

Sumário PED 52

Editorial PT	1
Editorial EN	4
Editorial ES	7

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p1-9>

Origem social e percurso: mérito e contingência entre egressos de um curso superior 10

Social Origin and Career: Merit and Contingency Among Graduates

Origen Social y Trayectorias Mérito y Contingencia Entre Los Graduados

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p10-21>

Claúdia Beatriz de Lima Nicácio; <https://orcid.org/0000-0002-9265-8736>

Rosânia Rodrigues de Sousa; <https://orcid.org/0000-0002-2417-5812>

Letícia Godinho; <https://orcid.org/0000-0001-5083-5899>

Marina Alves Amorim; <https://orcid.org/0000-0002-3893-8200>

Vera Scarpelli Castilho; <https://orcid.org/0000-0003-3109-9704>

Avaliação do clima escolar por professores e estudantes 22

School Climate in Private Technical Education: Teacher and Student Evaluation

Clima Escolar en la Educación Técnica Privada: Evaluación de Maestros y Estudiantes

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p22-32>

Oswaldo André Filippesen; <https://orcid.org/0000-0002-7377-9567>

Angela Helena Marin; <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>

Autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar de estudantes do ensino fundamental 33

Self-Efficacy, Social Skills and School Climate of Elementary School Students

Autoeficacia, Habilidades Sociales y Clima Escolar de Estudiantes de la Enseñanza Fundamental

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p33-43>

Amanda Oliveira Falcão; <https://orcid.org/0000-0003-1492-3431>

Vanessa Barbosa Romera Leme; <https://orcid.org/0000-0002-9721-0439>

Gisele Aparecida de Moraes; <https://orcid.org/0000-0002-1640-7783>

Queixa escolar: uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde 44

School Complaint: An Analysis Of The Referrals Of Students To Health Services

Queja Escolar: Un Análisis De Los Encaminamientos De Alumnos A Los Servicios De Salud

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p44-53>

Euristela Barreto Sodré; <https://orcid.org/0000-00003-1248-675X>

Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa; <https://orcid.org/0000-0002-0393-0102>

Barbara Eleonora Bezerra Cabral; <https://orcid.org/0000-0002-7941-5633>

Produzindo medicalização: uma revisão bibliográfica sobre encaminhamentos da educação escolar à saúde

54

Making medicalization: a literature review on school education referrals to health

Produciendo medicalización: revisión bibliográfica sobre derivaciones de la educación escolar a la salud

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p54-63>

Geane da Silva Santos; <https://orcid.org/0000-0002-8232-8784>

Gisele Toassa; <https://orcid.org/0000-0003-3166-7935>

Longe de casa: atendimento psicológico e indicadores de saúde mental de imigrantes universitários

64

Far From Home: Psychological Care and Mental Health Indicators of University Immigrants

Lejos de casa: Atención psicológica e indicadores de salud mental de inmigrantes universitarios

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p64-73>

Alisson Vinicius Silva Ferreira; <https://orcid.org/0000-0003-0634-6072>

Lucienne Martins Borges; <https://orcid.org/0000-0003-4323-116X>

Transtorno do espectro autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo

74

Autism Spectrum Disorder: Teacher training for group school activities

Trastorno del Espectro Autista: Capacitación de profesores para actividades escolares en grupo

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p74-85>

Letícia Dal Picolo Dal Secco de Oliveira; <http://orcid.org/0000-0001-8544-8100>

Rafael Vilas Boas Garcia; <https://orcid.org/0000-0001-5714-7028>

Ana Rubia Saes Menotti; <http://orcid.org/0000-0001-7718-1696>

Josiane Maria Donadeli; <https://orcid.org/0000-0002-1024-2762>

Marineide Aquino de Souza Aran; <https://orcid.org/0000-0002-4866-4434>

João dos Santos Carmo; <http://orcid.org/0000-0003-3913-7023>

Educação de tempo integral: da carência à proteção

86

Full-time education: from lack to protection

Educación de tiempo integral: de la carencia a la protección

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p86-96>

Mariana Ruas Rodrigues; <https://orcid.org/0000-0001-6937-2433>

Érika Jordana Freitas Santiago; <https://orcid.org/0000-0003-2375-0122>

César Rota Júnior; <https://orcid.org/0000-0002-6346-3972>

Percepções dos moradores do bairro da engomadeira sobre UNEB-BA

97

Perceptions of the Residents of the Engomadeira Neighborhood on the UNEB-BA

Las Percepciones de los Habitantes del barrio de Engomadeira sobre UNEB-BA

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p97-107>

José Ricardo Rosa dos Santos; <https://orcid.org/0000-0003-0432-7089>

Jeanne Lopes Santana; <https://orcid.org/0000-0002-6425-1584>

Luís Geraldo Leão Guimarães; <https://orcid.org/0000-0003-1488-4145>

Natanael Reis Bomfim; <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Representações sociais do professor pelo gestor

108

Social representations of the teacher by the manager

Representaciones sociales del profesor por el gestor

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p108-119>

Sílvia Fernandes do Vale; <http://orcid.org/0000-0001-7276-8762>

Regina Heloisa Maciel; <https://orcid.org/0000-0003-2933-7021>

Políticas públicas e mobilidade social: egressos do programa universidade para todos (PROUNI)

120

Public Policies and Social Mobility: Students of University for All Program (PROUNI)

Políticas Públicas y Movilidad Social: Egresos del Programa Universidad para Todos (PROUNI)

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p120-130>

Gislei Mocelin Polli; <https://orcid.org/0000-0001-7254-7441>

Jamille Martinelli; <https://orcid.org/0000-0002-9346-5004>

Ari Zugman; <https://orcid.org/0000-0002-1807-3043>

Fabio Oliveira; <https://orcid.org/0000-0003-1001-859X>

Francislaine Wiczneski Doi; <https://orcid.org/0000-0003-0796-8615>

Maria Sara de Lima Dias; <https://orcid.org/0000-0001-7296-6400>

Juliana Tavares; <https://orcid.org/0000-0002-1959-7965>

COMPARTILHANDO

“Crianças anormais” e a invenção da deficiência

131

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p131-135>

Rita Oliveira; <https://orcid.org/0000-0001-8049-8993>

Luciana Szymanski; <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

DAS TAREFAS PUNGENTES PARA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FRENTE À TRAGÉDIA HUMANITÁRIA ATUAL

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

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

Gostaríamos de dizer que é com muita alegria e mobilizações de esforços coletivos que, enfim, o número 52 de nossa Revista é publicado. Entretanto, a palavra alegria, na atual conjuntura, não pode ser usada, no mínimo seria um contrassenso. São mais de meio milhão de brasileiros mortos pelo *novo corona vírus*, milhões de familiares e amigos que sofrem pela perda de um ser querido, milhares de pessoas que padecem com as sequelas da doença, com a ampliação do desemprego, a degradação e precarização das relações de trabalho, o aumento vertiginoso da fome, a acentuação de feminicídio, a perda da moradia, o despejo, o transporte público com superaglomeração, o desmanche da seguridade social, a criminalização dos movimentos sociais, entre outras expressões da intensificação de expropriação dos direitos adquiridos historicamente pela classe trabalhadora, que incide desigualmente na população, descortinando o aprofundamento da desigualdade econômica, social, étnico-racial e de gênero enraizados na particularidade da formação social brasileira, marcada pelas raízes colonial e escravocrata.

Nessa direção, convém explicitar os índices alarmantes de invisibilizados de milhares de crianças e/ou adolescentes, com idade inferior a 18 anos, que ficaram órfãos pela perda de mães e/ou pais ou cuidador/a/es em decorrência da COVID-19 no Brasil, entre o período de início de março do ano passado e o final do mês de abril de 2021. (Hillis et. al, 2021). Salienta-se que essa dramática situação de orfandade exposta, tende a coadunar com a perpetuação e o recrudescimento das medidas de controle social mediadas por diversas formas de violência, com os processos de institucionalização, patologização e mortificação material e simbólica das infâncias e adolescências, especialmente, da população negra e periférica.

Diante disso, o aprofundamento dos ataques à educação, em seus diferentes níveis, passam a endossar a legitimação de ideias e práticas de intolerância e irracionalismo sem precedentes, que se configuram como uma das dimensões da ideologia neoconservadora, tal como as irresponsáveis declarações proferidas pelo atual ministro da educação Milton Ribeiro: “*Alunos com deficiência ‘atrapalham’ demais estudantes*” (Galvani, 2021), “*é impossível a convivência com crianças com algum grau de deficiência*” (Ohana, 2021), que sinalizam o desmonte das políticas públicas historicamente conquistadas e retrocessos que apresentam em seu bojo concepções higienistas, segregacionistas e discriminatórias sobre as pessoas com deficiência, que ainda são analisadas sob o prisma da inferioridade, incapacidade, do incômodo, entre outros aspectos implicados na negação de seu estatuto de sujeito e, com efeito, na aniquilação das diferenças da condição humana, tal como preconizam as proposições do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020). Tais aspectos abordados firmam suas raízes na lógica de privatização e subordinação da educação aos ditames do mercado, que se desvela no laço enredado entre interesses hegemônicos da psiquiatria e as indústrias farmacêuticas (Whitaker, 2017), articulado as instituições privadas que têm interesse nas parcerias com o Estado.

No seio dessas complexas manifestações de contradições da crise estrutural do capital (Mészáros, 2009), que tem como expressão do seu funcionamento a crise humanitária em curso, no que diz respeito diretamente a nós, do campo da educação, incide sobremaneira a exploração e a precarização do trabalho docente, impactando de distintas formas o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos em momentos importantes de seu percurso formativo; entre outros aspectos, por uma parcela considerável dos

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

escolares ser privada de condições objetivas de acesso ao ensino remoto, em que pese o esforço sobre-humano de milhares de professoras, gestoras, entre outras/os técnicas/os de nossas escolas públicas, mães, avós, tias e todas as pessoas que, mediante movimentos de articulação e organização coletivos de luta e resistência se orientaram pelo comprometimento ético-político buscando mitigar os efeitos do necessário e incontestável isolamento social, agindo na defesa do projeto societário emancipador. Nosso desalento, no entanto, é a constatação de que tudo isso poderia ter sido diferente! Se até pouco tempo atrás eram grandes as tarefas que se impunham como pautas urgentes para a Educação em geral e para a Psicologia da Educação em especial, como a aprendizagem dos conteúdos escolares básicos para milhares de crianças, a inclusão efetiva de tantas outras, a concretização de uma educação democrática, igualitária, plena e integral, a pandemia do *novo corona vírus* traz à tona questões que exigem nossa atenção, sob pena de termos que arcar com uma dívida histórica se não formos capazes de mirar para além das questões mais visíveis e imediatas. Num primeiro plano, apontamos para a necessidade de planejamento para a volta às aulas, que deve começar com a avaliação de cada educando, de todos os segmentos, para que se possa atender a cada um para suprir as perdas (que são muito variadas) e identificar possíveis aprendizagens que não devem ser descartadas e aproveitadas nesse processo que se inicia. Em outro plano, é necessário que se analise a fundo as políticas públicas adotadas (ou não adotadas, ou precarizadas, ou destruídas, para sermos mais precisas). Complementando com o necessário esclarecimento à comunidade que a situação vivida por tantos educandos mostra de forma cabal os motivos por que somos contra a dita educação domiciliar. Mas, há outras questões que merecem ser visibilizadas, estudadas, analisadas e postas sob uma lente poderosa.

As questões a que nos referimos são aquelas que vão para além da letalidade do *corona vírus* e da trágica ação governamental na gestão da crise econômica, social, política e sanitária, fundamentada na intensificação e expansão da política de austeridade fiscal orientada pelo desmonte sistemático e a privatização de bens e serviços básicos, tal como educação, saúde, previdência, embora a elas associadas. Muitas categorias teóricas podem ser utilizadas para identificar esse problema: comportamento, atitude, atividade, emoção e afeto, consciência, alienação, entre outras. Trata-se do negacionismo, da incorporação dogmática de notícias

falsas, da recusa de adoção de medidas preventivas, da decisão de não tomar a vacina, da indiferença... frente a uma realidade pungente e trágica experimentada diretamente com a perda de pessoas próximas e até mesmo com o próprio sofrimento com a doença. Informações não faltaram e não faltam. Buscar a explicação desses processos é uma tarefa imposta a todos aqueles que se ocupam do trato com o humano. Educação, psicologia, sociologia, antropologia, saúde são algumas das áreas que, juntas, que devem somar esforços para conhecer as determinações que estão na base desse processo para poder definir planos de ação conjunta para sua superação.

Manifestações dessa natureza não são novas e acompanham a história humana. Mas, na história recente é possível identificar condutas individuais ou coletivas que se contrapõem à informação ampla e reiteradamente difundida por diversos e efetivos meios de comunicação. Não faz muito tempo que muitas pessoas se recusavam a usar cinto de segurança, mesmo sabendo que seu uso evitaria a maioria das mortes ou ferimentos graves em acidentes de trânsito. O uso de preservativos previne o contágio das DST-AIDS e da gravidez e, no entanto, milhares de pessoas foram infectadas e meninas engravidaram na adolescência. O desperdício de água, energia elétrica e detergentes contribuem para o colapso da natureza; mas, nem mesmo com a alta das tarifas e preços dos produtos, as pessoas não logram usar essas fontes ou produtos de maneira racional. Além disso, há muitas crenças que são incorporadas, ainda que seus contrários sejam, cartesianamente falando, claros e evidentes: a terra plana; a demonização de qualquer “outro” que não comungue com as ideias dogmáticas que se adotou; o vírus produz só uma gripezinha (mesmo que ela tenha matado seu pai); o uso de cloroquina e ivermectina como tratamento precoce; vacina transforma pessoas em jacaré... poderiam soar cômicas essas ideias se não fossem elas responsáveis pela tragédia ora vivida pelos brasileiros.

O que a psicologia da educação pode oferecer como contribuição para entender esse processo e intervir sobre ele, com vistas à sua superação? A pluralidade teórico-metodológica da área comporta um grande potencial para que se ampliem e se aprofundem os conhecimentos sobre esse processo. Categorias fundamentais da psicologia social e da educação, como: consciência, atividade e personalidade (Leontiev); consciência, atividade, emoção e identidade (Lane);

mesmice e metamorfose emancipatória (Ciampa); significados e sentidos; conceito espontâneo e científico (Vigotski); operações formais e desenvolvimento moral (Piaget); integração das dimensões afetivas, cognitivas e motoras na formação da pessoa (Wallon); contingências de reforçamento (Skinner); representações sociais (Moscovici) são, dentre muitas outras, recursos potentes para dar base à tarefa que este momento histórico veementemente se nos impõe.

Voltando a este número da Revista, temos que dizer que nós também enfrentamos muitos empecilhos nesse período trágico e insólito. Compreendemos as dificuldades de todos os que colaboraram com esta publicação: autores, pareceristas e membros do corpo editorial. Por esse motivo, afirmamos o nosso imenso agradecimento a todos cujo trabalho concretiza esse número de nosso periódico: Agda Malheiro, Aline Matos, Bárbara Palhuzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Jéssica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar, assim como ao Waldir Alves, da EDUC, reiteramos nossos agradecimentos ao Portal de Revistas da PUC-SP e, em especial, ao PIPEq, cujos recursos têm permitido que nossa Revista continue sua missão de acolher e difundir o conhecimento produzido pela área da Psicologia da Educação.

Esperamos que as reflexões engendradas nos artigos possam potencializar a busca pela produção de conhecimento e sua publicização, demandas urgentes para a ciência em geral, mas para a psicologia e a psicologia da educação em particular.

Referências

- 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 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Galvani, N. (2021). Ministro da Educação diz que alunos com deficiência 'atrapalham' demais estudantes. *EuEstudante*. Recuperado de: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>
- Hillis, S. D; Unwin H. J. T. ; Chen, Y., et al. (2021). Estimativas mínimas globais de crianças afetadas por orfandade associada a COVID-19 e mortes de cuidadores: um estudo de modelagem. *The Lancet*. 398, 391-402. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8)
- Mészáros, I. (2009). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Ohana, V. (2021). Ministro da Educação diz que é 'impossível a convivência' com crianças com certo grau de deficiência. *Carta Capital*. Recuperado de:
- Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso de doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Recebido em: 20 Ago 2021

Aprovado em: 21 Ago 2021

FROM PUNGING TASKS TO THE PSYCHOLOGY OF EDUCATION FACING THE CURRENT HUMANITARIAN TRAGEDY

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

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

We would like to say that it is with great joy and mobilization of collective efforts that the 52nd issue of our Journal is finally published. However, the word joy, in the current situation, cannot be used, at the very least it would be nonsense. There are more than half a million Brazilians killed by the new corona virus, millions of family and friends who suffer from the loss of a loved one, thousands of people who suffer from the consequences of the disease, with the expansion of unemployment, the degradation and precariousness of relationships of work, the vertiginous increase of hunger, the accentuation of femicide, the loss of housing, eviction, public transport with overcrowding, the dismantling of social security, the criminalization of social movements, among other expressions of the intensification of expropriation of acquired rights historically by the working class, which affects the population unequally, revealing the deepening of economic, social, ethnic-racial and gender inequality rooted in the particularity of the Brazilian social formation, marked by colonial and slavery roots.

In this sense, it is worth explaining the alarming rates of invisible of thousands of children and/or adolescents, under the age of 18, who were orphaned by the loss of mothers and/or fathers or caregivers as a result of COVID-19 in the Brazil, between the beginning of March last year and the end of April 2021. (Hillis et. al, 2021). It should be noted that this dramatic situation of exposed orphanhood tends to be consistent with the perpetuation and intensification of social control measures mediated by various forms of violence, with the processes of institutionalization, pathologization and material and symbolic mortification of childhood and adolescence, especially, of the black and peripheral population.

Therefore, the deepening of attacks on education, at its different levels, come to endorse the legitimization of ideas and practices of unprecedented intolerance and irrationalism, which are configured as one of the dimensions of neoconservative ideology, such as the irresponsible statements made by the current Minister of Education Milton Ribeiro: “Students with disabilities ‘intrude’ other students” (Galvani, 2021), “it is impossible to coexist” with children with some degree of disability” (Ohana, 2021), which signal the dismantling of policies historically conquered publics and setbacks that present in their wake hygienist, segregationist and discriminatory conceptions about people with disabilities, which are still analyzed under the prism of inferiority, incapacity, discomfort, among other aspects involved in the denial of their status as a subject and, in fact, in the annihilation of differences in the human condition, as advocated by the propositions of Decree No. 10.502/2020 (Brazil, 2020). These aspects discussed establish their roots in the logic of privatization and subordination of education to the dictates of the market, which is unveiled in the tangled link between hegemonic interests of psychiatry and the pharmaceutical industries (Whitaker, 2017), articulated with private institutions that are interested in partnerships with the state.

Within these complex manifestations of contradictions in the structural crisis of capital (Mészáros, 2009), which has as an expression of its functioning the ongoing humanitarian crisis, with regard directly to us, in the field of education, exploitation and precariousness of teaching work, impacting in different ways the process of learning and development of students in important moments of their training path; among other aspects, because a considerable portion of students are deprived of objective conditions of access

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

to remote education, despite the superhuman effort of thousands of teachers, managers, among other technicians from our public schools, mothers, grandparents, aunts and all those who, through movements of collective articulation and organization of struggle and resistance, were guided by ethical-political commitment, seeking to mitigate the effects of the necessary and indisputable social isolation, acting in defense of the emancipatory societal project. Our dismay, however, is the realization that all this could have been different! If, until recently, the tasks that imposed themselves as urgent agendas for Education in general and for Educational Psychology in particular were large, such as learning basic school contents for thousands of children, the effective inclusion of so many others, the implementation of a democratic, egalitarian, full and integral education, the new corona virus pandemic brings to light issues that demand our attention, under penalty of having to bear a historical debt if we are not able to look beyond the most visible and immediate issues. Firstly, we point to the need for back-to-school planning, which should start with the assessment of each student, from all segments, so that each one can be assisted to make up for the losses (which are very varied) and identify possible learning that should not be discarded and used in this process that begins. On another level, it is necessary to analyze in depth the public policies adopted (or not adopted, or precarious, or destroyed, to be more precise). Complementing with the necessary clarification to the community that the situation experienced by so many students fully shows the reasons why we are against the so-called home education. But, there are other issues that deserve to be made visible, studied, analyzed and put under a powerful lens.

The issues we refer to are those that go beyond the lethality of the corona virus and the tragic government action in the management of the economic, social, political and health crisis, based on the intensification and expansion of the fiscal austerity policy guided by systematic dismantling and privatization of basic goods and services, such as education, health, social security, although associated with them. Many theoretical categories can be used to identify this problem: behavior, attitude, activity, emotion and affect, awareness, alienation, among others. It is about denial, the dogmatic incorporation of false news, the refusal to adopt preventive measures, the decision not to take the vaccine, indifference... in the face of a poignant

and tragic reality directly experienced with the loss of close and even with his own suffering with the disease. Information was not lacking and not lacking. Seeking an explanation of these processes is a task imposed on all those who deal with the human being. Education, psychology, sociology, anthropology, health are some of the areas that, together, must join efforts to know the determinations that underlie this process in order to define joint action plans to overcome it.

Manifestations of this nature are not new and accompany human history. However, in recent history it is possible to identify individual or collective behaviors that are opposed to the broad and repeated information disseminated by different and effective means of communication. It wasn't so long ago that many people refused to wear a seatbelt, even though wearing seatbelts would prevent most deaths or serious injuries in traffic accidents. The use of condoms prevents the spread of STD-AIDS and pregnancy, yet thousands of people have been infected and girls have become pregnant in their teens. Waste of water, electricity and detergents contributes to nature's collapse; but even with the rise in tariffs and prices of products, people are not able to use these sources or products in a rational way. Furthermore, there are many beliefs that are embodied, even though their opposites are, Cartesianly speaking, clear and evident: the flat earth; the demonization of any "other" who does not share the dogmatic ideas that have been adopted; the virus only produces a small flu (even though it killed your father); the use of chloroquine and ivermectin as early treatment; vaccine turns people into alligator... these ideas might sound comical if they weren't responsible for the tragedy now experienced by Brazilians.

What can educational psychology offer as a contribution to understanding this process and intervening in it, with a view to overcoming it? The theoretical-methodological plurality of the area has great potential for broadening and deepening knowledge about this process. Fundamental categories of social psychology and education, such as: consciousness, activity and personality (Leontiev); awareness, activity, emotion and identity (Lane); sameness and emancipatory metamorphosis (Ciampa); meanings and senses; spontaneous and scientific concept (Vygotski); formal operations and moral development (Piaget); integration of affective, cognitive and motor dimensions in the formation of the person (Wallon); reinforcement contingencies (Skinner); social representations (Moscovici)

are, among many others, powerful resources to support the task that this historical moment vehemently imposes on us.

Returning to this issue of the Magazine, we have to say that we also faced many obstacles in this tragic and unusual period. We understand the difficulties of all those who contributed to this publication: authors, reviewers and members of the editorial board. For this reason, we express our immense gratitude to everyone whose work makes this issue of our periodical: Agda Malheiro, Aline Matos, Bárbara Palhuzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Jessica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar, like this As well as Waldir Alves, from EDUC, we reiterate our thanks to the Portal de Revistas of PUC-SP and, in particular, to PIPEq, whose resources have allowed our Journal to continue its mission of welcoming and disseminating the knowledge produced by the area of Educational Psychology .

We hope that the reflections engendered in the articles can enhance the search for knowledge production and its publication, urgent demands for science in general, but for psychology and educational psychology in particular.

References

- Brazil. (2020). Decree nº 10.502, of September 30, 2020. Establishes the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning. *Official Gazette of the Union*. Retrieved from: [http:// www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/ D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)
- Galvani, N. (2021). Minister of Education says that students with disabilities “inconvenience” other students. *Correiobrasiliense*. Retrieved from: [https:// www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/2021/08/ 4944022-minister-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html](https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-minister-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html)
- Hillis, S.D; Unwin H.J.T.; Chen, Y., et al. (2021). Global minimum estimates of children affected by orphanhood associated with COVID-19 and caregiver deaths: a modeling study. *The Lancet*. 398, 391-402. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8)
- Mészáros, I. (2009). *Beyond capital: towards a theory of transition*. São Paulo: Boitempo.
- Ohana, V. (2021). Minister of Education says it is ‘impossible to live together’ with children with a certain degree of disability. *Capital Letter*. Recovered from:

Whitaker, R. (2017). *Anatomy of an Epidemic: Magic Pills, Psychiatric Drugs, and the Staggering Rise of Mental Illness*. Rio de Janeiro: Fiocruz Publisher.

Received on: 20 Aug 2021

Approved: 21 Aug 2021

DE LAS TAREAS DE PUNGING A LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN ANTE LA ACTUAL TRAGEDIA HUMANITARIA

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

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

Queremos decir que es con gran alegría y movilización de esfuerzos colectivos que finalmente se publica el número 52 de nuestra Revista. Sin embargo, la palabra alegría, en la situación actual, no se puede utilizar, por lo menos sería una tontería. Hay más de medio millón de brasileños muertos por el nuevo coronavirus, millones de familiares y amigos que sufren la pérdida de un ser querido, miles de personas que sufren las consecuencias de la enfermedad, con la expansión del desempleo, la degradación, y precariedad de las relaciones de trabajo, el vertiginoso aumento del hambre, la acentuación del femicidio, la pérdida de la vivienda, el desalojo, el transporte público con hacinamiento, el desmantelamiento de la seguridad social, la criminalización de los movimientos sociales, entre otras expresiones de la intensificación de las expropiaciones de derechos adquiridos históricamente por la clase trabajadora, que afecta a la población de manera desigual, revelando la profundización de la desigualdad económica, social, étnico-racial y de género enraizada en la particularidad de la formación social brasileña, marcada por raíces coloniales y esclavistas.

En este sentido, vale la pena explicar las alarmantes tasas de invisibilidad de miles de niños y/o adolescentes, menores de 18 años, que quedaron huérfanos por la pérdida de madres y/o padres o cuidadores como consecuencia del COVID-19 en Brasil, entre principios de marzo del año pasado y finales de abril de 2021. (Hillis et. al, 2021). Cabe señalar que esta dramática situación de orfandad expuesta tiende a ser consistente con la perpetuación e intensificación de las medidas de control social mediadas por diversas formas de violencia, con los procesos de institucionalización, patologización y mortificación material y simbólica de la niñez y adolescencia, especialmente, de la población negra y periférica.

Por tanto, la profundización de los ataques a la educación, en sus diferentes niveles, vienen a avalar la legitimación de ideas y prácticas de intolerancia e irracionalismo sin precedentes, que se configuran como una de las dimensiones de la ideología neoconservadora, como las declaraciones irresponsables de la corriente. Ministro de Educación Milton Ribeiro: “Los estudiantes con discapacidad ‘se entrometen’ con otros estudiantes” (Galvani, 2021), “Es imposible convivir” con niños con algún grado de discapacidad” (Ohana, 2021), que señalan el desmantelamiento de históricamente las políticas conquistaron públicos y retrocesos que presentan a su paso concepciones higienistas, segregacionistas y discriminatorias sobre las personas con discapacidad, que aún son analizadas bajo el prisma de inferioridad, incapacidad, malestar, entre otros aspectos implicados en la negación de su condición de sujeto y , de hecho, en la aniquilación de las diferencias en la condición humana, como lo propugnan las proposiciones del Decreto No. 10.5 02/2020 (Brasil, 2020). Tais aspectos abordados firmam suas raízes na lógica de privatização e subordinação da educação aos ditames do mercado, que se desvela no laço enredado entre interesses hegemônicos da psiquiatria e as indústrias farmacêuticas (Whitaker, 2017), articulado as instituições privadas que têm interesse nas parcerias com el estado.

Dentro de estas complejas manifestaciones de contradicciones en la crisis estructural del capital (Mészáros, 2009), que tiene como expresión de su funcionamiento la crisis humanitaria en curso, con relación directa a nosotros, en el campo de la educación, la explotación y la precariedad del trabajo docente, impactar de diferentes formas el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en momentos importantes de su trayectoria formativa; entre otros aspectos,

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

2 Pontificia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; ruziachaouchar@hotmail.com

porque una parte considerable de los estudiantes se ven privados de condiciones objetivas de acceso a la educación remota, a pesar del esfuerzo sobrehumano de miles de docentes, directivos, entre otros técnicos de nuestros colegios públicos, madres, abuelos, tías y todos aquellos que, a través de movimientos de articulación colectiva y organización de lucha y resistencia, fueron guiados por el compromiso ético-político, buscando mitigar los efectos del necesario e indiscutible aislamiento social, actuando en defensa del proyecto social emancipatorio. Sin embargo, nuestra consternación es darnos cuenta de que todo esto podría haber sido diferente. Si, hasta hace poco tiempo, eran grandes las tareas que se imponían como agendas urgentes para la Educación en general y para la Psicología de la Educación en particular, como el aprendizaje de contenidos escolares básicos para miles de niños, la inclusión efectiva de tantos otros, la implementación de una política democrática, educación igualitaria, plena e integral, la nueva pandemia del virus corona saca a la luz temas que demandan nuestra atención, bajo pena de tener que soportar una deuda histórica si no somos capaces de mirar más allá de los temas más visibles e inmediatos. En primer lugar, señalamos la necesidad de una planificación de la vuelta al cole, que debe partir de la valoración de cada alumno, de todos los segmentos, para que cada uno pueda ser ayudado a compensar las pérdidas (que son muy variadas) e identificar posibles aprendizajes que no se deben descartar y utilizar en este proceso que se inicia. En otro nivel, es necesario analizar en profundidad las políticas públicas adoptadas (o no adoptadas, o precarias, o destruidas, para ser más precisos). Complementando con la necesaria aclaración a la comunidad de que la situación vivida por tantos estudiantes muestra plenamente las razones por las que estamos en contra de la llamada educación en casa. Pero hay otros temas que merecen ser visibilizados, estudiados, analizados y puestos bajo una lente poderosa.

Los temas a los que nos referimos son los que van más allá de la letalidad del coronavirus y la trágica acción del gobierno en la gestión de la crisis económica, social, política y sanitaria, basada en la intensificación y expansión de la política de austeridad fiscal guiada por el desmantelamiento sistemático y privatización de bienes y servicios básicos, como educación, salud, seguridad social, aunque asociados a ellos. Se pueden utilizar muchas categorías teóricas para identificar este problema: comportamiento, actitud, actividad,

emoción y afecto, conciencia, alienación, entre otros. Se trata de la negación, la incorporación dogmática de noticias falsas, la negativa a adoptar medidas preventivas, la decisión de no vacunarse, la indiferencia ... ante una realidad conmovedora y trágica vivida directamente con la pérdida de cerca y hasta con su propio sufrimiento con la enfermedad. No faltaba ni faltaba información. Buscar una explicación de estos procesos es una tarea que se impone a todos aquellos que tratan con el ser humano. Educación, psicología, sociología, antropología, salud son algunas de las áreas que, en conjunto, deben aunar esfuerzos para conocer las determinaciones que subyacen a este proceso a fin de definir planes de acción conjuntos para superarlo.

