorias avaliadas. Essa evidência aponta para a importância de conscientizar os professores de seu importante papel como agentes promotores de saúde mental, indicando a necessidade de que os mesmos sejam capacitados para abordar tais questões.

No Brasil, a pesquisa em prevenção em saúde mental também vem ganhando espaço. A temática tem sido cada vez mais debatida e investigada, predominantemente pelo aspecto teórico e a partir de estudos exploratórios, e ainda timidamente a partir de estudos empíricos com intervenções sistematicamente avaliadas em relação à efetividade e eficácia dos programas, em sua maioria, realizados no contexto escolar (Abreu & Murta, 2012; Abreu, Miranda, & Murta, 2016). A revisão realizada por Murta (2007) objetivou identificar estudos publicados nos últimos 30 anos sobre prevenção em saúde mental para crianças e adolescentes bem como discutir orientações para a implementação de programas preventivos, a fim de transformar a “tecnologia de pesquisa em serviços comunitários” (p.1). A discussão realiza-se a partir de estudos estrangeiros e nacionais, no entanto, a autora aponta que ainda há poucos estudos brasileiros relatando a implementação de programas preventivos e que incluam a avaliação de sua efetividade. As lições apontadas pela autora salientam que: a) a prevenção em saúde mental pode ter por objetivo a redução de problemas ligados à saúde mental (estresse, ansiedade,

abuso de drogas) ou a promoção de competências a ela associadas (como habilidades sociais e resolução de problemas). Os programas variam conforme o público alvo (podendo caracterizar-se como universais, seletivos e indicados) e conforme o nível da intervenção (contextos ou pessoas); b) os programas devem ser baseados em teoria, uma vez que a prevenção em saúde mental exige clareza das condições de risco e proteção, e da multideterminação dos processos de saúde mental; c) as intervenções devem ser pensadas a partir da identificação das reais necessidades da comunidade e devem contar com sua colaboração no planejamento e implementação dos programas; d) devem basear-se em evidências empíricas, feitas as necessárias adaptações ao contexto atual de implementação, o que evidencia a importância de tais programas serem avaliados e disseminados; e) devem ser acompanhados durante sua implementação, para que dificuldades e sucessos ao longo das intervenções possam ser identificados, e devem ter seus resultados avaliados. Tais diretrizes são corroboradas por estudos de revisão e/ou metanálise realizados nos últimos anos (como exemplo, ver Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011). Grande parte dos programas de prevenção citados nas metanálises são realizados no contexto escolar, indicando, portanto, que essas diretrizes são úteis para orientar a implementação de programas preventivos nas escolas.

Murta (2007) destaca ainda qual o percurso a ser percorrido pelas pesquisas nacionais para que programas de prevenção possam ser incorporados a diversos serviços comunitários, como a replicação de programas bem avaliados que apresentaram resultados positivos; planejamento de programas abrangentes, que envolvam as crianças e os adolescentes, mães e pais, professores e a comunidade, integrando alguns programas nacionais já existentes; aumento de estudos e eventos científicos na área e a apropriação dessa produção pelas políticas públicas. Segundo a autora, esse percurso pode ser facilitado por algumas condições, como currículos de formação voltados para o ensino de práticas preventivas e comunitárias e a existência de recursos financeiros que fomentem a pesquisa e a implementação de programas nessa área.

Abreu, Miranda e Murta (2016) investigaram as características da produção brasileira, visando descrever o perfil dos estudos de avaliação dos programas preventivos por meio de uma revisão sistemática realizada a partir das bases SciELO e PePSIC. Focalizou-se estudos envolvendo programas de prevenção sistematicamente

avaliados, cujo objetivo era reduzir desfechos negativos em saúde mental, sendo identificados seus autores e investigados seus currículos, a fim de encontrar outros trabalhos com o mesmo perfil. No total, foram identificados 25 artigos os quais descreviam um total de 42 intervenções. Um dado interessante diz respeito à escolha do espaço educacional para a implementação de programas preventivos: 62,79% foram realizados em escolas, caracterizando, por conseguinte, a predominância de crianças e adolescentes como público alvo. Destaca-se também, no contexto nacional, a preferência por programas com foco combinado, ou seja, centrados tanto no público-alvo quanto no ambiente: das 42 intervenções, 28 incluíam intervenções com crianças e adolescentes e com pessoas relevantes, como, por exemplo, intervenções com pais.

Quanto às condições que se pretendia prevenir, todos os programas apresentaram a característica de não elegerem um transtorno mental como desfecho a ser evitado, mas, sim, comportamentos de risco à saúde mental, com a predominância das seguintes temáticas: prevenção a problemas de comportamento (61,36% das intervenções), prevenção à violência (13,64%), ao abuso sexual (9,09%) e ao abuso de álcool e drogas (6,82%) (Abreu et al., 2016). As autoras salientam que, em sua maioria, os programas nacionais alcançaram o objetivo almejado, culminando na redução de fatores de risco à saúde mental, apontando, entretanto, limitações nas metodologias empregadas (poucos estudos incluíram grupos controle, aleatoriedade no arranjo dos sujeitos). Ainda poucas pesquisas nacionais realizaram avaliações de seguimento, indicando que os impactos de programas preventivos a longo prazo permanecem pouco conhecidos em nosso contexto.

Observa-se, assim, que existem evidências dos impactos positivos de programas de prevenção e promoção em saúde mental no âmbito escolar. Alguns com ênfase nas crianças e outros mais abrangentes, contemplando demais participantes das instituições educativas, famílias e outros membros da comunidade. Salienta-se a importância de que esses programas sejam feitos a partir das necessidades identificadas em cada contexto, de forma participativa e que sejam avaliados durante sua implementação, logo após seu término e, ainda, decorrido um tempo maior após o fim da intervenção.

Considerações finais

A partir do exposto, observam-se duas importantes mudanças paradigmáticas bastante imbricadas, sendo que a primeira diz respeito ao surgimento da concepção de saúde mental para indicar uma dimensão complexa, multideterminada, que diz respeito ao bem-estar e à relação equilibrada entre o ser humano e as demandas socioculturais de seu entorno, em detrimento da concepção de doença/transtorno mental, a partir da qual entendia-se a saúde como um estado caracterizado pela ausência de doença. O estabelecimento dessa perspectiva leva, conseqüentemente, à segunda mudança paradigmática anteriormente mencionada, envolvendo a maneira de lidar com a saúde mental, que vem se consolidando como um campo cada vez mais multidisciplinar, exigindo, por sua vez, esforços de diferentes segmentos. Se antes o foco dos esforços recaía sobre a doença, sobretudo a respeito do seu tratamento, atualmente tais esforços concentram-se em impulsionar os processos de saúde e evitar o surgimento de problemas de saúde. Nesse sentido, as propostas de promoção e prevenção em saúde mental apresentam-se como estratégias mais adequadas e eficientes e menos onerosas humana e materialmente. Conclui-se destacando-se o papel da escola na promoção de saúde mental infanto-juvenil, dado o potencial fundamental dessa instituição para impactar positivamente a saúde de crianças e adolescentes.

A investigação dos efeitos positivos dos programas de prevenção e promoção em saúde mental tem sido apontada tanto a nível nacional quanto internacional, indicando que esses programas têm cumprido seu objetivo de potencializar a saúde mental de crianças e adolescentes, alguns deles beneficiando também, de forma indireta, seu desempenho acadêmico. Constata-se no Brasil, um crescimento das pesquisas na área nas últimas duas décadas, ainda que a maior parte dos estudos seja de caráter teórico, com poucas publicações detalhando a implementação e avaliação dos programas, situação que dificulta a disseminação dos mesmos e sua inserção em políticas públicas. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de mais pesquisas com intervenção nacionais, bem como pesquisas avaliativas que contemplem, em sua implementação, avaliações de seguimento, para que os impactos desses programas ao longo do tempo possam ser dimensionados com mais precisão. Pesquisas com esse enfoque

têm grande potencial de contribuir para a difusão de programas e para o planejamento de políticas públicas baseadas em evidências, modalidade de intervenção ainda pouco recorrente no Brasil.

Reitera-se, neste trabalho, que a escola deve estar preocupada com o desenvolvimento integral de seus membros, com vistas à promoção da autonomia e da reflexão crítica, potencializando a saúde mental em seu interior e, mais além, também na comunidade em que se situa, uma vez que dela faz parte e com ela atua.

Referências

- Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. G. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack, (Orgs.). *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp. 54-74). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Abreu, S., Miranda, A. A. V., & Murta, S. G. (2016). Programas preventivos brasileiros: quem faz e como é feita a prevenção em saúde mental? *Psico-USF*, 21(1), 163-177.
- Abreu, S., & Murta, S. G. (2012). *O estado da arte da pesquisa em prevenção em saúde mental no Brasil: uma revisão sistemática*. Capítulo 2 da Dissertação de Mestrado (não publicada). Universidade de Brasília: Brasília.
- Alves, G. G., Aerts, D. R. C., & Câmara, S. G. (2015). O papel das escolas promotoras de saúde no fortalecimento de estilos de vida saudáveis. In: J. C. Sarriera, T. E. Saforcada, & J. A. Inzunza (Orgs.). *Perspectiva psicossocial na saúde comunitária: a comunidade como protagonista* (pp. 155-166). Porto Alegre: Sulina.
- ANVISA (2012). Boletim de Farmaco e epidemiologia do SNGPC, ano 2, n. 2. Brasília.
- Bordini, D., Gadelha, A., Paula, C. S., & Bressan, R. A. (2012). Encaminhamento escolar de crianças e adolescentes para o CAPSi: o peso dos encaminhamentos incorretos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 34(4), 493-496.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2002). *Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília, DF.

- Brasil. Ministério da Saúde. (2005). *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2010). *Relatório Final da IV Conferência Nacional de Saúde Mental-Intersetorial*. Brasília, DF.
- Bressan, R. A., Kieling, C., Estanislau, G. M., & Mari, J. J. (2014). Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 37-47). Porto Alegre: Artmed.
- Brzozowski, F. S., & Caponi, S. N. C. (2013) Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 208-221.
- Buss, P. M. (2003). Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: D. Czeresnia, & C. M. Freitas (Orgs.), *Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendências* (pp. 15-38). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Couto, M. C. V., Duarte, C. S., & Delgado, P. G. G. (2008). A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(4), 390-398.
- Couto, M. C. V., & Delgado, P. G. G. (2015). Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. *Psicologia Clínica*, 27(1), 17-40.
- Cunha, C. C., & Boarini, M. L. (2011). O lugar da criança e do adolescente na reforma psiquiátrica. *Revista Psicologia e Saúde*, 3(1), 68-76.
- Czeresnia, D. (2003). O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: D. Czeresnia, & C. M. Freitas (Orgs.). In: G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Orgs.), *Promoção da saúde: conceitos, reflexões e tendências* (pp. 39-53). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Feitosa, H. N., Ricou, M., Rego, S., & Nunes, R. (2011). A saúde mental das crianças e dos adolescentes: considerações epidemiológicas, assistências e bioéticas. *Revista bioética*, 19(1), 259-275.
- Ferreira, R. R. (2015). A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 587-598.
- Figueiredo, T. A. M., Machado, V. L. T, & Abreu, M. M. S. (2010). A saúde na escola: um breve resgate histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 397-402.
- Fleitich-Bilyk, B., Cunha, G. R., Estanislau, G. M., & Rosário, M. C. (2014). In: G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 25-36). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. D., Catrib, A. M. F., Vieira, N. F. C., & Vieira, L. J. E. S. (2008). A promoção de saúde na educação infantil. *Interface – comunicação, saúde, educação*, 12(24), 181-192.
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* (pp. 9-26). Brasília, Conselho Federal de Psicologia.
- Lara, M. G., Piña, J. G., Hoyos, M. F., Navarro, A. N. S., & Llona, M. P. G. (2012). Salud mental em escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de um programa nacional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 21(2), 55-81.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1) 121-131.
- Martínez, A. M. (1996). La escuela: un espacio de promoción de salud. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1).
- Menezes, J. C. L., & Miranda, A. A. (2015) Desenvolvimento positivo: origem, conceito e prática. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.). *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp. 419-433). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Murta, S. G., Günther, I. A., & Guzzo, R. S. L. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental no curso da vida: indicadores para a ação. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.). *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp. 34-53). Novo Hamburgo: Sinopsys.

- Ribeiro, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: a criança brasileira da Colônia à República Velha. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 29-38.
- Schneider, D. R. (2015). Da saúde mental à atenção psicossocial: trajetórias da prevenção e da promoção de saúde. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.). *Prevenção e promoção em saúde mental* (pp. 34-53). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Vieira, M. A., Estanislau, G. M., Bressan, R. A., & Bordin, I. A. (2014) Saúde Mental na Escola. In Estanislau, G. M., Bressan, R. A. (Orgs.). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 13-23). Porto Alegre: Artmed.
- Weare, K., & Nind, M, (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29-69.
- World Health Organization (2005). *Promoting Mental Health*. Geneva: WHO Press.

Recebido em: 11 de novembro de 2017

Aprovado em: 30 de julho de 2020

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES BENEFICIADOS E NÃO BENEFICIADOS

Fernanda Maria de Oliveira¹; <http://orcid.org/0000-0001-9686-496X>

Fauston Negreiros²; <http://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Ludgleydson Fernandes de Araújo³; <http://orcid.org/0000-0003-4486-7565>

Raquel Pereira Belo⁴; <http://orcid.org/0000-0003-2586-1563>

Resumo

A Política Nacional de Assistência Estudantil- PNAES constitui-se em uma das políticas educacionais que têm contribuído para o desenvolvimento de diversas ações no cenário educacional brasileiro, visando à ampliação da permanência do aluno na Educação Superior. Nesta perspectiva, o presente estudo objetivou compreender as representações sociais da Assistência Estudantil para estudantes beneficiados e não beneficiados, em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. A coleta de dados foi feita com 100 participantes, utilizando-se a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, com a apresentação de uma palavra-estímulo, no caso, Assistência Estudantil, e em seguida o questionário sociodemográfico. A análise dos dados obtidos pela TALP foi feita a partir da rede semântica e as informações contidas nos questionários foram analisadas por meio do software SPSSWIN, versão 21, obtendo-se a caracterização do perfil sociodemográfico da amostra. Os resultados apontaram que os estudantes beneficiados e não beneficiados têm a representação social da Assistência Estudantil como uma ajuda e estando associada à renda, respectivamente. Essas compreensões apontam para o desconhecimento por parte de alguns alunos sobre um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas por esta política pública para viabilizar a igualdade de oportunidades, de forma a contribuir para melhorar o desempenho acadêmico, atuando de maneira preventiva sobre as situações de retenção e evasão escolar pelos estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, deve-se pensar como as políticas educacionais estão afetando o ambiente universitário e qual o entendimento que se tem sobre estas, para que haja, de fato, sua efetivação, neste contexto.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Ensino Superior; Políticas Educacionais.

The social representations of student assistance for benefited and not benefited students

Abstract

The National Student Assistance Policy - PNAES is one of the educational policies that have been contributing to the development of several actions in the Brazilian educational scenario, aiming at expanding the student's permanence in Higher Education. In this perspective, the present study aimed to understand the social representations of Student Assistance for benefited and not benefited students, in a Public Higher Education Institution (IES). Data collection was carried out with 100 participants, using the Free Word Association Technique- TALP, with the presentation of a stimulus word, in this case, Student Assistance, and then the sociodemographic questionnaire. The data analysis obtained by the TALP was made from the semantic chain and the information contained in the questionnaires was analyzed using the SPSSWIN software, version 21, obtaining the characterization of the sample's sociodemographic profile. The results showed that the benefited and not benefited students have the social representation of Student Assistance as a support and associated with income, respectively. These understandings point to the lack of knowledge of some students about a set of actions that must be developed by this public policy to enable equal opportunities, in order to contribute to improve academic performance, acting in a preventive manner on retention situations and evasion school by students

1 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Parnaíba – PI – Brasil; fmarioi@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Parnaíba – PI – Brasil; faustonnegreiros@ufpi.edu.br

3 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Parnaíba – PI – Brasil; ludgleydson@yahoo.com.br

4 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Parnaíba – PI – Brasil; rbelo@ufpi.edu.br

with socioeconomic vulnerability. Therefore, it is necessary to think about how educational policies are affecting the university environment, and what is the understanding about them, so that, in fact, its effectuation in this context.

Keywords: Student Assistance; Higher education; Educational Policies.

Las representaciones sociales de la asistencia estudiantil para estudiantes beneficiados y no beneficiados

Resumen

La Política Nacional de Asistencia Estudiantil-PNAES constituyese en una de las políticas educativas que han contribuido en el desarrollo de diversas acciones en el escenario educativo brasileño, visando la ampliación de la permanencia del alumno en la Educación Superior. En esta perspectiva, el presente estudio objetivó comprender representaciones sociales de la Asistencia Estudiantil para estudiantes beneficiados y no beneficiados, en una Institución de Enseñanza Superior (IES) pública. La recolección de datos ocurrió con 100 participantes, utilizando la Técnica de Asociación Libre de Palabras - TALP, con presentación de una palabra-estímulo, en este caso, Asistencia Estudiantil, y luego el cuestionario sociodemográfico. El análisis de datos obtenidos por la TALP se realizó a partir de la red semántica y la información contenida en los cuestionarios fue analizada por el software SPSSWIN, versión 21, obteniéndose la caracterización del perfil sociodemográfico de la muestra. Resultados apuntaron que estudiantes beneficiados y no beneficiados tienen la representación social de la Asistencia Estudiantil como un apoyo y está asociado a la renta, respectivamente. Esas comprensiones apuntan para el desconocimiento de algunos alumnos sobre un conjunto de acciones que deben ser desarrolladas por esta política pública para viabilizar la igualdad de oportunidades, para contribuir para mejoramiento del desempeño académico, actuando de manera preventiva sobre situaciones de retención y evasión escolar por los estudiantes que presentan vulnerabilidad socioeconómica. Así, se debe pensar cómo las políticas educativas están afectando el ambiente universitario, y cuál es el entendimiento que se tiene, para que haya, de hecho, su efectividad, en este contexto. **Palabras clave:** Asistencia estudiantil; Enseñanza superior; Políticas Educativas.

Introdução

As ideias elaboradas como representações sociais apresentam-se como uma noção, que antes era interpretada como algo reservado às sociedades tradicionais e atualmente passam a fazer parte também da sociedade moderna, porém sob um novo olhar, sendo reconhecidas como convicções que são construídas e adquiridas, ao contrário de um lado preestabelecido e estático que se adotava sobre estas, próprio de uma visão clássica. O fenômeno da representação social, representando uma coisa ou uma noção, não se refere à produção única de nossas ideias próprias e imagens, mas sim, a uma criação e transmissão de um produto que se elabora de diversos lugares, a partir de várias regras (Moscovici, 2001).

Sendo assim, mesmo que seja unânime a discussão sobre a educação como um direito para todos e reconhecendo-se que a humanização dos indivíduos dá-se a partir de uma educação escolar com qualidade, também é fato que, historicamente, tem ocorrido o enfrentamento a muitos elementos, que se apresentam como obstáculos à construção de processos

educacionais importantes para que se possa garantir a todos os estudantes o acesso ao conhecimento. Nesta perspectiva, destacam-se alguns estudos sobre o processo de escolarização que apontam para a importância de investigarem-se as políticas públicas educacionais, compreendendo suas concepções, como se materializam no cotidiano escolar e, com isso, influenciam também a construção destes espaços (Zibetti, Pacífico & Tamboril, 2016).

Em seu estudo, Gebrim (2014) destaca que na Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XXI, estão prescritas a necessidade de expansão, melhoramento e contextualização da educação, considerando-se demandas contemporâneas e devendo ser feitas a partir disso, para então, fomentar as transformações sociais que se fizerem necessárias nesse ambiente, enfocando-se também sua sustentabilidade. Apesar disso, enfatiza que os avanços foram parciais na democratização do acesso ao contexto acadêmico, por isso, surgiu a necessidade de criação de políticas públicas direcionadas para a minimização das diferenças socioeconômicas que dificultavam o acesso ao

ensino superior, marcando um processo de expansão e democratização na oferta de vagas nos cursos superiores no Brasil.

A implementação de políticas educacionais no Ensino Superior favoreceu um importante crescimento desse cenário, caracterizado, nas últimas décadas, por um processo intenso de ampliação e democratização do acesso e permanência nesse contexto. No entanto, Neves (2012) aponta um paradoxo em relação a um crescimento óbvio e perceptível desse nível de ensino no Brasil, que pode ser absoluto em alguns aspectos, porém mostra-se insuficiente quando comparado ao que a população almeja em relação ao seu alcance e expansão, necessários para atender suas expectativas.

Diéguez (2015) destaca o Programa Universidade para Todos-Prouni e o Financiamento Estudantil-FIES e a Reestruturação e Ampliação das Instituições Federais de Ensino-REUNI, onde foi possível, a partir de então, promover a interiorização das universidades e o aumento do número de cursos e vagas, sendo assim, os mais jovens puderam ingressar na graduação. No entanto, esta expansão que ocorreu nesse cenário, nas últimas décadas, foi fortemente marcada pelo crescente número de instituições, cursos, vagas, ingressantes, matrículas e concluintes. Sendo esse crescimento constante e muito significativo, porém acelerado no período de 1999 a 2003, com altas taxas de crescimento na Educação Superior, principalmente em virtude do surgimento de instituições privadas nessa modalidade de ensino. Entretanto, nos anos seguintes, ocorreu uma manutenção do crescimento, porém mais voltado para atender às políticas globais de inclusão social, ou seja, a expansão dar-se-á mais direcionada à democratização, orientada por um conjunto de políticas estruturantes vigentes nos últimos anos (Ristoff, 2014).

Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) apontam que a maneira como a instituição está organizada, sua gestão, infraestrutura, serviços de apoio disponibilizados aos discentes, as atividades pedagógicas e extracurriculares, as políticas educativas, bem como as ideologias inerentes ao contexto educacional, atravessam todo o processo de formação e as trajetórias dos estudantes e constituem-se como fatores envolvidos no sucesso acadêmico. Ressaltam também a importância de fatores considerados individuais, trazidos pelos discentes para dentro da instituição, referentes às variáveis cognitivas, de funcionamento psicológico e as relações interpessoais. Deve-se considerar fatores institucionais de flexibilização curricular, buscando a

adequação às necessidades dos alunos, diversificando estratégias didáticas e os modelos avaliativos, buscando a qualificação docente, aumentando a oferta de serviços de apoio e orientação acadêmica, além de disponibilizar espaços e materiais necessários para desenvolverem-se atividades acadêmicas.

O primeiro ano de universidade apresenta-se como desafiador para o estudante de qualquer origem social podendo resultar em fracasso ou abandono, com isso, um estudo na Universidade Federal da Bahia, tentou compreender o universo relacional, subjetivo e interacional dos estudantes ingresso a partir de suas narrativas recolhidas, dessa forma conseguiu-se pistas importantes sobre o desenho de políticas voltadas não apenas para a entrada do aluno na universidade, mas também para sua permanência e convivência com sucesso nesse espaço educativo (Sampaio, 2009).

O Decreto n° 7.234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES que tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Por meio do PNAES, as Instituições Federais de Ensino-IFES buscam desenvolver ações para atenderem às necessidades dos discentes por meio de 10 áreas estratégicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A Assistência Estudantil tem contribuído para a permanência do estudante na graduação oferecendo-lhes apoio financeiro, educacional, psicológico e de saúde, para alunos advindos de classes sociais que historicamente foram excluídas da Educação Superior e que sem esse apoio não teriam condições de concluir seus estudos, nesse nível de ensino (Oliveira, 2016).

Em relação a isso, Lima (2013) aponta discussões sobre a necessidade de se pensar a melhoria da qualidade das universidades afirmando que isso não pode ser feito apenas, a partir de sistemas e programas destinados a apresentar resultados, muito menos com políticas focais que visam à resolutividade dos problemas da educação superior brasileira. Com isso, defende que o acesso ao Ensino Superior, principalmente nas instituições públicas, ainda é uma realidade, por ser um processo que antecede à entrada do aluno neste contexto. Pensar a democratização do acesso, permanência e conclusão de cursos superiores, principalmente

para a maior parte da população, é desenvolver um trabalho de base, que possa incluir também aspectos relacionados à organização, estrutura e funcionamento da oferta.

Diante dessa realidade que envolve os desafios da democratização do acesso e da permanência dos estudantes no Ensino Superior, objetivou-se neste estudo, compreender as representações sociais da Assistência Estudantil por estudantes beneficiados e não beneficiados, uma vez que o PNAES tem se constituído como uma importante política de enfrentamento às situações de evasão escolar.

Método

Participantes

Esta pesquisa contou com 100 participantes oriundos de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, sendo 50 estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil e 50 estudantes não beneficiados pela Assistência Estudantil. Estes foram selecionados de forma aleatória e não probabilística. Os critérios de inclusão para participar desta pesquisa foram: 1) receber benefícios remunerados da Assistência Estudantil ou ser contemplado com a Residência Estudantil Universitária – REU; 2) não ter solicitado nenhum benefício da Assistência Estudantil. Consideraram-se como critérios de exclusão: ter solicitado qualquer um dos benefícios da Assistência Estudantil e não ter sido selecionado.

Instrumentos

Neste estudo, foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras-TALP com a apresentação de uma palavra-estímulo Assistência Estudantil. Realizaram-se também questionários compostos por orientação ao participante em relação ao objetivo da pesquisa e questões necessárias para a elaboração do perfil sociodemográfico.

Procedimentos de coleta

Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, destacando-se o caráter voluntário da participação e o sigilo das informações. Estes foram orientados sobre a utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP para que pudessem responder a uma palavra-estímulo apresentada, no

caso, Assistência Estudantil, no qual deveriam escrever as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente, relacionadas à palavra mencionada como estímulo, devendo enumerá-las de 1 a 5, conforme a ordem de importância. A TALP é uma técnica projetiva, proveniente da psicanálise, empregada com o intuito de fazer emergir de forma espontânea o pensamento, livre das racionalizações ou dos bloqueios da censura. Como uma técnica característica da pesquisa qualitativa a TALP é comumente utilizada em investigações científicas como, por exemplo, no estudo das representações sociais de determinados fenômenos (Bardin, 2011). A aplicação da técnica é relativamente simples: como instrução ao participante da pesquisa solicita-se que ele escreva as primeiras cinco palavras que lhe vier à mente quando o pesquisador pronuncia a palavra-estímulo e, em seguida, pede-se para hierarquizar as palavras por ordem de importância, sendo número 1 a palavra mais importante e 5 a menos importante. A TALP tem como vantagem o fato de permitir acessar conteúdos a nível inconsciente, obtidos por meio das respostas que o sujeito não daria caso tivesse conhecimento prévio da palavra-estímulo. Desse modo, com a TALP as respostas são apresentadas de forma mais autêntica (Bardin, 2011).

Em seguida os participantes responderam às perguntas referentes aos dados sociodemográficos, necessários para caracterizar a amostra, a fim de obterem-se informações sobre idade, sexo, estado civil, filhos, curso e período, com quem reside, em que tipo de escola cursou o Ensino Médio e sua forma de acesso à Instituição.

Análise dos Dados

A caracterização da amostra foi feita por meio do pacote estatístico *SPSSWIN*, versão 21, através das análises de estatísticas descritivas, com isso, obteve-se o perfil sociodemográfico dos participantes, conforme apresentado na Tabela 1.

Para analisar os dados obtidos utilizando-se a TALP, organizou-se, primeiramente, um conjunto de palavras relacionadas à palavra-estímulo Assistência Estudantil, formando-se uma rede semântica. Para Vera-Noriega, Pimentel e Batista de Albuquerque (2005), as redes de significados ou redes semânticas referem-se às concepções que as pessoas têm sobre algum objeto em seu entorno, possibilitando uma leitura cuidadosa do pensamento coletivo sobre

determinado construto. Isso se dá supondo-se que as pessoas desenvolvem estruturas cognitivas, que são estruturas psicológicas de conhecimento relacionadas às crenças, opiniões, expectativas, hipóteses, teorias, esquemas, que as pessoas usam para interpretar estímulos, ao mesmo tempo em que suas reações são mediadas por essas interpretações. Segundo os autores, a investigação por redes semânticas, que se dá atualmente na psicologia, enfatiza de forma preponderante, os processos cognitivos e a maneira como se apreende a estrutura dessa informação. Assim, essa técnica possibilita o acesso à organização cognitiva do conhecimento, de forma empírica.

A partir desse entendimento sobre rede semântica, foram criadas duas tabelas, correspondendo aos dados de cada grupo, com as cinco palavras mais representativas apontadas pelos participantes. Em seguida os dados foram organizados no Núcleo da Rede (NR) e depois atribuídos o Peso Semântico (PS) e a Distância Semântica Quantitativa (DSQ). Os resultados obtidos

em relação aos alunos beneficiados e os alunos não beneficiados estão apresentados nas Tabelas 2 e 3, respectivamente.

Resultados

Os participantes desta pesquisa constituíram dois grupos. No Grupo composto por 50 alunos beneficiados, a maioria dos participantes é do sexo feminino (60%), com idade variando de 18 a 36 anos ($M=21,22$; $DP=3,43$), sendo solteiros (90%) e sem nenhum filho (96%). Em relação ao grupo composto por alunos não beneficiados, também com 50 participantes, observou-se que a maioria foi do sexo feminino (54%), com idade variando entre 18 e 36 anos ($M=21,04$; $DP=4,21$), solteiros (86%) e não possuem filhos (92%). Os demais dados sociodemográficos correspondentes aos dois grupos podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1
Dados sociodemográficos dos estudantes beneficiados e não beneficiados pela Assistência Estudantil

Variável	Alunos beneficiados		Alunos não beneficiados	
	Frequência	%	Frequência	%
Sexo				
Feminino	30	60,0	27	54,0
Masculino	20	40,0	23	46,0
Estado civil				
Solteiro (a)	45	90,0	43	86,0
Casado (a)	3	6,0	2	4,0
Outro	2	4,0	5	10,0
Filhos				
Nenhum	46	96,0	46	92,0
1 filho	3	6,0	3	6,0
Mais de 2 filhos	1	2,0	1	2,0
Curso				
Psicologia	12	24,0	13	26,5
Ciências econômicas	10	20,0	14	28,6
Ciências biológicas	8	16,0	-	-
Pedagogia	8	16,0	9	18,4
Engenharia de Pesca	5	10,0	-	-
Ciências Contábeis	3	6,0	13	26,5
Biomedicina	2	4,0	-	-
Turismo	1	2,0	-	-
Fisioterapia	1	2,0	-	-

(continua)

Variável	Alunos beneficiados		Alunos não beneficiados	
	Frequência	%	Frequência	%
Período				
1º	2	4,4	-	-
2º	13	28,9	34	70,8
3º	-	-	1	2,1
4º	16	35,6	11	22,9
5º	3	6,7	1	2,1
6º	1	2,2	-	-
7º	3	6,7	-	-
8º	5	11,1	-	-
9º	1	2,2	1	2,1
10º	1	2,2	-	-
Reside				
Família/Companheiro	20	40,0	32	64,0
Amigo	18	36,0	13	26,0
Outro	12	24,0	5	10,0
Onde estudou no Ensino Médio				
Escola pública	42	84,0	20	40,0
Escola privada	5	10,0	23	46,0
Escola privada com bolsa	1	2,0	7	14,0
Outro	2	4,0	-	-
Forma de acesso à Instituição				
SISU (Cota social)	30	60,0	11	22,0
SISU	20	40,0	36	72,0
Outro	-	-	3	6,0

Fonte: dados da pesquisa

Alunos beneficiados pela assistência estudantil

De acordo com os resultados obtidos neste grupo, por meio da análise utilizando-se o recurso da rede semântica, em relação à representação da Assistência Estudantil para os estudantes beneficiados, pode-se observar que com o maior peso semântico, a palavra ajuda foi a que mais teve representatividade, com distância semântica de 100%. Seguida pela palavra colaboração (68%), apoio (51%), assistência (23%), e associado à renda (10%).

A literatura aponta que o empreendimento de políticas nos últimos 20 anos contribuiu para modificar o acesso ao Ensino Superior no Brasil, abrindo oportunidades para os jovens, principalmente aqueles de baixa renda buscarem melhor qualificação para o mercado de trabalho, melhorando seu processo de escolarização (Diéguez, 2015).

A Assistência Estudantil percebida pela maioria dos participantes desta pesquisa como uma ajuda precisa ser repensada, pois reflete um possível

desconhecimento por parte de alguns alunos sobre o conjunto de ações que devem ser desenvolvidas por esta política, visando à ampliação das condições de permanência dos estudantes no Ensino Superior (PNAES, 2010).

O reconhecimento da Assistência Estudantil como uma política para garantir direitos faz-se necessário e já contribuiu bastante para a efetivação do processo de reestruturação e expansão das universidades, uma vez que sua implementação propiciou pensar estratégias por gestores e equipes multiprofissionais das IES públicas, havendo maior preocupação com o estudante universitário, tornando mais relevante ainda a existência dessas políticas educacionais nesse contexto (Oliveira, 2016).

A Assistência Estudantil é uma política que zela pela permanência do estudante na educação superior das Instituições Federais de Ensino Superior -IFES (PNAES, 2010), segundo Zibetti et al (2016), as políticas públicas educacionais produzidas a partir de 1988, voltadas para o enfrentamento de dificuldades

no âmbito escolar são orientadas pelo princípio da educação como direito universal, com isso, cabe ao Estado criá-las e implementá-las para que esse direito possa ser garantido, com destaque para um dos princípios fundamentais declarados na Constituição, no inciso I, que trata da igualdade de direitos para a acesso e permanência na escola.

Diéguez (2015) assinala que até os anos 2000 pôde-se observar um processo de expansão mas, que não foi suficiente para os jovens buscarem seu ingresso na universidade de forma efetiva, principalmente aqueles considerados de baixa renda. Entretanto, pode-se perceber, que nos anos posteriores a 2003, a implantação de políticas públicas referentes ao Ensino Superior que contribuíram para efetivar e ampliar o acesso a este espaço. Segundo Neves (2012) a partir de 2005 torna-se mais evidente, embora com pequena visibilidade ainda, que houve um crescimento da presença de alunos considerados de baixa renda, tanto nos setores públicos de ensino quanto nos privados, e esse fenômeno foi observado como um processo resultante da implantação de programas de inclusão social nas IES.

Dentre as diversas políticas educacionais que contribuíram para formar o novo cenário na Educação Superior diferente do que se costumava ver em relação ao corpo discente que compunha e ocupava os cursos de graduação e licenciatura, Sampaio (2009) aponta para um novo grupo advindo do sistema de cotas, porém ressalta algumas preocupações em relação ao ingresso desses estudantes na universidade, devendo-se atentar, pois geralmente carregam uma insegurança a respeito de sua competência provocando muitos

questionamentos se essa seria a melhor maneira de acessar a Educação Superior, pois para alguns seria difícil assumir que seu ingresso na universidade deu-se através desse regime de cotas, em virtude de forte relação que ainda existe entre cotas-incompetência, até mesmo por aqueles que usufruíram desse direito.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) evidenciam os fatores inerentes ao sucesso acadêmico devem ser vistos para além do desempenho dos alunos, por ser um processo mais complexo e multideterminado, constituído pela comunidade acadêmica, sociedade e governo, não devendo ser tratado por uma perspectiva individualizada no qual o estudante é visto apenas por obter êxito ou fracasso.

Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil ingressou na universidade pela política de cotas, isso pode apontar para um público que atende às exigências da Política Nacional de Assistência Estudantil, talvez isso implique no número de pessoas beneficiadas presente na amostra do presente estudo. Sobre esse ponto, Lima (2013) enfatiza não haver dúvidas sobre a urgência no estabelecimento de políticas de democratização no Ensino Superior, sendo esse processo também decisivo para ajudar a romper com a educação historicamente elitizada e enraizada.

Continuando com essa discussão, porém a partir de outro grupo participante nesta pesquisa, será apresentado a seguir, como a literatura aborda as questões que emergiram dos resultados apresentados e que também contribuíram para o alcance do objetivo proposto neste estudo.