Manifestaciones de esta naturaleza no son nuevas y acompañan a la historia humana. Sin embargo, en la historia reciente es posible identificar comportamientos individuales o colectivos que se contraponen a la información amplia y repetida difundida por diferentes y efectivos medios de comunicación. No fue hace mucho tiempo que muchas personas se negaron a usar el cinturón de seguridad, a pesar de que usarlos evitaría la mayoría de las muertes o lesiones graves en accidentes de tráfico. El uso de condones previene la propagación de las ETS-SIDA y el embarazo; sin embargo, miles de personas se han infectado y las niñas han quedado embarazadas en la adolescencia. El desperdicio de agua, electricidad y detergentes contribuye al colapso de la naturaleza; pero incluso con el aumento de los aranceles y los precios de los productos, las personas no pueden utilizar estas fuentes o productos de manera racional. Además, son muchas las creencias que se encarnan, aunque sus opuestos son, cartesianamente hablando, claros y evidentes: la tierra plana; la demonización de cualquier "otro" que no comparta las ideas dogmáticas que se han adoptado; el virus solo produce una pequeña gripe (aunque mató a su padre); el uso de cloroquina e ivermectina como tratamiento temprano; la vacuna convierte a las personas en caimanes... estas ideas podrían sonar cómicas si no fueran responsables de la tragedia que ahora viven los brasileños.

¿Qué puede ofrecer la psicología de la educación como aporte para comprender este proceso e intervenir en él, con miras a superarlo? La pluralidad teórico-metodológica del área tiene un gran potencial para ampliar y profundizar el conocimiento sobre este proceso. Categorías fundamentales de psicología social y educación, tales como: conciencia, actividad y personalidad (Leontiev); conciencia, actividad,

emoción e identidad (Lane); igualdad y metamorfosis emancipadora (Ciampa); significados y sentidos; concepto espontáneo y científico (Vygotski); operaciones formales y desarrollo moral (Piaget); integración de las dimensiones afectiva, cognitiva y motora en la formación de la persona (Wallon); contingencias de refuerzo (Skinner); Las representaciones sociales (Moscovici) son, entre muchos otros, poderosos recursos para apoyar la tarea que este momento histórico nos impone con vehemencia.

Volviendo a este número de la Revista, tenemos que decir que también enfrentamos muchos obstáculos en este trágico e inusual período. Entendemos las dificultades de todos los que contribuyeron a esta publicación: autores, revisores y miembros del consejo editorial. Por ello, expresamos nuestro inmenso agradecimiento a todas aquellas personas cuyo trabajo hace este número de nuestro periódico: Agda Malheiro, Aline Matos, Bárbara Palhuzi, Cíntia de Fátima, Jaqueline Nery, Jessica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar, como Esto Al igual que Waldir Alves, de EDUC, reiteramos nuestro agradecimiento al Portal de Revistas de la PUC-SP y, en particular, al PIPEq, cuyos recursos han permitido que nuestra Revista continúe con su misión de acoger y difundir el conocimiento producido por la área de Psicología de la Educación.

Esperamos que las reflexiones engendradas en los artículos puedan potenciar la búsqueda de la producción de conocimiento y su publicación, demandas urgentes de la ciencia en general, pero de la psicología y la psicología de la educación en particular.

Referencias

- Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de septiembre de 2020. Establece la Política Nacional de Educación Especial: Equitativa, Inclusiva y con Aprendizaje Permanente. *Boletín Oficial de la Unión*. Obtenido de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm
- Galvani, N. (2021). El ministro de Educación dice que los estudiantes con discapacidad “incomodan” a otros estudiantes. *Correiobrasiliense*. Obtenido de: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-minister-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>
- Hillis, Dakota del Sur; Unwin H.J.T.; Chen, Y. y col. (2021). Estimaciones mínimas globales de niños afectados por la orfandad asociada con COVID-19 y muertes de cuidadores: un estudio de modelo. *La Lanceta*. 398, 391-402. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8)
- Mészáros, I. (2009). Más allá del capital: hacia una teoría de la transición. São Paulo: Boitempo.
- Ohana, V. (2021). El ministro de Educación dice que es “imposible convivir” con niños con cierto grado de discapacidad. *CartaCapital*. Obtenido de: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-diz-que-e-impossivel-a-convivencia-com-criancas-com-certo-grau-de-deficiencia/>
- Whitaker, R. (2017). Anatomía de una epidemia: píldoras mágicas, drogas psiquiátricas y el asombroso aumento de las enfermedades mentales. Río de Janeiro: Editorial Fiocruz.

Recibido: 20 Ago. 2021
Aprobado: 21 Ago. 2021

ORIGEM SOCIAL E PERCURSO: MÉRITO E CONTINGÊNCIA ENTRE EGRESSOS DE UM CURSO SUPERIOR

Claúdia Beatriz de Lima Nicácio¹; <https://orcid.org/0000-0002-9265-8736>

Rosânia Rodrigues de Sousa²; <https://orcid.org/0000-0002-2417-5812>

Letícia Godinho³; <https://orcid.org/0000-0001-5083-5899>

Marina Alves Amorim⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3893-8200>

Vera Scarpelli Castilho⁵; <https://orcid.org/0000-0003-3109-9704>

Resumo

A problemática das desigualdades educacionais evidencia a influência da origem social sobre aspectos que envolvem o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior e ao longo da trajetória profissional. Este artigo tem como objetivo analisar em que medida o Curso de Administração Pública (CSAP) da Fundação João Pinheiro (FJP) é atravessado pela reprodução da estrutura de classes, seja da perspectiva dos ingressantes, seja da perspectiva dos egressos, à luz do referencial teórico de Bourdieu e Lahire. Realizou-se uma análise quanti e qualitativa dos dados dos alunos egressos do Curso de Administração Pública da Fundação João Pinheiro. A abordagem quantitativa nos forneceu um perfil do grupo estudado, a partir da análise de variáveis relacionadas à origem de classe. Entrevistas foram utilizadas para entender os percursos específicos dos sujeitos entrevistados. Corroborando o que apontam estudos da sociologia da educação, verificou-se estatisticamente que a origem social impacta sobre as chances de acesso ao curso. Por outro lado, dentre os indivíduos oriundos das camadas populares, há aqueles que vencem a barreira do ingresso e constroem trajetórias de sucesso acadêmico e profissional. Assim, por meio de análise qualitativa, procurou-se vislumbrar os fatores que possibilitaram o acesso ao CSAP e a permanência na carreira. Percebeu-se a importância da socialização secundária, da bolsa de estudos assegurada pelo curso, da garantia do ingresso no serviço público prevista com a conclusão da graduação e da persistência. **Palavras-chave:** Administração Pública; Carreira; Desigualdades educacionais; Ensino superior; Classe social.

Social Origin and Career: Merit and Contingency Among Graduates

Abstract

The problem of educational inequalities evidences the influence of social origin on aspects that involve the access and permanence of students in higher education and along the professional trajectory. This article aims to analyze the extent to which the Public Administration Course (CSAP) of the João Pinheiro Foundation (FJP) is affected by the reproduction of class structure, either from the perspective of the students or from the perspective of the graduates, in the light of the theoretical framework of Bourdieu and Lahire. A quantitative and qualitative analysis of the students and graduates of the Public Administration Course of the João Pinheiro Foundation was carried out. The quantitative approach provided a profile of the group studied, from the analysis of variables related to the origin of the class. Interviews were used to understand the specific paths of the subjects interviewed. Corroborating with studies of the sociology of education, it verified statistically that the social origin affects the chances of access to the course. On the other hand, among individuals from the popular classes, there are those who overcome the entrance barrier and build trajectories of academic and professional success. Thus, through a qualitative analysis, it sought to glimpse the factors that made

1 Fundação João Pinheiro – FJP – Belo Horizonte – MG – Brasil; claudia.beatriz@fjp.mg.gov.br

2 Fundação João Pinheiro – FJP – Belo Horizonte – MG – Brasil; rosania.sousa@fjp.mg.gov.br

3 Fundação João Pinheiro – FJP – Belo Horizonte – MG – Brasil; leticia.godinho@fjp.mg.gov.br

4 Fundação João Pinheiro – FJP – Belo Horizonte – MG – Brasil; marina.amorim@fjp.mg.gov.br

5 Fundação João Pinheiro – FJP – Belo Horizonte – MG – Brasil; vera.scarpelli@fjp.mg.gov.br

it possible, as far as this group is concerned, access to the CSAP and the permanence in the career. The importance of the secondary socialization, the scholarship assured by the course, the guarantee of the entrance in the public service provided with the graduation and the persistence was confirmed, corroborating the theory.

Keywords: Public Administration; Career; Educational inequalities; Higher education; Social class.

Origen Social y Trayectorias Mérito y Contingencia Entre Los Graduados

Resumen

La problemática de las desigualdades educativas evidencia la influencia del origen social sobre aspectos que involucran el acceso y la permanencia de los estudiantes en la enseñanza superior y al largo de la trayectoria profesional. Este artículo tiene como objetivo analizar en qué medida el Curso de Administración Pública (CSAP) de la Fundación João Pinheiro (FJP) es atravesado por la reproducción de la estructura de clases, sea desde la perspectiva de los ingresantes, sea desde la perspectiva de los egresados, a la luz del referencial teórico de Bourdieu y Lahire. Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los alumnos y egresados del Curso de Administración Pública de la Fundación João Pinheiro. El enfoque cuantitativo proporcionó un perfil del grupo estudiado, a partir del análisis de variables relacionadas con el origen de clase. Entrevistas se utilizaron para entender los itinerarios específicos de los sujetos entrevistados. Corroborando con lo que apuntan estudios de la sociología de la educación, se verificó estadísticamente que el origen social impacta sobre las posibilidades de acceso al curso. Por otro lado, entre los individuos oriundos de las clases populares, hay aquellos que vencen la barrera del ingreso y construyen trayectorias de éxito académico y profesional. Así, por medio de análisis cualitativo, se procuró vislumbrar los factores que posibilitar, en lo que se refiere a ese grupo, el acceso al CSAP y la permanencia en la carrera. Se percibió la importancia de la socialización secundaria, de la beca de estudios asegurada por el curso, de la garantía del ingreso en el servicio público prevista con la conclusión de la graduación y de la persistencia.

Palabras clave: Administración Pública; Carrera; Desigualdades educacionales; Enseñanza superior; Clase social.

Introdução

O presente trabalho analisa a reprodução das estruturas de classe nas trajetórias escolares e profissionais de um grupo de egressos de um curso de graduação em Administração Pública, que se tornaram servidores públicos de uma carreira de Estado. A análise buscou focar os fatores que supostamente contribuem para o acesso ao curso de graduação, que vincula formação profissional a uma carreira pública, e ao desenvolvimento da trajetória escolar e profissional dos sujeitos pesquisados. Busca-se também entender os motivos que tornam possível o acesso e o sucesso escolar e profissional de indivíduos oriundos de grupos vulneráveis, com chances reduzidas para tanto.

Para tanto, realizou-se uma análise quanti e qualitativa dos dados dos alunos e egressos do CSAP⁶, da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro. A abordagem quantitativa (descritiva) nos forneceu um perfil do grupo estudado, a partir da análise de variá-

veis relacionadas à origem de classe. As entrevistas, por sua vez, foram utilizadas para entender os percursos específicos dos sujeitos entrevistados – os quais, a despeito de uma tendência do grupo de origem de terem menos oportunidades, superaram essa condição e desenharam trajetórias escolares e profissionais bem sucedidas.

O Csap é um curso de graduação orientado para a formação de profissionais que integrarão, após formados, uma carreira no serviço público estadual, os Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG). O candidato aprovado em concurso público para o Csap conta com a garantia de, ao terminar o curso, ser nomeado para a classe inicial da carreira, sendo designado para atuar em secretarias do estado ou órgãos da administração direta, fundações e autarquias em todo o Estado⁷

Pesquisar os cursos do campo da administração pública é importante, pois problemas de evasão e insatisfação profissional têm sido observados em várias carreiras públicas no país (Klein & Mascarenhas,

6 Inicialmente, o curso foi denominado Curso Superior de Administração Pública. Posteriormente, passou a ser denominado Curso de Administração Pública. Todavia, a sigla, CSAP, pela qual o curso é conhecido, permaneceu inalterada.

7 Há algumas condições para acessar a carreira, incluindo não ter mais do que três reprovações em disciplinas do curso, que tem duração de 4 anos.

2016). A respeito desses cursos, observa-se nas duas últimas décadas um aumento importante de graduações e vagas, importante para suprir a demanda por profissionais qualificados nas carreiras públicas dos diferentes níveis do estado brasileiro (Coelho, 2019). Contudo, é sabido que há ainda lacunas importantes na formação e recrutamento em determinadas áreas de políticas públicas, o que afeta, portanto, a capacidade do Estado em determinadas áreas (Souza, 2017).

A discussão acerca da temática de classe, especificamente para esse curso, é relevante, tendo em vista que se trata do acesso ao Estado de servidores que serão responsáveis por atividades estratégicas de condução do governo e suas políticas públicas; neste sentido, democratizar o acesso a essas posições é fundamental. Também se insere no debate acerca das relações entre escolaridade, desigualdade e mobilidade social, importante para o campo da educação. Essas investigações, realizadas desde a primeira metade de século passado, no Brasil e no mundo, evidenciaram a relação entre origem social e participação no sistema escolar, demonstrando a influência de fatores socioeconômicos e culturais na constituição de percursos escolares e profissionais caracterizados por sucesso ou fracasso.

Neste trabalho, optou-se por uma abordagem teórica de base que pudesse contribuir para a análise da relação entre desigualdades sociais, acesso ao ensino superior público e sucesso escolar e profissional e que, principalmente, pudesse matizar a abordagem “clássica”, tanto a microeconômica quanto as teorias sociológicas da modernização, que consideram que a escolarização é o fator principal de determinação da posição social do indivíduo. No modelo clássico, a escolarização formal garantiria aos indivíduos acesso universal às posições na estrutura social, criaria as condições de mobilidade social e cumpriria papel central na redução das desigualdades sociais. Ocupar posições de prestígio na sociedade passaria a depender do sucesso dos indivíduos no sistema de ensino, ou seja, de seu esforço pessoal ou *mérito*.

Em contraposição, certas correntes criticam essa abordagem, principalmente porque se fundam numa perspectiva subjetivista ou individualista, que concebe o ator social como predominantemente capaz de tomar decisões de forma reflexiva, racional e mesmo livre. Além disso, discutem como fatores socioeconômicos, culturais e simbólicos determinam as chances de sucesso no sistema escolar, relativizando, assim, o papel central do mérito.

Neste estudo, trabalhou-se a partir de Pierre Bourdieu (2004, 2014) e Bernard Lahire (2003; 2006; 2011). Esses autores buscaram compreender por que alguns alunos alcançam melhores resultados do que outros na escola se, formalmente, ela trataria a todos da mesma forma: assistem as mesmas aulas, são submetidos às mesmas avaliações, devem obedecer às mesmas regras e, portanto, possuem, supostamente, as mesmas chances de êxito?

Responder a essa questão, ou seja, compreender o fenômeno das desigualdades escolares, era um dos temas centrais de Pierre Bourdieu (1930-2002). Até meados do século XX, as desigualdades escolares eram interpretadas como uma questão de dom e mérito individual. Em outras palavras, se alguns alunos alcançavam melhores resultados do que outros na escola, isso se deveria ao fato de serem mais inteligentes (dom) ou mais dedicados (mérito). Nessa perspectiva de leitura do fenômeno, impunha-se a universalização da educação pública e gratuita e a garantia da sua qualidade, para que todos, inclusive os nascidos em famílias das camadas populares, tivessem a oportunidade de alcançar melhores condições de vida e os lugares sociais que lhe cabiam em função dos seus dons e méritos individuais. Acreditava-se na seleção baseada em critérios neutros e racionais, o que também contribuiria para o aumento da mobilidade social.

A década de 1960 é marcada, dentre outras, por uma crise de uma concepção de escola e de educação. Alguns países já haviam democratizado o acesso ao ensino público e gratuito e, a despeito disso, pouco ou nada havia mudado. É o que demonstravam diversos estudos, patrocinados pelos governos americano, francês e inglês acerca dos seus sistemas de ensino: o sucesso escolar, contrariando as expectativas, não estaria ligado apenas às aptidões individuais (dom e mérito), mas, ao contrário, estaria fortemente associado à origem social do aluno. É o que demonstrava também a insatisfação popular com relação ao sistema educacional, algo que ganhou vazão, sobretudo, nos movimentos estudantis em torno de maio de 1968 (Nogueira & Nogueira, 2009).

Nesse cenário, a proposta teórica de Bourdieu aborda, entre outras, a problemática das desigualdades sociais em sua relação com as desigualdades escolares e, mais ainda, considera que as últimas reproduzem o sistema de hierarquização social. O sistema social, por meio da reprodução cultural que lhe é característica, contribui para a reprodução da condição de classe social

de uma geração para outra, em cada contexto social. Não apenas as desigualdades escolares resultam das desigualdades sociais, mas as reproduzem e reforçam. Em consequência, os membros das classes favorecidas (econômica, social e culturalmente) tenderiam a obter mais êxito nos processos de seleção escolar e ter uma escolarização mais prolongada e com ingresso na universidade (Nogueira & Catani, 2014).

Bourdieu promove uma nova interpretação do fenômeno das desigualdades escolares. Alguns sujeitos alcançariam melhores resultados do que outros porque, ao tratar de modo igual quem é diferente, a escola estaria privilegiando quem, por sua origem social, já seria privilegiado. Em outras palavras, alguns alunos estariam em condições mais favoráveis, graças a sua origem social, de atender às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Trata-se da emergência de um novo paradigma para a compreensão das desigualdades escolares: o paradigma da reprodução.

A leitura da realidade de Bourdieu também se ancora no suposto de que a estrutura das relações de classe num dado contexto social é necessariamente multidimensional, dado ser determinada pela distribuição de distintos capitais. O capital econômico de um indivíduo, para ele, diz respeito à renda e ao patrimônio; seu capital social é constituído por sua rede durável de relações, em que os agentes se reconhecem como pares, sendo dotados de propriedades comuns e estando unidos por ligações úteis; por fim, o capital cultural de um indivíduo envolve os seus títulos e certificados escolares (estado institucionalizado), os seus bens culturais, como livros, quadros, instrumentos e máquinas (estado objetivado) e o seu *habitus* ou disposições duráveis (estado incorporado).

É dessa forma que, no momento da avaliação escolar, a origem social termina por se transformar em histórico escolar, tendendo os privilegiados a construir trajetórias de sucesso escolar e os desfavorecidos, trajetórias de fracasso.

É a partir dessa perspectiva que a presente investigação busca explorar o vínculo entre origem social e trajetória escolar e profissional, com o objetivo de mostrar a existência de desigualdades de oportunidades presentes no curso e na carreira estudados, quando se consideram as distintas classes sociais.

Mas o que dizer dos casos *improváveis* de sucesso e fracasso escolar, em especial dos casos de sucesso escolar experimentados por sujeitos oriundos das camadas populares? Bernard Lahire, outro sociólogo francês (1963-), tem enfrentado essa questão, procurando

avanzar no entendimento das relações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais, principalmente, por meio de análises microssociológicas que destacam como os próprios sujeitos constroem suas trajetórias escolares.

Para Lahire, o ator social é considerado um ser que se constitui por meio dos processos de socialização, obtendo um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações de forma prática nos contextos subsequentes. O autor busca realçar a importância da diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido, o que leva a construções de disposições múltiplas e mesmo contraditórias. O ator social de Lahire é, portanto, plural (Lahire, 2003).

A noção de herança também é mobilizada por Lahire, ressaltando que as materiais sempre são acompanhadas das imateriais – conteúdos não palpáveis, tais como gostos e competências. Especial atenção é concedida à família, espaço em que ocorre a socialização primária e no qual se começa a estabelecer o patrimônio individual de esquemas de ação, e se opõe à ideia de um universo familiar homogêneo, sem conflitos e indiferenciado (Lahire, 2011).

Lahire (2011) concede, em suas análises, atenção especial à família, espaço em que ocorre a socialização primária dos sujeitos e no qual se começa a estabelecer o patrimônio individual de esquemas de ação, opondo-se à ideia de um universo familiar homogêneo, sem conflitos e indiferenciado – com efeito, a heterogeneidade das famílias constitui um dos elementos centrais de sua abordagem. Nessa perspectiva, existiria, então, diferenças entre famílias pertencentes a um meio social relativamente homogêneo, caracterizado por um baixo capital econômico, social e cultural. Essas diferenças seriam suficientes para desenharem experiências contrastantes e possibilitarem a incorporação de um patrimônio diferenciado de disposições e, por fim, favorecerem o alcance de resultados escolares mais ou menos positivos.

O autor realça, ainda, não apenas as diferenças entre as famílias, mas também distinções internas ao grupo familiar. Em suma, para entender as relações que uma criança em particular estabelece com a escola e o seu desempenho escolar, seria necessário considerar, mais profundamente, os processos de socialização vivenciados por essa criança específica. Isso porque, afinal, cada criança é submetida a um conjunto de experiências de socialização singulares e é o somatório dessas experiências que importa. Assim, várias são as dimensões que podem ser consideradas de maneira

combinada, em relação às quais as famílias se diferenciam e impactam a escolarização das crianças, e nenhuma delas seria suficiente para garantir o sucesso escolar, assim como nenhuma seria indispensável (Lahire, 1997).

A partir desse conjunto de questões levantadas pela obra de Lahire, a presente pesquisa buscou identificar, no interior do grupo social vulnerável, os sujeitos que construíram trajetórias improváveis. Assim, ao visitar as biografias individuais dos *outliers*, pesquisam-se as razões do sucesso escolar e profissional de alunos oriundos de classes sociais mais baixas em um curso e em uma carreira de elevado prestígio social.

Método

Participantes

Participaram da entrevista em profundidade, com consentimento livre e esclarecido, sete egressos do curso Csap.

Com relação ao universo de egressos pesquisados para a análise estatística, foram consideradas informações de 1175 alunos, todos aqueles matriculados entre 1987 e 2012 (e, portanto, que teriam concluído o curso em 2015 e já ingressado na carreira em 2016, ano da construção do banco de dados).

Procedimentos

Foi construído no ano de 2016 um banco de dados com 57 variáveis sobre os estudantes do CSAP e sobre os EPPGG do governo de Minas Gerais, relativas às dimensões sociodemográficas e às trajetórias escolar e profissional. Foram considerados os dados oriundos das seguintes fontes: (1) dos Questionários Socioeconômicos (QSE) preenchidos pelos candidatos a uma vaga no Csap; (2) do Sistema Acadêmico do Csap; (3) do Arquivo da Escola de Governo; (4) do Núcleo de Gestão da Carreira de EPPGG da Secretaria de Planejamento do Estado de Minas Gerais; e (5) do Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais.

Além disso, o desenvolvimento da pesquisa contou com uma etapa qualitativa, em que foram realizadas entrevistas em profundidade com sujeitos que alcançaram desempenho e posições inesperadas para estudantes com sua origem social. Essas foram utilizadas na produção dos chamados “retratos sociológicos”, a metodologia consagrada por Lahire para a pesquisa em educação e que se tornou hoje recurso

frequentemente utilizado nesse campo científico (Lahire, 2006; Lima et alii, 2015). As entrevistas, que buscaram abranger o percurso formativo e profissional dos egressos do CSAP, foram gravadas e transcritas.

A análise buscou, a partir das informações oriundas do banco de dados quantitativo, apurar padrões e tendências por classe; ao relacionar origem social e trajetória escolar e profissional, buscou-se evidenciar a existência de desigualdades de oportunidades presentes no sistema escolar e profissional, quando se consideram distintos grupos sociais.

Dado que as análises estatísticas deixam sem explicação uma série de casos concretos em que se observa sucesso escolar e profissional, a despeito do que seria mais provável, as entrevistas em profundidade foram utilizadas para compreender as diferenças entre percursos de indivíduos de um mesmo grupo social, sobretudo das camadas populares. Exploraram-se as relações entre origem social e percurso escolar e profissional, deslocando o foco de atenção das macroestruturas para a análise das ações e dos processos microsociológicos. Ou seja, buscou-se elucidar a ação individual dos sujeitos e os processos internos ao campo familiar e outros, nos quais estratégias pessoais são elaboradas e implementadas, as quais podem ajudar a entender sua trajetória acadêmica e profissional.

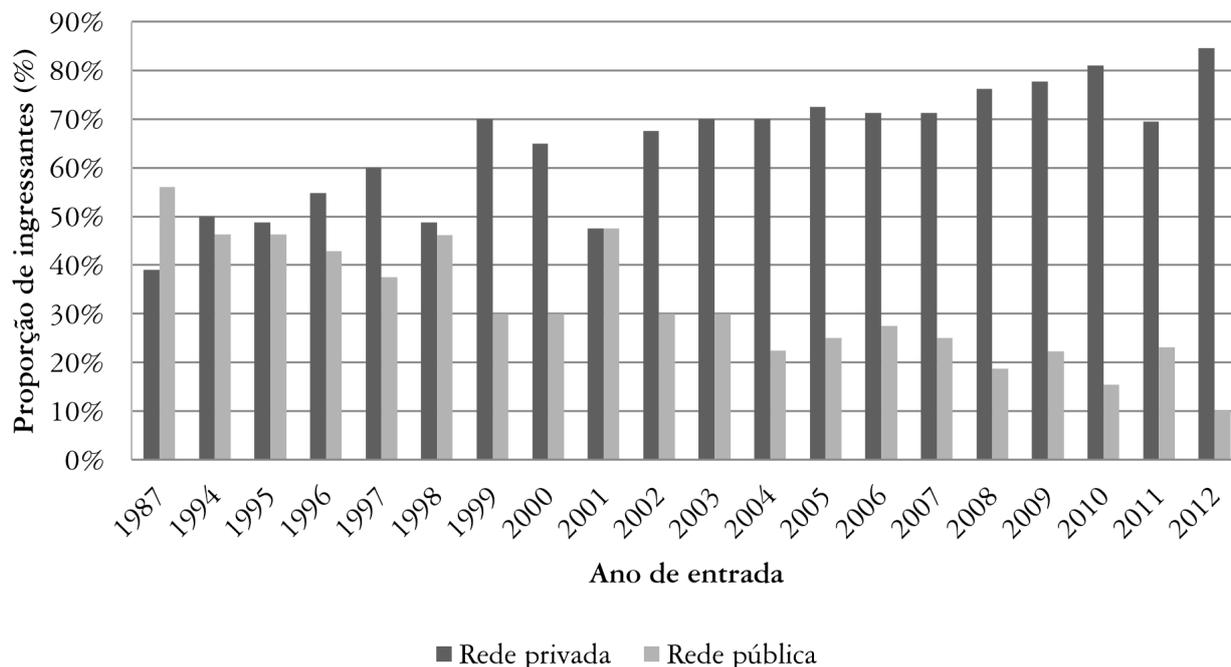
Resultados

Entre 1987, ano de ingresso da primeira turma no Csap, e 2012, quando ingressou a última turma que já havia concluído o curso e ingressado na carreira de EPPGG (na ocasião do levantamento dos dados dessa pesquisa em 2016), 1175 estudantes se matricularam no Csap.

Observou-se, primeiramente, que esses estudantes, em sua maioria (68%), concluíram o ensino médio em escolas da rede de ensino particular. Isso significa que, para cada dez egressos de escolas públicas que entraram no curso, há 23 egressos de escolas particulares. A primeira turma (1987) é exceção. Os egressos de escolas particulares passam a ser maioria a partir de 1994, ano de ingresso da segunda turma, exceto em 2001, e sua representação aumenta gradativamente. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a distribuição dos estudantes matriculados no Csap de 1987 a 2012, segundo o tipo de instituição de ensino em que concluíram o ensino médio, se pertencente à rede particular ou à rede pública.

Gráfico 1

Distribuição dos estudantes do Curso de Administração Pública (Csap), segundo o tipo de instituição de ensino em que concluíram o ensino médio (1987 e 1994-2012)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os registros acadêmicos indicam que os estudantes do Csap vieram de 257 escolas situadas em Minas Gerais, em outros estados do Brasil e mesmo no exterior. A despeito do volume e da dispersão espacial das escolas, o ranqueamento das mesmas quanto ao número de ex-alunos estudantes do Csap mostra que as escolas classificadas nas dez primeiras posições concentram 48% deles. Dentre elas, apenas três, o CEFET/MG, o COLTEC/UFMG e o Colégio Militar Belo Horizonte (CMBH), são escolas públicas, sendo que são escolas públicas federais. Vale dizer também que todas essas dez escolas estão localizadas em Belo Horizonte.

Sabe-se que existe uma correlação no Brasil entre rede de ensino frequentada pelos filhos e renda familiar da família. De acordo com essa correlação, no ensino fundamental e médio, a escola pública seria, em grande medida, uma escola para os filhos das camadas populares, enquanto a escola particular seria uma escola para as camadas elitizadas. Já no ensino superior, ocorreria uma inversão, acolhendo na rede particular os sujeitos oriundos das camadas populares e a rede pública aqueles oriundos das camadas elitizadas.

Considerando-se válida a correlação apresentada anteriormente; as informações sobre a escola de conclusão do ensino médio dos estudantes do Csap, (particular para 68% dos casos e tendo sido verificada uma tendência de aumento desse percentual com o passar dos anos); e, ainda, que quase 50% dos estudantes do Csap concluíram o ensino médio em dez escolas, das quais sete são particulares – pode-se afirmar que o curso possui um recorte de classe social e que o seu corpo discente era predominantemente oriundo das camadas mais elitizadas da população.

Há outros indicadores de classe social que estão disponíveis apenas para as duas últimas turmas que ingressaram no Csap até 2012⁸. Trata-se do nível de escolaridade do pai e da mãe, da ocupação do pai e da mãe, da renda média familiar e da contribuição do estudante para a renda familiar. Entendendo que são preciosos, optou-se por abordá-los, a despeito da limitação explicitada. Conforme se observará, as conclusões anteriores são corroboradas pela análise circunscrita a duas turmas.

8 Somente a partir de então, os dados desagregados recolhidos através da aplicação de questionários socioeconômicos aos candidatos a uma vaga no Csap são passíveis de ser acessados.

Tabela 1

Nível de escolaridade do pai e da mãe dos estudantes do Curso de Administração Pública (CSAP) das turmas XXVIII e XXIX no momento da matrícula.

Nível de Escolaridade	N %		% válida	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Ensino Fundamental Incompleto	3	3	3,8	3,8
Ensino Fundamental Completo	3	2	3,8	2,5
Ensino Médio Incompleto	4	3	5	3,8
Ensino Médio Completo	15	22	18,8	27,5
Ensino Superior Incompleto	4	3	5	3,8
Ensino Superior Completo	50	46	62,5	57,5
Total	79	79	98,8	98,8

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao nível de escolaridade do pai, evidencia-se que a maior parte dos pais dos estudantes do Csap (63,3%) dessas duas turmas possui ensino superior completo; eles são seguidos dos pais com ensino médio completo (19%). Os pais que não possuem ensino superior completo representam 36,7%. A

análise do nível de escolaridade da mãe expressa uma dinâmica similar: a maior parte delas (58,2%) possui ensino superior completo, sendo seguidas das mães com ensino médio completo (27,8%); as mães que não possuem ensino superior completo representam 41,8% (Tabela 1).