Tabela 2
Rede semântica Alunos Beneficiados pela Assistência Estudantil

Núcleo da Rede (NR)	Peso Semântico (PS)	Distancia Semântica Quantitativa (DSQ)
Ajuda	70	100%
Colaboração	48	68%
Apoio	36	51%
Assistência	16	23%
Renda	07	10%

Fonte: dados da pesquisa

Alunos não beneficiados pela assistência estudantil

A Assistência Estudantil foi representada pelo grupo de estudantes não beneficiados, por sua maioria, como uma renda, palavra mencionada com maior peso semântico e distância semântica de 100%. Assim, observou-se que para estes participantes a política de Assistência Estudantil estaria voltada para atender às necessidades dos alunos de baixa renda ou, mais especificamente, teria a finalidade de contribuir financeiramente com o aluno por meio de benefícios remunerados.

No entanto, Gebrim (2014) enfatiza a necessidade de ser pensando para além do auxílio financeiro que alguns alunos recebem para estudar, para garantir o sucesso discente são necessários investimentos no desenvolvimento de técnicas, didáticas e outras abordagens pedagógicas que possam promover a capacitação dos professores e técnicos para desta forma possam atuar na perspectiva da diversidade.

Ristoff (2014) afirma que a implementação de políticas educacionais que promoveram o processo de criação de novas universidades e a intensa interiorização, tem contribuído para o início de uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes universitários. O autor ressalta que há uma diminuição cada vez maior no número de estudantes ricos que ingressam no ensino superior público, que pode ser observado como um resultado dos efeitos das políticas de inclusão vigentes. Diéguez (2015) destaca as ações do Governo Federal para melhorar a educação superior nos últimos 20 anos por meio de políticas que melhorassem o acesso à esse nível educacional, com destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, o Sistema de Seleção Unificada-SISU, o FIES e o Prouni e que além do ingresso, tem beneficiado também a permanência de jovens, mais precisamente de 18 a 24 anos, considerada a faixa etária padrão.

As ações desenvolvidas pelo PNAES (2010) consideram a igualdade de oportunidades devendo atuar tanto para melhorar o desempenho acadêmico, como também precisa agir de forma preventiva sobre as situações de retenção e evasão que sejam decorrentes da insuficiência de condições financeiras dos estudantes. Nesta perspectiva, Ristoff (2014) enfatiza que se deve considerar como um fator determinante para a trajetória de jovens na Educação Superior brasileira, sua origem social e a situação socioeconômica familiar, em

virtude do processo histórico de exclusão sofrido por alguns grupos, e que por este motivo devem constituir a base das políticas públicas de inclusão.

Neves (2012) aponta uma relação inversamente proporcional caracterizado por um grande aumento do investimento público e privado, para esse nível educacional e uma diminuição do ritmo de crescimento de matrículas, enfatizando-se aqui os desafios e os problemas da permanência do estudante para a conclusão do seu curso, como pontos que ainda não foram superados. Entretanto, Ristoff (2014) ressalta que uma mudança do perfil socioeconômico da graduação já foi observada a partir do terceiro ciclo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-ENADE, mantendo-se nos últimos anos de forma acelerada. Essa realidade evidencia que os grupos excluídos historicamente têm se beneficiado das políticas públicas, embora tenham disso lentas em sua execução. Isso tem proporcionado uma mobilidade social advinda de oportunidades para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos pardos, indígenas, e filhos de pais sem escolaridade.

Vários estudos têm sido realizados nas últimas décadas interessados nos fatores que possivelmente estejam afetando o (*in*)sucesso dos discentes na Educação Superior, e que esse interesse é explicado em virtude do amplo e intenso processo de democratização do acesso a esse contexto educacional (Bisnoto & Marinho-Araújo, 2014). Sampaio (2009) destaca que não se devem restringir as ações voltadas para a permanência de estudantes apenas ao âmbito socioeconômico, também devem ser desenvolvidas ações para atender às necessidades pedagógicas e acadêmicas a partir do reconhecimento e valorização dos percursos acadêmicos desse público considerando-se suas experiências escolares e existenciais.

O PNAES (2010) prevê ações visando à viabilização da igualdade de oportunidades, dentre outras questões inerentes à permanência do aluno em seu curso superior, como por exemplo, busca contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico, e precisa agir de forma preventiva nas situações de retenção e evasão escolar, que possam surgir em virtude de condições financeiras precárias.

Dessa forma, esse estudo buscou compreender as representações sociais de estudantes em relação à Assistência Estudantil apresentado resultados importantes sobre o entendimento dessa política educacional no contexto universitário.

Tabela 3

Rede semântica acerca Alunos não Beneficiados pela Assistência Estudantil

Núcleo da Rede (NR)	Peso Semântico (PS)	Distância Semântica Quantitativa (DSQ)
Renda	55	100%
Auxílio	28	50%
Cooperação	21	38%
Dinheiro	14	25%
Ajuda	05	09%

Fonte: dados da pesquisa

Discussão

O presente estudo indicou a representação social que os estudantes beneficiados e não beneficiados têm sobre a Assistência Estudantil. Pode-se observar que esta não foi apontada pelos participantes como um direito, sendo mais associada à ajuda e a renda. No entanto, estudos apresentados nesta pesquisa possibilitaram compreender a Assistência Estudantil como umas das políticas educacionais que contribuiriam para o processo de expansão e interiorização da educação superior no país, sendo responsável por desenvolver estratégias de permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Algumas limitações foram observadas nesta pesquisa, dentre elas, destacam-se o número de participantes e de cursos que representaram um público ainda pouco expressivo para o que se pretendia estudar. Com isso, orienta-se a aplicabilidade desta pesquisa para uma quantidade maior de representantes discentes.

Ressalta-se a necessidade de discutirem-se as políticas educacionais como uma questão de direitos, bem como conhecer os contextos históricos em que elas emergiram e os atuais que as mantêm ou as ameaçam. Sendo o Ensino Superior um espaço favorável para se pensar e refletir sobre essas questões e o quanto elas têm contribuído para modificar o cenário educacional, antes elitizado, porém ainda excludente, mesmo com o discurso de democratização do acesso e da permanência, que tem sido garantido em alguns aspectos, mas que ainda se apresenta fragilizado diante de fatores políticos, econômicos, culturais, históricos e sociais.

Os resultados apontaram que os estudantes beneficiados e não beneficiados têm a representação social da Assistência Estudantil como uma ajuda e estando associada à renda, respectivamente. Essas compreensões apontam para o desconhecimento por

parte de alguns alunos sobre um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas por esta política pública para viabilizar a igualdade de oportunidades, de forma a contribuir para melhorar o desempenho acadêmico, atuando de maneira preventiva sobre as situações de retenção e evasão escolar pelos estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, deve-se pensar como as políticas educacionais estão afetando o ambiente universitário, e qual o entendimento que se tem sobre estas, para que haja, de fato, sua efetivação, neste contexto.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na Educação Superior contribuições da Psicologia Escolar. *Revista eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46. Disponível em <http://docplayer.com.br/9045731-Sucesso-academico-na-educacao-superior-contribuicoes-da-psicologia-escolar.html>
- Brasil. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007* (Decreto que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Brasil. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Diéguez, C. R. M. A. (2015). Lugar de jovem é na universidade! Políticas públicas de educação e a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro. *Cadernos Adenauer*, 1, (1), 45-63. Disponível em <http://www.kas.de/wf/doc/16490-1442-5-30.pdf>

- Gebirim, L. B. (2014). *Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lima, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 118(1), 85-105. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>
- Moscovici, S. (2001). *Das Representações Coletivas às Representações Sociais*. In: D. Jodelet. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. 1a ed. (pp.45-66). Rio de Janeiro-RJ: EDUERJ.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 723-747. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>
- Sampaio, S. M. R. (2009). *Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior*. In: Marinho-Araújo, C.M. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Manuscrito não publicado, Associação de estudos Latinos Americanos. São Francisco, Califórnia.
- Vera-Noriega, J. A.; Pimentel, C. E.; Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semânticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>
- Zibetti, M. L. T. (2016). *A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais*. In: Campos, H.R, Sousa, M.PR; Facci, M.G.D. *Psicologia e políticas educacionais*. Natal, RN: EDUFRN.

Recebido em: 11 de novembro de 2017

Aprovado em: 05 de julho de 2020

DESENVOLVIMENTO MORAL NA CIBERCULTURA

Wagner Roberto Dias Nascimento¹; <https://orcid.org/0000-0001-6058-5803>

Ana Cristina Salviato-Silva²; <https://orcid.org/0000-0002-1014-0643>

Betânia Alves Veiga Dell' Agli³; <https://orcid.org/0000-0002-8805-2838>

Resumo

A maneira como as tecnologias digitais de informação e comunicação são discutidas e ensinadas em ambiente escolar podem não incluir de maneira sistemática a discussão sobre o impacto no comportamento ético. Privilegia-se apresentá-las como ferramenta de estudos, engajamento ou entretenimento, porém sua utilização em idade cada vez mais precoce apresenta a cibercultura para um indivíduo em desenvolvimento moral, com implicações ainda pouco exploradas uma vez que é fenômeno recente. O objetivo deste artigo é analisar reações diante de situações de cunho ético e moral no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) por universitários que foram expostos à internet em idade de desenvolvimento moral. De abordagem quantitativa, este artigo inclui uma breve explanação sobre teorias de desenvolvimento moral e apresenta os resultados de um estudo de campo com 308 participantes, em situações tais como pirataria, plágio e *cyberbullying*. Foi possível identificar divergência no comportamento em razão da mídia empregada. Também se destaca a importância de as instituições manterem canais apropriados para acolhimento de problemas relacionados ao uso inadequado da internet, e indica a educomunicação como possibilidade para superação desse desafio e progresso do desenvolvimento humano local e global.

Palavras-chave: Internet; Moral; Educação; Desenvolvimento humano; Educomunicação

Moral Development in Cyberculture

Abstract

The way digital information and communication technologies are discussed and taught in a school environment may not systematically include the debate about the impact on ethical behavior. The preference is to present them as a tool for studies, engagement or entertainment, but its use at an earlier age presents cyberculture to a person in moral development, with implications still little explored since it is a recent phenomenon. The objective of this article is to analyze reactions to ethical and moral situations in the use of digital information and communication technologies by college students who were exposed to the internet at the age of moral development. From a quantitative approach, this paper includes a brief explanation of moral development theories and presents the results of a study with 308 participants in situations such as piracy, plagiarism and *cyberbullying*. It was possible to identify divergence in behavior due to the media used. It also highlights the importance of institutions maintaining appropriate networks to address problems related to the inadequate use of the Internet, and indicates educommunication to overcome this challenge and progress of local and global human development.

Keywords: Internet; Moral; Education; Human development; Educommunication.

Desarrollo Moral en la Cibercultura

Resumen

La forma en que se discuten y enseñan las tecnologías de la información y la comunicación digitales en un entorno escolar puede no incluir sistemáticamente la discusión sobre el impacto en el comportamiento ético. Se prefiere presentarlos como una herramienta para estudios, participación o entretenimiento, pero su uso a una edad cada vez más temprana,

1 Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE – São João da Boa Vista – SP – Brasil; wagnernascimento@gmail.com

2 Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE – São João da Boa Vista – SP – Brasil; anasalviato@uol.com.br

3 Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – UNIFAE – São João da Boa Vista – SP – Brasil; betania@fae.br

presentar la cibercultura para un individuo en desarrollo moral tiene implicaciones todavia poco exploradas ya que es un fenómeno reciente. El objetivo de este artículo es analizar reacciones ante situaciones de carácter ético y moral en el uso de tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) por universitarios que fueron expuestos a internet en edad de desarrollo moral. De naturaleza cuantitativa, este artículo incluye una breve explicación sobre teorías de desarrollo moral y presenta los resultados de un estudio de campo con 308 participantes, en situaciones tales como piratería, plagio y ciberacoso. Fue posible identificar la divergencia en el comportamiento debido a los medios utilizados. También destaca la importancia de que las instituciones mantengan canales adecuados para acoger los problemas relacionados con el uso inadecuado de Internet e indica que a educucomunicación como una posibilidad para superación de este desafío y el progreso del desarrollo humano local y global.

Palabras clave: Internet; Moral; Educación; Desarrollo humano Educomunicación.

Introdução

A noção de moral acompanha a ideia de viver em sociedade. Ideias de uma moral universal e independente do lugar ou contexto formaram a base para o conceito de imperativo categórico, apresentado por Immanuel Kant em 1786. Para esse pesquisador, os indivíduos deveriam “agir com todos como todos gostariam de serem tratados” (Kant, 2007).

Em divergência a esse caráter universalista, a partir do final do século XIX a cultura e história do homem começaram a ter maior ênfase nas pesquisas sobre moralidade, adotaram um caráter científico e se afastaram dos conceitos empregados pelas religiões e biologia (Gert & Gert, 2016; La Taille, 2006; Srivastava, Dhingra, Bhardwaj & Srivastava, 2013).

Em 1922, Emile Durkheim propõe o conceito de fato social, em que o indivíduo é moldado pelo grupo do qual participa e este exerce coerção em suas atitudes. Para esse autor, a educação moral deveria ser laica, pois comportar-se bem significaria obedecer conscientemente (Silva, Silva & Montoya, 2014).

Nesse mesmo ano, Jean Piaget publica seus estudos no livro “O juízo moral da criança” (Piaget, 1994). A inteligência é necessária, porém insuficiente para o desenvolvimento moral, pois no amadurecimento da criança, prática e cognição evoluem e o indivíduo avança nos níveis de desenvolvimento moral. Inicia-se com a anomia, passa pela heteronomia entre seis e dez anos e finalmente atinge a autonomia, à medida que acomoda conscientemente no seu modo de agir valores universais de respeito e colaboração (Piaget, 1994). Para esse autor, a moral é uma síntese entre a afetividade e a inteligência. A autoridade natural dos pais em estabelecer regras a serem seguidas pelas crianças com o tempo é substituída pela transmissão de princípios e valores dos quais tais preceitos se originaram.

Em 1983, Eliot Turiel propõe a Teoria dos Domínios Moral e Convencional (Turiel, 1983), em que o contexto é importante para se analisar as convenções sobre o modo de agir (domínio convencional), enquanto o domínio moral independe do lugar ou dos sujeitos, e está ligado às emoções primárias de justiça, equidade e evitar danos às pessoas (Turiel, 2012).

Com a introdução da internet comercial no Brasil em 1995, uma geração denominada “nativos digitais” cresceu imersa em seus recursos durante o processo de amadurecimento (Prensky, 2001). Na atualidade, os meios eletrônicos de comunicação correspondem à sensibilidade dos jovens, visto que são dinâmicos, rápidos, “tocam primeiro o sentimento, depois a razão” (Moran, 1993, p. 21). A sensibilidade moral está ligada à dimensão intelectual e à capacidade cognitiva (La Taille, 2006), que em vários aspectos foi ampliada, exteriorizada e modificada pelo ciberespaço (Levy, 1999).

De acordo com a Teoria dos Fundamentos Morais, proposta por Jonathan Haidt, em 2007, existem cinco fundamentos (cuidado, equidade, lealdade, respeito e pureza) sobre os quais as culturas variam no grau em que constroem suas virtudes (Haidt & Graham, 2007). Cinco anos depois, o mesmo autor aperfeiçoou sua teoria e incluiu a liberdade como sexto fundamento moral, sobre a qual comenta que estão desenvolvendo múltiplas formas de medição (Haidt, 2012). Esse pesquisador sugere que tais fundamentos poderiam ser a chave para se entender inclusive as grandes diferenças entre liberais e conservadores.

Os fundamentos morais podem ser comparados às estruturas primárias sobre as quais são construídos os princípios, valores e regras de comportamento, que atuam em conjunto e moldam os tipos de ordens morais que podem ser desenvolvidas mais facilmente em uma cultura (Graham, 2012).

O ambiente virtual possui uma cultura própria denominada cibercultura, na qual crianças e adolescentes são expostos durante seu processo de desenvolvimento moral. Nela há recursos e convenções sociais, “uma necessidade de instantaneidade que se opõe às práticas culturais tradicionais” (Santaella, 2013, p. 25).

Neste artigo serão apresentados resultados acerca da investigação sobre as reações diante de situações de cunho ético e moral no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) por universitários que foram expostos à internet quando ainda eram crianças ou adolescentes.

Método

Trata-se de um estudo de campo, não experimental, transversal, descritivo e de abordagem quantitativa (Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

O tamanho da amostra foi calculado a partir da população de 900 estudantes, margem de erro 5% e nível de confiança 95%, o que resultou no tamanho da amostra de 269 participantes (Cochran, 2007).

A abordagem quantitativa foi adotada por permitir um número maior de participantes, com economia de tempo e custo quando comparados aos existentes nos métodos qualitativos para o mesmo número de voluntários (Creswell, 2007).

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi utilizado como instrumento um questionário auto aplicado, elaborado pelos autores em formato eletrônico, acessível por meio de um *link* de internet.

A primeira parte do instrumento consistiu na apresentação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que somente após aceite em participar habilitou a continuidade em responder.

A segunda parte do questionário solicitou alguns dados cadastrais, tais como idade e sexo, de modo que o anonimato permanecesse garantido. Em seguida, foram apresentadas assertivas sobre situações de cunho ético ou moral, em que o participante deveria apontar uma opção de resposta pré-determinada que melhor lhe agradasse.

Participantes

Foram convidados a participar do presente estudo discentes de um curso presencial de uma universidade pública brasileira.

Foi adotado como critério de inclusão estarem presentes no dia previsto para coleta, ou seja, o instrumento não foi disponibilizado para a mesma turma em nova oportunidade. O critério de exclusão correspondeu aos discentes com idade menor que dezoito anos ou com questionários que não foram preenchidos completamente.

Procedimento

A presente pesquisa foi autorizada pela direção da unidade e seguiu rigorosamente o protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Brasil, 2012). Na sequência, por meio dos horários de aula disponíveis no site da instituição, identificaram-se os docentes responsáveis por disciplinas nos laboratórios de informática, que foram contatados e autorizaram um período em torno de quinze minutos, previamente agendado no início de suas aulas, para a aplicação do instrumento.

O pesquisador compareceu no início das aulas de catorze turmas, dos períodos noturno e integral, apresentou a pesquisa e forneceu o link para acesso ao instrumento.

Não houve contato adicional com o pesquisador durante o preenchimento. O tempo médio para respondê-lo foi de 14 minutos e, após a coleta, o link foi desativado para prevenir novos acessos.

Os dados coletados no instrumento de coleta disponível na internet foram exportados para uma planilha eletrônica e analisados estatisticamente por meio da ferramenta Action Stat (Equipe Estatcamp, 2014).

Resultados e discussão

Trezentos e onze discentes aceitaram participar e responderam completamente a pesquisa, entre eles três mulheres com idade 17 anos, que atenderam ao critério de exclusão e suas respostas foram excluídas, de maneira que os resultados se apoiam em 308 participantes, distribuídos em 172 homens (56%) e 136 mulheres (44%).

Os dados coletados permitem observar que a idade média dos alunos é 20,6 anos e desvio-padrão 2,76. Os nativos digitais são 82% da amostra; essa proporção apresenta uma tendência de crescimento a cada semestre com o ingresso de mais calouros. No ensino superior, está ocorrendo a transição entre imigrantes e nativos digitais, caracterizando uma oportunidade

para as instituições se beneficiarem desse momento para troca de experiências entre eles, promoção da integração e redução da desigualdade digital (Freeman, Adams Becker, & Hall, 2015; Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2010).

A investigação acerca da idade da primeira utilização da internet revelou que para 26% isso aconteceu até seus 8 anos, 62% entre 9 e 12 anos e 12% com treze anos ou mais. Foi calculado o tempo desde que isso ocorreu, resultando na mediana 10 anos, com amplitude de 17 anos, indicando grande variação. Dentro da mesma geração, há diferentes níveis de letramento digital e experiências de uso da tecnologia (Ricoy, Feliz & Couto, 2013; Roberto, Fidalgo & Buckingham, 2015).

Associam-se a esses dados o cenário que havia no Brasil há uma década, quando a exposição à internet era menor. No ano 2004, 6,3 milhões de domicílios utilizavam a internet e, em 2014, o número registrado foi 36,8 milhões (ampliação de 584%), dentre os quais 8,6 milhões a acessam somente por *tablets*, *smartphones* e TV digital (IBGE, 2016), ou seja, dispositivos muitas vezes utilizados para entretenimento por crianças e que “alteram nossa identidade individual, coletiva e interferem em nossos afetos” (Schwartz, 2013, p. 240).

Inteligência e afetividade concorrem para a formação moral do indivíduo (La Taille, 2006), sendo que as crianças imergem em um ambiente virtual que possui cultura própria (Levy, 1999) ainda no período de seu desenvolvimento moral (Piaget, 1994). Isso sugere que a internet influencia o desenvolvimento moral do indivíduo.

A exploração sobre eventuais diferenças com relação ao sexo, revela que as mulheres foram expostas ligeiramente mais cedo do que os homens, com valores tri-média $H=9,73$ e $M=10,19$, em que foi adotado o percentual 10% nesse cálculo para prevenir a eventual influência de *outliers*. No entanto, o método *Kruskal-Wallis* não apontou evidência estatística para descartar a hipótese de que sejam iguais.

Meninas conversam mais ao celular, enquanto meninos o utilizam mais para jogos (Fitton, Ahmedani, Harold & Shifflet, 2013). Importante destacar que crianças mais jovens têm maiores dificuldades em reconhecer as intenções em postagens *on-line* (Talwar, Gomez-Garibello & Shariff, 2014), exigindo maior atuação dos pais no aconselhamento, porém muitas

vezes estes não são reconhecidos pelos filhos como referência em assuntos relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Muitos pais e educadores cresceram quando a internet era pouco utilizada e atualmente precisam orientar as crianças sobre perigos que não existiam na época, como, por exemplo, violência mediada por computador, fácil exposição à pornografia, *cyberbullying*, transmissão de fotos ou mensagens de conteúdo sexual pela internet ou celular (*sexting*) e vício em internet (Emilia, Nobre, & Bretan 2012; Ma, Keung Ma, & Ma, 2011).

Os participantes da pesquisa foram questionados se consideram questões éticas quando utilizam tecnologia; nesse quesito as mulheres apresentaram um desempenho superior aos homens, com média entre “muitas vezes” e “sempre”. Foi realizado teste estatístico para a hipótese de diferenciação das respostas entre os sexos; o método *Kruskal-Wallis* confirma a hipótese de diferenciação entre homens e mulheres, com p-valor ajustado de 0,001614. Em relação a essa tendência, Lau (2014) identificou que os homens assumem comportamento de maior risco, praticam mais pirataria e plágio acadêmico.

Foi investigado o comportamento dos estudantes no cenário de acesso indevido e antecipado ao conteúdo da prova nas mídias papel e tela, sem que ninguém mais soubesse. Para o grupo que respondeu que ao receber a prova em papel resolveria sozinho, foi questionado qual seria sua reação caso a prova fosse visualizada em tela. A alteração no cenário proposto ocorreu apenas na mídia empregada, uma vez que as demais condições, inclusive de anonimato, permaneceram inalteradas. Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 1.

É possível observar que apenas 26% manteria a mesma conduta. Um comportamento tão antagônico sugere a existência de traços de heteronomia, pois a autonomia apresenta atitudes de cooperação e respeito fundamentadas em princípios e valores estáveis (Silva, Silva & Montoya, 2014).

Flores (2013) encontrou evidências que nas decisões tomadas no ambiente on-line há grande tolerância com conduta não ética. Para esse autor, interações on-line podem favorecer uma desconexão entre o pensamento ético-moral e a ação, inclusive em relação a pessoas conhecidas e, mesmo que capazes de agir moralmente, não demonstram interesse em fazê-lo.

Tabela 1
Variação da resposta “Resolveria sozinho” em papel ao alterar a mídia para tela

	%
Fecharia imediatamente	53
Resolveria sozinho	26
Avisaria o professor	16
Olharia para se preparar melhor	5
Compartilharia com a turma	0
Resolveria com amigos mais próximos	0
Total	100

Fonte: dados da pesquisa

O acesso a tecnologias que facilitam a cópia, transmissão e compartilhamento de arquivos pode facilitar uma conduta de não observância de direitos autorais. No caso de programas de computador, recebe o nome de pirataria de *software* e em pesquisas escolares o nome de plágio acadêmico. Tais comportamentos “contribuem para a construção da identidade do indivíduo e na sua relação de estar e ser no coletivo” (Livingstone, 2014, p. 80).

Foram investigadas as reações em relação ao plágio e pirataria, com o argumento que essa atitude diminuiria o tempo gasto para realização da atividade. Para ambas assertivas, as opções de respostas eram idênticas. Os resultados ficaram distribuídos conforme Figura 1:

		PLÁGIO				
		A	B	C	D	Total
PIRATARIA	A	12%	1%	0	1%	14%
	B	36%	4%	1%	3%	44%
	C	18%	1%	2%	5%	26%
	D	11%	0	0	5%	16%
	Total	77%	6%	3%	14%	100%

Legenda: A=acho errado e não faria; B=acho errado, mas faria; C=não vejo problemas; D=não vejo problemas, mas não faria

Figura 1. Julgamento e atitudes em relação ao plágio acadêmico e pirataria

Os resultados destacados evidenciam que a pirataria é algo amplamente aceito para consecução dos objetivos, apontado por 44% dos participantes. Em segundo lugar estão aqueles que sequer consideram problemas nessa prática, identificados no grupo “não vejo problemas”, sugerindo insensibilidade moral

para essa atitude, pois falta “capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência” (La Taille, 2006, p. 87).

Isso ocorre mesmo entre aqueles que não fariam plágio acadêmico, que foi rejeitado por 77% dos participantes.

O argumento relativo ao custo de aquisição do aplicativo pode ser descartado, uma vez que o plágio de obras acadêmicas em geral é gratuito e, no entanto foi pouquíssimo relatado.

No caso do *software*, os motivadores para evitar a pirataria são a noção de prejuízo ao fornecedor e principalmente a honestidade pessoal do consumidor (Casali & Da Costa, 2014). A discussão sobre pirataria e legalidade é ampla, uma das razões é a fronteira entre o particular e público na internet, por vezes nebuloso. Por exemplo, empresas ignoram a privacidade e registram dados pessoais sem autorização e os comercializam para empresas de marketing dirigido (Benjamin, 2017; Prensky, 2006).

Para se explorar as reações diante de recebimento de conteúdo digital ofensivo e de forma continuada (*ciberbullying*), nesse cenário foi proposta uma lista com doze opções, baseadas no estudo de Orel et al. (2015), dentre as quais o participante poderia apontar até quatro delas. Os resultados estão representados na Tabela 2.

Os dados coletados indicam que os homens apontaram mais opções que as mulheres. Eles ignoram, vingam-se, contra-atacam e pedem ajuda da família mais do que as mulheres, enquanto estas buscam mais o diálogo com o agressor ou pedem ajuda. Essa diferença de comportamento entre os sexos também foi encontrada em estudantes suíços (Machmutow,

Tabela 2
Reações ao ser alvo, de forma continuada, de conteúdo digital ofensivo

	Mulheres	Homens	Total
Afastar-se do agressor	0	6	6
Ameaçar denunciar	15	8	23
Bloquear o remetente	104	119	223
Denunciar	115	125	240
Ignorar	33	60	93
Pedir a outros que contra-ataquem	7	16	23
Pedir ajuda aos amigos	24	23	47
Pedir ajuda para administração	65	61	126
Pedir ajuda para família	3	15	18
Pedir ajuda para um(a) professor(a)	36	33	69
Pedir ao agressor para parar	21	25	46
Retaliar (vingar - se)	3	15	18
Total	426	506	932

Fonte: dados da pesquisa

Perren, Sticca & Alsaker, 2012), o que pode sugerir que eventuais diferenças de cultura entre Brasil e Suíça não geraram mudanças significativas de atitude.

Independente do sexo, a maior incidência foi na opção denunciar, o que reforça a importância de as instituições manterem canais adequados para comunicação desse problema, disponíveis e com pessoal capacitado.

O desconforto causado por esse tipo de violência pode levar a dificuldades de concentração, percepção pelos alunos de falta de controle da turma por parte dos professores, dores (principalmente de cabeça e estômago), faltas, baixo desempenho escolar, evasão escolar, problemas econômicos e suicídio. Estima-se que, no mundo, a cada ano 246 milhões de crianças e adolescentes experimentem alguma forma de violência escolar (UNESCO, 2017).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) indica que no Brasil 17,5 % dos estudantes sofrem *bullying* pelo menos uma vez por mês e o desempenho escolar em ciências é 26% menor entre escolas com alta incidência dessa violência (OCDE, 2017). Reduzi-lo é socialmente, economicamente e academicamente vantajoso.

A legislação brasileira inclui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Brasil, 2014b), que impõe aos estabelecimentos de ensino o dever de adotar medidas para conscientizar, prevenir, diagnosticar e combater o *bullying*. Também traz como objetivos

orientar os responsáveis pelos agressores, pela vítima, docentes e equipe pedagógica, para promoção da cidadania e cultura de paz.

O estudo de campo também comparou os fundamentos morais relatados em relacionamento presencial e virtual; foram encontradas diferenças, conforme Figura 2.

Nos fundamentos que apresentaram maior e menor frequência nota-se estabilidade entre os dois cenários, enquanto a sensibilidade apresentou grande variação proporcional. No entanto, a hipótese de que o conjunto seja estatisticamente diferente foi descartada pelo método *Kruskall-Wallis*.

As redes sociais mediadas por computador tornaram-se populares, ao mesmo tempo que a moralidade torna possível a vida em sociedade, mas “na televidade, os outros aparecem somente como objetos de gozo, sem que nenhum laço os prenda (podem ser eliminados da tela – e assim lançados para fora do mundo – quando pararem de divertir)” (Bauman, 1997, p. 204). Os resultados encontrados de que no ambiente virtual existe menor lealdade e maior liberdade parecem suportar a ideia desse autor.

O conceito de que o currículo escolar deve capacitar o uso de recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação é importante, porém limitada. É necessário favorecer a formação de cidadãos digitais que reconheçam seus direitos, responsabilidades e contribuam para o desenvolvimento humano localmente e globalmente (ISTE, 2016; PNUD, 2001).

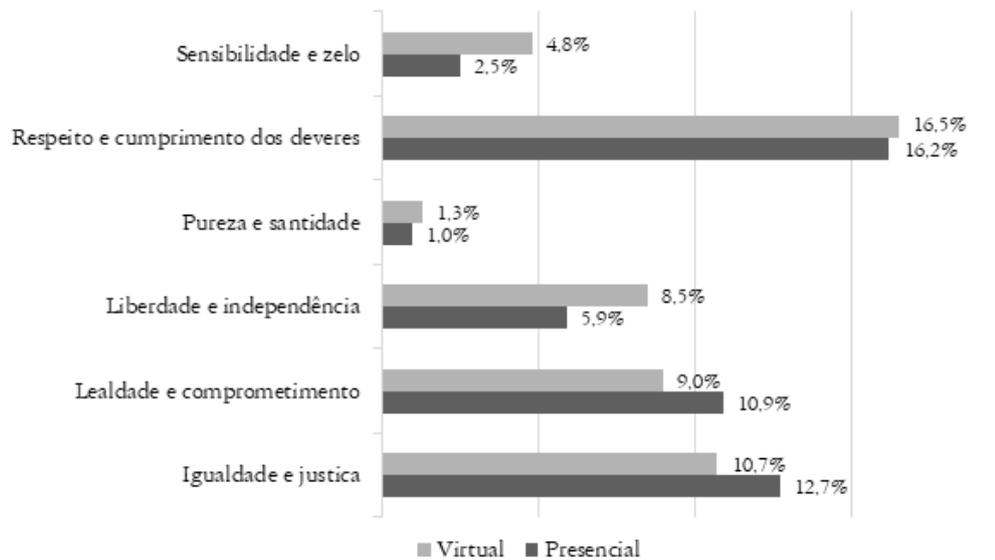


Figura 2. Fundamentos morais mais importantes em ambiente presencial e virtual

Considerações finais

A revisão da literatura e os resultados da pesquisa apontam que o desenvolvimento moral é influenciado pela cultura, e que a geração denominada nativos-digitais é adepta da cibercultura, de modo que as atitudes morais e éticas são influenciadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

A idade da primeira exposição a internet antecipa-se cada vez mais, ampliando no público infantil as oportunidades de educação e entretenimento, concorrente às ameaças ergonômicas, *cyberbullying*, *sexting* ou simplesmente isolamento social.

Os eventuais efeitos podem ser observados também na idade adulta; o grupo pesquisado apresentou variações no comportamento dependendo da mídia empregada.

A inclusão digital inclui educação sobre uso seguro, consciente e responsável da internet para o desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2014a). A sinergia entre educação e comunicação, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, pode se beneficiar dos conceitos e práticas de educomunicação (Soares, 2006).

Na educomunicação associa-se educação com as mídias, pelas mídias e para as mídias, empoderando o estudante em ações de autoria que, além de valorizar o conhecimento em tecnologias dos nativos digitais, favorecem a percepção do outro nas causas e efeitos das atitudes midiáticas, incluindo mais uma possibilidade de progresso do desenvolvimento humano por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nessa abordagem o aluno produz narrativas ou jogos digitais, engaja-se socialmente e encontra possibilidades de aprender inclusive tecnologias digitais de informação e comunicação, na medida que as utiliza como um meio para atingir um objetivo maior. Para essa geração conectada, um programa de computador ou relato de experiência apoiado por TDIC tornam a aprendizagem mais significativa e efetiva (Valente, 1997, 2016).

Alinhar a educação à realidade dos jovens imersos em TDIC inclui mais uma possibilidade de progresso do desenvolvimento humano. Ações em ambiente virtual por definição não se restringem ao espaço geográfico em que foram praticadas, mas podem influenciar localmente ou globalmente.

Instituições de ensino de todos os níveis devem se preparar e, nesse contexto, estudos sobre moral auxiliam o entendimento sobre os fundamentos a partir do qual emanam as regras de conduta, pois será naqueles pilares que se encontrará a estabilidade necessária para tempos de modernidade líquida entre administradores, docentes e alunos.

Um dos pilares no qual se sustenta o compromisso assumido na Agenda 2030 (Unesco, 2015), de avançarmos no desenvolvimento humano sem deixar ninguém para trás, é a educação inclusiva e equitativa de qualidade para todas as pessoas. Em um mundo ciberdependente, isso certamente se beneficiará de ações que conjuguem o desenvolvimento em tecnologias digitais de informação e comunicação com autonomia moral de todos.