Tabela 2

Ocupação do pai e da mãe dos estudantes do Curso de Administração Pública (Csap) das turmas XXVIII e XXIX no momento da matrícula.

Ocupação	N		%		% válida	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Agrupamento 1	1	1	1,3	1,3	1,3	1,3
Agrupamento 2	35	21	43,8	26,3	44,3	26,6
Agrupamento 3	31	36	38,8	45	39,2	45,6
Agrupamento 4	9	8	11,3	10	11,4	10,1
Agrupamento 5	3	13	3,8	16,3	3,8	16,5
Total	79	79	98,8	98,8	100	100

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se também, de acordo com a Tabela 2, que a grande maioria das profissões dos pais e mães dos estudantes encontram-se nos agrupamentos 2 e 3 da Classificação Brasileira de Ocupações. São ocupações que exigem nível superior, como os profissionais liberais de nível universitário e cargos técnico-científicos, como professores universitários, grandes proprietários de terra e oficiais militares (agrupamento 2); no agrupamento 3, encontram-se as profissões que exigem nível técnico (bancário, oficial de justiça), professores de ensino fundamental ou

médio, pequenos proprietários rurais e militares de baixa patente. A diferença entre pais e mães reside no fato de que, entre eles, as ocupações do agrupamento 2 são predominantes; entre elas, são as ocupações do agrupamento 3.

A tabela 3 indica que a maioria dos estudantes do Csap das turmas XXVIII e XXIX, ou um terço (34,2%), é oriunda de famílias que possuem renda média familiar entre 6 e 10 salários mínimos; as famílias com renda inferior a esta representam 22,8% dos casos e, com renda superior, 53% (Tabela 3).

Tabela 3
Renda média familiar dos estudantes do Curso de Administração Pública (Csap)
das turmas XXVIII e XXIX no momento da matrícula.

Renda Média Familiar	N	%	% válida	% cumulativa
Até 2 salários mínimos	1	0,1	1,3	1,3
Entre 3 e 5 salários mínimos	17	1,4	21,5	22,8
Entre 6 e 10 salários mínimos	27	2,3	34,2	57
Entre 11 e 15 salários mínimos	17	1,4	21,5	78,5
Entre 16 e 20 salários mínimos	8	0,7	10,1	88,6
Entre 21 e 40 salários mínimos	8	0,7	10,1	98,7
Entre 41 e 60 salários mínimos	1	0,1	1,3	100
Total	79	6,7	100	
Missing	1	1,3		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A grande maioria dos estudantes do curso das turmas XXVIII e XXIX não trabalhava quando se matricularam no Csap (86,1%). Dentre os 12,7% que trabalhavam, apenas dois estudantes eram os principais responsáveis pelo sustento da família (0,2%);

quatro eram responsáveis pelo próprio sustento e contribuíam parcialmente para o sustento da família (0,3%) e outros quatro trabalhavam, mas eram sustentados parcialmente pela família ou outras pessoas (0,3%) (Tabela 4).

Tabela 4
Participação dos estudantes do Curso de Administração Pública (Csap)
das turmas XXVIII e XXIX na renda média familiar, no momento da matrícula.

Participação na renda familiar	N	%	% válida	% cumulativa
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	2	0,2	2,5	2,5
Trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento e ainda contribuo, parcialmente, para o sustento da família	4	0,3	5,1	7,6
Trabalho, mas sou sustentado parcialmente por minha família ou outras pessoas	4	0,3	5,1	12,7
Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas	68	5,8	86,1	98,7
Outra situação	1	0,1	1,3	100
Total	79	6,7	100	
Missing	1	1,3		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses achados da pesquisa indicam, por um lado, que os estudantes do Csap são, em sua maioria, pessoas oriundas dos extratos superiores das camadas médias. Mas importa ainda verificar se, vencida a barreira do acesso, as pessoas oriundas das escolas públicas (extratos inferiores das camadas médias e pobres) possuem menos oportunidades de desenvolver o percurso acadêmico e profissional com êxito,

quando comparado com os estudantes das camadas mais favorecidas, de acordo com a hipótese teórica assumida neste trabalho.

É o que revela o indicador de origem social, disponível para todos os estudantes/egressos de todas as turmas do Csap até 2012, a escola de conclusão do ensino médio, quando correlacionado às chances de conclusão do curso, à permanência na carreira e à

obtenção de cargos ou comissões. Assim, na tabela 5, vemos que se mantém um padrão de classe para esses

indicadores, embora ele pareça se atenuar ao longo do percurso.

Tabela 5

Porcentagem de egressos que concluíram o curso, permanecem na carreira de EPPGG e possuem cargo de gestão, por escola de origem (onde concluiu o ensino médio).

Escola de origem	Concluíram o curso %	Mantém-se na carreira %	Possuem cargo %	Média em R\$
Privada	81,9	52,1	60,2	8219,23
Pública	77,7	45,7	58,6	9019,62

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando se analisa a relação entre o número de estudantes que concluíram o CSAP e o tipo de escola em que concluíram o ensino médio, verifica-se que a taxa de alunos oriundos de escola pública que não concluíram o curso é quase o dobro (32%) dos não concluintes oriundos de escola privada.

Da mesma maneira, as chances de se manterem na carreira parecem associadas, ainda que em menor grau, à variável escola de origem. Essa lógica se faz presente, ainda, quando se analisam as oportunidades de se obter cargos comissionados, um indicador de acesso a posições de gestão superior. Essas estão vinculadas, nas organizações, não apenas à maior remuneração, mas também ao acesso a posições de *status*, indicando prestígio e poder. Assim, entre os egressos, verifica-se que aqueles que concluíram o ensino médio em escola privada têm maior chance de obter cargo comissionado (60,40%), conforme apresentado na Tabela 5, ainda que essa diferença seja menor do que a observada quanto ao indicador anterior. Esses achados reforçam a hipótese de Bourdieu, de que as desigualdades escolares acabam por reforçar e reproduzir as desigualdades sociais, com exceção do indicador “remuneração média”. Quando analisada em função da escola de origem, observa-se o inverso, que os egressos oriundos de escola pública possuem maior média salarial, em comparação com os oriundos de escola privada (Tabela 5).

Em suma, a análise da relação entre percurso acadêmico e profissional e a classe social revelaram a sub-representação dos estudantes com biografias mais vulneráveis no conjunto de estudantes e egressos do curso, corroborando a hipótese teórica do trabalho. Resta, a seguir, examinar por que, desse conjunto

de indivíduos com oportunidades de êxito inferiores, alguns sujeitos acabam por constituir trajetórias de exceção ao padrão esperado.

Na etapa qualitativa da pesquisa, realizada por meio de entrevistas, analisaram-se trajetórias biográficas improváveis de egressos do curso investigado. São sujeitos oriundos do grupo que, como se constatou acima, possuíam chances menores de conclusão do curso, de se manterem na carreira e de assumirem posições de comando e de chefia superior. No entanto, os sete entrevistados não apenas venceram a barreira do acesso, mas construíram trajetórias escolares que destoam do padrão geral do grupo, concluindo o curso com êxito e assumindo trajetórias profissionais bem sucedidas. O que explica serem exceções?

Foram entrevistados cinco EPPGG egressos do Csap que concluíram o ensino médio em escolas públicas e dois em escolas particulares com bolsa de estudo, tendo afirmado em seus depoimentos serem provenientes das camadas populares e possuírem um perfil socioeconômico distinto e inferior ao da maioria dos colegas da graduação. Vale dizer ainda que, desses egressos do Csap que se autodeclararam desfavorecidos do ponto de vista da classe social, duas são mulheres, dois são negros e dois possuem deficiências (são cegos), sendo que uma conjuga o fato de ter nascido pobre, do sexo feminino, é preta e possui deficiência. A partir dos depoimentos desses sete sujeitos, buscou-se compreender o que os teria levado a construir trajetórias acadêmicas e profissionais improváveis, no âmbito do Csap e da carreira de EPPGG?

Uma primeira questão que chama a atenção é que, no momento da escolha do curso superior, os professores da educação básica e do cursinho apresentaram o Csap a dois dos EPPGG entrevistados oriundos das

camadas populares, sugerindo que investissem nessa direção. “Conheci o curso por acaso. Uma ex-professora, prima de um professor da Fundação, sabia que tinha facilidade em certa área do conhecimento. Ela me sugeriu o Csap” (Entrevista 1). Colegas da escola e do cursinho, por sua vez, foram determinantes em duas trajetórias, porque foram eles que mencionaram a existência dessa alternativa. “Quando fui prestar vestibular para administração, no meu segundo vestibular, um dos meus colegas comentou da Fundação João Pinheiro” (Entrevista 2). Um entrevistado conheceu o Csap, quando foi feita uma divulgação do curso em seu pré-vestibular; outro entrevistado, através do edital do concurso público. “Bem, fui fazer cursinho após a conclusão do ensino médio. E, lá, no primeiro dia de aula, um colega de carreira estava divulgando o Csap” (Entrevista 3). E, em uma das histórias, por acaso, encontrou-se um material informativo, em meio a apostilas de estudo para o vestibular que havia ganhado. “Como não estava fazendo cursinho, estudava com o material do colégio e ganhei alguns outros materiais de estudo. No meio desses materiais que eu ganhei, ouvi falar em administração pública e cheguei, então, até a Fundação” (Entrevista 4). Vale ressaltar que, em nenhum caso, os pais ou a família, responsáveis pela socialização primária dos sujeitos, desempenharam um papel central no primeiro contato com o Csap. Ao contrário, é no espaço da socialização secundária, a escola, seja pelos professores, colegas, materiais de estudo, que travaram esse primeiro contato.

O fato de o Csap garantir uma bolsa de estudos, ao longo de toda a graduação, e de assegurar o ingresso no serviço público, caso o estudante conclua o curso cumprindo determinado requisitos, foi algo que chamou a atenção de todos os entrevistados oriundos das camadas populares. Isso foi, sem dúvida, determinante para a escolha pelo Csap. “Fui pesquisar, vi que tinha bolsa. Achei que seria muito interessante para mim, porque sabia que precisava de uma fonte de renda, meus pais não tinham condições” (Entrevista 5).

Posteriormente, uma vez aprovados e matriculados, a bolsa de estudos foi também fundamental para sua permanência no ensino superior e a conclusão da graduação com sucesso, a despeito das adversidades que eventualmente enfrentaram.

No Csap, a gente recebe uma bolsa que equivale a um salário mínimo. Na época, os meninos da minha turma usavam a bolsa para ir para o boteco. Eu tinha

que usar para me manter em Belo Horizonte, porque minha família não tinha condições de arcar com a minha estadia. (...) o auxílio que a Fundação oferece para a gente me ajudou a me manter e a terminar o curso. Não digo que seria impossível sem a bolsa, mas seria muito complicado (Entrevista 6).

Os EPPGG oriundos das camadas populares entrevistados são sujeitos persistentes. Alguns tiveram que encarar o concurso que dá ao acesso ao Csap mais de uma vez e mesmo inúmeras vezes.

No primeiro concurso, foi uma tragédia. No segundo, quase passei para a segunda etapa. No terceiro, fui para a segunda etapa. Somente no quarto concurso, eu passei. Essa foi a minha história. O concurso foi sofrido; achava super difícil, injusto. Não tinha cota ainda (Entrevista 7).

Uma vez matriculados no curso, alguns sentiram dificuldades em garantir um bom desempenho acadêmico para se formarem e, mais que isso, garantirem o direito à nomeação no serviço público; precisaram estudar muito, contar com a ajuda de colegas e dos professores para aulas de reforço e mesmo enfrentar repetências.

A minha defasagem fez com que eu tivesse que me esforçar muito mais do que os meus colegas. Eu tive a sorte também de ter boas pessoas na minha sala, que tinham disponibilidade para me ensinar. Por exemplo, em cálculo, eu tinha uma dificuldade imensa. Na turma, tinha um colega engenheiro que salvou. Eu sou realmente muito grato a ele. Me deu aula de cálculo, ficava lá a tarde inteira estudando comigo. Não podia tomar duas bombas, porque, senão, perdia o acesso à carreira (Entrevista 4).

A partir dos depoimentos acima, merecem destaque: a orientação acadêmica recebida de professores da educação básica, de professores do cursinho e de colegas; o fato do Csap garantir uma bolsa de estudos de um salário mínimo por mês aos estudantes do curso, ao longo de toda a graduação; o fato de o ingresso no curso estar vinculado a uma carreira e consequentemente ao ingresso no serviço público e sua importância para sujeitos das camadas populares; a persistência e a dedicação aos estudos, visando o acesso ao ensino superior, mas também a permanência no curso e a sua conclusão com sucesso. São essas as possíveis chaves para se compreender a escolha desses sujeitos pelo Csap

e pela carreira de EPPGG, e também compreender o que teria levado esses sujeitos a construir trajetórias improváveis de sucesso acadêmico e profissional no âmbito do CSAP e da carreira de EPPGG⁹.

Discussão

Neste artigo, analisou-se a relação entre classe social e percurso acadêmico e profissional, mobilizada a partir de uma discussão dos aportes teóricos de Bourdieu e Lahire. Os achados apoiam empiricamente a hipótese teórica, de que as desigualdades de classe se explicitam e são reforçadas no percurso escolar e profissional.

Da análise estatística do universo dos estudantes que acessaram o curso superior investigado, depreende-se que sua grande maioria vem de escolas da rede de ensino particular e quase metade concluiu o ensino médio nas dez melhores escolas do estado (das quais sete são particulares). A maior parte dos pais e mães dos estudantes possui ensino superior completo e suas profissões situam-se nos agrupamentos superiores da classificação brasileira de ocupações. A maioria das famílias possui renda familiar média (6 a 10 salários mínimos) ou superior e os estudantes não trabalhavam, enquanto cursaram o ensino médio. Daí se poder afirmar que o curso possui um recorte de classe e que o seu corpo discente é predominantemente oriundo das camadas mais elitizadas da população.

A análise revelou, ainda, uma sub-representação dos estudantes oriundos das camadas populares nas diferentes etapas do percurso escolar e profissional: na conclusão do curso (4,3% inferior à dos oriundos de escola privada), ao longo da carreira (6,3%) e entre os servidores que possuem cargos e comissões (1,6%). Vale pontuar, não obstante, que não foi constatada essa relação quanto à variável remuneração média. Tais resultados evidenciam o fato de que a origem social tem efeito sobre as oportunidades de sucesso (eficácia) ao longo da trajetória escolar e profissional.

Isso não impede, todavia, que alguns indivíduos oriundos das camadas populares consigam vencer a barreira do ingresso e construam trajetórias de sucesso

acadêmico e profissional, ainda que com oportunidades reduzidas. Segundo o referencial teórico estudado, os membros das classes desfavorecidas que, contradizendo as probabilidades estatísticas, conseguem ingressar no ensino superior, apresentam vantagens sociais que os diferenciam dos demais de seu grupo. Contudo, isso não seria suficiente para sua inserção eficaz. A condição de classe destes estudantes tende a provocar dificuldades para o cumprimento das tarefas acadêmicas, além de problemas referentes ao financiamento dos estudos, bem como em sua inserção social e simbólica.

A esse respeito, a investigação apurou que o recebimento de bolsa de estudos ao longo do curso de graduação e um bom salário, já no início da carreira, tem o efeito de amenizar o efeito que a classe geralmente tem no percurso escolar e na trajetória profissional – efeitos da política do curso e da carreira.

A essas dimensões institucionais incluem-se hábitos e estratégias familiares, o papel dos professores da escola de origem, além de dedicação e persistência individual, conforme constatado nas entrevistas. Tais dimensões também são constatadas nas pesquisas de Lahire, que deu especial atenção aos processos de socialização e aos contextos de ação, sobretudo no interior da família, como espaço onde ocorre a socialização primária e local onde se começa a estabelecer o patrimônio de esquemas de ação individual (Lahire, 2006).

Assim como em Lahire, a presente pesquisa identificou, nos sujeitos entrevistados, processos de socialização promovidos no interior da família, que promovem uma “ordem moral e doméstica” (Lahire, 2006) estável e ordenada; exemplos positivos dentro do círculo de parentes, entre outros. Isso em famílias vulneráveis do ponto de vista de sua origem socioeconômica, ou mesmo precarizadas por questões contingenciais, como divórcio, doenças, morte ou situação de desemprego.

Considerações finais

A presente investigação insere-se em uma agenda de pesquisa relevante e deve impulsionar outros estudos nessa temática, ao menos por dois motivos. Primeiro, porque permite discutir estratégias de políticas públicas no campo da educação voltadas para a efetiva inclusão das classes ou grupos em desvantagem. A pesquisa apoia, assim, a adoção de uma política de cotas (adotada nesse curso em 2018), entre outras, que

9 O roteiro de entrevista que norteou o recolhimento dos depoimentos de história oral temática tem como foco a formação e a experiência de trabalho. Uma compreensão mais aprofundada das trajetórias improváveis de sucesso acadêmico e profissional desses sujeitos das camadas populares entrevistados demandaria explorar de forma detalhada as suas socializações primárias (no âmbito da família) e também os percursos escolares na educação básica.

vissem aproximar a diversidade constitutiva da sociedade dos cursos e carreiras de prestígios, tornando-os menos excludentes e mais representativos.

É importante, também, por permitir construir conhecimento sobre as dinâmicas do acesso às carreiras do serviço público, sendo valioso compreender de modo adensado a formação da burocracia estatal e as questões que envolvem as políticas de gestão de carreiras dentro da administração pública brasileira, sobretudo aquelas estruturadas a partir das chamadas reformas gerenciais.

Referências

- Afrânio Mendes Catani, Maria Alice Nogueira, Ana Paula Hey, Cristina Carta Cardoso de Medeiros (Organização) (2017). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Escritos de Educação*. 15.ed. São Paulo: Vozes.
- Coelho, Fernando (2019). Posfácio. In: Amorim, Marina Alves, Rodrigues, Maria Isabel Araújo & Godinho, Leticia. *Histórias de gestores governamentais: formação e experiência profissional de egressos do curso de Administração Pública (Csap) da Fundação João Pinheiro (FJP)*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2019. Recuperado de: <http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/institucional/915-historias-de-gestores-governamentais-projeto-percursos-13mbfinal/file>
- Lahire, Bernard (2003). *O Homem Plural: as molas da ação*. Ed Instituto Piaget, Lisboa.
- Lahire, Bernard (2006). *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- Lahire, Bernard (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI, P 13-22.
- Klein, Fabio Alvim, & Mascarenhas, André Ofenhejm (2016). Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. *Revista de Administração Pública*, 50(1), 17-39. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7612146562>
- Lima Junior, Paulo, & Massi, Luciana. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciência & Educação* (Bauru), 21(3), 559-574. <https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030003>.
- Nogueira, Maria & Nogueira, Cláudio. (2009) *Bourdieu e a Educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogueira, Maria & Catani, Afrânio (2014). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: Nogueira & Catani (orgs.). *Bourdieu: escritos de educação*. 15ª ed. (pp. 7-15). Petrópolis/ RJ: Vozes.
- Souza, Celina. (2017). Modernização do Estado e construção de capacidade burocrática para a implementação de políticas federalizadas. *Revista de Administração Pública*, 51(1), 27-45. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7612150933>.

Recebido em: 03 Ago. 2019

Aprovado em: 15 Abr. 2021

AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR POR PROFESSORES E ESTUDANTES

Oswaldo André Filippesen¹; <https://orcid.org/0000-0002-7377-9567>

Angela Helena Marin²; <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>

Resumo

O presente estudo visou caracterizar e comparar o clima escolar entre professores e estudantes do ensino técnico de nível médio privado, verificando associações e diferenças entre eles. Utilizou-se um delineamento correlacional e comparativo de corte transversal, com participação de 62 professores, os quais preencheram o Questionário de Dados Sociodemográficos e Laboral e a *Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff*, além de 135 estudantes, que responderam ao Questionário de Caracterização do Perfil dos estudantes e ao *Delaware School Climate Survey-Student*. Constatou-se que tanto professores como estudantes perceberam como positivos os fatores: relação professor-aluno, relação entre alunos e *bullying*, mas, quando comparados, os professores perceberam de forma mais positiva a relação entre alunos, engajamento do aluno e *bullying*, enquanto os estudantes, clareza e justiça das regras e segurança. Tais dados são corroborados pela evidência de concordância moderada no fator relação entre alunos, razoável em clareza e justiça das regras e segurança, e mínima para relação professor-aluno, *bullying* e engajamento estudantil. Apesar das diferentes percepções, os dados denotaram, de modo geral, um clima positivo entre as escolas investigadas.

Palavras-chave: Clima escolar; Ensino; Professores; Estudantes.

School Climate in Private Technical Education: Teacher and Student Evaluation

Abstract

The present study aimed at characterizing and comparing the perceived school climate between teachers and students of technical secondary education and to verify the associations and the differences between them. A cross-sectional and comparative cross-sectional design was used, with the participation of 62 teachers, who completed the Sociodemographic and Labor Data Questionnaire and the Delaware School Climate Survey - Teacher / Staff, in addition to 135 students, who answered the Questionnaire on Characterization of Student Profile and the Delaware School Climate Survey-Student. It was found that both teachers and students perceived as positive the factors teacher-student relations, relationship between students and bullying, but when compared, teachers perceived the relationship between students, student engagement and bullying more positively, while students, clarity and justice rules and school safety. These data are corroborated by the evidence of moderate agreement in the relationship between students' factor, reasonable in clarity and fairness of the rules and school safety and minimum for teacher-student relations, student engagement and bullying. Despite the different perceptions, the data showed a positive climate among the schools contemplated.

Keywords: School climate; Education; Teachers; Students.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; educador.osvaldo@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; marin.angelah@gmail.com

Clima Escolar en la Educación Técnica Privada: Evaluación de Maestros y Estudiantes

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar y comparar el clima escolar percibido entre maestros y estudiantes de educación técnica secundaria privada y verificar las asociaciones y diferencias entre ellos. Se utilizó un diseño transversal y comparativo de corte transversal, con la participación de 62 maestros, quienes completaron el Cuestionario de datos sociodemográficos y laborales y la Encuesta de clima escolar de Delaware - Profesor/Personal, además de 135 estudiantes que respondieron el Cuestionario de caracterización. Perfil del estudiante y la Encuesta de clima escolar de Delaware-Estudiante. Se ha verificado que tanto los maestros como los estudiantes percibían como positivos los factores: relación profesor-alumno; relación entre los estudiantes e bullying, pero en comparación, los profesores percibieron de manera más positiva la relación entre los estudiantes, el compromiso de los estudiantes y el bullying, mientras que los estudiantes, la claridad y equidad de las reglas y la seguridad. Dichos datos se corroboran por la evidencia de un acuerdo moderado sobre el factor relación entre los estudiantes, razonable en claridad y justicia de las reglas y seguridad, y mínimo para la relación profesor-estudiante, compromiso de los estudiantes y el bullying. A pesar de las diferentes percepciones, los datos generalmente mostraron un clima positivo entre las escuelas contempladas.

Palabras clave: Clima escolar; Enseñanza; Profesores; Estudiantes.

Introdução

Um curso técnico, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Federal 6, 2012), é caracterizado como um tipo de formação em que teoria e prática são indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem. Sua finalidade é proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

A oferta de cursos técnicos de nível médio no Brasil, seja em instituições públicas ou privadas, está condicionada ao cumprimento da legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regida pela Lei Federal nº 9.394 de 20 setembro de 1996, Seção IV-A, art. 36-A, B, C e D, atualizada pela Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Seu objetivo é redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Câmara dos Deputados, 2008). Diante da legislação, a oferta desses cursos no Brasil está limitada à condição de articulação com o ensino médio ou subsequente a ele, podendo ser integrada ou concomitante a essa etapa da educação básica (Resolução Federal 6 [RF 6], 2012). Os cursos técnicos presenciais subsequentes ao ensino médio, foco do presente estudo, tem como carga-horária total de 800 a 1000

horas-aula (Ministério da Educação do Brasil, 2017) e deve atender às diretrizes da RF 6 (2012), em relação à infraestrutura, laboratórios, qualificação, habilitação docente, plano de curso e projeto político pedagógico.

Particularmente, em relação às instituições de ensino técnico privadas, além de atenderem a legislação específica, precisam formular permanentemente políticas de desenvolvimento para criarem condições de sobrevivência em um mercado que sofre rápidas e extremas mudanças (Arthur & Pinto, 2017). Assim, ofertar ensino de qualidade torna-se imprescindível em um mercado competitivo, mas que pode não ser garantido apenas com infraestrutura adequada e docência qualificada. Nesse sentido, é preciso ampliar o entendimento quanto à qualidade no ensino e perceber que as relações de convivência diárias no âmbito da escola, estabelecidas por professores e por estudantes, também são importantes.

Para Clavijo, Delgado e Mahecha (2014), a qualidade dessa convivência configura o clima escolar, que pode ser avaliado através da percepção de professores e estudantes, possibilitando dimensionar a qualidade de ensino ofertado pela instituição. Contudo, no presente estudo, o entendimento do clima escolar, para além da qualidade relacional, também engloba o caráter da vida escolar, suas normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas que ali interagem social, emocional e fisicamente (Bear, Gaskins, Pell, & Yang, 2014).

Destaca-se que poucas pesquisas têm investigado tal construto em escolas de ensino médio de nível

técnico. No Brasil, localizou-se o trabalho de Comini e Uemura (2017), que considerou a percepção de professores, revelando que o clima escolar positivo era fator determinante para o bom nível de aprendizagem dos estudantes em escolas técnicas estaduais de ensino profissionalizante de Cotia e São Roque, em São Paulo. No contexto internacional, encontrou-se apenas o estudo de Santos (2016), que constatou que o clima escolar era um dos fatores relevantes a ser analisado pela percepção dos estudantes de escolas públicas de ensino médio profissionalizante de Lisboa/Portugal, entendendo que tais informações poderiam apontar motivações e expectativas quanto ao curso e à instituição escolar.

De modo geral, predominam os estudos sobre clima escolar em outros níveis de ensino. Nacionalmente, em relação ao ensino fundamental, encontraram-se pesquisas, a exemplo de Souza (2017), que considerou a percepção de professores de escolas públicas no Distrito Federal, identificando que o clima escolar era tanto um fator de proteção, quando avaliado como positivo, como de risco, quando avaliado como negativo, para o uso de drogas nas escolas. Aragão et al. (2016), por sua vez, examinaram a percepção de professores, estudantes e gestores sobre o clima escolar e sua associação com problemas de convivência entre os estudantes do ensino fundamental II de escolas da cidade de São Paulo. Os autores observaram a existência de situações de ameaça, insulto e agressão, mas elas não eram frequentes a ponto de caracterizarem os ambientes como violentos.

Internacionalmente, os estudos sobre clima escolar se voltam mais ao ensino médio e avaliam diferentes aspectos. Bromhead, Lee, Maxwell e Reynolds (2017) associaram o clima escolar positivo ao melhor desempenho dos estudantes de escolas públicas americanas de ensino médio em testes com números, nível de escrita e leitura. Nessa mesma direção, no continente africano, Finch, Mucherah, Thomas e White (2017) indicaram que em escolas públicas de ensino médio no Quênia/Africa, o clima escolar positivo estava associado a menor incidência de comportamentos de *bullying* e vitimização, assim como o estudo de Fernandez, Vásquez e Zuluaga (2017), que contemplou escolas da Antioquia/Colômbia. Por outro lado, Cornell, Konold e Shukla (2016) examinaram a percepção de estudantes quanto ao clima escolar e comportamentos de risco, tais como provocação, vitimização, intimidação e *bullying*,

mas não encontraram correlações significativas entre as variáveis analisadas nas escolas de ensino médio no estado da Virginia/EUA.

Na Austrália, foram localizados três estudos relacionados ao clima escolar, que foram desenvolvidos em escolas de ensino médio. Um objetivou investigar a relação entre o clima escolar e a percepção de professores quanto aos sintomas de depressão em estudantes. Seus resultados indicaram que um clima escolar positivo estava associado à menor incidência de sintomas depressivos. Contudo, a diferença de gênero e a direcionalidade da associação entre clima escolar e sintomas depressivos ao longo do tempo sugeriram a necessidade de estudos adicionais (Pössel et al., 2016). A segunda pesquisa objetivou avaliar a relação entre clima escolar e formação da identidade dos estudantes quanto a bem-estar, resiliência e identidade moral. Os resultados apresentaram relações positivas entre o clima escolar positivo e cada uma das três variáveis de desfecho (Afari, Aldridge, & Riekie, 2017). O terceiro estudo, por sua vez, buscou examinar a percepção de professores quanto ao clima escolar e sua associação com a satisfação no trabalho. Seus resultados indicaram relações positivas entre um clima escolar positivo, autoeficácia e satisfação do professor no trabalho (Aldridge & Fraser, 2016).

Especificamente quanto à comparação da avaliação do clima escolar entre professores e estudantes em contexto brasileiro, um único estudo foi localizado, o de Moraes, Moro e Vinha (2017), que considerou escolas brasileiras públicas e privadas, a partir do sétimo ano do ensino fundamental. Os autores revelaram percepções diferentes através de resultados classificados em pontos positivos e negativos. Quanto aos pontos positivos, três situações concordantes foram identificadas para professores (85%) e estudantes (88%): “a maioria dos professores explica de boa forma”; “a maioria dos professores dá aulas interessantes” e “a maioria dos professores motiva os estudantes a continuarem estudando”. Relativo aos pontos negativos, professores e estudantes divergiram em suas percepções. Os estudantes sinalizaram as situações: “os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola”; “em geral, os estudantes cumprem as regras da escola” e “os estudantes conhecem e compreendem as regras”, cujos percentuais médios para “Nunca” ficaram acima de 70%. Já os professores sinalizaram que “a maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior e em cursos técnicos” e

“a maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas”, cujos percentuais médios para “não concordam” ficaram em 68%.

Examinar o clima escolar apenas por meio da percepção de professores ou de estudantes pode ser considerado como uma avaliação parcial. Justifica-se, portanto, que, para uma avaliação integral, há necessidade de, além de considerar a percepção de ambos, compará-los, com vistas a verificar os pontos de concordância, positivos ou negativos, identificando-se, assim, o que está a influenciar o clima escolar (Morais et al., 2017). Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo caracterizar o clima escolar percebido por professores e estudantes em instituições privadas de ensino de nível técnico de Porto Alegre e região metropolitana, verificando associações e diferenças entre eles.

Método

Delineamento e participantes

Trata-se de um estudo correlacional e comparativo (Collado, Lucio & Sampieri, 2013), de corte transversal e abordagem quantitativa. Sua amostra se caracteriza como não probabilística e foi selecionada por conveniência entre professores e estudantes do ensino técnico de nível médio, vinculados a escolas privadas de Porto Alegre/RS e região metropolitana.