Referências

- Bauman, Z. (1997). *Ética Pós-Moderna* (J.R.Costa, trad.). São Paulo: Paulus. (Trabalho original publicado em 1993).
- Benjamin, G. (2017). Privacy as a Cultural Phenomenon. *Journal of Media Critiques*, 3(10). <https://doi.org/10.17349/Jmc117204>
- Brasil. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 - Estabelece diretrizes e normas envolvendo pesquisas com seres humanos (2012). Brasília-DF: Ministério da Saúde.
- Brasil. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 - Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil (2014). Brasília-DF.
- Brasil. Lei nº 13185, de 06 de novembro de 2015 - institui o programa de combate a intimidação sistemática (bullying) (2014). Brasília-DF.
- Casali, R. D. R. B., & Da Costa, F. J. (2014). Uma análise dos impactos da estrutura de custos percebida sobre a predisposição à pirataria de software. *REGE - Revista de Gestão*, 21(2), 253–268. <https://doi.org/10.5700/rege529>.
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques*. Wiley India Limited.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. trad. Luciana de Oliveira da Rocha. (Trabalho original publicado em 2003).
- Emilia, M., Nobre, A., & Bretan, M. E. A. N. (2012). Violência sexual contra crianças e adolescentes mediada pela tecnologia da informação e comunicação: elementos para a prevenção vitimal. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-22042013-111456/publico/tese_completa_maria_emilia_a_n_bretan_fd_usp2012.pdf
- Equipe Estatcamp. (2014). *Software Action*. São Carlos - SP, Brasil: Estatcamp- Consultoria em estatística e qualidade.
- Fitton, V., Ahmedani, B., Harold, R., & Shifflet, E. (2013). The Role of Technology on Young Adolescent Development: Implications for Policy, Research and Practice. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(5), 399–413. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0296-2>
- Flores, A., & James, C. (2013). Morality and ethics behind the screen: Young people's perspectives on digital life. *New Media & Society*, 15(6), 834–852. <https://doi.org/10.1177/1461444812462842>
- Freeman, A., Adams Becker, S., & Hall, C. (2015). *2015 NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report*. Austin, Texas.
- Gert, B., & Gert, J. (2016). The Definition of Morality. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring.
- Graham, J. (2012). *Running head: Moral Foundations Theory*. New York.
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20, (1), 98–116.
- Haidt, J. (2012) *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. New York, USA: Knopf Doubleday Publishing Group.
- IBGE. (2016). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE.
- ISTE. (2016). Standards for Students: transformative learning with technology. Arlington/USA. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/standards/for-students>
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722–732. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (P. Quintela, trad.). Lisboa/Portugal: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1785).
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2014). Internet ethics of adolescents: Understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378–385. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.006>
- Levy, P. (1999). *Cibercultura* (trad. C.I. Costa). São Paulo: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1997).
- Livingstone, S. (2014). Evidence-based recommendations for parents, teachers and policy makers: a view from Europe. *ICT Kids Online Brazil 2013: Survey on Internet Use by Children in Brazil*, 177–184. Retrieved from <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>
- Ma, H. K., Keung Ma, H., & Ma, H. K. (2011). Internet Addiction and Antisocial Internet Behavior of Adolescents. *TheScientificWorldJOURNAL*, 11, 2187–2196. <https://doi.org/10.1100/2011/308631>

- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 403–420. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704310>
- Moran, J. M. (1993). *Leitura dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast.
- OCDE. (2017). PISA 2015 Results (Volume III) Students' Well-Being. Paris, France: PISA. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Orel, A., Campbell, M., Wozencroft, K., Leong, E., & Kimpton, M. (2015). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–17. <http://doi.org/10.1177/0886260515586363>
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança* (E.Lenardon, trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- PNUD. (2001). Relatório do Desenvolvimento Humano 2001. Fazer as Novas Tecnologias Trabalhar para o Desenvolvimento Humano. *Programa Das Nações Unidas Para O Desenvolvimento*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
- Ricoy, C., Feliz, T., & Couto, M. J. (2013). The Digital Divide among University Freshmen. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 12(2), 262–268.
- Roberto, M. S., Fidalgo, A., & Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. *Observatorio*, 9(1), 043–054.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5th ed.). Porto Alegre/RS: Penso.
- SANTAELLA, L. (2013). Leitor prosumidor: desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp, abr-jun*(9), 19–28.
- Schwartz, G. (2013). Smile: You are at Play! Videogames, Education and the Morality of Icons in the Mediapolis. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, 40(39), 231–242. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2013.59958>
- Silva, E. P., Silva, L. C. F. S., & Montoya, A. O. D. (2014). A educação moral: de Durkheim à Piaget. *Revista Luminária*, 16(2), 1–26.
- Soares, I. de O. (2006). *Educomunicação - o que é isto?* (Vol. maio). São Paulo: Gens instituto de educação e cultura.
- Srivastava, C., Dhingra, V., Bhardwaj, A., & Srivastava, A. (2013). Morality and moral development: Traditional Hindu concepts. *Indian Journal of Psychiatry*, 55, 283.
- Talwar, V., Gomez-Garibello, C., & Shariff, S. (2014). Adolescents' moral evaluations and ratings of cyberbullying: The effect of veracity and intentionality behind the event. *Computers in Human Behavior*, 36, 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.046>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention* (2nd ed.). Cambridge.
- Turiel, E. (2012). Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovacion Educativa*, 12(59), 17–32.
- UNESCO. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015). Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/post-2015-development-agenda/unesco-and-sustainable-development-goals/sustainable-development-goals-for-education/>
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*.
- Valente, J. A. (1997). Informática na educação: instrucionismo x construcionismo. *Manuscrito não publicado*. Campinas/SP: NIED/Unicamp. Recuperado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html>
- Valente, J. A. (2016). Integração do Pensamento Computacional no Currículo da Educação Básica: Diferentes Estratégias Usadas e Questões de Formação de Professores e Avaliação do Aluno. *Revista E-Curriculum*, 14, 864–897. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/766/76647706006.pdf>

Recebido em: 01 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 13 de setembro de 2020

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL: INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adelaide Alves Dias¹, <https://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

Maria Fabrícia de Medeiros²; <https://orcid.org/0000-0002-1926-4618>

Resumo

Este estudo investigou as interações e afetividade entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para o processo da autonomia infantil. Observou-se a rotina diária de uma turma de Maternal 2, com 26 crianças de 3 anos, uma professora e uma monitora em um CREI - Centro de Referência em Educação Infantil, na cidade de João Pessoa-PB. A técnica empregada foi a de videogravação de episódios interativos. Os dados foram tratados por meio da análise microgenética, em que os episódios interativos foram divididos em 3 (três) tipos de díades: criança-criança, professoras-criança e criança-professoras. Os resultados indicam que as crianças resistiam e construíam sua autonomia entre os pares. É oportuno dizer que encontramos um ambiente com interações intercaladas entre afetivas e proporcionadoras da construção da autonomia (criança-criança) e outras disciplinadoras (professora ou monitora-criança).

Palavras-chave: Autonomia; Interações; Afetividade; Crianças; Educação Infantil.

Analysis of the construction of child autonomy: interactions between children and teachers in early childhood education

Abstract

This study investigated teacher-child and child-child interactions and affectivity and their implications of the process on child autonomy. It was observed the daily routine of a class of Kindergarten 2 with 26 children around 3 year old, a teacher and a monitor in a CREI - Reference Center in Early Childhood Education - in the city of João Pessoa-PB. The technique employed was the video recording of interactive episodes. The data were treated using microgenetic analysis, in which the interactive episodes were divided into 3 (three) types different parallels: child-child, child-teacher and child-teacher. The results indicate that children resisted and built their autonomy among peers. It is worth mentioning that we found an environment with interspersed interactions between affective and providing the construction of autonomy (child-child) and other disciplinarians (teacher or child monitor).

Keywords: Autonomy; Interactions; Affectivity; Children; Early Childhood Education.

Análisis de construcción autonomía de hijo: interacciones entre los niños y los maestros de educación infantil

Resumen

Este estudio investigó las interacciones y la afectividad entre maestras-niño y niño-niño y sus implicaciones para el proceso de autonomía infantil. Se observó la rutina diaria de una clase de Guardería con 26 niños de 3 años, una maestra y una monitora en un Centro de Referencia en Educación Infantil en la ciudad de João Pessoa-PB. La técnica empleada fue la grabación de video de episodios interactivos. Los datos se trataron mediante análisis microgenético, en el que los episodios interactivos se dividieron en 3 (tres) tipos de díadas: niño-niño, niño-maestras y maestras-niños. Los resultados indican

1 Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa – PB – Brasil; adelaide.ufpb@gmail.com

2 Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa – PB – Brasil; fabriciamedeiros@hotmail.com

que los niños resisten y construyen su autonomía entre sus compañeros. Vale la pena mencionar que encontramos un ambiente con interacciones intercaladas entre afectivas y proporcionadoras de construcción de autonomía (niño-niño) y otras disciplinadoras (maestras o monitora - niños).

Palabras clave: Autonomía; Interacciones; Afectividad; Niños; Educación infantil.

Introdução

Esta pesquisa visou analisar as interações e relações de afetividade apresentadas cotidianamente entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para a construção da autonomia infantil no contexto de uma instituição pública municipal, denominada Centro de Referência em Educação Infantil – CREI, de João Pessoa, PB.

Partiu-se do pressuposto que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas pelo estudo dos seus fatores biológicos, mas também e, sobretudo, pelas interações estabelecidas no decurso da vida do indivíduo.

A criança desde o nascimento está em constante interação com o adulto que deve buscar frequentemente estimulá-la de forma a incorporá-la em sua cultura, que é repleta de significados acumulados historicamente. Primariamente a criança responde através de processos naturais derivados particularmente da herança biológica inerentes a todo ser humano; aos poucos e, pela mediação de adultos, as “funções psicológicas complexas” (Vygotsky, 1989, pp. 70-74) começam a tomar forma. Somente à medida que a criança cresce é que esses processos vão acontecendo dentro das próprias crianças e não mais através do adulto como transcorria inicialmente, assim chamados por Luria (2006, p. 27) de “processos interpsíquicos”, ou seja, que acontecem dentro da criança através da internalização dos “meios historicamente determinados e culturalmente organizados”.

Branco e Pinto (2009, p. 513) afirmam que: “o processo de desenvolvimento da criança envolve, portanto, uma contínua negociação de significados entre os atores em interação, onde as mensagens culturais são interpretadas e reinterpretadas de forma ativa pelos indivíduos”. Ou seja, a criança pequena desde que nasce demonstra potencialidades que se expandem a partir das interações sociais.

Ancoradas nos estudos de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento da criança, destaca-se o papel da interação como essencial na construção do

desenvolvimento humano, uma vez que é através das interações sociais, ou seja, através das relações com o outro e com o mundo, que se dá a construção da pessoa.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vygotsky, 1989, p. 33)

Assim, segundo Vigotsky (1989), nos primeiros meses de vida a atividade da criança é determinada pelo processo de maturação do organismo que acontece de forma individual, fortemente influenciada pelo uso que faz dos instrumentos e signos, e estes são os mediadores das interações das crianças com o mundo ao redor; portanto, é através do contato com o meio social cultural e histórico que a criança se desenvolverá. (Vigotsky, 1989: 23).

A criança é um ser de natureza singular, que pensa e sente o mundo de um jeito próprio, nas interações que se estabelecem desde muito cedo, com a família inicialmente e posteriormente na creche, em que revelam empenho para compreender o mundo que as circundam, as relações contraditórias que presenciaram e é através das brincadeiras que revelam “as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos” (Brasil, RCNEI, vol. 1, 1998, pp. 21-22).

As interações que acontecem entre criança-adulto e entre criança-criança imprimem um papel preponderante na construção da autonomia infantil. O desenvolvimento da capacidade de se autogerir e administrar decisões de modo a respeitar regras e valores levando em consideração seu querer e o querer do outro, pode ser estimulada em espaços da creche e pré-escola, visto que são ambientes em que acontecem interações em uma amplitude considerável, por serem heterogêneos, envolvendo histórias, culturas, crenças e vivências particulares bem diferentes.

De acordo com as DCNEIs, as propostas pedagógicas devem respeitar, entre outros, princípios “Éticos, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade

e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, DCNEI, 2009, p. 16).

Neste contexto, torna-se imperativo que o professor envolva tais aspectos em sua prática cotidiana, visando tanto à promoção quanto o aprimoramento das interações afetivas entre professor-criança e criança-criança, bem como desenvolver as habilidades das crianças auxiliando-as a ascender ao patamar do autogoverno, quando conseguem fazer suas escolhas e controlar seus comportamentos e atitudes nos mais diversos ambientes.

Segundo Tardeli (2003), nas interações criança-professor, o comportamento de ambos é impulsionado à mudança e à adaptação por força da necessidade de convivência, que resulta na interação, possibilitando a expressão afetiva, intelectual e moral. As interações que acontecem entre professores e crianças são muito mais que mero “contrato” profissional/pedagógico; na realidade se estabelece aí “uma relação direta, em que ambos compartilham histórias de sucessos e frustrações, de opressões e de incentivos”, criando-se conseqüentemente “bases para o desenvolvimento das atitudes de dependência ou de autonomia” (Tardeli, 2003: 104). Concordando com essa concepção, Dias (2005) afirma que:

O sujeito autônomo [...] não se constitui de forma isolada, independentemente das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Ao contrário, define-se como aquele que, dialógica e dialeticamente, é capaz de articular, de forma crítica e ativa, vontade subjetiva (individual e pessoal) e vontade objetiva (instituições sociais e cultura), questionando, refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado pelas ocorrências do seu ambiente, construindo e reconstruindo dinamicamente as experiências que vive tanto no plano individual quanto coletivamente (Dias, 2005, p. 371).

Nessa ótica, o(a) professor(a), ao interagir com as crianças pequenas pode proporcionar espaço de convivência alicerçado no diálogo e respeito para que as crianças sintam-se acolhidas e sintam-se à vontade para participar ativamente do cotidiano da creche, podendo fazer escolhas, opinar sobre as regras que devem ser estabelecidas em conjunto e não impostas horizontalmente. Para tanto, deve-se considerar que as crianças paulatinamente vão “percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que

possam acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia” (Brasil, RCNEI, 1998, p. 14).

Souza e Ortega (2015), ao analisarem a importância das interações sociais no contexto da educação infantil, mediante exame de documentos oficiais e de levantamento de teses e dissertações, concluem que elas são relevantes para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualidade da educação infantil, com destaque para o papel do professor nessas relações.

Método

Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram a professora, a monitora e as crianças de 3 (três) anos da turma do Maternal 2. Os adultos e os responsáveis pelas crianças aceitaram participar da pesquisa e assinaram Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. A professora titular da turma pesquisada tinha 24 (vinte e quatro) anos, possuía Licenciatura em Pedagogia, atuava no magistério há 7 (sete) anos e há 1(ano) e 5 (cinco) meses trabalhava naquele no CREI. A monitora tinha 56 (cinquenta e seis) anos, formação incompleta em Pedagogia, atuante no magistério há 20 (vinte) anos e 5 (cinco) meses e no CREI há 1(ano) e 5 (cinco) meses. Ambas são Prestadoras de Serviço (PS) contratadas pela Secretaria Municipal de Educação, cumprem carga horária diária de 8 (oito) horas em tempo integral, totalizando 40 (quarenta) horas semanais. A turma do Maternal 2 era composta por 26 (vinte e seis) crianças, sendo 16 (dezesseis) meninos e 10 (dez) meninas, todos com idade de 3 (três) anos, variando apenas os meses, mas nenhum deles tinha 4 (anos) completos até a finalização das observações. Duas dessas crianças aparentemente possuíam algum tipo de necessidade especial, mas sem diagnóstico. Os nomes de todos os sujeitos foram preservados, tendo sido utilizados apenas nomes fictícios.

Local

O campo de pesquisa foi um Centro de Referência em Educação Infantil-CREI, que é uma instituição pública municipal, fundada em 04 de agosto de 2014, com área de 1.575 metros quadrados (m²). O CREI funciona de segunda-feira à sexta-feira em horário integral, com entrada às 7 horas e tolerância

de 15 minutos, saída às 17 horas e tolerância de 15 minutos. Atende a 92 (noventa e duas) crianças de 0 a 3 anos, havendo 115 (cento e quinze) na lista de espera até nosso último dia em pesquisa de campo no CREI.

Procedimentos para coleta de dados

A observação participante foi realizada entre os meses de fevereiro e setembro de 2017 e aconteciam sem dia ou horário previamente agendados. As videografações foram feitas em diversos momentos (brincadeiras livres e/ou dirigidas, atividades pedagógicas, hora da alimentação e banho, acolhida pela manhã e despedida à tarde) e episódios aleatórios do cotidiano das crianças nos quais identificamos alguma manifestação quanto aos pontos investigados.

A definição de recursos e procedimentos que abarcassem a complexidade do tema em questão fez-se primordial; em vista disso, a utilização de câmera para videografar as observações foi o que se mostrou mais adequado, visto que nos permitiu captar elementos verbais e não verbais, entonação, gestos, expressões faciais, acontecimentos fugazes e que provavelmente não se repetiriam, entre outros elementos sutis que vão além da fala e apenas o olhar do pesquisador certamente não apreenderia.

Procedimentos para análise dos dados

Diante de um vasto material filmado [12 episódios, totalizando quase 12 (doze) horas e 2,09 GB (gigabytes) videografado], foi necessário definir qual olhar inicial seria dado aos vídeos, com o objetivo de possibilitar as análises. Dos 12 episódios, fizemos o recorte de 3 (três) deles, representando 4 minutos e 47 segundos de videografação. O critério de escolha dos episódios foi de contemplarem 3 (três) categorias de análise: criança-criança, professora ou monitora-criança e criança-professora ou monitora, buscando visualizar possíveis interações iniciadas tanto pela professora, pela monitora ou pela criança, direcionadas entre si.

Resultados e Discussão

Episódio 1 – “Fazendo uma cobra bem grande”: Interação criança-criança

O episódio “Fazendo uma cobra bem grande”, teve a duração de 1 minuto e 19 segundos, o local da filmagem foi a sala de aula, os participantes da interação foram: Alisson, Ciro, Carlos e Vítor.