Foram convidados mais de 120 professores; destes, 62 aceitaram participar da pesquisa. Estes atuavam como docentes no ensino técnico, com idade média de 41,74 anos (DP = 12,3), sendo o sexo masculino predominante (61,3%). A maioria era casada (58,1%), com moda de 1 filho, e não apresentavam doença física ou mental (91,9%). Quanto à escolaridade, tinham, predominantemente, especialização (56,5%), com tempo médio de experiência em docência de 10,32 anos (DP = 8,5). Especificamente em relação à docência no ensino médio técnico, 62,9% atuavam somente nesse nível de ensino, com tempo médio de experiência de 6,97 anos (DP = 5,5), com destaque para 7,7% deles que trabalham nos três turnos. A carga-horária trabalhada, em média, era de 3,32 horas (DP = 2,3); sendo ministradas cerca de quatro disciplinas (DP = 2,4) por curso em que lecionavam. Dentre os cursos que atuavam sobressaíram-se o técnico em administração (7,2%) e o técnico em enfermagem (5,1%).

Também foram convidados mais de 300 estudantes, mas aceitaram participar um total de 135, com a idade média de 27,45 anos (DP = 8,4), sendo o sexo masculino predominante (53%). A maioria era solteira (39,4%), sem filhos (67,4%) e não apresentava doenças físicas ou mentais (91,7%). Todos já haviam concluído o ensino médio e cursavam radiologia e enfermagem (13,2%), seguidos por eletroeletrônica (9,1%), administração e automação industrial (7,1%), sendo a maior frequência das aulas no turno da noite (80,6%). A maior parte apontou que não recebia auxílio financeiro para custear seus estudos (88,1%), pretendia fazer nível superior após a conclusão do curso técnico (76,3%) e não estagiava no momento (83,6%). Contudo, revelaram que trabalhavam em setores administrativos (76,9%) ou de manutenção (5,9%), predominantemente.

Local

Mais de vinte e cinco escolas técnicas privadas de Porto Alegre e região metropolitana foram contatadas, mas a pesquisa contou com a participação de oito delas. Dentre estas, sete estavam localizadas na cidade de Porto Alegre e uma na cidade de Gravataí. Cada escola oferecia pelo menos quatro cursos técnicos em diferentes em áreas (mecânica, eletrônica, saúde e administração). Suas instalações assemelham-se quanto às estruturas para salas de aulas e laboratórios com máquinas e equipamentos relativos à necessidade de cada curso.

Materiais

Os professores preencheram, via internet, o Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais, desenvolvido para fins desta pesquisa, e a *Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff - Brazilian DSCS-T/S* (Bear et al., 2014 [adaptada e em processo de validação no Brasil por Lindern & Lisboa³]). O primeiro visou obter informações para caracterização da amostra, tais como: idade, sexo, estado civil, escolaridade, cargo, turno e tempo de trabalho, cursos nos quais ministrava aulas, quantidade de disciplinas e horas trabalhadas, presença de doenças físicas ou mentais, realização de tratamentos psicológico-psiquiátricos, uso de medicação controlada, hábito de fumar, frequência de atestados

3 Neste estudo foi utilizada a versão já adaptada do instrumento, que está em processo de validação no Brasil.

médicos e pedidos de afastamentos do trabalho. O segundo avaliou o clima escolar através de nove fatores: 1) relação professor-aluno (atenção dos professores às necessidades emocionais dos estudantes e aos seus problemas; $\alpha = 0,80$); 2) relação entre alunos (qualidade das interações entre os estudantes, quanto a respeito, carinho, simpatia e cooperação entre si; $\alpha = 0,81$); 3) clareza das expectativas (expectativas e regras comportamentais da escola são claras para os estudantes; $\alpha = 0,86$); 4) justiça das regras (regras escolares e suas consequências são consideradas justas; $\alpha = 0,87$); 5) segurança (escola é vista como segura pelos professores; $\alpha = 0,71$); 6) *bullying* (ameaças e medo entre os estudantes quanto à violência entre eles; $\alpha = 0,73$); 7) engajamento do aluno (estudantes realizam suas tarefas, respeitam regras da escola e dedicam-se para ter um bom rendimento escolar; $\alpha = 0,83$); 8) comunicação professores-casa (qualidade da comunicação dos professores com os pais ou responsáveis dos estudantes; $\alpha = 0,81$); e 9) relações entre funcionários (comunicação e trabalho em equipe entre professores e demais colaboradores da escola; $\alpha = 0,91$). As questões são respondidas por meio de uma escala de quatro pontos (1 = “Discordo muito” a 4 = “Concordo muito”) e a interpretação é feita pela média, sendo que os escores acima de três indicam uma boa percepção dos fatores do clima escolar, exceto para o *bullying*, cuja pontuação é inversa (*Delaware School Surveys Interpretation Worksheet-STAFF Version*; Bear, Blank, Chen, & Gaskins, 2018). Quanto às propriedades psicométricas do instrumento, neste estudo obtiveram-se coeficientes de alfa de Cronbach considerados satisfatórios, variando de 0,71 a 0,91 entre as escalas, como indicado acima.

Os estudantes, por sua vez, responderam aos Questionário de Caracterização do Perfil dos Estudantes e a *Delaware School Climate Survey-Student – Brazilian DSCS-S* (Bear, Blank, Chen, & Gaskins, 2011 [adaptada e validada para o Brasil por Bear, Chen, Chen, Holst, Lisboa, & Yang, 2015]). O primeiro visou obter informações para caracterização da amostra de estudantes, tais como: idade, sexo, endereço, local de nascimento, estado civil, número de filhos, religião, doenças físicas ou mentais, curso técnico em andamento, semestre ou módulo, trabalho ou estágio e remuneração. O segundo, por sua vez, avaliou o clima escolar através de seis fatores: 1) relação professor-aluno (atenção dos professores às necessidades emocionais dos estudantes e aos seus problemas; $\alpha = 0,77$); 2) relação entre alunos (qualidade das interações entre os estudantes, quanto

a respeito, carinho, simpatia e cooperação entre si; $\alpha = 0,81$); 3) clareza e justiça das regras (justiça das regras, consequências quando quebradas e expectativa do comportamento dos estudantes; $\alpha = 0,84$); 4) segurança escolar (escola é vista como segura pelos estudantes; $\alpha = 0,89$); 5) engajamento do aluno (estudantes realizam suas tarefas, respeitam regras da escola e dedicam-se para ter um bom rendimento escolar; $\alpha = 0,66$) e 6) *bullying* (ameaças e medo entre os estudantes quanto a violência entre eles; $\alpha = 0,70$). As questões foram respondidas por meio de uma escala de quatro pontos (1 = “Discordo muito” a 4 = “Concordo muito”) e a interpretação é feita pela média, sendo que os escores médios acima de três indicam uma boa percepção dos fatores do clima escolar, exceto para o *bullying*, cuja pontuação é inversa (*Delaware School Surveys Interpretation Worksheet-STAFF Version*; Bear et al., 2018). A validação para o Brasil indicou qualidades satisfatórias do instrumento, que variaram de 0,74 a 0,83 para as seis escalas, e 0,86 para a escala total (Bear et al., 2015). No presente estudo tais indicadores se mantiveram satisfatórios, variando de 0,66 a 0,89, como indicado acima.

Procedimentos

Inicialmente, contatou-se o setor pedagógico das escolas técnicas privadas de Porto Alegre e região metropolitana e, após a assinatura da carta de anuência e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CAAE: 84053318.7.0000.5344), realizou-se a coleta de dados entre os meses de junho a dezembro de 2018. Aos professores foi disponibilizado um link de acesso aos questionários via internet, enviado por e-mail para o responsável do setor pedagógico. Na primeira parte do questionário *on-line* constava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Quanto aos estudantes, os responsáveis pelos setores pedagógicos preferiram aplicar os questionários, conforme definiam datas e horários com seus professores. Dessa forma, cada uma das escolas recebeu kits impressos contendo o TCLE e demais instrumentos. Todos os cuidados éticos relativos à informação clara e completa sobre o estudo, assim como a autonomia e privacidade dos dados foram assegurados.

Após a coleta, as respostas do Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais e de Caracterização do Perfil dos Estudantes foram analisadas por meio de

estatística descritiva. Foram utilizadas as distribuições relativas (%), bem como de tendência central e dispersão (mediana, média e desvio padrão), com estudo de normalidade da distribuição de dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (correção de *Lillifors*).

Para os dados obtidos por meio dos instrumentos *Brazilian DSCS-T/S* e *DSCS-S*, além das análises descritivas, foram realizadas análises por inferência, através da correlação de Spearman. A interpretação dos dados foi baseada nos valores conforme método de análise de Landis e Koch (1977), cuja correlação, positiva ou negativa, é considerada bem fraca de 0.00 a 0.19, fraca de 0.20 a 0.39, moderada de 0.40 a 0.69, forte de 0.70 a 0.89 e muito forte de 0.90 a 1.00.

Para examinar as diferenças entre as percepções de professores e estudantes foram feitas análises por meio do teste de Wilcoxon e, com vistas a avaliar a confiabilidade entre os dados, foi realizada a análise de correlação intraclasse. As análises indicadas foram realizadas no programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*), considerando um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Resultados

Para atender ao objetivo que visava caracterizar o clima escolar percebido por professores e estudantes, foram feitas análises descritivas de cada instrumento, cujos dados constam na Tabela 1.

Tabela 1
Fatores relativos ao clima escolar percebido por professores e estudantes

	Fatores - Clima Escolar	Mediana	Média	Desvio-Padrão
Professores	Relação professor-aluno	15,00	3,16	0,48
	Relação entre alunos	15,00	3,01	0,48
	Clareza das expectativas	12,00	3,05	0,66
	Justiça das regras	12,00	2,93	0,76
	Segurança	9,00	3,10	0,62
	Engajamento do aluno	18,00	2,66	0,49
	Bullying	6,00	1,94	0,65
	Comunicação professor-casa	10,00	2,61	0,71
Estudantes	Relação entre funcionários	12,00	2,93	0,75
	Relação professor-aluno	15,00	3,08	0,51
	Relação entre alunos	12,00	3,07	0,49
	Clareza e justiça das regras	18,00	2,87	0,64
	Segurança	12,00	2,93	0,58
	Engajamento do aluno	14,00	2,74	0,52
	Bullying	8,00	1,54	0,52

Fonte: Elaborado pelos autores.

Constatou-se que, na percepção dos professores, a relação professor-aluno, a relação entre alunos, a segurança e a clareza das expectativas foram relatadas como positivas para a maioria. A justiça das regras, as relações entre funcionários, o engajamento estudantil e a comunicação professor-casa foram indicadas como mais negativas. Por fim, verificou que os professores pouco observavam a presença de *bullying* na escola.

Na percepção dos estudantes, por sua vez, constatou-se que a relação professor-aluno e entre alunos foram apontadas como positivas. Para segurança,

clareza e justiça das regras e engajamento do aluno a percepção foi mais negativa. Para o *bullying*, os estudantes não indicaram sua presença frequente na escola.

Em conjunto, observa-se que tanto professores como estudantes perceberam como positivos os fatores relação professor-aluno e relação entre alunos. Para melhor entender a associação, bem como comparar os fatores sobre clima escolar percebido por professores e estudantes, foi feita a análise de correlação de Spearman, cujos dados constam na Tabela 2.

Tabela 2
Correlação entre os fatores do clima escolar percebidos por professores e estudantes

Professores	Estudantes					
	1	2	3	4	5	6
1. Relação professor-aluno	0,13	0,14	0,07	0,08	0,02	-0,13
2. Relação aluno-aluno	0,04	0,31*	0,14	0,11	0,07	-0,14
3. Clareza e justiça das regras	0,01	0,08	0,13	0,08	-0,19	0,01
4. Segurança	-0,04	0,26*	0,07	-0,05	0,05	-0,04
5. Engajamento estudantil	0,20	0,15	0,09	0,01	-0,02	-0,27*
6. Bullying	-0,33**	-0,16	-0,12	-0,14	-0,12	0,02

Nota. * $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que não foram obtidas correlações moderadas ou fortes. Contudo, verifica-se associação positiva e fraca entre os fatores: relação entre alunos percebida pelos professores com relação entre alunos percebida pelos estudantes ($r = 0,31$; $p < 0,05$) e relação segurança percebida pelos professores com relação entre alunos percebida pelos estudantes ($r = 0,26$; $p < 0,05$). Constatou-se, também, associação negativa e fraca entre os fatores: *bullying* pela

percepção dos professores com relação professor-aluno pela percepção dos estudantes ($r = -0,33$; $p < 0,01$) e engajamento do aluno percebido pelos professores com *bullying* pela percepção dos estudantes ($r = -0,27$; $p < 0,05$). No tocante às diferenças entre as percepções do clima escolar por professores e estudantes, foram feitas análises por meio do teste de Wilcoxon, cujos dados constam na Tabela 3.

Tabela 3
Média e intervalo interquartilício da comparação entre fatores relativos ao clima escolar percebido por professores e estudantes

Fatores	Professores	Estudantes	p
Engajamento estudantil	16,00 (9 - 23)	14,09 (6 - 71)	0,00
Relação professor-aluno	15,97 (10 - 20)	15,49 (8 - 24)	0,54
Relação entre alunos	15,16 (10 - 23)	12,22 (3 - 16)	0,00
Justiça das regras	11,74 (4 - 16)	17,38 (1 - 8)	0,00
Segurança	9,37 (4 - 12)	11,67 (4 - 16)	0,00
Bullying	5,84 (3 - 10)	6,89 (3 - 15)	0,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados apontaram diferença significativa na percepção de professores e estudantes, sendo que os professores perceberam de forma mais positiva os fatores engajamento estudantil ($M = 16,00$; $p = 0,00$), relação entre alunos ($M = 15,16$; $p = 0,00$) e bullying ($M = 5,84$; $p = 0,00$), enquanto os estudantes, clareza e justiça das regras ($M = 17,38$; $p = 0,00$) e segurança ($M = 11,67$; $p = 0,00$).

Por fim, com vistas a avaliar a confiabilidade entre os dados, foi realizada a análise de correlação intraclasse, cujos resultados revelaram, através dos indicadores de alfa de Cronbach, conforme método de

análise de Landis e Koch (1977), existir concordância moderada no fator relação entre alunos ($\alpha = 0,52$; $p = 0,00$), razoável em clareza e justiça das regras ($\alpha = 0,21$; $p = 0,18$) e segurança ($\alpha = -0,21$; $p = 0,77$), e fraca em relação professor-aluno ($\alpha = 0,20$; $p = 0,19$), bullying ($\alpha = 0,15$; $p = 0,27$) e engajamento estudantil ($\alpha = -0,07$; $p = 0,59$).

Discussão

Os dados revelaram que entre os professores houve destaque positivo para relação professor-aluno

e clareza das expectativas, o que sugere consciência do trabalho, possivelmente porque estão preparados, devido a sua experiência, e possuem conhecimento acerca das regras e do que a escola espera de sua atuação (Machado & Piton, 2019). Igualmente positivo, o fator segurança foi identificado, o que pressupõe atenção das escolas a esse ponto, que tem sido associado com relações sociais de maior qualidade entre os estudantes e melhor desempenho ao longo do curso (Colombo, 2018; Coelho & Dell’Aglia, 2019). Por fim, acredita-se que a percepção positiva da relação entre alunos pode estar relacionada à metodologia, que pressupõe o desenvolvimento de competências a partir da interação entre os estudantes, visando o estabelecimento de vínculos de amizade, respeito mútuo e boa convivência.

De forma semelhante, pela parte dos estudantes, constatou-se como positiva a relação professor-aluno, a relação entre alunos e o *bullying*, apontando na direção de uma percepção mais direcionada à valorização das interações na escola. O primeiro fator está coeso com o foco da própria formação técnica, que exige postura e atitude respeitosa com professores, colegas e regras escolares no decorrer do curso. Em geral, cursos técnicos apresentam estudantes jovens adultos, na maioria trabalhadores, em busca de melhor qualificação (Formiga & Santos, 2018). Nesse sentido, os dados demonstraram consonância às variáveis do fator relação entre alunos e *bullying*, pois, geralmente, prevalecem as amizades, sendo escassas as manifestações de violência entre os estudantes.

Ao comparar as respostas, constatou-se que quanto melhor relacionavam-se professores e estudantes, melhor era a relação entre os próprios estudantes. Saber relacionar-se com os estudantes está associado ao preparo profissional para desempenho das atividades docentes (Machado & Piton, 2019), pois contribui tanto para o processo de aprendizagem quanto para um clima escolar positivo (Souza, 2017). De modo semelhante, a qualidade da relação entre os estudantes se relacionou a um ambiente escolar mais seguro aos professores. Outro dado relevante é que quanto menor a percepção por parte dos estudantes referente ao *bullying*, melhor era a relação com o professor e o engajamento estudantil. Nesse sentido, corrobora-se a literatura que indica que professores preparados para identificar e mediar situações relativas ao *bullying* possuem uma relação mais satisfatória com os estudantes (Menegotto & Machado, 2018).

Buscando entender as diferenças encontradas entre as respostas acerca do clima escolar de professores e estudantes, observou-se que os professores avaliaram como mais positivo a relação entre alunos, o engajamento do aluno e o *bullying*. A formação técnica de nível médio privado demanda do estudante investimento financeiro, uma condição que pressupõe um comprometimento com o curso. Entretanto, esse compromisso dependerá do currículo proposto e também da contribuição do professor por meio de atividades que oportunizem seu envolvimento (Leite & Miorando, 2018). Realizar as tarefas, empenhar-se e respeitar a todos na escola são variáveis de engajamento estudantil que estão consonantes à percepção docente. Além disso, os cursos técnicos visam, afora a profissionalização, formar cidadãos (RF 6, 2012). Portanto, espera-se que o curso propicie aos estudantes ações que articulem e mobilizem tanto conhecimentos e habilidades quanto valores e atitudes, promovendo desenvolvimento contínuo. Como resultado, presume-se que respeitem diferenças, tratem-se e convivam bem, o que se alinha ao fator relação entre alunos igualmente percebido como positivo. Nessa mesma direção, constatou-se que o *bullying*, cujas variáveis envolvem ameaça e medo, prejudicando as relações devido à violência entre os estudantes, tenha sido percebido como positivo porque essas situações são esparsas nesse tipo de formação.

Pela parte dos estudantes, constatou-se que os fatores clareza e justiça das regras e segurança foram percebidos como mais positivos, indicando que eles têm consciência do que se espera de seu comportamento e que se sentem bem na escola, demonstrando preocupação com sua integridade física. Essas respostas podem estar alinhadas ao fato de as escolas serem organizadas quanto à segurança de todos em suas dependências, o que lhes permite se sentirem seguros e respeitados pela instituição (Guerra, 2018).

As diferenças de percepções entre professores e estudantes podem relacionar-se com a atenção que cada parte valoriza no decorrer da formação. Os professores sugerem atenção ao próprio desempenho, bem como resultados esperados de seu trabalho. Nesse sentido, o engajamento estudantil, que se supõe natural do aluno que paga pelo curso, também depende do professor, uma vez que parte dele as propostas pedagógicas que podem fomentar ou não o interesse dos estudantes nas aulas. Assim, os professores, ao destacarem esse fator, poderiam estar a indicar que seu trabalho está

pedagogicamente adequado e que percebem isso pela dedicação dos estudantes, o que justificaria a percepção positiva desse fator. Ainda, evidenciar positivamente a relação entre alunos pode estar a sinalizar que os professores têm conseguido administrar os eventuais conflitos em sala de aula, promovendo boas relações. Tal atenção é corroborada pela percepção positiva sobre *bullying*.

Os estudantes, por sua vez, indicaram preocupação com dois pontos distintos. Inicialmente, sinalizaram a atitude de seguir regras escolares, talvez relacionada ao respeito com os colegas e com a formação para desempenho da futura profissão. Tal situação poderia explicar o destaque para clareza e justiça das regras. Todavia, também apontaram a segurança, preocupando-se com sua integridade física dentro da escola, possivelmente valorizada por considerarem item fundamental para uma escola que se propõe a oferecer ensino de qualidade.

Destaca-se que cada escola tem seu próprio clima, isso porque tal avaliação permite que cada um expresse como se sente nela (Morais et al., 2017). Sendo assim, e considerando que os participantes deste estudo eram de instituições diversas, esperavam-se e obtiveram-se diferentes graus de concordância entre professores e estudantes. Os dados apontaram que os docentes percebiam por parte dos estudantes dedicação e respeito às regras e aos colegas; enquanto a atenção às regras e o bem-estar na escola destacaram-se entre os estudantes.

Considerações finais

Embora sejam de instituições diferentes, cada qual com sua realidade, as partes apresentavam em comum o nível de ensino e formação: cursos técnicos. Nesse contexto, assemelham-se as metodologias e a articulação entre teoria e prática (Flor, Pires, & Ribeiro, 2015), que estimulam a interação entre os estudantes e com os professores. Essa condição permite inferir que a similaridade constatada na relação entre alunos aponta para a valorização das relações interpessoais, expressas por amizade, respeito e boa convivência, indicativo de clima escolar positivo (Morais et al., 2017).

Considerando que a literatura pontua que os estudos sobre esse tema geralmente estão focados nas instituições públicas e em diferentes níveis de escolaridade, este estudo propôs uma vertente diferente, cujo tema central é retomado somente em

instituições privadas, com foco no ensino técnico de nível médio. Assim, acredita-se que os dados revelados propiciaram um primeiro passo em um meio pouco explorado, haja vista que instituições privadas, em geral, oferecem resistência a colocar-se como campo de pesquisa. Embora as causas das resistências sejam desconhecidas, observou-se desinteresse por meio da não resposta ao convite ou negação imediata, além de justificativas como ter um centro próprio de pesquisa, único responsável por essas ações. O próprio Sindicato dos Professores de Escolas Privadas informou que seria difícil ajudar na divulgação da proposta porque os professores já respondiam a várias pesquisas.

Nesse cenário, as diferentes situações de resistência parecem estar permeadas por um denominador comum: receio. Ao aplicarem uma pesquisa, se assim o fizessem, poderiam revelar situações, até mesmo conhecidas da direção, para as quais não há interesse de mudança ou condições para tanto. Assim, como principal consequência da resistência, em suas diferentes formas, tem-se o limitado acesso a um número maior de participantes.

Ainda que diante de resistência, é preciso continuar com esses estudos, principalmente pela relevância do ensino técnico, considerado como importante meio de formação profissional (Deitos, Lara, & Zanardini, 2015). Quiçá futuramente seja possível sensibilizar gestores a perceberem que dados de pesquisa podem ajudá-los a melhor entender como ocorrem as relações na escola e propiciar planos de ações de melhorias, quando necessário. Por ora, o que os resultados possibilitam pensar é que há um clima positivo nas escolas investigadas. Entretanto, Bastos (2019) alerta que eventuais diferenças de concordância entre os participantes podem advir da influência de fatores inerentes a cada escola, valores morais vigentes, cultura, satisfação pessoal, normas, objetivos e qualidade das relações interpessoais. Nesse sentido, seria importante que tais questões fossem investigadas em cada contexto de modo a aprofundar seu entendimento por meio de outras abordagens e métodos de pesquisa.

Referências

- Afari, E., Aldridge, J. M., & Riekke, H. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: a south Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123. doi:10.1002/berj.3254

- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teacher`s views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research Journal*, 19(2), 291-307. doi: 10.1007/s10984-015-9198-x
- Aragão, A. M. F., Azzi, R. G., Bozza, T. C. L., Marques, C. de A. E., Morais, A., Moro, A., Oliveira, M. T. A., Ramos, A. M., Silva, L. M. F., Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P., & Vivald, F. M. C. (2016). O clima escolar e a convivência nas instituições educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127. doi: 10.18222/iae.v27i64.3747
- Arthur, D. C. S., & Pinto, L. A. (2017). Estudo da prática da docência no ensino técnico – aplicação e análise sobre um aspecto dos desafios encontrados no setor. *Revista InterAtividade*, 5(1), 147-154.
- Bastos, C. Z. de A. (2019). *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP, Brasil.
- Bear, G. G., Blank, J., Chen, F. F., & Gaskins, C. (2011). Delaware School Climate Survey Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.
- Bear, G. G., Chen, D., Chen, F. F., Holst, B., Lisboa, C., & Yang, C. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. doi: 10.1080/21683603.2015.1094430
- Bear, G. G., Gaskins, C., Pell, M., & Yang, C. (2014). Validation of a brief of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354. doi: 10.1007/s10984-014-9162-1
- Bear, G., Blank, J. C., Chen, F. F., & Gaskin, C. (2018). *Delaware School Surveys Interpretation Worksheet - STAFF Version*. Retrieved from <http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2019/05/SCS-Interpret-Worksheet-2018-19-STAFF.docx>
- Bromhead, D., Lee, E., Maxwell, S., & Reynolds, K. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology Journal*, 8(2069), 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069
- Câmara dos Deputados. (2008). Lei Federal nº 11.741 - Diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>
- Clavijo, M. S. O., Delgado, V. M. P., & Mahecha, M. L. R. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales Opción*, 30(73), 88-100.
- Coelho, C. de A., & Dell`Aglío, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264.
- Collado, C. F., Lucio, M. P. B., & Sampieri, R. H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Colombo, T. F. S. (2018). *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Escola de Educação, Marília, SP, Brasil.
- Comini, G. M., & Uemura, M. R. B. (2017). Fatores determinantes no desempenho das escolas estaduais de ensino profissionalizante integrado ao médio: um estudo de caso dos municípios de Cotia e São Roque. *Anais do XX SEMEAD, Seminários de Administração*, São Paulo, SP, Brasil.
- Cornell, D., Konold, T., & Shukla, K. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57, 291-307. doi: 10.1002/ajcp.12044
- Deitos, R. A., Lara, A. M. B., & Zanardini, I. M. S. (2015). Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. *Revista Educação & Sociedade*, 36(133), 985-1001. doi: 10.26843/ae19828632v12n12019p50a67
- Fernandez, D. Y. B., Vásquez, N. S. M., & Zuluaga, N. C. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Revista Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.CEFF
- Finch, H., Mucherah, W., Thomas, K., & White, T. (2017). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.11.012

- Flor, R. C., Pires, D. E. P., & Ribeiro, G. (2015). Concepção de biossegurança de docentes do ensino técnico de enfermagem em um estado do sul do Brasil. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 13(3), 721-737. doi: 10.1590/1981-7746-sol00002
- Formiga, G. C. B., & Santos, O. F. C., (2018). Perfil do aluno do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia: campus Tobias Barreto - SE. *Revista Expressão Científica*, 2(1), 59-65.
- Guerra, C. E. (2018). *Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal.
- Landis, J. R., & Kock, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174, 1977. doi: 10.2307/2529310
- Leite, D., & Miorando, B. S. (2018). Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na educação superior. *Revista Educação por Escrito*, 9(2), 173-190. doi: 10.15448/2179-8435.2018.2.31563
- Machado, C., & Piton, N. N. (2019). Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódico Capes. *Revista @ambienteeducação*, 12(1), 50-67.
- Menegotto, L. M. de O., & Machado, I. (2018). *Bullying escolar na perspectiva dos professores*. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 321-340.
- Ministério da Educação do Brasil. (2017). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>
- Morais, A., Moro, A., & Vinha, T. P. (2017). O papel dos sistemas de avaliação na orientação da aprendizagem: clima escolar. *Anais do seminário internacional de avaliação da educação básica*, São Paulo, SP, Brasil.
- Pössel, P., Rakes, C., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2016). Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. *School Mental Health Journal*, 8(4), 425-440. doi: 10.1007/s12310-016-9191-2
- Resolução Federal nº. 6, de 20 de setembro de 2012. *Define diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Santos, M. L. (2016). *As vozes dos estudantes de uma escola profissional sobre o ensino profissional - um estudo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Souza, M. L. P. (2017). *Fatores de risco e proteção do uso de drogas em escolas e sua relação com o clima escolar: o que pensam os educadores do DF*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.

Recebido em: 16 Ago. 2019

Aprovado em: 29 Jul. 2021

AUTOEFICÁCIA, HABILIDADES SOCIAIS E CLIMA ESCOLAR DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda Oliveira Falcão¹; <https://orcid.org/0000-0003-1492-3431>

Vanessa Barbosa Romera Leme²; <https://orcid.org/0000-0002-9721-0439>

Gisele Aparecida de Moraes³; <https://orcid.org/0000-0002-1640-7783>

Resumo

O estudo comparou a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar de estudantes do final do Ensino Fundamental, considerando diferenças por sexo e a influência do histórico de reprovação escolar, a partir da Teoria Social Cognitiva. Participaram 491 alunos (idade de 11 a 16 anos), selecionados por conveniência, de ambos os sexos, que frequentavam os três últimos anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de uma cidade do Estado de Minas Gerais. Os participantes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, ao Children's Self-Efficacy Scale, ao Questionário de Clima Escolar e ao Questionário com informações demográficas. Os resultados indicaram que as meninas apresentaram mais autoeficácia para atividades extracurriculares/lazer e social e mais empatia e assertividade do que os meninos. Os alunos apresentaram mais habilidades sociais de abordagem social/sexual e perceberam mais o clima escolar acerca do relacionamento entre estudantes. Estudantes com histórico de reprovação escolar tiveram menor autoeficácia e clima escolar positivo. Os dados evidenciaram as influências dos papéis de gênero e da reprovação escolar sobre as relações interpessoais e o desempenho escolar dos estudantes ao final do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de se fomentar programas de intervenção com alunos e professores.

Palavras-chave: Autoeficácia; Habilidades sociais; Clima escolar; Ensino fundamental.

Self-Efficacy, Social Skills and School Climate of Elementary School Students

Abstract

The present study aimed to compare academic self-efficacy, social skills and the school climate of students in the last years of Middle School, considering differences by sex and influences school failure, based on the Social Cognitive Theory. Participated 491 students aged between 11 and 16 years old, selected by convenience, of both sexes who attended the last three years of middle school in a city in the state of Minas Gerais. Participants answered Social Skills Inventory for Adolescents, Children's Self-Efficacy Scale, School Climate Questionnaire, and Socio-economic Demographic Questionnaire. The results indicated that girls showed more self-efficacy for extracurricular/leisure and social activities and more empathy and assertiveness than boys. The students presented more social skills of social/sexual approach and perceived more the school atmosphere about the relationship between students. Students with a history of school failure had lower self-efficacy and a positive school climate. The data evidenced the influence of gender roles and school failure on interpersonal relationships and school performance of students at the end of Elementary School, highlighting the need to promote intervention programs with students and teachers.

Keywords: Self-efficacy; Social skills; Climate school; Elementary educations.