Transcrição do episódio: as crianças estão na sala brincando com massa de modelar, Alisson fez uma “cobra bem grande”, chamando bastante atenção dos colegas; Ciro aproximou-se com seu pedaço de massa de modelar e pediu que Alisson fizesse uma igual para ele, este aceitou o pedido e começou a enrolar a massa com força sobre a mesinha. Ciro pegou nas duas pontas da “cobra” já pronta do colega e pareceu analisar o tamanho e disse: “minha peba (este foi o nome utilizado pela criança que nos pareceu denominar a cobra pelo contexto da fala) é gande (grande)³”, dando batidinhas com os dedos na “cobra” do colega. Deu uma olhadinha para a pesquisadora e se voltou para o colega que, fazendo força, enrolava a massa e dizia: “se você destuir (destruir) eu não faço mais não”. Ciro, encostado na mesinha em silêncio, contemplava o colega fazendo seu brinquedo. Alisson continuava concentrado, mas levantou o olhar rapidamente para Ciro e falou: “não destua (destrua) viu?”; Ciro, então, afastou-se um pouco da mesinha e disse: “bem gande (grande) assim ó”, mostrando o tamanho com as mãos, deixando os braços totalmente esticados. Alisson, sem levantar o olhar, respondeu “tá”. Carlos aproximou-se da mesa em que estavam Alisson e Ciro e perguntou “que é isso?”, apontando para a “cobra grande” de Alisson que já estava pronta, mas não obteve resposta de nenhum dos dois colegas que já interagem e, portanto, ficou na mesa ao lado, dependurado, balançando as pernas. Outra criança (Vítor) aproximou-se de Ciro e ficou ao seu lado de pé, observando Alisson enrolar a massa de modelar. Vítor tenta pegar na mão de Ciro, dizendo “vá sentar” e olhou para a monitora como se esperasse esta confirmar sua fala, já que ela havia alertado outro colega há poucos segundos, dizendo: “devagar, viu Carlos, senão vai sentar”, mas Ciro puxou a mão tentando se soltar. Vítor falou novamente “vá sentar” e tentou pegar a mão do colega outra vez, mas Ciro deu dois tapinhas no ar e continuou a olhar como se nada tivesse acontecido. Vítor só desistiu e se afastou quando a monitora perguntou: “Vítor, o que tá havendo?”. Ciro colocou uma mão em cima da outra e fez um gesto com as mãos como se estivesse enrolando e ensinando Alisson como fazer, já que este usava as mãos separadas para enrolar a massa e não uma em cima da outra como mostrava Ciro, dizendo: “assim ó”, chamando a atenção de Alisson para que

3 Nas transcrições dos vídeos nas falas das crianças indicadas por aspas colocamos a tradução de algumas palavras entre parênteses com o intuito de facilitar o entendimento do leitor.

visse, demonstrando inquietude que podia ser pelo desejo dele mesmo fazer “a cobra”, ou para que o colega acabasse logo de fazê-la. A “cobra” partiu-se em duas e Ciro repetiu novamente o gesto com as mãos, ensinando como o colega devia fazer a “cobra” e falou: “assim ó, assim ó”. Alisson continuava concentrado e levantou apenas o olhar sem movimentar a cabeça. Ciro colocava a mão em cima de um dos lados da “cobra”, visivelmente na tentativa de ajudar Alisson, já que parecia que quando ele enrolava uma extremidade a outra balançava podendo partir-se novamente. Alisson retirou a mão do colega, dizendo “sai”, Ciro repetiu o gesto com as mãos levando cada uma às extremidades do corpo e disse: “bem grande assim, ó”, enquanto enrolava a massa freneticamente. Alisson levantou a cabeça rapidamente e disse “é”. Carlos, que estava sempre ali por perto observando e que anteriormente já havia feito pergunta ao colega sobre o brinquedo em voga, aproximou-se novamente, encostou-se na mesinha ao lado, olhou um instante e pegou por uma das pontas a “cobra” que estava sendo feita por Alisson e saiu correndo pela sala. Alisson deu uns pulinhos, gritando “é de Ciro, é de Ciro”, mas permaneceu em seu lugar à espera do desfecho da cena. Parece não ter ido à busca da “cobra” que fazia para o colega porque precisava tomar conta da sua “cobra” que permanecia intacta na mesinha, ao contrário de Ciro que correu atrás de Carlos, mas parou no caminho e chamou a monitora, acenando com a mão.

Discussão do episódio

O episódio interativo aconteceu na maior parte do tempo em uma díade, apesar de, no decorrer da interação, se inserirem outras duas crianças. O recorte do vídeo deu-se no momento que a monitora foi inserida no episódio por Ciro, que acena pedindo ajuda para pegar a “cobra” de massa que Carlos pegou.

O episódio iniciou-se quando Alisson fez uma “cobra” grande com a massa de modelar que havia sido entregue pela monitora para todas as crianças brincarem livremente; no contexto observado entendemos por atividades “livres” os momentos que a professora não estava ensinando algo que faz parte do planejado, muito embora, ainda assim, as crianças nem sempre podiam escolher como e com o que brincar.

A massa de modelar que foi entregue às crianças tornou-se um objeto significativo, com o qual a criança usou a imaginação e criou um brinquedo, mas não um brinquedo aleatório, e sim baseado na aula que

fora dada naquela mesma semana em que se debateu sobre animais e entre eles estava a cobra, “réptil de vários tamanhos, porém geralmente o tamanho grande prevaleceu, com referências a picadas e em algumas espécies; o veneno foi destacado, que, por ser tão forte, pode até matar um ser humano” (Fala da professora Ana, registro feito no diário de campo).

O brinquedo construído por Alisson chamou atenção dos colegas, especialmente de Ciro, que pareceu enxergar em Alisson o único capaz de fazer outra “cobra” para ele, da mesma forma que fizera a primeira que é tomada como parâmetro de algo grande e legal, deixando, portanto, expresso em sua fala, ações e expressões corporais que nos pareceu ser de admiração e sentimento de capacidade superior que atribui ao colega Alisson, ao dizer: “bem grande assim ó... igual a sua”.

Duarte, Alves e Sommerhalder (2017, p. 170), ao analisarem interações entre crianças em contextos de brincadeira numa instituição de educação infantil em São José do Rio Preto – SP, constataram que as relações crianças-crianças são fundamentais para o desenvolvimento de suas identidades pessoais, uma vez que “elas próprias organizam suas brincadeiras, escolhem brinquedos e parceiros para os atos lúdicos, ensinam, aprendem, criam regras, inventam novas brincadeiras, enfim, governam suas próprias brincadeiras”.

Evocamos Vygotsky (1989, p. 109) para explicar que: “[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”. Isso ficou explicitado durante todo o episódio em que as crianças demonstraram o quanto estavam concentradas e levavam a sério seu propósito de construir o brinquedo. Elas debatiam, elaboravam regras entre elas, conforme confirmamos na fala de Alisson: “se você destuir, eu não faço mais não”. Nisso, Ciro entendeu a condição e demonstrou comportamento de aceitação, repetindo sua fala anterior: “bem grande assim ó”, confirmando, portanto, que mesmo diante da regra criada pelo colega queria sua cobra grande.

Em alguns momentos Ciro tentava ensinar o colega como se fazia a “cobra”, colocava uma mão sobre a outra fazendo o gesto de enrolar, demonstrando até certa ansiedade, mas não interrompia Alisson e o deixava fazer o brinquedo até o fim. Controlava seu impulso de pegar de volta sua massa de modelar para que ele próprio pudesse fazer seu brinquedo; atestamos, portanto, aparente respeito consciente ou inconsciente à regra inicial estabelecida por Alisson e talvez à capacidade superior que pareceu atribuir ao

colega e que lhe traria o benefício final de ter a sua tão desejada “cobra”. Sobre isso, nos remetemos à afirmativa de Vygotsky, que explica:

[...] continuamente a situação de brinquedo exige que a criança aja contra o impulso imediato [...] o maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo [...] comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. (Vygotsky, 1989, p. 113)

Neste contexto, Ciro optou por aguardar o colega fazer o brinquedo, demonstrando fisicamente estar controlando seus impulsos, enquanto Alisson se empenhava para validar toda sua habilidade certamente acentuada pelo próprio Ciro. As crianças estavam tão envoltas e atentas no momento que não recebiam ou logo afastavam as interferências externas, a exemplo dos colegas Vítor, que tentava intervir, puxando Ciro para sentar, e Carlos, que tentava se envolver na brincadeira se aproximando e perguntando algumas vezes “o que é isso?” referindo-se ao brinquedo que estava sendo construído.

Carlos só foi levado em consideração e teve atenção das crianças que interagem quando pegou a “cobra” e saiu correndo com ela pela sala, demonstrando que queria uma “cobra” também ou então apenas brincar um pouco com a do colega, mas pela dificuldade que apresentava quase sempre em comunicar-se com as pessoas de modo geral, não soube expressar seu desejo falando e resolveu simplesmente pegar para si o brinquedo. Baseadas no comportamento de Ciro em outras situações observadas, podemos dizer que embora ele não tenha um perfil de criança que espera por ninguém para resolver as situações, na maioria das vezes revidando, nessa ocasião em especial pediu ajuda da monitora para resolver a ocorrência e pegar sua “cobra” de volta.

Nesse momento, verificamos, portanto, o cuidado e a relação de afetividade que tanto Ciro quanto as demais crianças têm quando se trata de Carlos; inclusive, é recorrente a afirmação vinda das próprias crianças de que estão ajudando a cuidar de Carlos, esse fato se deve, aparentemente, às dificuldades de comunicação apresentadas pela criança.

Pode-se perceber também a influência do brinquedo nas interações; neste caso acontece o que Wallon (2007, p. 55) denomina de “brincadeiras de

fabricação”. Isto é, aquelas que levam a criança a se divertir através da junção e combinação de objetos, havendo modificação, transformação e criação de novos objetos, muito embora no contexto da classe em questão, não tenha espaço privilegiado com brinquedos diversificados, aliás, quase não possui brinquedos e a organização não é adequada, pois a sala, apesar de ter um tamanho de 36 metros quadrados, é cheia de mesas, cadeiras e outros objetos que ocupam bastante espaço e, ainda assim, as crianças ultrapassam esses limites e conseguem fortalecer as interações através de brinquedos construídos e brincadeiras inventadas por elas mesmas, evidenciando a autonomia que possuem e as que estão sendo construídas a partir das interações realizadas.

Episódio 2 – “Eu me visto sozinha”: Interação professora ou monitora-criança

O episódio nomeado: “Eu me visto sozinha”, teve duração de 2 minutos e 53 segundos, aconteceu no banheiro e os participantes desse momento foram a monitora e a criança cujos nomes fictícios são Laura e Lívia, respectivamente.

Transcrição do episódio: era hora de as meninas tomarem banho e a monitora Laura estava sentada no banco de granito que tem dentro do banheiro, arrumando uma das crianças enquanto Lívia vestia a calcinha sentada ao lado, no mesmo banco de granito.

Monitora: “Lívia, quem comprou essa calcinha?”; Lívia, sorrindo, respondeu: “mamãe”.

Um breve silêncio se faz até que Lívia ainda vestindo a calcinha o rompeu, questionando: “tia, não preciso de ajuda não, né?”, monitora: “não precisa? Tá certo, tá me dispensando, né, Lívia? Parabéns!” e deu uma olhada provavelmente para conferir se a criança estava conseguindo realmente se vestir, e Lívia disse: “vesti sozinha”. Monitora: “é moça!” referindo à fala da criança. Lívia se virou para sua bolsa que estava no banco para procurar a próxima peça de roupa que iria vestir, ao encontra-la, falou: “tia, eu trouxe isso aqui”; a monitora: “hum, isso aí é o quê?”, Lívia disse: “saia, achou” e começou a vestir, girou a roupa, procurando o lado certo; ao encontrar, falou: “tia, eu sei botar a saia sozinha, olha, olha”, a monitora passa perfume nela, dizendo: “coisa linda! Eita, Lívia mas tu sois (sois) linda”; pela fisionomia da criança pareceu gostar do que ouviu, levantou um pouco a cabeça como se

quisesse proteger o rosto para não bater perfume no rosto, continuava vestindo a saia, quando a monitora abriu um breve diálogo:

Monitora: “tá conseguindo Lívia?”

Lívia: “tô”

Monitora: “quer ajuda?”

Lívia: “não”

Monitora: “por que, meu amor?”

Lívia: “porque eu sei vestir”

Monitora: “é, é?”

Lívia: “é”

Lívia conseguiu então vestir a saia e procurou na bolsa provavelmente a blusa, por ser a peça que faltava vestir; a monitora, já com a blusa nas mãos, a ajudava e falou: “a blusa tá aqui ó Lívia”, a criança pegou a blusa tentando descobrir o lado correto para vestir; nesse momento avistou seu colega Alisson, que queria adentrar ao banheiro para tomar banho, já que Lívia era a única menina que ali restava, então ela disse: “Alisson, eu vou botar minha blusa”, conseguiu então vestir a gola, a monitora já dizendo: “gira a blusa assim” e com as duas mãos ela mesma ia girando a blusa que estava ao contrário; em nenhum momento Lívia tirou as mãos da blusa, sinalizando que permitiria ser ajudada. A monitora já vestindo uma das mangas da blusa na criança, insiste: “quer ajuda?”, Lívia responde: “não”, ainda tentando se vestir; a monitora insiste: “não quer?” e Lívia é incisiva: “não”.

A monitora ficou olhando a criança tentar vestir o restante da blusa, e ela continuava tranquila tentando, apesar de ter um pouco de dificuldade em vestir as mangas da blusa, ao se dar conta que estava sendo observada pela monitora e pela pesquisadora que filmava, deu um sorrisinho forçado com a boca fechada, olhou duas vezes para a monitora que estava sentada; portanto, facilmente ao alcance de seus olhos, assim, movimentando apenas os olhos e a cabeça parada, levantou a cabeça um pouco para olhar para a pesquisadora que estava de pé e, portanto, bem mais alta que sua visão podia enxergar, obrigando-a a levantar a cabeça se quisesse ver; a monitora, ansiosa: “vou só ajudar aqui um pouquinho”; a criança apenas levantou o braço e o colocou na manga que a monitora veste, dizendo: “issooo”. A criança termina de baixar a blusa na barriga, pegou uma das sandálias e sentou-se para calçar; a monitora mais uma vez perguntou:

“quer ajuda pra “percata”⁴?” Lívia tenta calçar um pé no outro e a monitora falou: “não, no outro pé”, já pegando na sandália e levando até o outro pé, a criança tentou calçar e deu uma olhada para a monitora e para a pesquisadora, mas baixou a cabeça e continuou tentando, a monitora falou com outra criança para passar por trás da pesquisadora que estava de pé filmando e o espaço era apertado, pensando talvez que a criança passando pela frente atrapalharia a filmagem.

Discussão do episódio

O episódio interativo aconteceu entre a monitora e Lívia no banheiro no horário do banho. Lívia, que acabara de tomar banho, procurou na bolsa sua roupa para se vestir, enquanto a monitora Laura arrumava outra criança; iniciou uma conversa com Lívia que, pelo sorriso e tom de voz, parecia satisfeita pelo interesse da monitora. Lívia, em tom questionador, fala: “tia não preciso de ajuda não né?” à medida que já vai se vestindo, portanto, para além de uma mera pergunta em que almejava por uma resposta, a criança pareceu querer mesmo informar que sabia e desejava se vestir sozinha, demonstrou claramente que possuía consciência corporal, não apenas naquele momento, mas em todo o vídeo.

A monitora reagiu tranquilamente e sua primeira fala foi baseada em tom de brincadeira: “não precisa? Tá certo, tá me dispensando né Lívia? Parabéns” e deu uma olhada para conferir se realmente Lívia estava conseguindo vestir-se. Quase todo o tempo de gravação do episódio percebemos a insistência da monitora em perguntar se a criança queria ajuda e, apesar da criança afirmar que não precisava de ajuda, a monitora desconsiderou a atitude autônoma de Lívia e repetiu por diversas vezes: “quer ajuda”, “tá conseguindo Lívia?”, ainda assim a criança também se mostrou insistente e respondeu todas as vezes que não queria ajuda e continuou se vestindo.

Há uma parte do episódio em que Lívia tentou vestir as mangas da blusa e sentiu um pouco de dificuldade e a monitora, contrariando o desejo dela de vestir-se sozinha, fez a atividade pela criança, quando na verdade poderia ter estimulado a autonomia da mesma até com uma simples pergunta: será que se você girar a blusa não fica melhor?.

4 Nome popularmente usado na região para sandálias do tipo rasteiras que possuem fecho na parte traseira.

A monitora, apesar de ter sido carinhosa, afetiva e atenciosa, no entanto, ao se deparar com situações como esta, em que a criança resiste às intervenções que vão de encontro ao seu desejo, pareceu ficar sem saber como agir e mediar o momento para incentivar a criança a construir sua autonomia e não interromper a liberdade de iniciativa como fez ao contrariar o desejo de Livia vestindo sua blusa. Nesta discussão Macêdo nos remete a refletir que:

A conduta ou a prática das professoras no cotidiano da instituição de Educação Infantil é resultado de suas representações sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Não costumamos operar, cientificamente ou teoricamente, quando estamos no domínio prático. Isto não significa dizer que as professoras não têm consciência do que fazem. Pelo contrário, todos nós refletimos sobre nossas ações, porque somos seres cognoscíveis e nossas práticas são intencionais, deliberadas, no entanto, o que fazem rotineiramente com as crianças está, quase sempre, fundamentado na cultura e na experiência e não na teoria. (Macêdo, 2014, p. 112)

Quando a monitora faz as atividades pelas crianças sem esperar que estas realizem suas atividades sozinhas em seu tempo, que é individual e bem particular, dificultam o processo de desenvolvimento das crianças, visto que situações como essas podem gerar diversos comportamentos que dificultariam a manutenção e construção da autonomia nas crianças, afetando suas expressões através do corpo que, como nos lembra Macêdo (2014, p. 122), a forma mais comum das crianças se comunicarem “[...] é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão apreendendo a linguagem oral”. Apesar de a monitora incentivar as crianças a realizarem boa parte das atividades cotidianas sozinhas, principalmente as que se referem à individualidade da criança, em quase todas atividades que as crianças realizavam sob orientação, presenciemos situações como estas em que as interações aconteciam na perspectiva de “fazer pela criança”.

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional

infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender. (Corsaro, 2011, p. 128)

Salientamos, dessa forma, que as interações existentes entre monitora-criança colocavam as crianças algumas vezes em posição de subordinação, como nesse episódio em que a monitora contrariou o desejo da criança de vestir-se sozinha.

O episódio é recortado nesse ponto em que a monitora, já em tom de súplica, tentava “fazer” por Livia e pediu novamente para ajudar a calçar sua sandália, pois os meninos queriam adentrar o banheiro para tomar banho e ocupar o espaço; então a monitora acabou calçando a sandália por Livia, confirmando nossa hipótese de que este comportamento de fazer algumas atividades pelas crianças advém de duas fontes: (1) prática fundamentada na cultura e na experiência em detrimento da reflexão teórica; (2) cumprimento da rotina meticulosamente estruturada que exigia grande parte das vezes rapidez da monitora na execução das atividades.