1 Centro Universitário Inta – UNITAN – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; amanda.falcao88@gmail.com

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; vanessaromera@gmail.com

3 Instituto Federal Fluminense – Itaperuna – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; gisele.morais@iff.edu.br

Autoeficácia, Habilidades Sociais y Clima Escolar de Estudiantes de la Enseñanza Fundamental

Resumen

El estudio comparó la autoeficácia académica, habilidades sociales y el clima escolar de estudiantes del final de la Enseñanza Fundamental, considerando diferencias por sexo e influencias del histórico de reprobación escolar, basado en la Teoría Social Cognitiva. Participaron 491 alumnos (edad de 11 a 16 años), seleccionados por conveniencia, de ambos sexos que frecuentaban los tres últimos años de la Enseñanza Fundamental de escuelas públicas y particulares de una ciudad del Estado de Minas Gerais. Los participantes respondieron al Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes, al Children's Self-Efficacy Scale, al Cuestionario de Clima Escolar y al Cuestionario con informaciones demográficas. Los resultados indicaron que las niñas presentaron más autoeficácia para actividades extracurriculares/ocio y social y más empatía y asertividad que los niños. Los alumnos presentaron más habilidades sociales de abordaje social/sexual y percibieron más el clima escolar acerca de la relación entre estudiantes. Los estudiantes con historial de reprobación escolar presentaron menor autoeficácia y clima escolar positivo. Los datos evidenciaron las influencias de los papeles de género y de la reprobación escolar sobre las relaciones interpersonales y el desempeño escolar de los estudiantes al final de la Enseñanza Fundamental, destacando la necesidad de fomentar programas de intervención con alumnos y profesores. **Palabras clave:** Autoeficácia académica; habilidades sociales; Clima escolar; Enseñanza fundamental.

Introdução

A escola proporciona aos alunos múltiplas experiências relacionais que podem contribuir para a promoção de valores de convivência e de competências socioemocionais importantes para o desfecho positivo do percurso acadêmico. Dentre os diversos segmentos a serem focalizados na Educação Básica, os anos finais do Ensino Fundamental (EF), que compreendem os anos do 6º ao 9º ano, apresentam algumas problemáticas que serão descritas a seguir.

As reprovações, que são uma das formas como o fracasso escolar se manifesta na realidade educacional brasileira, vêm acompanhadas pelo baixo desempenho em notas, problemas de aprendizagem e de comportamentos que dificultam a continuidade dos estudos pelos alunos (Marturano & Elias, 2016; Nunes, Pontes, Silva, & Dell'Aglio, 2014). Desse modo, é importante investigar algumas variáveis que podem funcionar como recursos pessoais e contextuais no enfrentamento dos desafios institucionais que se apresentam aos estudantes nos anos finais do EF. Assim, o presente estudo focou a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar, considerando as diferenças entre meninos e meninas e as influências do histórico de reprovação escolar.

A autoeficácia acadêmica é definida como a crença de um aluno de que ele é capaz de concluir com êxito uma tarefa acadêmica, alcançar objetivos e atingir os resultados esperados no contexto da realização escolar (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia

são capazes de influenciar a escolha de estratégias de aprendizagem, o padrão de motivação (extrínseco e intrínseco), a autorregulação para aprendizagem e a quantidade de esforço despendido para realização de tarefas, sendo, portanto, predictoras do bom desempenho escolar (Hoigaard, Kovac, Øverby, & Haugen, 2015; Silva, Beltrame, Viana, Capistrano, & Oliveira, 2014).

No que se refere à diferença por sexo em relação à autoeficácia acadêmica, alguns resultados indicam que as mulheres se percebem com maior capacidade de realização no contexto escolar (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2015), enquanto outros resultados direcionam para sentido contrário (Hong & Lin, 2013). Hong e Lin (2013) identificou que os meninos eram estimulados tanto pela família como pela escola a se engajarem em áreas acadêmicas relacionadas à ciência e disciplinas exatas. Por sua vez, as meninas receberam maior incentivo a se envolverem com atividades relacionadas à literatura, artes e educação. O estudo também demonstrou que os rapazes apresentaram mais autoeficácia acadêmica em ciências do que as meninas. Tais achados demonstram que os papéis de gênero estabelecidos em diversas culturas exercem influência sobre a construção das crenças de autoeficácia em jovens estudantes. Contudo, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2011), indicaram que existe uma disparidade de sexo no que diz respeito ao tempo de escolarização, sendo que as mulheres superaram os homens nesse quesito. Outro dado relevante é que o número de mulheres consideradas “chefes de

família” aumentou, bem como a maior participação no mercado de trabalho, em que pese a maior representação delas em funções menos remuneradas. Diante disso, apesar das desigualdades ainda proeminentes no âmbito profissional, vide as diferenças salariais e de ocupação, as mulheres estão obtendo índices cada vez mais elevados no que diz respeito aos resultados acadêmicos (Ipea, 2011).

Em relação às influências do histórico de reprovação nas crenças de autoeficácia acadêmica, Silva, Beltrame, Viana, Capistrano e Oliveira (2014) encontraram que alunos com baixo desempenho escolar e com dificuldades de aprendizagem apresentaram menores níveis de autoeficácia acadêmica quando comparados a alunos com alto desempenho e sem dificuldade escolar. Achkar et al. (2017) verificou que alunos com baixo desempenho escolar tinham menores níveis de autoeficácia geral do que os estudantes com melhores níveis de desempenho. A autoeficácia acadêmica pode se configurar como proteção para a reprovação, pois alunos com elevado senso de eficácia tendem a enfrentar tarefas difíceis, percebendo-as como desafio e não ameaça pessoal (Guerreiro-Casanova et al., 2015). Dessa forma, envolvem-se mais com as tarefas escolares e, como consequência, acompanham o andamento da turma.

Outro recurso importante que contribui para o processo ensino-aprendizagem são as habilidades sociais, que podem ser compreendidas como um conjunto de comportamentos do repertório de um indivíduo requeridos nas tarefas de interação social e que possuem alta probabilidade de fornecer consequências positivas para o indivíduo, seu grupo e comunidade, sendo valorizadas em determinada cultura e tempo histórico (Z. Del Prette & Del Prette, 2017). Há evidências na literatura de que a aquisição e o desenvolvimento das habilidades sociais são associados a características pessoais como sexo, idade e nível socioeconômico. Estudos que realizaram análise comparativa por sexo encontram que as mulheres apresentaram maiores níveis de habilidades sociais de uma maneira geral, destacando-se as habilidades sociais empáticas (Z. Del Prette, Teodoro, & Del Prette 2014; Van Grol & Andretta, 2016), assertividade (Bartholomeu, 2016; Z. Del Prette et al., 2014) e a desenvoltura social (Z. Del Prette et al., 2014). Somado a isso, pesquisas indicam que as habilidades sociais podem impactar positivamente no desempenho acadêmico e nas relações interpessoais no contexto escolar (Achkar et al.,

2017; Bartholomeu, Montiel, Neia, & Silva, 2016; Fernandes, Leme, Soares, & Elias, 2018). Achkar et al. (2017) encontraram que estudantes dos anos finais do EF, com baixo desempenho escolar apresentaram mais reprovação e menos habilidades sociais de empatia, civilidade e autocontrole quando comparados aos estudantes com melhor desempenho escolar.

Além da presença das crenças de autoeficácia acadêmica e das habilidades sociais serem consideradas como fatores que afetam o processo ensino-aprendizagem, o clima escolar também tem sido investigado no contexto nacional e internacional (Fan, Williams, & Corkin, 2011; Hoigaard et al., 2015; Moro, Morais, Vinha, & Tognetta, 2018; Petrucci, Borsa, Damásio, & Koller, 2016; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro, 2013). O clima escolar é considerado uma compilação de múltiplas dimensões, tais como as normas, os valores, as relações humanas e as estruturas física e pedagógica, percebidas pelos diversos indivíduos e grupos que transitam no contexto escolar (Fan et al., 2011; Hoigaard et al., 2015; Thapa et al., 2013). A percepção do clima escolar é compartilhada pelos diferentes atores da vida escolar, como funcionários, professores, gestores e estudantes (Moro et al., 2018). Contudo, o presente estudo focalizou a percepção pessoal dos alunos a respeito do ambiente social da escola.

No que diz respeito ao clima escolar e diferenças por sexo, Fan et al. (2011) e Petrucci et al. (2016) encontraram que os meninos percebiam o clima escolar de forma menos positiva do que as meninas. Pesquisas indicam que meninos apresentaram mais comportamentos agressivos e de incivilidade na escola quando comparados às meninas (Bandeira & Hutz, 2012; Hopson & Lee, 2011), em decorrência da sociabilização por papéis por gênero que incentiva atitudes hostis nos mesmos (Biroli & Miguel, 2015; Costa, Silveira, & Madeira, 2012).

A percepção favorável do local de ensino pode proteger os estudantes de situações de risco no percurso acadêmico como a reprovação e a evasão. Nesse sentido, Cheema e Kitsantas (2013) encontraram que quanto mais clara for a percepção dos alunos sobre as normas de convivência estabelecidas pelo professor, melhor será o rendimento em matemática dos mesmos. Estudo realizado por Haughes & Chen (2011) indicou que as percepções favoráveis dos alunos sobre a escola e as relações estabelecidas entre pares e professores impacta positivamente a autoeficácia acadêmica ao longo da educação básica.

A revisão de literatura evidenciou que a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar podem contribuir para soluções de alguns problemas no âmbito educacional, tais como evasão, reprovação e baixo desempenho, especialmente ao findar do EF (Achkar et al., 2017; Cheema & Kitsantas, 2013; Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014), favorecendo recursos socioemocionais dos alunos (Damásio & Semente Educação, 2017). Os dados do Censo Escolar, obtido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2018), mostraram que existe uma elevada distorção idade-série nos anos finais do EF, devido as altas taxas de reprovação e que atinge principalmente os meninos. Somado a isso, ainda são escassos os estudos que contemplem os anos finais do EF, especialmente os que focam aspectos pessoais, relacionais e contextuais dos estudantes. Portanto, o estudo teve por objetivo comparar a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar de estudantes do final do EF, considerando diferenças por sexo e a influência do histórico de reprovação escolar.

Método

Participantes

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa correlacional com uma amostra selecionada por conveniência. Participaram 491 estudantes, com idades entre 11 a 16 anos ($M=13,31$ anos, $DP=1,17$), sendo 251 (51,1%) meninos e 240 (48,9%) meninas que frequentavam o 7º ano ($n=146$; 29,7%), 8º ano ($n=182$; 37,1%) e 9º ano ($n=163$; 33,2%) do Ensino Fundamental, provenientes de cinco escolas particulares e três públicas, situadas em uma cidade de médio porte do Estado de Minas Gerais.

Instrumentos

Children's Self-Efficacy Scale (CSES-Br - Versão beta). Originalmente a CSES foi elaborada por Bandura (2006) para avaliar crenças de autoeficácia no contexto escolar dos estudantes. Freitas (2011) submeteu a escala a um processo de adaptação transcultural para o contexto brasileiro, com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O instrumento contém 54 itens que contemplam nove subescalas que obtiveram cargas fatoriais satisfatórias, com alfa de Cronbach entre 0,67 e 0,84. As respostas estão

dispostas numa escala que varia de 0 (“não posso fazer completamente”) a 100 (“com certeza posso fazer”), em que os alunos são solicitados avaliar o quanto se sentem confiantes em poder fazer cada uma das atividades descritas. As subescalas, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra, são: (1) autoeficácia para conseguir suporte social ($\alpha=0,67$); (2) autoeficácia para desempenho acadêmico ($\alpha=0,77$); (3) autoeficácia para aprendizagem autorregulada ($\alpha=0,87$); (4) autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer ($\alpha=0,76$); (5) eficácia autorregulatória ($\alpha=0,75$); (6) autoeficácia para atender às expectativas dos outros ($\alpha=0,70$); (7) autoeficácia social ($\alpha=0,67$); (8) eficácia autoassertiva ($\alpha=0,60$); (9) para conseguir suporte parental e comunitário ($\alpha=0,70$).

Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette). É um instrumento desenvolvido por Z. Del Prette e Del Prette (2009), que avalia as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. No estudo de reavaliação do instrumento realizado por Leme, Campos, Coimbra, A. Del Prette e Del Prette (2016), a versão ficou composta com 36 itens com respostas que estão dispostas numa escala tipo Likert, que varia de 0-2 vezes (0) a 9- 10 vezes (4), em que o adolescente é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta aquela reação, com alfa de Cronbach que varia de 0,61 a 0,80. O IHSA contempla seis fatores, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra: (1) empatia ($\alpha=0,74$); (2) autocontrole ($\alpha=0,73$); (3) civilidade ($\alpha=0,48$); (4) assertividade ($\alpha=0,72$); (5) abordagem social/sexual ($\alpha=0,74$); (6) desenvoltura social ($\alpha=0,70$).

Questionário de Clima Escolar (revisado) - Versão para Ensino Fundamental (QCE-EF). O questionário foi desenvolvido por Emmons, Haynes e Comer (2002), nos Estados Unidos e adaptado para a população brasileira por Petrucci et al., (2016). O instrumento investiga a percepção dos estudantes do Ensino Fundamental acerca de diferentes dimensões do clima da sua escola. A versão brasileira é constituída por 29 itens que são respondidos por meio de uma escala tipo Likert de três pontos, que varia de concordo (3) a discordo (1), com alfa de Cronbach entre 0,61 e 0,81. O clima escolar é avaliado por meio de seis dimensões, com os seguintes índices de consistência interna para a presente amostra: (1) justiça/equidade ($\alpha=0,70$); (2) ordem e disciplina ($\alpha=0,60$); (3) envolvimento

dos pais ($\alpha=0,64$); (4) troca de recursos ($\alpha=0,57$); (5) relações entre estudantes ($\alpha=0,74$); e (6) relação professor-aluno ($\alpha=0,77$). O instrumento prevê uma medida global do clima escolar que é obtida por meio da soma dos resultados de todas as dimensões, sendo que resultados mais altos indicam a percepção mais positiva do clima escolar.

Questionário com informações demográficas. O questionário elaborado para esta pesquisa com dados demográficos para investigar informações sobre idade, sexo, ano escolar e tipo de escola dos alunos.

Procedimentos

O projeto, condizente com Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade onde se realizou o estudo (CAAE: 48486215.8.0000.5289). Após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA), assinados pelos responsáveis legais dos alunos e pelos próprios estudantes, respectivamente, a coleta de dados (duração média 50 minutos) foi realizada de forma coletiva nas salas de aula dos alunos, no horário que foi combinado previamente com os professores.

Análise de dados

A análise de dados foi executada com o software *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 22.0). Primeiramente foram testados e confirmados os pressupostos de normalidade. Na sequência, usou-se o teste *t-Student* para comparar os fatores das variáveis habilidades sociais, clima escolar e autoeficácia acadêmica dos alunos do sexo feminino e masculino. As respostas do CSES-Br foram codificadas de 0 a 10, conforme Bandura (2006). Para medir o tamanho do efeito foi utilizado o Cohen's *d*, sendo adotados os seguintes valores: $<0,20$ insignificante; $0,20$ a $0,49$ = pequeno; $0,50$ a $0,79$ = moderado; $> 0,80$ =

grande (Dancey & Reidy, 2013). Posteriormente, para realizar a análise das correlações entre as variáveis e o histórico de reprovação escolar (já reprovou alguma vez = 1; nunca = 0) foi utilizado o teste de correlação *r* de Pearson. Utilizou-se nível de significativa de $p < 0,05$.

Resultados

A Tabela 1 apresenta os resultados entre meninos e meninas em relação às crenças de autoeficácia acadêmica, habilidades sociais e clima escolar. Os dados indicam que houve diferença estatística significativa entre meninas e meninos na autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer e autoeficácia social (baixa magnitude), sendo que as meninas apresentam maiores níveis de autoeficácia nesses fatores em relação aos meninos. Na análise comparativa entre meninos e meninas para as habilidades sociais, nota-se diferenças estatísticas significativas nos fatores empatia, assertividade e abordagem social/sexual, sendo que as meninas apresentam maiores médias em empatia e assertividade, enquanto os meninos apresentam maior média em abordagem social/sexual (magnitude baixa). No que se refere ao clima escolar, os dados indicam que os meninos percebem mais o relacionamento entre estudantes (baixa magnitude) do que as meninas.

Cerca de $\frac{1}{4}$ dos participantes informou ter repetido de ano pelo menos uma vez ($n=119$; 24,2%), sendo a maior parte meninos ($n=75$; 63%). Os resultados indicam associações negativas entre o histórico de reprovação e a autoeficácia para desempenho acadêmico ($r= -0,20, p=0,01$), atividades extracurriculares e lazer ($r= -0,09, p=0,04$), autorregulatória ($r= -0,20, p=0,01$), atender as expectativas dos outros ($r= -0,17, p=0,01$), social ($r= -0,10, p=0,02$) e clima escolar ordem e disciplina ($r= -0,13, p=0,03$) e relacionamento professor-estudantes ($r= -0,15, p=0,01$). Não há associações entre o histórico de reprovação e as habilidades sociais.

Tabela 1
 Comparações por Sexo para Crenças de Autoeficácia, Habilidades Sociais e Clima Escolar

Variáveis	Alunos		t	Cohen's d
	Feminino (n=240)	Masculino (n=253)		
	M(DP)	M(DP)		
Autoeficácia				
Suporte social	23,38 (9,04)	22,09 (9,27)	-1,56	0,14
Desempenho acadêmico	54,71 (13,64)	54,95 (14,36)	0,19	0,02
Aprendizagem autorregulada	60,15 (22,05)	58,04 (20,72)	-1,09	0,10
Atividades extracurriculares e lazer	50,43 (17,15)	46,27 (16,09)	-2,77*	0,25
Autorregulatória	63,40 (13,86)	61,44 (15,73)	-1,456	0,13
Expectativas dos outros	27,48 (8,28)	28,20 (7,76)	0,98	0,09
Social	35,10 (5,45)	33,87 (6,57)	-2,26*	0,20
Assertiva	30,33 (8,47)	30,88 (7,33)	0,78	0,07
Suporte parental e comunitário	19,44 (10,85)	20,02 (10,70)	0,54	0,05
Habilidades Sociais				
Empatia	28,60 (6,64)	25,82 (7,16)	-4,46*	0,40
Civilidade	15,15 (4,38)	14,53 (4,83)	0,15	0,13
Autocontrole	15,79 (6,78)	15,88 (6,75)	-1,47	0,01
Assertividade	19,42 (5,62)	17,55 (6,24)	-3,49*	0,32
Abordagem social/sexual	9,01 (4,34)	10,05 (4,52)	2,59*	0,23
Desenvoltura Social	10,89 (4,41)	10,36 (4,71)	-1,28	0,12
Clima Escolar				
Justiça	9,68 (2,07)	9,67 (2,02)	0,32	0,01
Ordem e disciplina	7,45 (1,69)	7,53 (1,84)	0,54	0,04
Envolvimento dos pais	7,17 (2,12)	7,45 (2,10)	1,50	0,13
Troca de recursos	8,16 (2,05)	8,08(2,02)	-0,42	0,02
Relacionamento entre estudantes	9,79 (2,35)	10,68 (2,38)	4,16*	0,37
Relacionamento professor-estudantes	21,28 (3,51)	21,63 (3,71)	1,08	0,10

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota. N=491.

* $p < 0,05$

Discussão

Os resultados das análises comparativas indicaram que as meninas se perceberam mais autoeficazes para realizar atividades extracurriculares e de lazer do que os meninos. Tais resultados são corroborados pelo estudo de Kokkinos e Kipritsi (2012). Os autores encontraram que, no contexto escolar, as meninas acreditavam-se mais capazes de estabelecer relações interpessoais equilibradas e saudáveis do que os meninos. O mesmo estudo sinalizou que os meninos se envolviam mais em situação de vitimização escolar, tal como *bullying*, manifestavam comportamentos externalizantes como a agressão física, xingamentos e apresentavam dificuldade em expressar seus sentimentos e emoções.

Desse modo, pode-se sugerir que essas vivências contribuem para o enfraquecimento das crenças de autoeficácia para relações sociais na escola. Conforme Bandura (2004), as experiências anteriores de domínio é a principal fonte para a construção das crenças de autoeficácia. Nesse sentido, repetidas vivências de frustração podem enfraquecer as crenças dos alunos na sua capacidade de estabelecer e manter amizades, levando à falta de apoio social e comprometimento do vínculo aluno-instituição (Haughes & Chen, 2011).

Não foram encontradas diferenças entre meninas e meninos em relação à autoeficácia associada ao desempenho acadêmico e à aprendizagem autorregulada, divergindo de estudos prévios (Guerreiro-Casanova et al., 2015; Huang, 2013; Hong & Lin,

2013). A ausência de diferenças para as dimensões entre os estudantes do sexo feminino e masculino em alguns domínios de autoeficácia é considerada positiva, pois intervenções podem se orientar com o objetivo de fortalecer e promover esses aspectos de modo a contemplar todos os estudantes. O resultado encontrado por Huang (2013), a partir de uma meta-análise, indicou que as diferenças por sexo nas crenças de autoeficácia começam a se tornar mais evidentes a partir do Ensino Médio. Por isso, favorecer o desenvolvimento dessas crenças nos estudantes de ambos os sexos ainda do EF é importante para que futuramente essas diferenças nas crenças de autoeficácia não interfiram negativamente no desfecho escolar e na escolha profissional de meninos e meninas.

Os achados do presente estudo mostraram que as meninas possuíam mais empatia do que os meninos. Esse resultado vai ao encontro da literatura (Z. Del Prette et al., 2014; Van Grol & Andretta, 2016). Costa et al. (2012) afirmam que as práticas socializadoras empregadas pela família e pela escola são geralmente estimadas pelos valores culturais recorrentes. Dessa forma, meninos e meninas demonstram comportamentos distintos conforme o padrão de apoio social que recebem (Biroli & Miguel, 2015). Das meninas são esperados comportamentos sensíveis e emocionais, tais como cortesia e empatia. O que se espera do sexo masculino é a demonstração de comportamentos afirmativos, como agressividade e liderança e inibição de emoções como medo e vergonha (Biroli & Miguel, 2015; Costa et al., 2012). Isso se confirma também nos resultados de pesquisas realizadas no contexto escolar; os dados indicam que os meninos manifestam mais comportamentos disfuncionais do que as meninas, elegendo condutas externalizantes, como intimidações e reações impulsivas em interações sociais (Hopson & Lee, 2011). A cultura machista contribui para a limitação das diversas possibilidades de expressão das emoções para ambos os sexos. Quando as diferenças se generalizam, dificultam-se outras possibilidades de meninos e meninas se distanciarem dos modelos fixos e estereotipados impostos (Almeida et al., 2013).

Os resultados também indicaram que as meninas apresentaram mais assertividade. Esse dado está em consonância com alguns estudos anteriores (Z. Del Prette & Del Prette, 2009; Z. Del Prette et al., 2014), mas divergem de resultados encontrados por Bartholmeu et al. (2015). Um fator que pode ter contribuído para que as meninas fossem mais assertivas é

a ascensão de campanhas a favor do empoderamento feminino, via mídia, redes sociais e outros meios de comunicação. Essas campanhas têm o objetivo promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e econômicas. De acordo com Costa et al. (2012), as relações de gênero não são normas fixas e imutáveis e sim passíveis de modificações e transições ao longo do tempo. A partir do questionamento sobre as representações sociais naturalizadas em nossa sociedade, é possível realizar uma desconstrução dos papéis de gênero e viabilizar maneiras diversas de expressar a subjetividade humana sem se restringir às prescrições impostas pela cultura. Nesse ínterim, alunas com habilidades sociais assertivas podem desenvolver uma ampliada consciência sobre direitos e deveres próprios e dos outros, o que favorece a tomada de posicionamento adequado em situações que possam ser abusivas ou desagradáveis, levando à competência social.

Os meninos apresentaram mais habilidades de abordagem social/sexual do que as meninas. A abordagem social/sexual, segundo Z. Del Prette e Del Prette (2009), contemplam comportamentos como estabelecer contato e conversão para relações de amizade e entrar em grupos da escola e do trabalho. Envolve também, segundo os autores, formar relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas de carinho, tais como recusar encontros afetivos ou expressar desagrado em relação a tipos de carinho recebidos. Algumas condutas historicamente reconhecidas como próprias de serem emitidas por determinado sexo são enraizadas em alguns papéis sociais atribuídos aos meninos (Costa et al., 2012). Por exemplo, no contexto de relacionamento afetivo e sexual, é esperada uma atitude inicial de aproximação por parte dos garotos, cabendo às meninas o papel de subordinação e passividade. Isso demonstra a assimetria que se estabelece na construção do feminino e do masculino, que intercedem na forma como as pessoas se comportam socialmente (Almeida et al., 2013; Biroli et al., 2015). O estabelecimento e o gerenciamento desses padrões são geralmente controlados por diferentes agências sociais, formais e informais, como escola, família e religião, por meio de práticas culturais reforçadas por grupos sociais específicos (Costa et al., 2012). Apesar das influências dos estereótipos de gênero nas habilidades sociais, os resultados indicaram que tantos os meninos quanto as meninas apresentaram níveis semelhantes de civilidade, autocontrole e desenvoltura social. Compreende-se esse resultado

como fator de proteção aos alunos nos anos finais do EF, uma vez que as habilidades sociais podem ampliar as suas redes de apoio, o que se configura como aspecto essencial ao percurso escolar.

No que se refere ao clima escolar, verificou-se que o fator relacionamento entre estudantes foi o único que apresentou diferença significativa entre os grupos, sendo que os meninos perceberam melhor as relações entre pares do que as meninas. Esse resultado não é corroborado pela literatura (Fan et al., 2011, Petrucci et al., 2016), que sinaliza que os meninos têm pior percepção do clima escolar do que as meninas. Contudo, algumas inferências podem ser formuladas para a compreensão do resultado exposto. De acordo com Bandeira e Hutz (2012), meninos se envolvem com maior frequência em práticas de *bullying* do que as meninas, mas estas percebem mais os efeitos negativos das agressões. Os meninos estão mais inclinados a classificar situações como deboches e xingamentos como brincadeiras, enquanto as meninas percebem negativamente essa situação (Bandeira & Hutz, 2012).

Deve-se considerar que a dinâmica social estabelecida na escola influencia a forma de interpretação sobre situações de conflitos vivenciados por ambos os sexos. Somado a isso, a construção social de papéis de gênero estigmatiza a expressão emocional advinda dos meninos (Almeida et al., 2013). Em nossa cultura é comum a replicação de práticas socializadoras de cunho sexista nas escolas, que suscitam comportamentos diferentes, dependendo do sexo ao qual pertencam (Maia, Navarro, & Maia, 2011). Dessa forma, os meninos são mais cobrados por apresentar condutas racionais e firmes que se distanciem ao máximo de atitudes emocionais, mesmo em situação de vitimização, a fim de obter maior aceitação social (Almeida et al., 2013; Maia et al., 2011). Contudo, há de se pensar que, futuramente, poderão advir desdobramentos negativos à saúde mental, por exemplo, ansiedade, depressão, isolamento social e comportamentos interpessoais rígidos (Maia et al., 2011).

Os resultados indicaram que 24,2% dos estudantes, em sua maioria os meninos, já tinham reprovado pelo menos uma vez. De fato, a literatura converge para a confirmação desse dado (Fernandes et al., 2018; Nunes et al., 2014), pois embora não haja consenso, estudos indicam que os meninos apresentam mais problemas de aprendizagem e maior risco de repetência e evasão escolar, especialmente no período de transição acadêmica (INEP, 2018; Osti & Martinelli, 2013).

Um dos elementos que compõem nossos sistemas de crenças e expectativas é o sexo (Biroli & Miguel, 2015). Nesse sentido, a própria formação identitária do que é ser menino pode contribuir para essa problemática, tendo em vista que os professores consideram de maneira naturalizada que os meninos são mais indisciplinados, relaxados, inquietos e briguentos do que as alunas (Maia et al., 2011; Osti & Martinelli, 2013). Assim, investimento na formação continuada dos profissionais de educação aparece como uma possibilidade para promover o pensamento crítico a respeito da cultura sexista baseada no estereótipo de gênero, que acaba se inserindo nas práticas educativas dos professores e demais atores da vida escolar (Maia et al., 2011).

A experiência com a reprovação teve impacto negativo tanto na autoeficácia quanto no clima escolar, indo ao encontro de outros estudos (Achkar et al., 2017; Silva et al., 2014). As experiências de sucesso e fracasso impactam significativamente nas percepções sobre crenças de autoeficácia (Bandura, 2004). Nesse sentido, estudantes com histórico de reprovação podem ter suas autopercepções alteradas e acreditarem-se menos capazes de realizar com sucesso as demandas escolares (Osti & Martinelli, 2013). Por um lado, sabe-se que a autoeficácia é um dos mecanismos que compõem a motivação humana (Hoigaard et al., 2015). Por outro, experiências desmotivadoras como a reprovação podem acabar distanciando os alunos da escola. Dessa forma, os gestores pedagógicos devem ter um olhar cuidadoso sobre as potencialidades e as fragilidades dos estudantes, a fim de planejarem intervenções que cumpram o objetivo de prevenir o insucesso acadêmico, além de promover a qualidade de vida dos educandos.

Considerações finais

O presente estudo contribuiu para a compreensão das diferenças por sexo e as influências do histórico de reprovação sobre a autoeficácia acadêmica, as habilidades sociais e o clima escolar de estudantes nos anos finais do EF. Esses achados poderão subsidiar a elaboração de intervenções em contexto escolar que enfoquem as defasagens específicas para meninos ou meninas. É importante ressaltar que a capacitação dos gestores e educadores sobre as temáticas de gênero e de sexualidade dos alunos é necessária, para que seja possível a adoção de um posicionamento que se afaste

da omissão e reprodução de valores de cunho moral e sexista e se aproxime do respeito e da promoção dos direitos humanos, alinhados com a proposta de igualdade de tratamento e oportunidade para ambos os gêneros.

Alguns limites do presente estudo devem ser sinalizados, a saber: (a) os dados foram coletados a partir das percepções dos alunos e, desse modo, seria interessante que futuros estudos incluíssem informações coletadas de múltiplos informantes, como professores, pares e cuidadores; (b) os dados desse estudo não podem ser generalizados, pois a amostra foi constituída em sua maioria por estudantes de uma única região. Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores poderiam: (a) coletar dados com estudantes de colégios de aplicação e escolas públicas situadas em periferia de outras regiões; (b) investigar outras variáveis tanto do contexto familiar quanto do escolar que podem se relacionar à reprovação escolar, tais como políticas públicas em todas as esferas, práticas institucionais como a presença/qualidade da comunicação escola-família e presença de *bullying* nas escolas, dentre outras; (c) propor e avaliar programas de intervenção com os estudantes em período de transição escolar com foco no desenvolvimento de autoeficácia, habilidades sociais e clima escolar; (d) propor e avaliar programas de intervenção com o objetivo de trabalhar questões de gênero e sexualidade.