Desta forma, esperar pelas crianças, que em fase de desenvolvimento fazem suas atividades de acordo com suas condições e certamente não na rapidez que os adultos desejariam, tornava-se motivo de ansiedade da monitora que acabava por “fazer” pelas crianças, acarretando dois tipos de comportamentos nas crianças: (1) resignação ou mesmo sentimento de incapacidade, pois algumas das crianças, poucas, mas existiam, nem tentavam realizar suas atividades, nem mesmo as básicas que já haviam aprendido, visto que já havíamos presenciado as mesmas realizando-as, e já solicitavam ajuda da professora ou da monitora (2) resistência e insistência em realizar suas atividades sozinhas mesmo quando apresentavam alguma dificuldade diante de alguma delas.

Episódio 3 – “Parabéns, você conseguiu!” Interação criança-professora ou monitora

O episódio “Parabéns, você conseguiu!” teve a duração de 16 segundos, e refere-se a interações entre a monitora Laura e a criança Ciro na própria sala. **Transcrição do episódio:** a monitora estava ajoelhada no chão ao lado de uma criança, olhando e conversando com ela, que fazia seu animalzinho de massinha de

modelar. Tema da aula: “animais domésticos e animais selvagens”. De repente, *Ciro* saiu de sua cadeira e se dirigiu até a monitora para chamá-la, pegou em sua mão e falou: “já acabei tudo meu animal”⁵, a monitora respondeu: “vou olhar”, já levantando-se. A criança foi na frente parecendo satisfeita pela aceitação da monitora ao seu convite, passou pelas cadeiras colocando a mão em quase todas elas, ainda deu uma olhadinha para o colega, mas continuou andando. Outra criança chamou a monitora, ela olhou, mas foi atender ao chamado de *Ciro* primeiro. *Ciro* chegou na sua mesinha e em pé sorrindo e olhando para a monitora, apontou para o seu “animal” feito de massinha e falou: “aqui ó” e se segurou na cadeira; parecia esperar o que a monitora iria dizer. A monitora bateu palminhas e disse: “eita! parabéns você conseguiu”, *Ciro* balançou a cabeça positivamente, ela então se agachou mais próximo da criança e falou: “tentou e conseguiu” e *Ciro* deu uma olhadinha para a monitora apenas virando o olhar sem mover a cabeça e esboçou uma fisionomia de satisfação pelo dever cumprido.

Discussão do episódio

A monitora mais uma vez, como já acontecido em tantos outros episódios, estava ajoelhada ao lado da cadeira de uma criança conversando, quando *Ciro* chegou e requisitou sua presença para olhar o que ele havia feito com a massa de modelar. Prontamente a monitora atendeu ao chamado, levantou-se e foi até a mesinha dele. A disponibilidade da monitora em atender às demandas da criança reflete a importância que ela atribui à atenção que a criança exige ao realizar algum tipo de atividade. Para Wallon (2007, p. 69), “[...] a criança pequena quer ser vista quando pratica [as atividades] e não cessa de solicitar a atenção dos pais, dos mais velhos”.

Acerca disso, notamos nas crianças a frequente necessidade de quererem ser vistas nas mais diversas atividades e constatamos que a professora e a monitora mostram-se continuamente dispostas a atender as reivindicações e necessidades das crianças; provavelmente este é um fator que ocasiona tranquilidade

e continuidade de solicitações por atenção requeridas pelas crianças. Caso contrário, se existissem recusas por parte da professora ou da monitora aos chamados das crianças, possivelmente as crianças não fossem tão espontaneamente solicitar “os olhares” da professora e da monitora que, de qualquer forma, estão propiciando que as crianças tenham autonomia nas tomadas de decisões, que neste caso exemplificado são tomadas de decisões com assertivas positivas.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de Educação Infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (Brasil, RCNEI, 1998, p. 30)

A monitora transmitiu confiança e estímulo a *Ciro*, primeiro por não ignorar seu pedido e segundo pela reação dela ao ver o que *Ciro* havia elaborado com a massa de modelar, demonstrando sinceridade, que foi percebida pela criança que visivelmente, pareceu sentir orgulho de si mesma. A massa de modelar foi um instrumento que permitiu à criança desenvolver a imaginação e criatividade, muito embora ainda tenhamos percebido que apenas ela limitava as brincadeiras e conseqüentemente as interações; não conseguimos presenciar criações altamente ricas superando a simplificação que o instrumento faculta a qualquer momento interativo.

Nesse sentido, foi possível observar em outros momentos interativos que a professora e a monitora procuravam promover interações baseadas na afetividade, respeito e atenção às crianças, bem como uma prática criativa e estimuladora, à medida das condições físicas e materiais permitidas pela instituição e do próprio conhecimento experiencial e teórico apreendido por ambas.

5 Nesse momento a câmera balança um pouco e sai de foco porque outra criança se aproxima por trás da pesquisadora abraçando-a fortemente, fazendo-a balançar, o que não comprometeu o entendimento do episódio por ter sido muito rápido o desfoque, normalizando logo em seguida a filmagem.

Considerações finais

Em conclusão, é possível afirmar, a partir dos episódios interativos analisados, que as interações entre as crianças, permeadas por brincadeiras, situações de faz-de-conta e brinquedos, grande parte das vezes não dirigidas pela professora ou monitora, aconteciam sob a égide da organização das próprias crianças, caracterizando momentos propícios para trocas e que podiam ser percebidos sinais de cooperação, ou seja, dialogavam sobre algo que se propunham a fazer, momentos de ajuda mútua.

Mesmo que um ambiente desfavorável no tocante às limitações de equipamentos, de recursos didáticos, bem como envoltas em práticas escolarizantes ou voltadas para a disciplina, as interações entre as crianças foram marcadas pela resistência das crianças e pela busca de construção de sua autonomia entre os pares. Corsaro (2011, p. 129) nos lembra que “características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto”, confirmando, portanto, nossos apontamentos sobre as crianças resistirem às práticas disciplinares.

As interações na maior parte do tempo entre as crianças, a professora e a monitora eram mantidas em bases afetivas, de diálogo e respeito. Apesar de ainda existirem momentos em que prevalecia a autoridade disciplinadora da professora ou monitora, observamos o predomínio de relações de respeito mútuo nas vivências cotidianas.

Existia incentivo para que as crianças realizassem boa parte de suas atividades cotidianas sozinhas, muito embora quando as crianças sentiam alguma dificuldade ou demoravam para realizar determinada atividade, a professora ou a monitora faziam pela criança. Tais comportamentos eram compartilhados tanto pela professora quanto pela monitora.

Já as interações criança-professora ou monitora eram praticamente baseadas na solicitação de atenção para suprir suas necessidades básicas. Constatamos que se tratava do tipo de interação mais recorrente quando iniciadas pelas crianças em direção à professora ou monitora. Ambas costumavam atender às demandas sem ao menos desafiar ou incentivar as crianças a tentar realizar sozinhas determinadas atividades que pediam, dificultando a conquista de sua autonomia, que poderia ser fomentada nesses momentos.

Referências

- Branco, A. U., & Pinto, R. G. (2009). Práticas de socialização e desenvolvimento na Educação Infantil: contribuições da psicologia sociocultural. *Temas em Psicologia*, 17, (2), 511-525.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 01/2009*. Brasília: MEC, SEB.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, A. A. (2005). Educação moral para a autonomia na Educação Infantil: O que Pensam os Professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Dias, A. A.; Melo, M. M. de.; Pimenta, S. A., & Silva, R. D. da. (2012). *Dimensão da afetividade na constituição da profissionalidade docente*. In Pizzi, L. C. V. (Org.)... [et. al.]. Trabalho Docente Tensões e Perspectivas. Maceió: EDUFAL.
- Duarte, C. T.; Alves, F. D. & Sommerhald, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: contribuições para a construção da identidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28 (2), 153-173.
- Vygotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotskii, A. R. Luria., & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10. ed.). São Paulo, SP: Ícone.
- Macêdo, L. C. (2014). *A infância resiste à pré-escola?*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.
- Oliveira, M. K. de. (1995). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. (3. ed.). São Paulo: Scipione.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Pedrosa, M. I. (1996). A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. In M. I. Pedrosa (Org.), *Investigação da criança em interação social* (Vol. 1, n. 4, pp. 49-68). Recife: Editora Universitária da UFPE. (Coletâneas da ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia).

Souza, L. A. de.; Ortega, L. M. R. (2016). O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. *Pedagogia em Ação*, 8 (1),1-14.

Tardeli, D. D' A. (2003). *O respeito na sala de aula*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla N.; Luís Silveira M. B.; Solange Castro A. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

Recebido em: 01 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 28 de setembro de 2020

MAS ELE TEM LAUDO! IMPLICAÇÕES DO DECRETO 10.502/2020 NO DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Laurinda Ramalho de Almeida¹; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes²; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães³; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Ruzia Chaouchar dos Santos⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

A memória, que até agora se demora atrás das sombras incertas, toma impulso e deslancha. {...} Claro, aqui também ficam alguns espaços em branco que não posso preencher. (Calvino, 2000, p.74)

Este Compartilhando foi produzido de modo “compartilhado” por quatro autoras. À guisa do debate provocado pelo Decreto 10.520/2020, Laurinda Ramalho de Almeida nos contou, informalmente, um episódio ocorrido há seis décadas. Assim, consideramos que valeria a pena “compartilhar” com nossos leitores esse relato; como complemento, um pequeno texto sobre a história desse processo foi inserido após a narrativa. A estes seguem-se dois outros textos, de natureza analítica, que enfocam a educação inclusiva e as políticas públicas em geral, dentro das quais se situa a questão específica da inclusão educacional. Salienta-se, ainda, que cada um dos textos expressam as ideias de cada uma das autoras e são de sua responsabilidade.

Agosto de 1960. Nesse mês, começava minha carreira no Magistério, como professora primária efetiva (hoje professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Em uma escola do município de São Paulo, fui recebida pela diretora, que logo foi dizendo:

Temos aqui uma classe para Deficientes Mentais⁵, e a professora dessa classe ficou doente e teve que tirar licença. A Secretaria de Educação (do Estado, pois a escola pertencia à rede Estadual de Ensino) não tem nenhuma professora especializada em Educação Especial para mandar. Vai

demorar uns 15 dias para arrumar, então pensei que como você não tem ligação com nenhuma classe, porque a classe que determinei para você, um 3º. ano, já está com substituta, pensei que você podia ficar com a classe dos deficientes.

Eu: *Mas eu não sei o que fazer com eles!*

Diretora: *Não tem importância. Tem alguns que não usam nem o verbal. Eu passo o material que temos e você vai se ajeitando. Você não está fazendo curso de Pedagogia?*

Agora, dois longos parêntesis:

A) Terminei o Curso de Aperfeiçoamento em Instituto de Educação, no interior de São Paulo em 1959 e a legislação previa que, aquele que alcançasse a maior média ao final do curso, ganhava uma Cadeira Prêmio, isto é, um cargo efetivo em Grupo Escolar (para os anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje). A legislação previa também que professores que ingressassem na Universidade de São Paulo – USP – poderiam solicitar comissionamento, isto é, ficariam dispensados de dar aula para frequentar o curso, sem prejuízo dos vencimentos. Consegui Cadeira Prêmio e ingressar na USP, mas o início na Rede Estadual de Ensino só aconteceu em agosto de 1960, quando pude solicitar o afastamento das aulas (e o deferimento só aconteceu no final do 2º semestre).

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

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

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; lucianam11@hotmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

5 Todas as denominações utilizadas no texto para designar educandos com deficiência são aquelas utilizadas na época. Optou-se por mantê-las para que o leitor pudesse aproximar-se mais da época em que os fatos ocorreram.

B) Com a preocupação de não entrar na USP, informei-me sobre outras possibilidades de estudo, e estas se apresentaram como cursos de especialização: para “deficientes visuais, deficientes surdos e deficientes mentais”. Cheguei a prestar prova para trabalhar com “deficientes visuais” no Instituto Caetano de Campos, na praça da República. Como ingressei em Pedagogia, não fiz o curso, mas, dois anos depois, trabalhei como voluntária, por um curto período, na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, quando tive a oportunidade de conhecer sua fundadora, Dorina Nowill.

Termino os parêntesis e volto aos fatos. Com a ingenuidade e disposição para ajudar, próprias da juventude, concordei com a Diretora. E vieram as recomendações:

A sala dos retardados mentais fica fora da escola (atrás do prédio principal). Os pais levam os alunos até sua sala, por isso chegue antes do horário. Sabe, alguns são perigosos, não convém que fiquem no pátio com os normais, porque pode dar confusão. Os pais reclamam. É melhor ficar na sala mesmo. É bom revistar quando eles chegam, porque podem trazer objetos que machuquem eles mesmos ou os outros. Alguns são agressivos.

Muitas informações em um dia só, mas tentei retê-las. Meu grupo de alunos, a partir daquele dia, era marcado por uma “qualidade” – deficiência ou debilidade mental, o que o impedia de contato com os “normais”. Era um grupo heterogêneo, que no meu leigo entendimento, apresentava diferentes formas de “retardo”. Alguns não se comunicavam, nem comigo, nem com os colegas. Outros mexiam nos materiais que me foram cedidos pela diretora. Usei intencionalmente “mexiam”, porque como não sabia trabalhar com eles, colocava-os à disposição dos alunos para manuseá-los.

Cansada de ficar na “sala dos especiais”, certo dia perguntei: Quem conhece o pátio da escola? Manifestação? Nenhuma. Paulo (vou chamá-lo assim) então se manifestou: *A gente pode passear no recreio* (para ele, pátio era sinônimo de recreio, onde os demais tomavam seu lanche, o que era vedado ao meu grupo). Percebendo minha relutância, continuou: *Eu ajudo a professora para não deixar ninguém fugir*. Fomos. Em nosso passeio, Paulo me contava coisas, falava o nome das plantas e flores (o pátio era muito bem cuidado), corria atrás de quem queria ir para longe do grupo.

Tirando o fato da reprimenda que levei da diretora, na frente dos alunos e dos funcionários, quando foi avisada pelas funcionárias sobre o que eu fizera

(veio pessoalmente chamar-me atenção), o passeio foi muito proveitoso. Deu-me a chance de falar-lhe sobre Paulo: o lugar dele é na classe regular! Não há porque ficar na classe especial! A diretora: Mas ele tem laudo!

À época, na Secretaria Estadual de Educação havia o Serviço de Higiene Mental, no qual as crianças eram atendidas e recebiam um laudo, o que as encaminhava ou não, para classes especiais. Não tenho clareza sobre quais critérios os professores utilizavam para enviar as crianças para serem “laudadas”. Mas o fato é que recebiam um laudo, que podia encaminhá-las para longe de todos os “regulares”. Uma ressalva: a diretora não era mal-intencionada, ela recebia os protocolos e os atendia, diligentemente. Não via porque não atender o que os técnicos (não sei qual era sua formação) do Serviço de Higiene Mental lhe informavam.

Mas a afirmação “forte e grossa”: *Mas ele tem laudo!* deu-me a arma para defender Paulo. No curso de pedagogia eu tinha uma colega muito bem relacionada em diferentes meios e recorri a ela (tornou-se minha amiga e devo a ela muitos acertos): *Preciso de um laudo! A mãe não tem condições de recorrer*. Gilda informou-me que na Prefeitura também havia um serviço de atendimento aos alunos, e que conhecia a responsável pelo mesmo que, por sinal, questionava o tipo de avaliação que se fazia, via testes. Com sua intermediação, Paulo foi atendido e recebeu uma Declaração que estava apto para cursar classes regulares. Agora, era esperar a reação da diretora. A princípio, rejeitou a declaração porque não vinha de órgão competente. Depois, aceitou o argumento de que a mãe podia apresentá-la em outros departamentos e não convinha um confronto. Aceitou também a proposta de o colocar em classe regular para *vamos ver o que vai dar*.

Chegou a professora com a especialização requerida e fui encaminhada para “minha classe”. Esta tinha sido designada a mim, segundo descobri mais tarde, por ser considerada a “pior classe da escola, só de repetentes” (detalhe: eu era professora iniciante, nunca tinha dado aula, e era recém-chegada do interior. Mas esta e é outra história).

No final do ano saiu meu comissionamento e fiquei à disposição da USP para fazer o curso de Pedagogia. Fui despedir-me da diretora e procurei o professor da sala regular na qual ficara Paulo, para saber dele.

– O Paulo? Está até me ajudando. Ele é um pouco demorado para entender, mas quando entende, tem um jeito muito especial para explicar para quem não entende.

Resgatar essa memória que “se demorava atrás das sombras incertas” ajudou-me a purgar minha culpa

por aceitar viver a exclusão de algumas crianças de um meio que lhes favoreceria o desenvolvimento. Talvez algumas precisassem, mesmo, de um atendimento além daquele do meio escolar. Não tenho elementos para julgar. Mas a lembrança de Paulo reforçou-me a convicção de que se aprende – e se transforma – no convívio com o outro e de que, quando o professor, como o fez a professora que o recebeu na classe regular, respeita o ritmo de aprendizagem do aluno e aceita seus limites e possibilidades, promove o crescimento dele e dos demais alunos. E o seu também.

Laurinda Ramalho de Almeida

Alguns comentários sobre o depoimento de Laurinda Ramalho de Almeida

Esse relato retrata não apenas uma experiência vivida por uma jovem professora que chegava em seu primeiro dia de trabalho como docente premiada com um cargo efetivo na Rede de Ensino Estadual de São Paulo; ele mostra como as crianças com deficiência (ou não) eram acolhidas pela escola naquele tempo, tempo que perdurou por muitos anos...

As primeiras experiências de escolarização de crianças com deficiência⁶, especialmente aquelas com deficiência intelectual, remontam as décadas de 1920 e 1930. Na década de 1920, Ulysses Pernambucano cria a *Escola para Anormais d'intelligencia*, no Recife e, mais tarde, sob a liderança de Helena Antipoff, é fundada a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte. Essas duas experiências forma pioneiras no Brasil, como o foi a *Casa dei Bambini*, fundada por Montessori, na primeira década do século XX, em Roma. É importante destacar que essas experiências revestem-se de um pioneirismo que precisa ser interpretado para além de um presenteísmo muito comum nas análises que tendem a apontá-las como a base para uma educação segregada. Ao contrário, essas instituições foram criadas para oferecer a essas crianças a possibilidade de escolarização. Em geral, tais crianças viviam internadas em hospícios, vivendo em meio a adultos com “transtornos mentais” ou, o que era mais comum, reclusas

em suas próprias casas. Montessori, Pernambucano e Antipoff, entre outros, partiam do princípio de que tais crianças poderiam e deveriam ser sujeitos da educação. Tratava-se de substituir o hospício ou os “quartinhos” pela escola, fornecendo-lhes condições para que pudessem aprender e se desenvolver.

Entretanto, poucas décadas depois, essa concepção vai cedendo lugar à ideia de uma educação especial, segregada e terminal. Esse processo, baseado na patologização e na medicalização produziu a estigmatização, o preconceito e a ruptura com a concepção que via nessas crianças sujeitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Perdia-se a dimensão educativa e reduzia-se o educando à condição de paciente. A psicologia, pela via da psicometria, por seu turno, contribuiu muito para esse processo, desenvolvendo formas de psicodiagnóstico, a partir principalmente da crença na mensuração da inteligência como instrumento capaz aferi-la como algo estático e indicativo de prognóstico para a possibilidade ou não de escolarização efetiva. Estavam dadas as condições para que contingentes enormes de crianças recebessem um diagnóstico (diga-se, de passagem, já naquela época questionáveis), que levava a um prognóstico e a um tratamento: a escola especial segregada. Por fim, essas crianças, eram condenadas a realizar a profecia de sua incapacidade, ficando à margem das possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento integral, de direitos!

Na década de 1970⁷ aparecem algumas críticas, que vão se ampliando e aprofundando a análise das condições de segregação impostas àqueles diagnosticados como tendo algum tipo de deficiência. Na década de 1990⁸, eclode um movimento mundial pela inclusão de educandos com deficiência em escolas e, especialmente, em classes regulares, e, no Brasil, país signatário desses manifestos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, assume a educação inclusiva; nas duas décadas seguintes, muito foi feito nesse perspectiva, com políticas públicas comprometidas não só com os educandos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também para todos aqueles que fossem sujeitos de exclusão.

Mas, o tempo passa e chegamos em 2020...

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

6 No século XIX, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto Imperial dos meninos cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1856. Essas foram as primeiras experiências brasileiras com a finalidade de prover escolarização para educandos com deficiência visual e auditiva.

7 Sugere-se a leitura da pesquisa: Schneider, D. W. *As classes esquecidas: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, diss. mestrado, Antropologia Social, Museu Nacional – UFRJ, 1974.

8 Ver a Declaração Mundial de Educação para todos, que ficou conhecida com Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca.

E à propósito do decreto⁹ 10.502, de 2020...

Longa data nos separa desta experiência de inserção de alguns alunos com deficiência na escola regular. Experiência classificatória e medicalizante na medida em que o laudo é que diz o que o aluno ou aluna é (“Ele tem laudo”). Estudantes estigmatizados e com lugar delimitado dentro da escola (“não convém que fiquem no pátio com os normais”). Lugares residuais na educação, mas “não tem importância. Tem alguns que não usam nem o verbal.”

Estamos prestes a assistir a um retrocesso a essa situação, com novos atores, novas estratégias mais neoliberalmente cruéis, de uma exclusão não mais branda, mas explícita e com tendência a ser muito mais rápida. Toda a lógica da exclusão justificada pela própria deficiência, da separação pelos tipos de limitação, do afastamento dos alunos “normais” está autorizada e ratificada por esta política. A clássica frase “não estou preparado para isso” é fortalecida diante dos critérios que são estabelecidos (por quem e com que interesse?) para determinar quais alunos não se adaptaram à escola regular e prontamente encaminhá-los para lugares mais “adequados”.

O relato parece não ser mais tão longínquo – nos aproximamos dele a cada artigo e inciso da política que se pretende aplicar agora. A efetivação deste decreto nos afasta do reconhecimento histórico de que pessoas com deficiência são parte essencial da história humana e são, eles próprios, sujeitos humanos. Eticamente, a dignidade e a equidade entre os seres implicam a presença e a participação da pessoa com deficiência no movimento existencial de toda a humanidade. Para tanto, as políticas públicas têm que ser consoantes com esta ética e não com a perspectiva dos interesses do capital, historicamente segregadora e capacitista. Ao contrário, a perspectiva inclusiva expressa a necessidade da desconstrução de barreiras para o acesso de todos e todas, com e sem deficiência, permitindo que todo o conjunto da sociedade tenha a possibilidade de desfrutar do patrimônio sociocultural construído pela humanidade.

A sala de aula é um dos espaços privilegiados para que essa convivência emancipatória e esse desfrute

igualitário dos saberes aconteça. E é isso que está sendo potencialmente usurpado de um em cada sete brasileiros (mais de 30 milhões de pessoas com deficiência!) com o decreto nº 10.502/2020. Quando ele relativiza a sala de aula como o espaço essencial para a socialização, o aprendizado e o desenvolvimento de estudantes com deficiência, mais do que sacrificar esta geração, privando-a de tudo isso, o decreto estrutura e consolida uma lógica privatista de educação especial (não inclusiva) que sangra os cofres públicos em valores até superiores ao que seria gasto com a melhoria da qualidade na educação pública, transferindo este erário para a iniciativa privada, cujo único objetivo será (como já tem sido) o de auferir lucros. E isso se propagandeia sob o argumento da “livre escolha” dos pais.

O decreto nº 10.502/2020, portanto, deve ser considerado um retrocesso por muitos motivos, todos eles em prejuízo das pessoas com deficiência, suas famílias e toda a sociedade, ele próprio se colocando como a principal barreira a todo o processo de desenvolvimento da educação especial-inclusiva que vem sendo historicamente engendrada. É uma situação muito grave! Por isso esse debate sobre a efetivação desta política não há que se encerrar jamais; ao contrário, há que se acirrar em cada relato, em cada protesto e na luta por sua não concretização.

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Descortinando as implicações do decreto nº 10.502/2020 à educação inclusiva

A trama narrativa tecida por Laurinda apresenta contornos constitutivos das experiências de encantos e desencantos vividas por uma professora em seus trajetos iniciais no exercício da prática educativa. Seu relato reverbera denúncias preocupantes que nos alertam sobre as complexidades das contradições e dos antagonismos sociais inerentes à sociedade capitalista que se manifestam no recrudescimento do imperativo da produtividade, competitividade, de práticas segregacionistas e de higienização social que se expressam e medeiam o processo de naturalização, individualização e manutenção das desigualdades sociais, econômicas, étnico-raciais e de gênero.

Nessa direção, os mecanismos de desmonte das políticas públicas de educação, forjado ao longo de décadas, que engendrou o século XX e que prevalece

9 Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 20 out. 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

nos primeiros anos do século XXI, reflete de diversas maneiras no esvaziamento do papel da educação escolar em criar condições para que os atores/atrizes sociais se apropriem dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, atingindo também outros setores do campo social; entre eles a assistência social, a cultura, a previdência, o meio ambiente e a saúde.

Tal processo, subsumido à dinâmica de privatizações e as leis do mercado estrangeiro, se revela, entre outras formas, na morte simbólica e concreta de crianças que historicamente tendem a não ser reconhecidas no estatuto de sujeito, à medida que são subjugadas à condição do não ser, por meio de modelos classificatórios sustentados no binômio normalidade/anormalidade construído historicamente.

Tendo em vista essas considerações, salienta-se que a análise hegemônica sobre as dificuldades no percurso de escolarização por via dessa perspectiva dicotômica, ancoram-se em explicações científicas do darwinismo social, do determinismo social, da teoria da carência cultural engendradas aos preceitos do movimento de higienização social, que permanecem alicerçando os princípios classificatórios, normatizadores e de controle social que operam em diferentes dimensões da vida social, cultural, econômica e subjetiva, com vistas ao ajustamento e adaptação do sujeito ao *status quo*.

Diante disso, pode-se elucidar que tais elementos classificatórios e segregacionistas que envolvem o âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, se enreda mediante instrumentos que agem no exercício da subalternização, inferiorização, anulação e, conseqüentemente, na aniquilação do Outro inscrito sob a ótica da incapacidade, do moralismo e/ou periculosidade como destoante dos padrões de rendimento acadêmico instituídos na educação escolar burguesa.

Como consequência, ao longo das últimas décadas no cenário brasileiro, observa-se a tendência do endereçamento de crianças identificadas com problemas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos Serviços de Saúde Mental. Tal movimento evidencia aspectos de intersecção entre os campos da Educação e da Saúde Mental, que revelam elementos dos processos de medicalização e patologização dos fenômenos de ordem eminentemente social.

Essas proposições assinaladas oferecem aspectos que reforçam a explicação de que na fase de barbarização do capitalismo os elementos coercitivos, segregacionistas e racistas tendem a se sobressair, tanto por

via de leis moralmente regressivas, como por meio da violência policial que opera no campo legal do extermínio, principalmente da população negra periférica.

Com efeito desses mecanismos de exclusão, as informações do Atlas da Violência (IPEA) mostram que somente no ano de 2017, 35.783 jovens de 15 a 29 anos foram assassinados no Brasil, o que representa um índice de 69,9 homicídios para cada 100 mil habitantes, alcançando um recorde na última década. Sob esse aspecto, ao sistematizar o perfil dessas vítimas, tal relatório revela que são homens, negros, jovens de 15 a 19 anos, com até 7 anos de estudos. Os assassinatos correspondem a 59,1% dos óbitos de homens entre a faixa etária de 15 a 19 anos (IPEA, 2019).

Isto posto, as linhas delineadas por Laurinda convocam a continuidade e o fortalecimento de mobilizações coletivas comprometidas com uma educação orientada pela perspectiva emancipatória, que propicia ao sujeito o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, com vistas à transformação da realidade e de si próprio.

Ruzia Chaouhar dos Santos

Referências

- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde.
- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 20 out. 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Calvino, I. (2000). *O caminho de San Gionanni*. Tradução de Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cerqueira, D.; Lima, R.S.; Bueno, S.; Neme, C.; Ferreira, H.; Alves, P.P.; et al. (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Recuperado: 18 out. 2020. Disponível: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>.
- Schneider, D., (1974). *Classes Esquecidas: Os Alunos Excepcionais do Estado da Guanabara*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Recebido em: 10 de setembro de 2020
Aprovado em: 28 de outubro de 2020

SETE AULAS DE VIGOTSKI

Itale Luciane Cericato¹; <https://orcid.org/0000-0003-1163-3551>

A obra contém sete aulas proferidas por Lev Vigotski, pensador soviético cujos estudos possuem forte influência no Brasil nas áreas da educação e da psicologia. A tradução foi realizada pelas organizadoras e por Claudia da Costa Guimarães Santana. Possui uma apresentação; o texto “O bom, o mau e o feio”, ambos escritos pelas organizadoras; o capítulo “Fundamentos da pedologia de L.S. Vigotski”, que contém as sete aulas anunciadas no título, e, finalmente, um capítulo denominado “As falsas ideias de L.S. Vigotski na pedologia”, de Eva Izrailevna Rudniova.

Na apresentação, Prestes e Tunes destacam que os textos são inéditos em português, fato que enaltece a relevância da obra. O trabalho de tradução dos textos de Vigotski do russo para o português tem sido, aliás, alvo da dedicação de Prestes, que já evidenciou, em trabalhos anteriores (Prestes, 2012), problemáticas decorrentes de equívocos que comprometeram a compreensão das ideias originais propostas pelo autor. Ao defender um criterioso trabalho de tradução, que permita ao leitor brasileiro o acesso ao pensamento fidedigno de Vigotski, Prestes realiza extensa pesquisa biográfica e bibliográfica, entrevistando familiares de Vigotski, acessando materiais escritos na língua russa e comparando edições das obras publicadas em diferentes línguas.

Em “O bom, o mau e o feio”, são descritos fatos ocorridos na União Soviética na década de 1930, na era de Stalin, época em que vigorava um regime que “perseguiu e matava” (p. 7). Para as autoras, “há, pois, fundamentos para a conjectura partilhada entre estudiosos da obra de L.S. Vigotski de que se ele não tivesse falecido de tuberculose na madrugada de 11 de junho de 1934, seria, sem dúvida, mais um nome na enorme lista de mortos pelas mãos de Stalin no grande expurgo que ocorreu nos últimos anos da década de 1930” (p. 8). Além de apresentarem dados sobre as dificuldades de Stalin para compreender a dialética proposta pelo pensamento marxista e sobre os comportamentos hostis e de perseguição em relação a adeptos dessa forma de pensar, as organizadoras consideram o posicionamento de Eva Izrailevna Rudniova em relação

às ideias de Vigotski uma crítica encomendada, num texto que apresenta “inúmeras incoerências lógicas, contradições e distorções das ideias de Vigotski. Vê-se que o rigor, próprio de um texto acadêmico, está completamente ausente. (...) Custa-nos acreditar também que foi escrito por uma acadêmica com mais de cem publicações científicas. (...) Será que foi, de fato, escrito por Rudniova?”, questionam (pp. 12-13). O capítulo é encerrado com considerações sobre o aspecto didático e o rigor científico e metodológico apresentado em cada uma das sete aulas. “Cada aula tem, no início, a enunciação de seus objetivos, antecedida, da segunda em diante, de uma síntese do que foi tratado na aula anterior, procurando-se mostrar como segue o raciocínio. No decorrer de cada aula, são apresentados muitos exemplos e contraexemplos extraídos tanto do cotidiano quanto, principalmente, de estudos de outros pesquisadores” (p. 14).

Na primeira aula, Vigotski apresenta o desenvolvimento da criança como objeto de estudo da pedologia e evidencia que esse desenvolvimento decorre de uma organização complexa e cíclica no tempo, envolvendo uma combinação de fatores: “O ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (p. 18).

Na segunda aula, é abordado o método da pedologia, o qual apresenta três características principais: estudo da unidade – e não de elementos – do desenvolvimento infantil, ou seja, “a unidade é definida pelo fato de que é a parte que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo” (p. 40); estudo dos fenômenos em seu processo de mudança, isto é, ao longo do processo de desenvolvimento, e não como sintomas isolados típicos de determinadas idades; e estudo do percurso do desenvolvimento da criança, evidenciando a trajetória dessa construção.

A terceira aula trata da relação entre a hereditariedade e o meio na pedologia a partir de exemplos de pesquisas com gêmeos uni e bivitelinos. Esclarecendo

1 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo – SP – Brasil; italecericato@hotmail.com

que “não interessa ao pedólogo as características puramente hereditárias, que independem do meio, mas aquelas cujo desenvolvimento sofre influência conjunta do meio e da hereditariedade” (p. 58), Vigotski afirma que “a pedologia estuda o papel da hereditariedade no desenvolvimento e, por isso, focaliza características híbridas, instáveis, e que se submetem à alteração no processo de desenvolvimento da criança” (p. 59).

A quarta aula não é um texto inédito em português porque já foi traduzido, em 2010, na revista *Psicologia*, da Universidade de São Paulo, por Márcia Pileggi Vinha. Discute o papel do meio no desenvolvimento da criança e apresenta o conceito de vivência, que permite a cada indivíduo internalizar as experiências proporcionadas pelo social de modo particular. Para Vigotski, “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (p. 90).

Na quinta aula, Vigotski discorre sobre as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança apresentando as peculiaridades que as compõem. O processo de diferenciação da consciência é evidenciado nas etapas de sua construção.

A sexta aula trata das leis gerais do desenvolvimento físico abordado em sua íntima relação com o desenvolvimento psicológico. O autor mostra que o desenvolvimento físico decorre de um processo complexo do qual participam diferentes sistemas orgânicos regidos por suas especificidades, havendo, contudo, uma unidade que relaciona cada um desses sistemas ao desempenho das funções do cérebro e ao desenvolvimento psicológico.

A sétima aula aborda as leis do desenvolvimento do sistema nervoso, explicando como “funções que eram executadas por centros ou áreas inferiores do cérebro nos estágios iniciais de desenvolvimento começam, no decorrer deste, a ser executadas por centros superiores” (p. 130) e vice-versa, ilustrando com exemplos de situações normais e patológicas na infância e na idade adulta.

Em “As falsas ideias de L.S. Vigotski na pedologia”, de Eva Izrailevna Rudniova, como já anunciado, o leitor encontrará um texto construído em torno de críticas que objetivam deturpar os conceitos da obra

de Vigotski, desqualificando seu trabalho. As críticas fazem uso de uma linguagem pejorativa: “teoria esta-pafúrdia, anticientífica” (p. 164) e “essa teoriuzinha muito nociva, ligada à ‘teoria’ da predestinação da criança pelos fatores biológicos e sociais, desestimula e desarma o professor: em vez de lhe indicar os meios mais efetivos de educação e instrução” (p. 165). O método de trabalho adotado por Vigotski é também questionado: “é preciso levar em consideração que o trabalho experimental nas investigações de Vigotski, em geral, ocupa um lugar bastante limitado” (p. 168), assim como seus fundamentos epistemológicos: “Vigotski não compreende o estudo marxista-leninista do meio e ignora o papel do homem na transformação do meio” (p. 175). Ora, qualquer leitor atento constata que tais críticas são infundadas e superficiais porque o rigor do trabalho metodológico de Vigotski se mostra em textos bem exemplificados por experimentos detalhadamente construídos, além de sua obra ser permeada de afirmativas que mostram o papel das mediações realizadas pela escola como fundamentais na constituição do ser humano. De todo modo, a leitura do capítulo não deixa de ser importante, sobretudo para suscitar reflexões a respeito do contexto de pós-verdade em que vivemos e sobre os ataques sofridos à educação e aos professores.

Por fim, a obra é leitura necessária para estudantes e profissionais das áreas de educação e psicologia interessados não apenas no aprofundamento histórico e conceitual dos postulados vigotskianos, mas também no desenvolvimento infantil de modo geral.

Referências

- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Vigotski, L.S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.
- Vigotski, L.S. (2018). *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (1a. ed.). (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trad.; C.C.G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: E-papers.

Recebido em: 19 de julho de 2019
Aprovado em: 05 de julho de 2020