Referências

- Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 417-426. doi: 10.1590/2175-3539/2017/021311151
- Almeida, A., Andrade, D. S. V., & Santos, H. M. (2013). Gênero e direitos humanos: Por uma psicologia para todos e todas. In A. Almeida, A. C. Urpia, D. S. V. Andrade, G. Campos, & R. Castro (Eds.), *Gênero na psicologia: Articulações e discussões* (pp 35-59). Salvador: Grupo de Trabalho Relações de Gênero e Psicologia. Recuperado de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/genero_na_psicologia.pdf
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. doi: 10.1590/S1413-85572012000100004
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42(6), 613-630. doi: 10.1016/j.brat.2004.02.001
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (pp. 307-337). Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. (2008). A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. Em: A. Bandura, R. Azzi & S. Pollydoro (Eds.), *Teoria Social Cognitiva* (pp.69-96). Porto Alegre: Artmed.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Neia, S., & Silva, M. C. R. (2016). Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1343-1358. doi: 10.9788/TP2016.4-09Pt
- Biroli, F; Miguel, L. P. (2015). Gênero, raça e classe: Opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Revista Mediações*, 20 (2). doi: 10.5433/2176-6665.2015v20n2p27
- Brasil (2018). Ministério da Educação [MEC]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Teixeira [INEP]. *Notas estatísticas do Censo Escolar de 2018*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf
- Brasil (2011). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IBGE], ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. (2011). *Retratos das desigualdades de gênero e raça*. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>
- Brito, M. R. F., & Souza, L. F. N. I. (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29-47. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000100004
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2013). Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial-ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(6), 1261-1279. doi:10.1007/s10763-013-9454-54

- Costa, R. G., Silveira, C. M. H., & Madeira, M. Z. A. (2012). Relações de gênero e poder: Tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina. In *17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre a Mulher e as Relações de Gênero-REDOR/UFPB*. Recuperado de <https://docplayer.com.br/21410582-Relacoes-de-genero-e-poder-tecendo-caminhos-para-a-desconstrucao-da-subordinacao-feminina.html>
- Damásio, B. F., & Grupo Semente da Educação (2017). Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: Desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). *Temas em Psicologia*, 25(4), 2043-2050. doi: 10.9788/TP2017.4-24Pt
- Dancey, C. P. & Reidy J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Teodoro, M., & Del Prette, A. (2014). Habilidades sociais de adolescentes: Validade convergente entre o IHSA-Del-Prette e a MESSY. *Estudos de Psicologia Campinas*, 31(1), 15-23. doi: 10.1590/0103-166X2014000100002
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Emmons, C.L., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *The School Climate Survey: Revised-Elementary and Middle School Version*. New Haven: Yale University Child Study Center.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647. doi: 10.1002/pits.20579
- Fernandes, L. M., Leme, V. R. B., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228. doi: 10.9788/TP2018.1-09Pt
- Freitas, M. F. R. (2011). *Autoeficácia: Evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2015). Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no Ensino Médio. *Psicologia Ensino e Formação*, 6(1), 1-18. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612015000100006
- Hoigaard, R., Kovac, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74. doi:10.1007/s10826-008-9241-y
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Educational Psychology*, 28(1), 1-35. doi: 10.1007/s10212-011-0097-y
- Haughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. doi: 10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2013). Boys' and girls' involvement in science learning and their self-efficacy in Taiwan. *International Journal of Psychology*, 48(3), 272-84. doi:10.1080/00207594.2011.628673
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.07.006
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Leme, V. B. R., Campos, J. R., Coimbra, S., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Inventário de habilidades sociais para adolescentes: Evidências de validade de constructo e confiabilidade. *Psico*, 47(3), 169-178. doi:10.15448/1980-8623.2016.3.20942
- Maia, A. C. B.; Navarro, C., & Maia, A. F. (2011). Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, (32), 25-46. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100003&lng=pt&tlng=pt
- Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 59, 123-139. doi: 10.1590/0104-4060.44617

- Moro, A., Morais, A., Vinha, T. P., Tognetta, L. R. P. (2018). A Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: Construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, 27 (64), 67-90. Recuperado de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733/pdf>
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 202-210. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182732
- Osti, A., & Martinelli, S.C. (2013). Desempenho escolar: Análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40 (1), 1-11. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1200.pdf>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 25(1), 1-8. doi: 10.1186/s41155-016-0037-5
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R., & Oliveira, A. V.P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183760
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: 10.3102/0034654313483907
- Van Grol, L. S., & Andretta, I. (2016). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em crianças com idade escolar: Um estudo descritivo. *Temas em Psicologia*, 24(3), 1129-1138. doi:10.9788/TP2016.3-17

Recebido em: 15 Jun 2018

Aprovado em: 27 Jul 2021

QUEIXA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS DE ALUNOS AOS SERVIÇOS DE SAÚDE

Euristela Barreto Sodré¹; <https://orcid.org/0000-0003-1248-675X>

Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa²; <https://orcid.org/0000-0002-0393-0102>

Barbara Eleonora Bezerra Cabral³; <https://orcid.org/0000-0002-7941-5633>

Resumo

Fundamentada na perspectiva da psicologia escolar e educacional crítica, a presente pesquisa, realizada em um município baiano, objetivou conhecer as concepções de educadores e psicólogos sobre o encaminhamento das crianças com queixa escolar para serviços de saúde e investigar as modalidades de atendimento a esse fenômeno. De caráter qualitativo e exploratório, foi realizada uma entrevista semiestruturada, aplicada de forma individual, totalizando 12 participantes, cujas respostas foram organizadas em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Nas entrevistas, prevaleceu a concepção de que questões de ordem educacional e também familiares/sociais justificam os problemas de escolarização das crianças, cujo encaminhamento aos serviços de saúde tem sido a alternativa possível, mas não a ideal para avaliação e intervenção. Espera-se que os referidos achados suscitem novos estudos sobre o tema investigado, especialmente no município em questão, que favoreça o fortalecimento dos pressupostos da psicologia escolar/educacional crítica no meio acadêmico. Ressalta-se ainda a necessidade de fomentar essa discussão de forma intersetorial na rede municipal de educação e saúde, problematizando a compreensão e atendimento às queixas escolares, e que se possam produzir práticas psicológicas e educativas críticas e emancipadoras.

Palavras-chave: Queixa escolar; Psicologia escolar e educacional crítica; Serviços de saúde; Psicólogos; Educadores.

School Complaint: An Analysis Of The Referrals Of Students To Health Services

Abstract

Deemed on the Psychology Schooling and Education perspective, this study was carried out in a city located in Bahia. The Study aimed to understand the conceptions of the Psychologists and Educators about the routing of children with scholar complain to health services and this study also purposed to assess the treatment models related to this phenomenon. From a qualitative and exploratory nature, semi structured interviews were conceded individually with 12 subjects, whose responses were organized into thematical categories related to the objectives of the present research. The data from interviews showed that a comprehension concept about educational and social/family issues justifies the children scholarization problems and the routing to health devices is seen as a possible alternative although this isn't the best evaluation nor intervention. It is expected that the data found here might entail other studies about the problem that was investigated on this paper and it's also expected that this study strenghs the Psychology Schooling and Education assumptions at academic level. It is necessary to emphasize the need to promote this discussion intersectorally in the municipal network, problematizing the understanding and attendance to scholar complain in order to promote, critical and emancipatory psychological practices.

Keywords: Scholar Complain; Psychology Schooling and Education; Health services; Psychologies; Educators.

1 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Juazeiro – BA – Brasil; stelasodre@hotmail.com

2 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Juazeiro – BA – Brasil; lucivanda.borges@univasf.edu.br

3 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Juazeiro – BA – Brasil; barbara.cabral@univasf.edu.br

Queixa Escolar: Un Análisis De Los Encaminamientos De Alumnos A Los Servicios De Salud

Resumen

Fundada en la perspectiva de la psicología educativa/escolar crítica, la presente investigación, realizada en una ciudad de Bahía, objetivó conocer las concepciones de educadores y psicólogos sobre el encaminhamiento de los niños con queja escolar para servicios de salud e investigar las modalidades de atención a ese fenómeno. De carácter cualitativo y exploratorio, se realizaron encuestas con educadoras y psicólogas, totalizando 12 participantes cuyas respuestas fueron organizadas en categorías temáticas relacionadas a los objetivos de la investigación. En las entrevistas, prevaleció la concepción de que cuestiones de orden educacional y también familiares/sociales justifican los problemas de escolarización de los niños, cuyo encaminhamiento a los servicios de salud ha sido la alternativa posible, pero no la ideal para evaluación e intervención. Se espera que estos hallazgos susciten nuevos estudios sobre el tema investigado, especialmente en el municipio en cuestión, que favorezca el fortalecimiento de los presupuestos de la psicología escolar / educativa crítica en el medio académico. Se resalta la necesidad de fomentar esa discusión de forma intersectorial en las escuelas públicas municipales, problematizando la comprensión y atención a las quejas escolares, y que se puedan producir prácticas psicológicas y educativas críticas y emancipadoras.

Palabras clave: Queja escolar; Psicología escolar e educacional crítica; Servicios de salud; Psicólogos; Educadores.

Introdução

A legislação nacional preconiza o direito dos brasileiros ao mais alto nível de ensino, sendo atribuído ao Estado o cumprimento de função enquanto um dever (Brasil, 1996). No entanto, esse dever não tem se cumprido, uma vez que é nas unidades de ensino da esfera pública que surgem os principais clamores por ajuda, expressos pelas greves docentes. A evasão das crianças e a violência ao patrimônio público também parecem sintomas que revelam o mal-estar presente na educação pública, o que a tem tornado alvo de muito debate e investigações.

Assim, o termo *fracasso escolar* surge como uma forma de nomear o crônico problema educacional (Collares & Moysés, 2014). Todavia, o discurso dominante que aborda o fracasso não toca nessas feridas expostas; ao contrário, direciona como um problema individual dos escolares (Viégas, 2014). Reafirmando uma visão naturalizante dos problemas de aprendizagem e desresponsabilizando uma estrutura econômica e social na produção da queixa escolar (Carias, Mezzalira e Guzzo, 2016). Essas queixas são entendidas como “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014, p. 426).

Diante do entendimento de que essas queixas se apoiam numa base patológica, esses alunos estão sendo

conduzidos aos serviços públicos de saúde para serem avaliados (Carneiro & Coutinho, 2015; Encarnação Júnior, 2015). A chegada dessas queixas aos serviços de saúde configura-se como um problema individual pertencente à criança encaminhada, desconsiderando o que se passa no cotidiano escolar desse sujeito (Proença, 2004). Além disso, as escolas públicas não dispõem de psicólogo, pois a maioria dos municípios brasileiros não incluiu esse profissional na rede de ensino (Guzzo, Costa & Sant’Ana, 2015), o que justifica a busca pelo psicólogo em outras instituições, ou seja, a ausência de política pública para regulamentar isso. Somente em 2019 é que foi criada e aprovada a lei federal 13.935, encabeçada pelo Conselho Federal de Psicologia e outras entidades, que visa a garantir a inserção do psicólogo e do assistente social no quadro de profissionais da educação das unidades escolares. Logo, até o momento os municípios não possuíam respaldo legal para a inclusão desses profissionais.

A adesão ao modelo psicologizante ou medicalizante do atendimento à queixa escolar reporta à compreensão de mundo que explica a realidade a partir das estruturas psíquicas, negando as influências sociais do psiquismo (Proença, 2004). Tal modelo inscreve-se no debate intitulado ‘medicalização da vida’, o qual, como destaca Ribeiro (2014), corresponde a uma visão de mundo que nega a dinâmica e diversidade do ser humano, não compreendendo a multiplicidade de fatores em interação e o processo sócio-histórico de constituição dessa dinâmica. Sua articulação com

a medicalização da educação refere-se à produção de doenças do não-aprender para crianças e adolescentes (Collares & Moysés, 2014).

Medicalizar diz respeito, mas não se restringe à prescrição de fármacos. No entanto, o aumento do número de crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) está associado à venda de psicofármaco – incluso no tratamento para esse transtorno (Metilfenidato no tratamento de crianças com TDAH). Preocupa o fato de o Brasil figurar como grande importador desse medicamento, de forma que, em junho de 2014, o país registrou a venda de 133.810 caixas de Cloridrato de Metilfenidato (Harayama, Gomes, Barros, Galindo & Santos, 2015).

Considerando tais informações, inquieta o quanto as questões escolares estão relegadas a uma interpretação psicologizante, tendo os rótulos como desdobramento inevitável dessa abordagem. Desse modo, surge a preocupação com a atitude diagnóstica e sua repercussão sobre os escolares, principalmente os iniciantes, sobre os quais incide as expectativas sobre desempenho acadêmico, baseando-se em padrão de desenvolvimento (Proença, 2004). Por outro lado, não significa negar a existência dos transtornos, mas repensar a natureza dos mesmos. O que se defende não é desconsiderar as bases biológicas do comportamento humano, mas problematizar a explicação da subjetividade restrita aos aspectos orgânicos (Meira, 2012). É nessa lógica que se situa a Psicologia Escolar e Educacional Crítica, que, ao se contrapor à visão medicalizante, propõe um debate mais amplo, no qual as dificuldades surgidas nos processos escolares das crianças devem ser percebidas não de modo individual mas como um fenômeno complexo, alicerçado em multideterminações (Viégas, 2016).

Diante disso, torna-se, então, necessário conhecer como os profissionais da saúde e da educação concebem as dificuldades das crianças e adolescentes em seu processo de escolarização. A análise dos processos de aprendizagem deve também envolver a problematização dos profissionais de educação, tendo em vista que nos cursos de Pedagogia se enfatizam as explicações psicológicas aos problemas escolares (Proença, 2004).

A esse respeito, os resultados de uma pesquisa de rastreamento bibliográfico sobre a produção em psicologia escolar/educacional, realizada por Nunes, Alves, Ramalho e Aquino (2014), revelaram que apenas 12,9% dos artigos apresentavam uma discussão

que rompe com a lógica patologizante dos problemas educacionais. Em outros estudos (Cavalcante & Aquino, 2013; Cruz & Borges, 2013) foi percebido que os psicólogos que atuam na rede pública (saúde, educação, assistência social) com demandas de queixa escolar, possuem uma prática pautada numa compreensão clínica/tradicional focada em intervenções isoladas em crianças, pais, professores pressupondo pois, uma visão fragmentada da queixa escolar.

Sob essa perspectiva, na presente pesquisa, questionou-se como profissionais envolvidos no encaminhamento e atendimento às crianças com queixa escolar, a exemplo dos educadores e psicólogos, compreendem a produção dessa queixa. Como são avaliadas essas crianças? O que pensam sobre o encaminhamento de crianças e adolescentes com queixa escolar para os serviços de saúde?

Diante dessas considerações sobre a queixa escolar e as possíveis implicações sobre o processo educativo de crianças e adolescentes, como também da importância do compromisso dos profissionais da Educação e da Saúde nesse processo, o presente estudo teve por objetivo analisar as concepções de educadores e psicólogos sobre o referido processo. Pretende-se trazer uma contribuição para a produção de conhecimento em psicologia, a partir da abordagem da Psicologia Escolar e Educacional Crítica (Collares & Moysés, 2014; Viégas, 2016) e, ao mesmo tempo, uma provocação a ser levada aos sistemas de educação e de saúde do município pesquisado.

Método

A pesquisa compreende uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e com base de dados coletados em campo, sendo este as Unidades Básicas de Saúde e Unidades Escolares onde as entrevistas foram realizadas.

Participantes

Participaram desta pesquisa 12 profissionais dos serviços de saúde e de educação, envolvidos no encaminhamento da queixa escolar de crianças e adolescentes da rede municipal de um município baiano. Desse total, três eram psicólogos atuantes na Atenção Básica à Saúde (NASF e Residência), um psicólogo da Atenção Especializada e um da Educação, além de sete professoras que atuavam no serviço de

Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.) nas unidades de ensino do mesmo território das Unidades Básicas pesquisadas, correspondendo a 23% do corpo docente dessa modalidade de atendimento. Todos os participantes são do sexo feminino, com faixa etária entre 25 e 53 anos ($M = 41$ anos). O tempo de serviço dessas profissionais variou, entre as psicólogas, entre um ano/oito meses e oito anos ($M = 5$ anos) e entre as educadoras variou entre cinco e nove anos ($M = 7,2$ anos). Antes da realização da entrevista, foi apresentado a cada participante o TCLE.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais de ensino fundamental, três Unidades de Saúde e Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi). A Rede de Atenção Básica e Especializada à Saúde foi escolhida por saber, via interlocução prévia à pesquisa com profissionais de saúde e educação, que as crianças e adolescentes identificados para avaliação psicológica são encaminhados para as Unidades Básicas de Saúde (UBS), onde se conta com o serviço de psicologia pelo Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), bem como ao CAPSi, local para onde se destinam muitos dos encaminhamentos de toda rede municipal, uma vez que as escolas municipais não dispõem de psicólogo em seu quadro funcional. Essas informações possibilitaram mapear a rede e identificar os pontos centrais do campo de pesquisa.

Instrumentos

Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado, constituído por sete questões centradas nos objetivos da pesquisa e na literatura da Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Além do roteiro da entrevista, foi utilizado um gravador de voz para registro das falas.

Procedimentos para coleta e análise dos dados

Após autorização do Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisas (CEDEP-UNIVASF), sob protocolo de número 58249416.1.0000.5196, iniciou-se com o agendamento das entrevistas, mediante auxílio das Secretarias Municipais e direção/coordenação das escolas. Em dia e horário pré-agendados com cada participante, iniciou-se a abordagem com a apresentação do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

(TCLE) e, após consentimento e assinatura do mesmo, deu-se início à entrevista. Foram cumpridas todas as exigências pertinentes à pesquisa com humanos, conforme Resolução 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2013).

As entrevistas ocorreram, com as professoras, na própria unidade escolar, na sala de Atendimento Educacional Especializado e, com as psicólogas, nos serviços públicos onde atuam, cujo tempo médio de realização das entrevistas foi de 27m26s. Foram 11 entrevistas gravadas em áudio e uma digitada, transcritas e submetidas a leituras sistemáticas. Primeiramente uma leitura flutuante das respostas, seguida de uma leitura exaustiva, em busca das unidades de registro, que são os recortes representativos do texto. A partir das respostas, foram feitas diferenciações entre os dados de cada participante – inserindo-os em categorias distintas. As falas semelhantes foram reunidas numa mesma categoria, evidenciando o número de vezes em que ela ocorreu. Tais categorias foram criadas a partir dos objetivos do estudo e na literatura estudada e, em seguida, discutidas com base na perspectiva crítica da psicologia escolar/educacional.

Resultados

Considerações sobre o atendimento Educacional Especializado e a rede Municipal de Saúde

Os educadores na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E) atuam em unidades escolares para atender crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011a). Para ser inscrita nesse atendimento, a criança é encaminhada pela escola para avaliação médica e recebe um laudo que comprove a deficiência. No entanto, alunos com queixas diversas, principalmente relacionadas a dificuldades de aprendizagem e problemas de interação/comportamento, também são direcionados para essas educadoras avaliarem e, caso elas entendam que precisam de mais investigações, indicam a criança para avaliação médica ou psicológica.

O serviço de psicologia é realizado pelo profissional do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), que fará o atendimento ao escolar dentro das possibilidades que seu campo de trabalho permite. Ressalta-se que, de acordo com a Portaria 2.488/2011, “os NASFs fazem parte da atenção básica, mas não se constituem como serviços com unidades físicas independentes ou

especiais, e não são de livre acesso para atendimento individual ou coletivo” (Brasil, 2011b). Diante disso, o serviço do NASF, sobretudo o serviço psicológico, não comporta acompanhamento individual de todas as demandas, costumando-se enviar os escolares para centros de especialidades (neuropediatra, fonoaudiólogo) ou CAPSi, onde encontrarão psiquiatra, psicólogo e psicopedagogo. A equipe multiprofissional do CAPSi do município estudado conta ainda com enfermeiro e assistente social e, conforme informado no serviço, qualquer um desses profissionais pode realizar a entrevista de triagem e encaminhar o usuário para outro profissional, se julgar necessário.

Na se o seguinte, estão expostos os resultados da análise das entrevistas, que, por sua vez, está subdividida em eixos temáticos de acordo com os objetivos do estudo.

Sobre as entrevistas

Nesta se o, apresenta-se a análise das respostas das entrevistas, organizadas em categorias construídas a partir da interpreta o das falas das participantes e dos objetivos da pesquisa. A partir dos objetivos nomearam-se eixos temáticos, os quais aglomeram as categorias.

No eixo temático *Fatores relacionados à produ o da queixa escolar*, ao serem questionadas sobre quais fatores poderiam justificar uma queixa atribuída às crianças, as análises permitiram a classifica o nas categorias a seguir. Entre as educadoras, contabilizaram-se (a) o *contexto educacional* (50%) e (b) *questões sociais/familiares* (50%). As psicólogas, por sua vez, trazem respostas que foram organizadas nas categorias: a) *contexto educacional* (66%), (b) *questões sociais* (17%) e (c) *centrado no aluno* (17%).

A categoria *contexto educacional*, que surge com maior frequência, abrange respostas que falam sobre (a) a forma o do professor, (b) o contexto escolar e (c) o sistema educacional. Por sua vez, a categoria *questões sociais/familiares*, mencionada por seis educadoras, referiu-se ao entorno familiar dessas crianças, que pertencem a uma classe socioecon mica desfavorecida. Uma psicóloga aponta esse fator voltado ao uso de substâncias psicoativas como elemento que distancia o adolescente da escola. Em rela o ao motivo da queixa, na visão das psicólogas, a categoria *centrado no aluno* surgiu numa fala cuja psicóloga reconhece que, depois de excluir fatores externos, há de se pensar na possibilidade de o aluno ter déficit

cognitivo que justifique sua dificuldade de aprendizagem. Algumas participantes consideraram ainda que os problemas nessas famílias geram conflitos emocionais nas crianças, que vão repercutir em seu processo de escolariza o, requerendo, portanto, suporte psicológico para elas. Percebeu-se que algumas participantes compreendem a produ o da queixa como uma questão multifatorial e não apenas uma causa, o que justifica o número de respostas (18) ser maior do que o total de participantes (12).

No eixo temático *Modalidades de atendimento à queixa escolar*, ao serem interrogadas sobre como atendem as crianças que lhes chegam com queixa escolar, surgiram três categorias, a saber: das educadoras, foram (a) as *estratégias pedagógicas* (57%), (b) *não avalia e encaminha* (28%) e (c) *entrevista com criança* (14%); e das psicólogas, duas modalidades: (a) *entrevista com pais* (50%) e (b) *atendimento   criança* (50%). As *estratégias pedagógicas* são realizadas por meio das seguintes atividades: jogos de raciocínio e memória, atividades de língua escrita e oral, entre outros, pautando-se no relato do professor que fez a solicita o de apoio. No levantamento bibliográfico feito por de Malaquias e Sekkel (2014) sobre pesquisas que realizaram enfrentamento aos problemas de escolariza o, identificou-se que as estratégias pedagógicas – a exemplo da atua o individual do professor através da maior aproxima o e valoriza o das tentativas do aluno – apresentaram, em maioria, resultados efetivos em compara o a outros modelos de enfrentamento (a oes político-administrativas ou a oes extraescolares como encaminhamentos). Nas respostas das psicólogas, surgiu basicamente o recurso de *Entrevistas com os pais*, nas quais levantam-se informaçoes acerca da dinâmica familiar e escolar que envolvem a queixa descrita, mas também no *Atendimento às crianças* como forma de conhecê-las minimamente e poder fazer possíveis orienta oes à escola e aos pais/responsáveis.

Quanto às formas de interven o sobre os casos que lhes chegam, uma das psicólogas diz fazer trabalho em grupo, pois o serviço no qual atua lhe confere esse suporte. Na aten o básica, faz-se escuta com pais e as crianças e breves orienta oes à escola, sendo tudo bastante limitado, uma vez que precisam atender à demanda do próprio serviço de saúde. Quanto às educadoras, por atuarem fundamentalmente com crianças com deficiência, aquelas com dificuldades de aprendizagem não são seu público-alvo. No entanto,

relatam que tentam dar algum apoio às crianças e orientações às professoras, pois se sentem mobilizadas com tantos pedidos de socorro.

O último eixo *Concepção das participantes sobre o encaminhamento da queixa escolar para atendimento nos serviços de saúde* revelou que as respostas das participantes sobre o encaminhamento das demandas escolares para o serviço de saúde, as falas centrais das educadoras foram interpretadas como sendo: (a) *avaliação positiva* (71%), (b) *importância do psicólogo e psicopedagogo na escola* (29%). No grupo de psicólogas, surgiram as categorias (a) *risco de medicalização* (60%) e (b) *necessidade de diálogo intersetorial* (40%). As respostas mais recorrentes entre as educadoras foram entendidas como *avaliação positiva*, conforme indicado anteriormente, ou seja, como necessários para diagnosticar transtornos do desenvolvimento e aprendizagem. Tais falas partem do entendimento delas de que os problemas da criança na escola (aprendizagem, socialização, comportamento, humor) podem ser melhor avaliados por profissionais de saúde (médico, psicólogo, psiquiatra, neuropediatra), esperando que eles possam encontrar na criança a causa do problema.

Discussão

Os resultados provenientes das entrevistas possibilitam a discussão das categorias do seguinte modo: no eixo temático que discute *Os fatores relevantes à produção da queixa escolar* destacou-se a categoria *contexto educacional*, surgida no grupo das professoras, chamando a atenção para a seguinte fala de uma participante: “O método, tá errado. O tempo que a pessoa fica na escola, tá errado. [...] O problema da queixa, da escola, é o sistema de ensino brasileiro, que é um lixo” (ed. 3). Assim, ao considerar o ensino e a aprendizagem como processos relacionais, não haveria por que olhar apenas para o que o aprendiz não adquiriu. Reconhece-se, pois, a importância de se relativizar a avaliação do desempenho escolar discriminando o que é da criança e o que pode ser um problema no ensino (Carias et al., 2016). Percebe-se na fala da participante a compreensão de que o sistema/contexto escolar no qual o sujeito está inserido deve ser incluído na investigação do não-aprender. Ainda nesse eixo temático ressalta-se a fala de uma educadora que ilustra bem a categoria *questões sociais*: “Tem aqueles meninos que vêm com uma série de desvio... desajuste. Não são mental, mas social, porque aqui tem uma série de drogas, muitos

recicladores, [...] quer dizer, uma série de problemas que eles vivem na casa deles” (ed. 5). Justificar o insucesso da criança na escola pelo fator social/familiar remete à perspectiva da teoria da carência cultural, que se sustenta na ideia da desigualdade social como explicação para distúrbios do desenvolvimento, fundamentando-se em preconceitos e estereótipos sobre a criança (Patto, 2008).

Percebe-se, portanto, a impossibilidade de se pensar o fracasso escolar apenas por uma via de explicação, por ele ser um fenômeno multifacetado, diferente do que se vê na literatura (Cavalcante & Aquino 2013), cuja queixa escolar é vista sob uma perspectiva reducionista, cujas explicações são buscadas em problemas psíquicos no aluno ou na sua família, pobre e desestruturada.

Na sessão *Modalidades de atendimento à queixa escolar*, a categoria *estratégias pedagógicas* pode ser bem representada pela seguinte narrativa: “Se for queixa de aprendizagem, uso recursos escritos. A avaliação é feita com recursos pedagógicos, haja vista minha formação em pedagogia e também experiência como alfabetizadora” (Ed. 2). Percebendo-se, pois, que a queixa é, em sua maioria, sobre dificuldade de aprendizagem, as educadoras utilizam recursos que podem gerar informações importantes sobre as habilidades da criança em relação à leitura, escrita e cálculo. Nessa sessão, um relato que se destaca na categoria *Não avalia e encaminha* é o seguinte: “Por que vou atender ele? Por que sou alfabetizadora? Não. O problema dele né comigo não. Talvez um acompanhamento com uma psicopedagoga possa ajudar, surtir efeito” (Ed. 3). Esse discurso fazia menção sobre a responsabilidade do professor da sala regular e não ao atendimento especializado. Por outro lado, a atitude de encaminhar para o psicopedagogo, por exemplo, já carrega em si a ideia de que há um problema de ordem psíquica a ser investigado. Ao reconhecer um aluno com dificuldades, é importante melhor esclarecimento sobre os encaminhamentos a outros serviços no sentido de refletir mais sobre as causas dessas dificuldades, mesmo que não se descarte uma causa orgânica (Scortegagna & Levandowski, 2004).

A categoria *Entrevista com a criança* é um modelo de atendimento de uma educadora que se distingue das outras formas de avaliar a criança: “Eu procuro deixar a criança bem à vontade. [...] que ela possa falar do que ela tá sentindo. [...] e vou abordando questões em relação à família [...]. E busco também qual a disciplina

que ele mais gosta” (ed. 7). Apesar de esse relato ter surgido apenas na fala de uma educadora, essa forma de atendimento chamou a atenção por entender que outros conteúdos são considerados relevantes, para além da avaliação de habilidades acad micas.

Continuando as discussões sobre o eixo *Modalidades de atendimento à queixa escolar*, a categoria *entrevistas com os pais* revelada pelo grupo das psicólogas as quais valorizam as informações da relação familiar é um dado que pode ser encontrado em Marçal e Silva (2006), revelando nessa pesquisa que 37,5% dos psicólogos entrevistados afirmam que, ao receberem crianças com queixa escolar, orientam aos pais a respeito do acompanhamento escolar dos filhos, bem como esclarecimentos relacionados a limites. Destaca-se que, no atendimento   criança com queixa escolar, é importante que se inclua a escola no rol de investigação, uma vez que foi nesse contexto que se produziu a queixa. No estudo de Viégas, Freire e Bonfim (2018), todas as participantes – psicólogas de CAPSi – informaram fazer contato com a escola, além de realizarem o atendimento individual   criança. As entrevistas com crianças e pais são estratégias necessárias, porém não suficientes ao atendimento à queixa escolar, de forma que, nesses casos, é fundamental que a dinâmica escolar seja inserida nessa avaliação (Marçal & Silva, 2006).

Através do relato das psicólogas, identificou-se que, após esse contato inicial com a criança, ocorre o encaminhamento dos casos para outro dispositivo da rede ou intersetorial: da Unidade de Saúde para Núcleo de Atenção Psicossocial da Secretaria de Educação (NAPs) ou para o CAPSi, por exemplo. Isso tem ocorrido porque a atenção básica não tem estrutura profissional e material para realizar uma avaliação mais qualificada, escassez de tempo dos profissionais e alta demanda em saúde mental (Marçal & Silva, 2006).

O que se percebeu, portanto, sobre a forma de atendimento à queixa escolar é que o CAPSi acaba absorvendo a maior parte dos casos, de forma que poucos alunos são atendidos pelas professoras de A.E.E., quando estas conseguem encaixar alguma dessas crianças entre seus atendimentos às crianças com deficiência. Embora algumas educadoras compreendam que a produção da queixa escolar tem seu fundamento maior nas questões de ordem educacional, a busca por psicólogo na rede de saúde se d  para atendimento dos casos em que seus recursos pedagógicos não estão dando conta de avaliar/intervir (escolares com problemas emocionais, ou suspeitos de alguma

psicopatologia, por exemplo). Como foi mencionado na fala das professoras, se houvesse psicólogo e psicopedagogo nas unidades escolares, muitos casos não seriam enviados à rede de saúde.

O último eixo temático, denominado *Concepção das participantes sobre o encaminhamento da queixa escolar para atendimento nos serviços de saúde* liderou a categoria *avaliação positiva* (71%), por entender que um profissional da saúde teria as ferramentas para investigar a causa das dificuldades das crianças que não foram identificadas pelos educadores. Nesse caso destaca-se a seguinte fala de uma das educadoras ao se referir às crianças que apresentam alguma dificuldade: “Eu não posso dizer o que ele tem, porque eu não sou clínica, eu sou pedagoga, sou psicopedagoga educacional, então, [...] se ela detectar realmente que o aluno tem uma dificuldade de aprendizagem, a gente pode encaminhar para o Núcleo de Atenção Psicossocial”. O pronome “ela” citado na fala refere-se a um profissional da psicopedagogia da rede, cuja formação no trabalho clínico seria o indicado para fazer a avaliação/diagnóstico do aluno. Nessa condição, a fala da educadora traz a ideia de que será o psicólogo quem irá identificar, no mundo interno do aluno, a explicação para sua dificuldade. Proença (2004) critica essa postura, expressando que as dificuldades das crianças, com base em suas experiências escolares, têm sido interpretadas como sintomas provenientes de seu mundo interno. Há quem não concorde com a transferência das questões escolares para a saúde e defenda a “importância do psicólogo e psicopedagogo nas escolas” para resolver os casos: “Se houvesse equipe multidisciplinar na rede educacional, não precisava ir pra UBS” (ed. 2). Tal visão   presente na fala das professoras, que se sentem impossibilitadas de dar conta de tantas queixas, vendo no psicopedagogo e no psicólogo profissionais capacitados para atender, respectivamente, as crianças com dificuldade de aprendizagem e dar suporte emocional aos alunos e professores, situação que tem sido identificada em diferentes estudos/contextos brasileiros (Labadessa & Lima, 2017; Bassani & Viégas, 2020).

Nos depoimentos dos psicólogos, por sua vez, destacou-se a preocupação com os encaminhamentos dos escolares para os serviços de saúde por entenderem que a educação vem lidando com esse fen meno numa lógica de desresponsabilização pelo fracasso escolar. Assim, a categoria que traduz esses relatos foi *risco de medicalização*, que surge nesse discurso: “Eu acho que as coisas têm uma conexão, mas eu vejo que esse

encaminhamento muito rápido pra saúde é buscando, eu acho, que a linha da medicalização” (psi. 3). Essa resposta deixou evidente a compreensão de que o encaminhamento é um percurso que patologiza e medicaliza a educação, ao interpretar expressões diferentes como desvio do padrão normativo (Ribeiro, 2014). Outra linha de raciocínio levantada entre as psicólogas foi sobre a “necessidade do diálogo intersetorial” como forma de assistir às demandas da educação. “Eu vejo de maneira positiva, desde que seja um resultado corresponsável: família, escola e setor de saúde” (Psi. 1). Essa categoria foi construída por entender que as psicólogas apoiam a intersetorialidade como estratégia das duas redes dialogarem sobre um problema, não sendo uma forma de desresponsabilizar a escola, mas um meio da saúde oferecer apoio ao que aquela não está dando conta sozinha.

Diante desses dados, surge a preocupação a respeito do entendimento de que os problemas relacionados ao cotidiano escolar sejam uma responsabilidade dos serviços de saúde. O próprio termo “encaminhamento” carrega em si a compreensão da desapropriação da educação sobre suas questões, permitindo que o paradigma biomédico legisle sobre ela.

Considerações finais

Em relação ao encaminhamento das queixas escolares para os serviços de saúde alguns pontos valem ser ressaltados: destaca-se a compreensão de alguns psicólogos que se preocupam com essa conduta, pois percebem que tem chegado muito encaminhamento na rede municipal de saúde, que recai como uma certa transferência de problemas. Pontuaram ainda a dificuldade estrutural da rede de saúde para atender essa demanda de modo preciso. No que tange aos professores, buscam os profissionais de saúde por entenderem que os psicólogos e psicopedagogos, por exemplo, detêm instrumentos para melhor acessar a criança e identificar a natureza do problema de aprendizagem.

Vê-se, portanto, que entre os profissionais de psicologia já surge o entendimento sobre a responsabilidade da educação na produção da queixa escolar, bem como a respeito da medicalização da educação. Todavia, tal perspectiva ainda não aparece no discurso das educadoras de forma predominante e clara, embora se tenha percebido em algumas falas elementos que problematizam esse fenômeno. Reconhece-se que a

rede de educação do município apresenta dificuldades para atender às inúmeras demandas de queixa escolar ocorridas nas unidades escolares.

A respeito das modalidades de atendimento à queixa (entrevista, atendimento, avaliação pedagógica), deve-se considerar a possibilidade de outras estratégias, como a articulação entre os profissionais de diferentes áreas para discutirem os casos de modo coletivo. Esta articulação contribuiria para se pensar nas múltiplas faces do fracasso escolar – como o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas, as condições de trabalho dos profissionais, entre tantos outros fatores – e não apenas responsabilizar o aluno pela condição em que ele se encontra. Em razão disso, faz-se necessário que a escola converse sobre o assunto, levante dados e se proponha a olhar para as queixas sobre os alunos de forma diferente, problematizando o fenômeno, a fim de possibilitar a construção de práticas não medicalizantes. Sugere-se também conceder à criança espaço de fala, para além da averiguação de suas habilidades acadêmicas.

Espera-se que os referidos achados suscitem novos estudos sobre o tema investigado, especialmente no município em questão, de forma a explorar a fronteira Saúde e Educação na perspectiva da prática intersetorial, descortinando as problemáticas que atravessam essas redes e buscando na rede de educação os professores como interlocutores fundamentais. A contribuição social desta pesquisa está no sentido de alimentar o debate nos encontros intersetoriais, de forma a refletir o quanto a saúde tem legislado sobre as questões educacionais. Para tanto, a escola tem comprado o discurso da patologização da aprendizagem. Além disso, ressalta-se a necessidade de uma posição mais crítica frente ao cenário político do país, pois, à medida em que um governo toma decisões que desfavorecem a educação, vê-se um caminho cuja precarização da escola se constitui uma realidade mais evidente, de forma que os prejuízos decorrentes, traduzidos em evasão escolar, repetência, entre outros, consolidam o fracasso escolar. Em suma, essa pesquisa ressalta a necessidade de reinventar compreensões e práticas na Educação e na Saúde, em que se veiculem olhares complexos em função da existência de problemas multifatoriais no cotidiano escolar/educacional. Que os pressupostos da psicologia escolar/educacional crítica se firmem na academia, reforçando o exercício de uma prática psicológica crítica e superem a lógica patologizante, produzindo práticas psicológicas

emancipadoras que promovam o bem-estar da criana dentro e fora da escola, além de um olhar crítico sobre a sociedade que temos.

Referências

- Bassani, E., & de Sousa Viégas, L. (2020). A medicalizao do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. *Revista Entreideias: educao, cultura e sociedade*, 9(1). <https://doi.org/10.9771/re.v9i1.28793>
- Brasil. (1996). Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educao nacional. *Ministério da Educao*. Brasília.
- Brasil. (2011a). Decreto n  7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educao especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007611&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=NI
- Brasil (2011b). Ministério da Saúde. *Portaria 2.3588/2011*. Aprova a Política Nacional de Ateno Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organizao da Ateno Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Recuperado de: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html
- Conselho Nacional da Saúde (2013). *Resoluo n  466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Recuperado de: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Carias, A.R. Mezzalira, A. S. da C., & Guzzo, R. S. L. (2016). Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates em Educao*. Maceió, 8, (15), <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p01>
- Carneiro, C., & Coutinho, L.G. (2015). Infância e Adolescência: como chegam as queixas escolares na saúde mental? *Educar em Revista*, (56), 181-192. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37764>
- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. de S. B. (2013). Aes de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 3530-362. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>
- Cruz, R. M. & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar? Reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicol. Argumento*, Curitiba, 31 (72), 79-87, jan./mar. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7583&dd99=view&dd98=pb>
- Collares, C.A. L. & Moysés, M. A. A. (2014). A educao na era dos transtornos. In: Viégas L. de S. et al. (Eds). *Medicalizao da Educao e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 47-65) Salvador: EDUFBA.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. D. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. D. V., & Santos, G. L. D. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produo científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>
- Encarnao Júnior, A. C. D. da. (2015). *Entre crianas, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o servio de psicologia de uma universidade pública Baiana*. Dissertao de Mestrado, UFBA, Salvador, BA, Brasil.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S. da, & Sant’Ana, I. M. (2015). Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: Marinho-Araújo, C. M. (org.) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formao e prática*. 2. ed. (pp. 27- 43) Campinas, SP: Alínea.
- Harayama R., Gomes J., Barros R., Galindo D. & Santos D. (orgs). (2015). Fórum sobre Medicalizao da Sociedade e da Educao. (2015). *Nota Técnica o Consumo de Psicofármacos no Brasil: Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014)*. Recuperado de: http://medicalizacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf
- Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. de. (2017). Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369-377. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>
- Malaquias, L. M. A., & Sekkel, M. C. (2014). Estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarizao: revisão de literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 271-283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751528002>
- Maral, V. P. B. & Silva, S. M. C. da. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 121-131. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100011&lng=pt&tlng=pt

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 136-142. Recuperado de: <http://repositorio.unesp.br/discover?scope=%2F&query=Para+uma+cr%C3%ADtica+da+medicaliza%C3%A7%C3%A3o+na+educa%C3%A7%C3%A3o&submit>

Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. (2014). *Boletim Brasileiro de Avaliação de Tecnologias em Saúde – BRATS*. Ano VIII (23), mar. 2014. Recuperado de: [http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+\(BRATS\)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187?version=1.1](http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+(BRATS)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187?version=1.1)

Nunes, L. de L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Aquino, F. de S. B. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 667-682. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86268/88929>

Proença, M. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A.M & Souza, M. P. R. (Eds.) *Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2008). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro, M.I.S. (2014). Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade-Núcleo Bahia. In: Viégas, L. de S. et al. (Eds). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 277-297) Salvador: EDUFBA.

Scortegagna, P. & Levandowski, D. C. (2004). Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, 9(18), 127-152. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000200008

Viégas, L. de S.; Freire, K. do E. S. & Bomfim, F. B. (2018). Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 133-140. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013260>

Viégas, L. de S. (2014). Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de educação e saúde. In: Viégas, L. de S. et al. (Eds). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 121-139) Salvador: EDUFBA.

Recebido em: 09 Jul 2019

Aprovado em: 29 Jul 2021

PRODUZINDO MEDICALIZAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ENCAMINHAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À SAÚDE

Geane da Silva Santos¹; <https://orcid.org/0000-0002-8232-8784>

Gisele Toassa²; <https://orcid.org/0000-0003-3166-7935>

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a produção nacional a respeito do encaminhamento de crianças em processo de escolarização a profissionais de saúde, como expressão do processo de medicalização da educação. Realizou-se levantamento bibliográfico na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia Brasil/BVS-Psi com os termos: “medicalização”, “medicalização da educação”, “professores e encaminhamentos”, “queixa escolar”, “medicalização na rede pública”, “queixa escolar e medicalização” e “medicalização da queixa escolar”. Selecionaram-se os textos que apresentavam uma perspectiva crítica a respeito dos processos de medicalização da/na educação. Os resultados desta pesquisa indicam que os encaminhamentos são realizados partindo-se de uma concepção de que as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de escolarização são de caráter individual e, dessa forma, passíveis de resolução no campo da saúde. Entretanto, há uma marcante falta de comunicação entre esses serviços e a escola, o que contribui para o recurso ao uso de drogas psicotrópicas como uma das principais medidas para intervir junto às queixas escolares, em detrimento do recurso a novas práticas institucionais da escola.

Palavras-chave: Medicalização; Encaminhamento e consulta; Queixa escolar; Transtornos de aprendizagem; Psicologia escolar.

Making medicalization: a literature review on school education referrals to health

Abstract

This article is the result of a bibliographical research on the Brazilian bibliographical production regarding the referral of children in schooling process to health professionals, as an expression of the medicalization process of education. A bibliographical survey was carried out in the database of the Virtual Library of Health/ Psychology Brazil/BVS-Psi under the terms: “medicalization”, “medicalization of education”, “teachers and referrals”, “School complaint and medicalization” and “medicalization of the school complaint”. The researchers selected the texts that presented a critical perspective regarding the medicalization processes of the education. The results indicate that the production of referrals rely on a conception that the difficulties presented by the children in the schooling process, as the school identifies them, are individual in nature and, therefore, can be resolved in the health field. However, there is a lack of communication between these services and the school, which contributes to the use of psychotropic drugs as one of the main measures to intervene with school complaints, rather than making new school practices in order to enhance the schooling process.

Keywords: Medicalization; Referral and consultation; School complaints; Learning disorders; School psychology.

Produciendo medicalización: revisión bibliográfica sobre derivaciones de la educación escolar a la salud

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación bibliográfica sobre la producción brasileña acerca de la derivación de niños en proceso de escolarización a profesionales de salud, como expresión del proceso de medicalización de la educación. Se realizó una revisión de la literatura en la base de datos Biblioteca Virtual en Salud-Psicología Brasil / BVS-Psi con los

1 Faculdade Araguaia – Goiânia – GO – Brasil; geannepsicologia@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiás – GO – Brasil; gtoassa@gmail.com

términos: “medicalización”, “medicalización de la educación”, “profesores y derivaciones”, “queja escolar”, “medicalización en la red pública”, “Queja escolar y medicalización” y “medicalización de la queja escolar”. Se seleccionaron los textos que presentaban una perspectiva crítica acerca de los procesos de medicalización de la educación. Los resultados de esta investigación indican que las derivaciones se realizan partiendo de una concepción de que las dificultades presentadas por los niños en el proceso de escolarización son de carácter individual y de esa forma susceptibles de resolución en el campo de la salud. Sin embargo, hay una marcada falta de comunicación entre estos servicios y la escuela, lo que contribuye al uso de drogas psicotrópicas como una de las principales medidas para intervenir junto a las quejas escolares, en detrimento del recurso a nuevas prácticas institucionales de la escuela.

Palavras clave: Medicalización; Derivación y consulta; Quejas escolares; Trastornos del aprendizaje; Psicología escolar.

Introdução

Atualmente temos um grande número de crianças em processo de escolarização encaminhadas a serviços de saúde em decorrência de “dificuldades de aprendizagem” identificadas nas escolas. Com frequência, tais encaminhamentos resultam em diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDA/H), caracterizado como um transtorno neurobiológico de supostas causas genéticas que aparece na infância e pode permanecer por toda a vida, e Transtornos de Aprendizagem, mais especificamente, Dislexia (Transtorno de Leitura). O TDAH é diagnosticado a partir de critérios muito abrangentes, não havendo comprovação científica de sua natureza biológica como é afirmado e, além disso, não há um exame que possa auxiliar no diagnóstico. Ainda assim, é diagnosticado em larga escala desde a mais tenra idade e o tratamento mais indicado é o medicamento – em geral, o cloridrato de metilfenidato, droga de efeito estimulante (pertencente ao mesmo grupo farmacológico das anfetaminas e comercializado no Brasil com o nome de Ritalina e Concerta, segundo Meira, 2012).

Com isso, o Brasil é hoje o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América. Nos últimos anos, especificamente de 2000 a 2010, houve um aumento de 1.616% nas vendas do medicamento, que passam de dois milhões de caixas no ano de 2010, mesmo diante da imprecisão na definição do transtorno, das dificuldades e complexidades do diagnóstico e dos muitos efeitos colaterais provocados pela medicação. Na própria bula do medicamento, inserem-se várias informações sobre seus efeitos e o transtorno, como, por exemplo, o desconhecimento de seu mecanismo de ação no homem, as consequências de seu uso a longo prazo, a etiologia específica do TDAH e, além disso,

que o medicamento pode causar dependência e muitos outros efeitos colaterais (Zibetti, Souza & Queiróz, 2010; Meira, 2012).

Tal situação ocorre em uma época em que a indústria farmacêutica, a cada ano, aumenta sua arrecadação e investe ainda mais em pesquisas e *marketing*, buscando pessoas saudáveis para se tornarem suas clientes. Pessoas que ainda não estão doentes; pessoas saudáveis que cada vez mais são transformadas em doentes pelos altos e baixos da vida, cada vez mais medicalizadas, bem com laboratórios farmacêuticos bem mais distantes da missão de descobrir e fabricar medicamentos úteis à população, usando de seu poderio econômico para influenciar a produção do conhecimento médico, ao financiar pesquisas (Guarido, 2007; Faraone, Barcala, Bianchi & Tamburrino, 2010; Meira, 2012; Beltrame & Boarini, 2013; Sanches & Amarante, 2014).

Não se trata de negar a existência de transtornos, desvalorizar as especialidades e/ou os benefícios dos medicamentos à vida de muitas pessoas, mas de questionar e alertar sobre a capacidade das pessoas de cuidarem da própria vida e saúde, de compreender que grande parte dos sofrimentos são passageiros e próprios da existência e não necessariamente doenças (Guarido, 2007; Sanches & Amarante, 2014; Meira, 2012; Beltrame & Boarini, 2013).

Assim, por considerarmos necessária a discussão sobre a medicalização de crianças em processo de escolarização, e sendo a escola um dos principais espaços em que esta se manifesta, nos propomos a investigar como se dá o processo de encaminhamento da educação à saúde, suas alegadas razões, seu contexto e consequências para o processo de escolarização e os sujeitos nele envolvidos, na busca de, futuramente, podermos trabalhar pela sua erradicação.

Método

A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia Brasil/BVS-Psi com os termos: “medicalização”, “medicalização da educação”, “professores e encaminhamentos”, “queixa escolar”, “medicalização na rede pública”, “queixa escolar e medicalização” e “medicalização da queixa escolar”. Optou-se pela BVS-Psi por considerar-se que este portal integra uma quantidade e diversidade significativa de bases de dados, textos de diferentes áreas e em diferentes formatos. A pesquisa foi feita em quatro bases indexadas – Index Psi Periódicos Técnicos Científicos, Index Psi Teses, SciELO e LILACS. A escolha das bases se deu por apresentarem textos completos, sendo a seleção dos textos realizada por meio da leitura do título, do resumo e, em alguns casos, leitura de partes do trabalho ou na íntegra (verificar quadro com os textos selecionados em documento complementar ao presente artigo).

Ademais, para a seleção dos trabalhos foram definidos os seguintes critérios: 1) defender uma perspectiva crítica da produção de transtornos e aumento do uso de medicamentos decorrentes da medicalização – a chamada “medicamentização”; 2) apresentar discussão sobre o encaminhamento de crianças a serviços de saúde pela escola, questionando a necessidade de tal procedimento e/ou discutindo os impactos que essa assistência pode acarretar. Os trabalhos não deveriam, necessariamente, responder aos dois critérios.

A busca foi realizada em fevereiro e março de 2016, sem fechar limite de data de publicação dos trabalhos. Nós a repetimos, confirmamos e complementamos nos dias dois e três de junho de 2016, sendo esta revisão realizada como parte da pesquisa de mestrado em psicologia da primeira autora, intitulada: “A medicalização da infância: um estudo com professores(as) da rede municipal de ensino de Goiânia sobre encaminhamentos de crianças à saúde”.

Foram selecionados artigos, dissertações e teses que apresentassem uma compreensão de medicalização compatível com a aqui apresentada. Deixaram-se de lado textos cuja discussão defendesse uma concepção medicalizante e não tratasse da medicalização referente a contextos educacionais.

Assim, foram encontrados 986 textos, sendo selecionados desse total, mediante leitura de título e resumo, 63 trabalhos. Entretanto, pela repetição de um

mesmo texto em mais de uma busca, o contingente de textos selecionados para leitura na íntegra se restringe a 24, sendo 20 artigos, três dissertações e uma tese.

Após a leitura, alguns textos foram descartados, por não se mostrarem coerentes, do início ao fim, com uma discussão de crítica à medicalização. Em alguns casos, notamos a defesa, implícita ou explícita, de práticas individualizantes de atendimento à queixa escolar mesmo quando a revisão bibliográfica mostrava teor crítico. Desta forma, restaram 18 textos para constituição do *corpus* de análise, sendo 15 artigos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Destes, dez artigos, uma dissertação e uma tese são estudos realizados na área da Psicologia, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Paraná, Bahia, Santa Catarina e Espírito Santo; três artigos são da área de Educação, realizados no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo; uma dissertação de mestrado profissional na área de Saúde Coletiva, realizada no Rio de Janeiro; um artigo em Saúde Pública, também no Rio de Janeiro; e um artigo na área de Ciências Sociais, na Argentina – o texto está em espanhol e a pesquisa foi realizada na Argentina; entretanto, a publicação se deu em um periódico brasileiro. Todos os textos estão vinculados a universidades federais ou estaduais e se encontram no intervalo de tempo de 2004 a 2016.

Foi realizada também uma busca em livros e textos do acervo pessoal da segunda autora, resultando na seleção de alguns capítulos de seis coletâneas da área da psicologia escolar brasileira.

Resultados e Discussão

Os processos de aprendizagem são medicalizados quando questões não-médicas são tomadas e transformadas em problemas biológicos e centrados no indivíduo, compreendendo-se a vida escolar pelo olhar da medicina e atrelando aspectos não adequados às normas escolares a supostas causas orgânicas, como se patologizar aqueles que a instituição escolar não alcança fosse a única alternativa para a educação. Com isso, criam-se demandas pelos serviços de saúde em decorrência das doenças do não-aprender, intervindo junto aos sujeitos acometidos não necessariamente de maneira a potencializar suas capacidades enquanto alunos, mas em adequá-los à norma. A medicalização, mesmo atravessando todos os campos da vida, ganha visibilidade na escola pela classificação das

condutas dos indivíduos, gerando “crianças anormais” ao compreender e explicar o fracasso escolar a partir da racionalidade médica, determinando quais alunos estão aptos a permanecer na instituição e a aprender de acordo com as determinações da mesma (Christofari, Freitas & Baptista, 2015).

As questões individuais são tomadas como determinantes das dificuldades de aprendizagem, negando-se a diversidade e naturalizando-se questões sociais e políticas, desconsiderando-se que a vida escolar é atravessada e constituída por múltiplas determinações. Ao olhar apenas para o individual, negam-se as influências e determinações das relações sociais e institucionais e se encobrem os preconceitos e arbitrariedades sofridos pelas crianças no processo de escolarização (Marçal & Silva, 2006; Figueira & Caliman, 2014; Christofari et al., 2015; Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015).

Para além das questões individuais, nos estudos de Scortegagna e Levandowski (2004), Marçal e Silva (2006), Christofari et al. (2015) e Cord et al. (2015), as dificuldades de aprendizagem são compreendidas pelos profissionais de educação e de saúde como decorrentes das famílias pobres e desestruturadas, cujo ambiente familiar oferecido às crianças é desfavorável ao aprendizado. Cord et al. (2015), em pesquisa realizada com profissionais de ambas as áreas ligados ao Programa Saúde na Escola (PSE) em uma cidade de Santa Catarina concluem: “há uma ideia preconcebida de que fatores como pobreza, falta de instrução formal dos pais e demais elementos presentes nas comunidades em que as famílias habitam são componentes que obstaculizam o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança” (p. 46).

Segundo Marçal e Silva (2006), em pesquisa realizada em uma cidade do triângulo mineiro, Cord et al. (2015) em Santa Catarina e Gomes & Pedrero (2015) no interior paulista, apenas alguns poucos profissionais de saúde e educação entrevistados reconhecem a participação da escola nas dificuldades de aprendizagem. Entretanto, de acordo com os autores, tal colocação é superficial e logo se perde, voltando-se a responsabilizar os sujeitos por suas dificuldades.

Com isso, a busca de atendimento em centros de saúde e/ou serviços de psicologia por dificuldades de aprendizagem ou questões de comportamento é imensa no Brasil. Boa parte das crianças é encaminhada pelos profissionais da educação por considerarem que as dificuldades apresentadas no ambiente escolar são de caráter individual. Busca-se em seu corpo as causas

e explicações para tais fenômenos, compreendendo o não aprender na escola como decorrente de processos orgânicos que dizem respeito apenas à criança acometida. Tais profissionais demandam que as crianças passem por serviços da saúde e sejam diagnosticados os problemas apresentados para a continuação do trabalho pedagógico (Scortegagna & Levandowski, 2004; Faraone et al., 2010; Beltrame & Boarini, 2013; Figueira & Caliman, 2014; Sanches & Amarante, 2014; Carneiro & Coutinho, 2015; Christofari et al., 2015; Cord et al., 2015).

Assim, em cinco textos que se utilizam de pesquisa documental e entrevistas, em conjunto ou em separado, as dificuldades apresentadas no processo de escolarização aparecem como sendo o principal motivo de procura pelos serviços de saúde mental infantil – respondendo por até 60% da demanda. Nesse sentido, a escola atua mais como um espaço de diagnóstico do que de alternativas para o enfrentamento das dificuldades (Marçal & Silva, 2006; Braga & Morais, 2007; Beltrame & Boarini, 2013; Sanches & Amarante, 2014; Gomes & Pedrero, 2015). Nesses casos, a escola aparece como “identificadora” dos problemas que são apresentados na triagem, ou seja, a escola ocupa o lugar de identificação e encaminhamento de crianças com dificuldades no processo de escolarização aos serviços de saúde. São, em sua maioria, crianças entre sete e dez anos de idade e do sexo masculino, chegando a se encontrar, como na pesquisa realizada por Carneiro & Coutinho (2015), em um serviço de psiquiatria infantil no Rio de Janeiro, havendo crianças de apenas três anos de idade encaminhadas por dificuldades de aprendizagem. Além disso, o maior número de encaminhamentos se refere aos primeiros anos de escolarização, a crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, especialmente do segundo ano.

Tais informações corroboram os achados de Souza e Sobral (2007), nos quais, ao investigar prontuários de clientela alvo de queixa escolar em uma clínica-escola, encontraram uma maior procura pelos serviços de psicologia por crianças do sexo masculino, com idade entre sete e doze anos, matriculadas no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Assim, os encaminhamentos das crianças aos serviços de saúde apresentam como motivos problemas de aprendizagem e de comportamento na escola, sendo mais comum, de acordo com Scortegagna & Levandowski (2004) e Gomes & Pedrero (2015), encontrar queixas múltiplas, isto é, uma mesma criança

pode ser encaminhada por várias questões, chegando a ser o número de queixas de duas a três vezes maior que o número de encaminhamentos. Em 13 dos textos analisados (Scortegagna & Levandowski; Marçal & Silva, 2006; Braga & Morais, 2007; Luengo, 2010; Beltrame & Boarini, 2013; Bastos, 2013; Figueira & Caliman, 2014; Sanches & Amarante, 2014; Carneiro & Coutinho, 2015; Gomes & Pedrero; Cord et al., 2015; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016; Leonardo & Suzuki, 2016) são elencados alguns dos motivos pelos quais os professores e a escola encaminham crianças em processo de escolarização para profissionais da saúde. Com a finalidade de melhor visualizar os “motivos” dos encaminhamentos citados nos textos, formamos três categorias: questões relacionadas à aprendizagem; questões relacionadas a comportamento; questões de difícil categorização.

- Questões relacionadas à aprendizagem em domínios de conhecimento específicos/cognição em geral: dificuldade de aprendizagem, na escola, na alfabetização, na leitura e escrita, na interpretação, cognitiva, de compreensão, não distingue cores e números, rendimento escolar abaixo da média, faixa etária não correspondente à série, troca de fonemas, dislexia, problemas com matemática, mau desempenho na leitura e na escrita precisando ler mais de uma vez para compreender, desempenho ruim em algumas matérias, escreve com palavras soltas, repetência, dificuldade na compreensão de sons, não acompanhamento do ritmo da sala, lentidão para ler/aprender, problemas de memória, problemas psicomotores, demora para concluir tarefas, déficit de atenção, dificuldades motoras, deficiência mental, analfabetismo funcional;
- Questões relacionadas a comportamento, afetividade e personalidade:
 - ✓ Comportamento de “excesso”: agitação, agressividade, hiperatividade, indisciplina, provocação, irritação, desobediência, dificuldade de concentração, falta de cuidado com o material, conversa em demasia, inquietação, ansiedade, mudanças de humor, irritabilidade, emotividade, distrai-se com facilidade, nervosismo, falta de limites, insubordinação, recusa em fazer atividades, comportamento não adequado à sala de aula, não consegue ficar em sala, fica andando pela escola, dispersão em sala de aula, não para quieto na cadeira, dificuldade com regras, não faz a tarefa, é briguento,

gosta de provocar, irrequieto, fala palavrões, não quer ir à escola, não realiza as atividades propostas, mentira, roubo, desorganização, destruir o material escolar, gritar na sala de aula, chamar atenção, chorar por qualquer motivo, perfeccionismo, enforçar animais;

- ✓ Comportamento de “falta”: apatia, isolamento/introversão/introspecção, falta de amigos, falta de interesse, comportamento introvertido e antissocial, imaturidade, insegurança (sempre perguntar se está certo), dificuldade de interação e convivência, retardo, preguiça, dificuldade de relacionamento interpessoal na escola, medo, falta de iniciativa, fica no mundo dele brincando com as mãos, falta de vontade, cansaço, dormir durante a aula, absentéismo, inadaptação, insegurança, inibição/vergonha/timidez, tristeza/depressão, imaturidade, dependência, dificuldades afetivas, dificuldades de comunicação, baixa autoestima, esquecimento;
- Questões de difícil categorização: problemas na família, distúrbios alimentares, uso de drogas, maus tratos, problema de fala, gagueira, labilidade emocional, imaturidade neurológica.

Aparecem nos encaminhamentos principalmente dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Na pesquisa de Gomes e Pedrero (2015), por exemplo, predominam as questões de comportamento. Na pesquisa de Scortegagna e Levandowski (2004) surgem mais problemas relacionados à aprendizagem. A análise do conjunto dos textos aqui realizada mostra um maior número de queixas presentes nos encaminhamentos relacionadas a problemas de comportamento na escola. De acordo com Gomes e Pedrero (2015), isso remete a um padrão de normalidade escolar, considerado como o único adequado e qualquer manifestação destoante passa a ser uma questão de saúde.

De acordo com Leonardo e Suzuki (2016), os professores se preocupam com os problemas de comportamento apresentados em sala de aula e se sentem impotentes. Dessa forma, buscam alternativas, entre as quais o encaminhamento ao médico e/ou a outros profissionais da saúde. Outra questão determinante para o encaminhamento de crianças aos serviços de saúde seria, segundo Cunha et al. (2016), o despreparo dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Na pesquisa por eles realizada, sobre

a dinâmica de produção da queixa escolar, na qual entrevistaram cinco profissionais de saúde e quatro de educação, tanto os profissionais da educação como os da saúde entrevistados consideraram que os docentes se sentem despreparados e desamparados para lidar com as diferenças em sala de aula, seja por considerar que aprenderam apenas a lidar com um aluno padrão ou por terem se cansado de tal situação, preferindo encaminhar e diagnosticar essas crianças. Deposita-se no aluno a responsabilidade pelas dificuldades apresentadas no processo de escolarização, deixando de fora da questão a escola e o sistema escolar.

Desse modo, o discurso médico e psicológico adentra o ambiente escolar e tem sua prática voltada ao diagnóstico e medicalização daqueles que apresentam modos de ser e de aprender diferente do padrão estabelecido pela instituição, continuando o processo histórico de homogeneização dos sujeitos e consequente exclusão daqueles que não se encaixam nas normas legitimadas pela ciência (Cord et al., 2015).

Em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou. (Mannoni, 1988, p. 62 citado por Guarido, 2007, p. 156)

Nesse sentido, de acordo com Faraone et al. (2010) a escola é um ator privilegiado para iniciar o circuito de diagnóstico e tratamento das crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização: “El circuito de tratamiento donde se inscribe la decisión de medicar, está dado por la escuela que la propone, la familia que la solicita y el médico que la receta” (p. 495). Assim, a escola, em vez de ser um lugar de aprendizado e construção social, por meio das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, torna-se um lugar segregador e pouco propício ao desenvolvimento infantil.

Segundo Zibetti et al. (2010), Beltrame e Boarini (2013), e Christofari et al. (2015), os encaminhamentos aos serviços de saúde são realizados quando a escola acredita já ter feito tudo que poderia pela criança, não tendo mais condições para lidar com a situação do aluno. Entretanto, “poucas vezes este ‘tudo’ é descrito. E quando esta descrição comparece, percebe-se que não está relacionada ao campo pedagógico. As medidas

tomadas são ‘frequentes conversas com o aluno, a família, advertência oral e escrita, encaminhamento ao psicólogo’” (Zibetti et al., 2010, p. 501).

De acordo com Cord et al. (2015), o encaminhamento é visto por alguns profissionais da educação entrevistados como sendo capaz de melhorar a qualidade de vida da criança, pois a mesma passaria a receber o acompanhamento que necessita. Além disso, tanto os profissionais da saúde como os da educação entrevistados consideram a parceria educação-saúde fundamental para a resolução das dificuldades de aprendizagem. Segundo Beltrame e Boarini (2013) acredita-se que, ao tratar o aluno-problema, a escola pode, enfim, concretizar seus objetivos.

Nesse processo, também a psicologia, apesar das modificações sofridas ao longo do tempo, continua compactuando com a educação no que se refere a realizar investigações para responder à solicitação desta. Continua a aplicar testes e a categorizar indivíduos em suas deficiências e dificuldades e a considerá-los normais ou portadores de distúrbios ou transtornos. Realiza avaliações descontextualizadas e considerando apenas a criança e, no máximo, a sua família, deixando de lado o contexto escolar e seus dilemas (Beltrame e Boarini, 2013; Cord et al., 2015).

De acordo com Braga e Moraes (2007), Zibetti et al. (2010) e Paula (2015), além de não considerarem a escola no processo investigativo, os psicólogos utilizam o mesmo procedimento para diagnóstico e tratamento independente da queixa ou de quem encaminha. Tal situação nos remete ao que Collares e Moysés (2014) chamam de “fábrica de etiquetas”, isto é, a existência de instituições e profissionais que fornecem o mesmo diagnóstico para a maioria das pessoas que lhes procuram, sendo o diagnóstico uma etiqueta e não resultado de um processo avaliativo.

Nos estudos de Bastos (2013) e Paula (2015), os psicólogos entrevistados relataram receber da escola uma lista de alunos para avaliação, na qual encontram-se crianças com queixas de desatenção, hiperatividade, agressividade, não aprendizagem, dentre outras situações consideradas inadequadas. O objetivo desses encaminhamentos é a realização de avaliações e o fornecimento de laudos por parte dos psicólogos para as crianças frequentarem as chamadas “salas de reforço”, tendo um diagnóstico para explicar as manifestações apresentadas e assim justificar por que a criança não aprende ou não se comporta, e realizem atendimentos psicoterápicos ou de outra ordem para

tratar as problemáticas apresentadas pelas crianças. No atendimento à demanda escolar não há por parte desses profissionais problematização dos encaminhamentos, nem comunicação com a instituição para conhecer o espaço e a realidade que as crianças vivenciam, mas apenas o cumprimento da solicitação da escola.

Desse modo, pode-se perceber a psicologia se colocando a serviço da educação, ao dizer que sua função é fornecer os laudos solicitados pela escola. Sendo assim, abdica de sua autonomia enquanto profissão que deve realizar investigações sérias, pautadas na ética e desprovidas de concepções simplistas e estereotipadas. Além disso, passa a produzir avaliações de acordo com os interesses da escola que solicita, constrói suas “avaliações” pautadas nas concepções dos profissionais de educação que as solicitam. De acordo com Souza (2007), “o desconhecimento do que acontece na escola faz com que muitos psicólogos deem pouca importância à força do laudo psicológico no meio educacional” (p. 46). Tal instrumento pode determinar o rumo que a vida de muitas crianças irá tomar e, apesar de a utilização do laudo poder ser diversa, normalmente é feita para reafirmar estereótipos e classificações contrários ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Além disso, os psicólogos entrevistados relatam não se sentirem preparados para realizarem tais atendimentos, em decorrência de a formação, predominantemente clínica, não os ter preparado para outras atividades, as condições do serviço não serem boas e as queixas exclusivamente de problemas escolares serem de responsabilidade dos profissionais da educação, pois o psicólogo trata de questões emocionais; no entanto, não há para onde encaminhar essas crianças. Dessa forma, realizam psicodiagnósticos com o objetivo de investigar o que está por trás da queixa, procurando nas crianças e em suas famílias as causas das dificuldades apresentadas (Marçal & Silva 2006).

De acordo com Paula (2015), em pesquisa realizada com profissionais de saúde de um ambulatório de saúde mental no estado do Rio de Janeiro, mesmo nos casos de encaminhamento “direto” realizado pela escola – aqueles que apresentam um documento emitido pela instituição descrevendo quais as dificuldades apresentadas pelo aluno –, os profissionais de saúde que atendem essas crianças quase em sua totalidade não têm qualquer contato com a instituição escolar. Em todos os casos analisados não há qualquer informação sobre a história social da criança; em alguns poucos há informações sobre a família, mas o atendimento é

direcionado para a criança. Nem mesmo quando uma criança é encaminhada por um professor por se apresentar “inquieta e conversar muito”, ou por ser “introversa e antissocial”, por outro, tal fato é questionado pelos profissionais de saúde que a atendem. Não há contato com a escola para saber a história escolar da criança, em quais contextos apresenta os distintos comportamentos, o processo ensino-aprendizagem no qual está inserida ou como se dão as relações.

Leonardo e Suzuki (2016) consideram, no entanto, não ser possível olhar a questão de maneira isolada, centrada no aluno e em sua família, pois este aluno não é um ser a-histórico ou associal, ele está inserido em uma sociedade e em uma cultura e desse modo deve-se olhar a questão escolar, social e histórica.

Apenas na pesquisa de Cunha et al. (2016) os profissionais de saúde entrevistados foram unânimes ao considerar a escola parte da investigação. Para estes profissionais não é possível atender à demanda da escola sem ter contato com a mesma, buscando nessa relação desconstruir queixas e atingir, com isso, uma diminuição no número de crianças encaminhadas aos serviços de saúde por dificuldades de escolarização. No entanto, reclamam da dificuldade de se fazer tal trabalho, pois a escola mostra-se indisposta para essa relação, tentando abster-se de responsabilidades pelos problemas apresentados pelas crianças ao encaminhá-las para serviços de saúde individual.

Nas pesquisas de Marçal e Silva (2006) e Cunha et al. (2016), os profissionais de saúde entrevistados relatam que grande parte da demanda do serviço de saúde mental por questões relacionadas à escola não são casos para atendimento em ambulatório. De acordo com os profissionais de saúde entrevistados por Cunha et al. (2016), os encaminhamentos seriam feitos pelo desconhecimento do perfil do serviço e por haver uma crença na capacidade da psicologia, em particular, de tratar a queixa escolar. Compreendem o movimento de a escola encaminhar as crianças aos profissionais de saúde como sendo resultado da não disposição desta a enfrentar a problemática das queixas, depositando no profissional de saúde a responsabilidade de devolver à escola uma criança que não cause problemas. Assim, são encaminhadas para serem tratadas, recuperarem a saúde e só depois disso voltarem à escola. Os autores chegam a relatar casos em que crianças foram impedidas de frequentar a escola por apresentar alguma dificuldade, necessitando as famílias procurarem serviços

como o Conselho Tutelar e o Ministério Público para garantir que o direito à educação, estabelecido em lei, fosse respeitado.

Assim, os encaminhamentos realizados pela escola têm como objetivo tratar uma problemática colocada como sendo do aluno, com vistas primordialmente, se não unicamente, a fornecer à escola um alunado que obedeça suas regras e apreenda o conteúdo repassado. É uma última tentativa de garantir a tão almejada homogeneização e trabalhar com o aluno “ideal”, aquele que aprende, fica quieto e não tira a instituição escolar de seu eixo. Não é uma preocupação com o aluno, indivíduo pertencente a uma família, uma comunidade, dotado de particularidades, sonhos e desejos a serem realizados. A individualidade dessas crianças é considerada apenas quando da culpabilização de seus corpos pelas dificuldades que a escola não pode suportar.

Para os psicólogos entrevistados na pesquisa de Marçal e Silva (2006), as famílias cujas crianças são encaminhadas pela escola sentem-se angustiadas e ansiosas por não saberem como agir diante de tais encaminhamentos. Além disso, temem o possível resultado dos mesmos, pois compreendem a possibilidade de a criança ter um transtorno mental, um provável impeditivo para que avance nos estudos, seja bem-sucedida e tenha um futuro melhor, alcançando aquilo que os pais não conseguiram. Nesse sentido, alguns pais, por acreditar na competência da escola, culpam os filhos diante dos encaminhamentos; outros, em contrapartida, resistem. Mas essa resistência tende a durar pouco, pelo temor a represálias da escola quando não atendem à solicitação de tratamento das crianças. Segundo Souza (1997), os pais vivenciam uma situação de ambiguidade diante dos encaminhamentos: de um lado, está a convivência diária com as crianças e, de outro, o discurso do professor e da escola com a legitimidade e autoridade que lhes são concedidas em nossa sociedade, discurso este que descreve a criança, muitas vezes, de modo muito diferente daquilo que os pais percebem. Com isso, de acordo com Sanches e Amarante (2014), a escola chega a diminuir o tempo de permanência ou até mesmo atrelar a continuidade da criança em suas dependências ao acompanhamento com profissionais especializados, como forma de pressionar os responsáveis a resolverem o problema.

De acordo com Braga (2011), o encaminhamento é a solução encontrada pela escola para lidar com a criança que apresenta dificuldades, podendo,

também, servir de alívio para os pais por determinar qual seria o problema com seu filho, que progrediria do rótulo de “criança burra” para portadora de um suposto distúrbio incurável que a acompanharia por toda a vida. Assim, ao ser encaminhada e diagnosticada, a criança passa a possuir um rótulo de portadora de alguma incapacidade natural, povoando o sujeito em formação com a insistente constatação de que não poderá fazer ou ser muita coisa na vida, ao ser incapaz de aprender.

Ter um diagnóstico, na sociedade capitalista, significa tanto para as famílias como para as crianças uma “impossibilidade” de ascensão social e realização. Pois, desde o século XVIII, como descreve Patto (2010), a escola assume o lugar de real possibilidade de mudança e melhoria, principalmente para os estratos mais empobrecidos da sociedade.

Considerações finais

Esta revisão bibliográfica mostra como a medicalização vem sendo estudada por diferentes autores, com predomínio para estudos realizados pela Psicologia. O processo de medicalização desdobra-se em resultados que indicam existir uma percepção geral, entre profissionais de saúde e educação, de que as dificuldades de escolarização/queixas escolares são depositadas apenas nas crianças e intervir sobre elas é visto como tarefa dos serviços de saúde. A revisão mostra, ainda, como a concepção medicalizante avança nos espaços escolares, tornando questões da vida, do processo de desenvolvimento, dos modos de ser e aprender na escola, em transtornos, desconsiderando os determinantes institucionais e sociais envolvidos no processo de escolarização.

Identificamos três categorias básicas de queixa: questões relacionadas à aprendizagem; relacionadas a comportamento; de difícil categorização. As queixas tendem a ser múltiplas, incidindo principalmente sobre o comportamento de crianças entre sete e dez anos de idade e do sexo masculino, sendo que alguns textos tendem a mostrar que as medidas tomadas pelas escolas antes de efetivar os encaminhamentos à saúde incidem no plano disciplinar, mais que no pedagógico.

A escola, como sistema multideterminado, mostra-se despreparada para lidar com as diferenças em sala de aula, segregando crianças e influenciando, com os encaminhamentos, a percepção das famílias sobre elas – e destas sobre si próprias –, embora haja poucas

indicações de que a escola receba feedback da avaliação dos profissionais de saúde com o fim de melhorar a qualidade do processo de escolarização.

A despeito de resultados pífios, os encaminhamentos tendem a ser considerados como fonte de alívio para os agentes envolvidos nesse processo, além de prover, por meio de laudos, um respaldo legal para algumas medidas escolares – por exemplo, o uso das salas de reforço. Um dos trabalhos pesquisados usa o rótulo “fábrica de etiquetas” para referir-se à existência de instituições e profissionais que fornecem o mesmo diagnóstico para a maioria das crianças avaliadas. É frequente, ainda, que os encaminhamentos resultem em medicamentação das crianças pelos médicos, explicando-se o aumento exponencial do uso do metilfenidato, entre outros psicotrópicos, na última década.

Dessa forma, os estudos mostram a necessidade de repensarmos a relação educação-saúde, buscando construir uma nova práxis para a população escolar apropriar-se, como dispõe Saviani (2003), dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade ao longo do tempo, e não ter suas vidas marcadas por preconceitos e estereótipos travestidos de ciência. A realidade identificada pelos pesquisadores nos textos lidos mostra a persistência de discursos muito antigos sobre o fracasso escolar, depositando na ideia de “família desestruturada” a responsabilidade pelo que ocorre na escola, como bem evidenciou Patto (2010).

Os textos estudados mostram, ainda, relatos diversos de violações da garantia do direito à educação pública, gratuita e universal. Parecendo ignorar a importância de suas demandas sobre a criança, a escola emerge como “identificadora” dos problemas das crianças em prontuários e fichas de triagem de serviços de saúde, embora os profissionais de saúde nunca ou raramente busquem compreender as relações escolares geradoras da queixa.

Os textos mostram, também, uma percepção dos psicólogos como profissionais de saúde importantes no recebimento dos encaminhamentos, mas não considerados como trabalhadores da educação propriamente ditos. Nesse sentido, a perspectiva de um trabalho com os encaminhamentos por meio da ótica da saúde coletiva, pela via de Programas de Saúde da Família, também se obscurecem. São aspectos importantes a serem trabalhados na formação crítica dos psicólogos e educadores, apontando, novamente, a necessidade de integrar a psicologia à vida escolar. A conjugação entre formação crítica e ação política por meio das entidades

da psicologia e educação parece-nos, nesse sentido, ferramenta essencial para a defesa e garantia do direito à educação escolar pública, gratuita e de qualidade.

Referências

- Bastos, H. P. (2013) *Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Braga, S. G. (2011.) *Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. São Paulo. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Braga, S. G., & Morais, M. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicol. USP*, 18(4), 35-51. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400003
- Beltrame, M. M., & Boarini, M. L. (2013). Saúde Mental e Infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 333-349. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007>
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2015) Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? *Educar em Revista*, (56), 181-192. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37764>
- Christofari, A. C., Freitas, C. R., & Baptista, C. R. (2015). Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 40(4), 1079-1102. <https://doi.org/10.1590/2175-623642057>
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2014) A educação na era dos transtornos. In: Viegas, L. S., Ribeiro, M. I. S., Oliveira, E. C., Teles, L. A. L. (Orgs.). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.
- Cord, D., Gesser, M., Nunes, A. S. B., & Stort, M. M. T. (2015) As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, 35(1), 40-53. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000952013>
- Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S. V. (2016) A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 237-245. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>
- Faraone, S., Barcal, A., Torricelli, F., Bianchi, E., & Tamburrino, M. C. (2010) Discurso médico y estrategias de marketing de la industria farmacéutica en los procesos de medicación de la infancia en Argentina. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 14 (34), 85-97.

- Figueira, P. L., & Caliman, L. V. (2014). Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, 26(2), 17-32. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pc/a/4B98gsBMbNyfQFj99hGDHhf/abstract/?lang=pt>
- Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. N. (2015) Queixa Escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(4), 1239-1256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>.
- Guarido, R. (2007) A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e pesquisa*, 33(1), 151-161. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016) Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100011>
- Meira, M. E. M. (2012) Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 135-142. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?lang=pt&format=pdf>
- Patto, M. H. S. (2010) *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paula, I. J. (2015). *Remédio se aprende na escola: um estudo sobre as demandas escolares num ambulatório de saúde mental*. Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Sanches, V. N. L., & Amarante, P. D. C. (2014) Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. *Saúde debate*, Rio de Janeiro, 38 (102), 506-514. <https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140047>
- Saviani, D. (2003). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. In *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª Ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scortegagna, P., Levandowski, D. C. (2004) análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, IX (18), 127-152.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo; Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: Souza, B. P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P., & Sobral, K. R., (2007). Característica da clientela da orientação a queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: Souza, B. P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zibetti, M. L. T., Souza, F. L. F., & Queiróz, K. J. M. (2010) Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 10 (2), 490-506. <https://doi.org/10.12957/epp.2010.8979>

Recebido em: 14 Fev. 2018
Aprovado em: 15 Abr. 2021

LONGE DE CASA: ATENDIMENTO PSICOLÓGICO E INDICADORES DE SAÚDE MENTAL DE IMIGRANTES UNIVERSITÁRIOS

Alisson Vinicius Silva Ferreira¹; <https://orcid.org/0000-0003-0634-6072>

Lucienne Martins Borges²; <https://orcid.org/0000-0003-4323-116X>

Resumo

Diante da internacionalização do ensino superior e, conseqüentemente, dos desafios de adaptação cultural e acadêmica que os imigrantes universitários tendem a enfrentar ao adentrar em uma universidade estrangeira, este estudo buscou investigar as principais demandas e o perfil dos imigrantes que buscaram o serviço de psicologia de uma universidade brasileira com vocação internacional. Para tal investigação foi utilizada uma análise documental referente aos atendimentos individuais realizados nos anos de 2016 e 2017. Em termos de conclusão, destacou-se a relação entre a distância cultural, o gênero e o perfil dos cursos em que os imigrantes estavam matriculados com a busca de atendimento psicológico e as demandas de saúde mental e educacionais.

Palavras-chave: Imigrantes universitários; Mobilidade acadêmica; Saúde mental, Atendimento psicológico; Interculturalidade.

Far From Home: Psychological Care and Mental Health Indicators of University Immigrants

Abstract

Given the internationalization of higher education and, consequently, the challenges of cultural and academic adaptation that university immigrants tend to face when entering a foreign university, this study sought to investigate the main demands and the profile of immigrants who looked for sought the service of psychology. from a Brazilian university with an international vocation. For this investigation a documentary analysis was used referring to the individual attendances carried out in the years 2016 and 2017. In terms of conclusion, it stood out the relationship between the cultural distance, the gender and the profile of the courses in which the immigrants were enrolled with the search for psychological care and the demands of mental and educational health.

Keywords: University immigrants; Academic mobility; Mental health; Psychological support; Interculturality.

Lejos de casa: Atención psicológica e indicadores de salud mental de inmigrantes universitarios

Resumen

Dada la internacionalización de la educación superior y, en consecuencia, los desafíos de adaptación cultural y académica que los inmigrantes universitarios tienden a enfrentar al ingresar a una universidad extranjera, este estudio buscó investigar las principales demandas y el perfil de los inmigrantes que buscaban el servicio de psicología de una universidad brasileña con vocación internacional. Para esta investigación se utilizó un análisis documental referido a las asistencias individuales realizadas en los años 2016 y 2017. En términos de conclusión, se destacó la relación entre la distancia cultural, el género y el perfil de los cursos en que los inmigrantes se inscribieron en relación con la búsqueda de atención psicológica y las demandas de salud mental y educativa.

Palabras clave: Inmigrantes universitarios; Movilidad académica; Salud mental; Cuidado psicológico; Interculturalidad.

1 Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – Foz do Iguaçu – PR – Brasil; alisson.pferreira@gmail.com

2 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Santa Catarina – SC – Brasil – lucienne.borges@ufsc.br

Introdução

Com o recente processo de internacionalização do ensino superior, passamos a ter cada vez mais a presença de imigrantes no contexto universitário (INEP, 2017). Para o imigrante, a entrada em uma universidade estrangeira tende a representar uma experiência desejada e de expectativas positivas em relação ao seu futuro profissional. Todavia, este percurso também demanda um processo de adaptação cultural e acadêmica que pode derivar em sofrimento psíquico e desestabilização emocional.

No que concerne à imigração e à inserção educacional, temos o fenômeno de imigrantes que objetivam se inserir em espaços universitários em outros países. Destes, há uma parcela que planeja a entrada no ambiente universitário desde sua partida, ou seja, saem de seus países com o propósito de alcançar maiores possibilidades educacionais. Tais possibilidades repercutem não apenas em um projeto que vislumbre maior qualidade de vida ao sujeito, mas podem estender seus efeitos à família e à própria comunidade de origem, visto que o retorno com os conhecimentos do país de acolhida representa um impacto social para ambas.

Porém, também há aqueles que após algum tempo residindo no país de destino, encontram na oportunidade do ensino superior a possibilidade de reconfiguração do seu projeto existencial. Dentre eles, temos os imigrantes econômicos, que viajaram inicialmente para trabalhar e melhorar a condição financeira familiar, e os imigrantes forçados, que não pretendiam deixar seu país, suas casas e sua cultura, mas que por terem suas vidas e sua dignidade humana colocadas em risco, se deslocaram para outros países em busca de segurança e recomeço.

Deste modo, e diante das características da imigração e da internacionalização do ensino superior, teremos no ambiente universitário: a) imigrantes que se movem de forma autônoma, ou seja, universitários que utilizam recursos financeiros próprios para realizar seus estudos no exterior; b) imigrantes universitários que obtiveram incentivos acadêmicos, que são aqueles que recebem bolsa de estudos e se deslocam dentro das lógicas e acordos de cooperação educacional entre países e instituições; c) os que migram por razões econômicas e recomeçam seus projetos de vida acadêmica; e, por último, d) os refugiados ou imigrantes humanitários, que foram forçados a deixar seus países e que encontram no acesso à universidade uma chance

de recomeçar (Silva-Ferreira & Martins-Borges, 2019; Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin & külkamp, 2009).

Ao que diz respeito aos imigrantes universitários, podemos defini-los como sujeitos que encontram na possibilidade de qualificação profissional e pessoal a realização ou reconfiguração de um projeto de vida (Girardi & Martins-Borges, 2017). Porém, no presente fenômeno é relevante que se observe as motivações do imigrante para entrar em uma universidade estrangeira, considerando todas as variáveis de um processo de interação cultural mediado pela diferença, tal como língua, condições socioeconômicas, costumes, valores, sistemas educacionais diferentes, preconceito racial, étnico e de gênero. É relevante considerar que, apesar de estar adentrando em um ambiente desejado, este sujeito não está alheio aos impactos negativos da imigração. Ele está suscetível a um processo contínuo de estresse decorrente da perda de elementos de proteção psíquica, como a cultura fundadora, a rede de apoio social, o status social anterior à imigração, a expressão em língua primária, entre outros (Silva-Ferreira & Martins-Borges, 2019).

Nesse sentido, destaca-se a opção de utilizar o termo imigrante universitário em vez de termos mais comuns na literatura, como estudante internacional ou estudante estrangeiro, por exemplo. Esta escolha se alicerça no ponto em comum frente às múltiplas facetas migratórias e perfis que caracterizam estes estudantes na atualidade, que já não se enquadram na clássica mobilidade acadêmica temporalmente definida (Silva-Ferreira & Martins-Borges, 2019; Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin & külkamp, 2009). Tal ponto em comum reside no fenômeno migratório e nas dinâmicas intrínsecas a mudanças de cultura e de país. Desta forma, se fez pertinente evocar o substantivo “imigrante” como forma de apontar para especificidades e desafios oriundos do processo migratório e da interculturalidade no ensino superior.

Em relação à saúde mental, é pertinente refletir o quanto o próprio ambiente acadêmico e o seu percurso podem se tornar fatores de risco para o sofrimento psíquico à medida que intensificam lógicas de produtividade, competitividade e individualidade, por exemplo. De acordo com a pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis em 2018 (Fonaprace, 2019), 83,3% dos estudantes de graduação das instituições de ensino federal no Brasil relataram dificuldades emocionais

nos 12 meses antecedentes à pesquisa, sendo elas: ansiedade (63,6%), desânimo/desmotivação (45,6%), insônia ou alterações do sono (32,7%), sensações de desamparo/desespero (28,2%), solidão (23,5%), tristeza persistente (22,9%), desatenção, desorientação, confusão mental (22,1%), problemas alimentares (12,3%) e pensamento suicida (8,5%). Mesmo que a pesquisa apresentada pelo Fonaprace (2019) não diferencie sintomas ligados a um quadro psicopatológico e emoções oriundas da própria condição humana, não se anula o pressuposto que a instituição universitária e seus modelos de relação e desempenho podem contribuir para a emergência de um mal-estar psíquico. A pesquisa indica ainda que os problemas emocionais representam 23,7% das dificuldades que impactam no desempenho acadêmico dos universitários.

No que concerne a temática da saúde mental na universidade, existem os serviços de atenção psicológica destinados aos estudantes. No entanto, apesar desses serviços terem surgido na década de 1950 para estudantes de medicina e na década de 1970 para universitários em geral, ainda é escassa a literatura sobre o tema no Brasil (Gonçalves & Pozobon, 2008). Todavia, no que se refere à atenção psicológica a imigrantes universitários, esta literatura se mostra praticamente inexistente no país, conforme revisão bibliográfica realizada por Silva-Ferreira e Martins-Borges (2019). Diante de tal cenário, e com o objetivo de contribuir para o escasso arcabouço teórico sobre os serviços de atendimento psicológico a imigrantes universitários no Brasil, a presente pesquisa se prontificou a investigar o perfil e as principais demandas dos imigrantes universitários da universidade brasileira com maior número de estudantes estrangeiros em 2015 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2017).

A instituição em questão é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada na cidade de Foz do Iguaçu – PR, na tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. Ela foi criada em 2010 na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a finalidade de formar recursos humanos aptos a contribuir para o desenvolvimento econômico, cultural, político e científico da América Latina. Tal projeto fez parte da política de democratização e expansão das vagas de ensino superior público que, dentre outros objetivos, levaria o ensino superior gratuito a regiões e classes sociais historicamente desfavorecidas. A universidade ainda representa um dos efeitos da política internacional brasileira naquele momento,

que tinha como uma de suas diretrizes a cooperação e o estreitamento das relações sul-sul, bem como o desenvolvimento do Mercosul (Trindade et al., 2009).

A UNILA objetiva uma educação para além das fronteiras territoriais e culturais e sua missão integracionista resultou em um corpo discente dotado de grande heterogeneidade cultural. A instituição, no início do primeiro semestre de 2019, contava com 1.316 (25,15%) imigrantes universitários oriundos de 19 países da América latina e Caribe e ainda imigrantes originários do Oriente Médio, Europa e África que adentraram no Brasil devido à condição de refúgio (UNILA, 2019).

O serviço de atendimento psicológico da UNILA foi eleito como o contexto de pesquisa devido à intensa internacionalização da universidade, o que demanda uma atuação voltada para a interculturalidade e suas nuances. A Seção de Psicologia (SEPSICO) faz parte do Departamento de Apoio ao Estudante, órgão da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, que tem como objetivo melhorar as condições de permanência e bem-estar psicossocial dos estudantes. A seção é composta por quatro psicólogos/as e oferece atendimentos aos estudantes de graduação que apresentem demandas relacionadas ao bem-estar psicossocial e desenvolvimento acadêmico. Além da oferta de atendimentos individuais, os/as psicólogos/as da SEPSICO planejam e efetivam ações de prevenção, promoção e restabelecimento da saúde a partir da articulação com os demais setores da universidade e da comunidade externa (UNILA, 2018). Diante de tal cenário, o estudo apresenta as tendências de utilização dos atendimentos individuais ofertados pela Seção de Psicologia aos imigrantes universitários, bem como as principais demandas e características da população atendida.

Método

A presente investigação tem caráter descritivo e exploratório e utilizou a análise documental como método para identificar o perfil e as principais demandas dos estudantes estrangeiros que buscaram atendimento no setor de psicologia da universidade. A pesquisa documental consiste no levantamento e análise das fontes secundárias, cujo material ainda não recebeu tratamento analítico (Gil, 2002; Sampieri, Collado & Lucio 2014).

Procedimentos

Os dados disponibilizados corresponderam às informações gerais dos estudantes que buscaram o serviço nos anos de 2016 e 2017. Tais dados foram analisados por meio de estatística frequencial, sendo eles: nacionalidade, sexo/gênero, idade, comparecimento e finalização do processo psicoterapêutico, encaminhamentos, rendimento acadêmico, cursos e, por fim, as principais demandas.

Resultados e discussão

Nacionalidades

Nos anos de 2016 e 2017 houve 225 solicitações de atendimento por parte dos imigrantes universitários, o que indica uma média de 10,57% do total dos imigrantes à procura de atendimento psicológico a cada ano. Ou seja, um a cada dez estudantes estrangeiros procuraram o atendimento. Frequência semelhante foi observada nas demandas dos estudantes brasileiros, que foi de 11,08% no mesmo período. O equilíbrio na busca por atendimento na Seção de Psicologia entre estudantes brasileiros e imigrantes se contrapõe aos resultados de pesquisa de Yakushko, Davidson e Sanford-Martens (2008) e Lee et al., (2014) em universidades estadunidenses, onde, respectivamente, 1,8% e 2,3% dos imigrantes universitários procuravam o serviço de atenção psicológica. Um fator relevante a ser considerado é como cada cultura se relaciona com a representação da saúde mental e a facilidade de acesso aos serviços em diferentes contextos.

Os imigrantes que mais procuraram o serviço em números absolutos foram: colombianos/as (55), paraguaios/as (49), bolivianos/as (22), peruanos/as (21), equatorianos/as (17), haitianos/as (16), uruguaios/as (13), chilenos/as (10), argentinos/as (08), venezuelanos/as (05), salvadorenos/as (05), panamenos/as (02), dominicano/a (01). No entanto, ao calcularmos a proporção entre as solicitações e o número total de estudantes de cada país em cada ano, constatou-se que os únicos que se configuraram abaixo da média de 10,57%, foram os paraguaios/as, com 6,05%, e os argentinos/as, com 5,19%. Ou seja, enquanto as outras nacionalidades tinham ultrapassado ou estavam na média de solicitação de um a cada dez estudantes, os estudantes do Paraguai e da Argentina (Fronteiriços)

– que eram a primeira e quarta populações de imigrantes na universidade – solicitaram atendimento psicológico em uma média de um a cada vinte estudantes.

Tais dados, que retratam a diferença na busca por atendimento psicológico entre os estudantes argentinos e paraguaios, e demais estudantes estrangeiros, podem ser compreendidos à luz da etnopsiquiatria, que resalta a função da cultura como protetora do psiquismo (Devereux, 1973; Martins-Borges & Pocreau, 2009). Podemos considerar que apesar do fato de imigrarem, há indícios de que os impactos da imigração são minimizados pela proximidade que esses estudantes têm com seus países e sua cultura. Nesse sentido, compreende-se que os sentimentos relacionados com a separação, perda e o choque cultural estariam amortecidos pela proximidade com a família, amigos, os pratos típicos, a língua materna – especialmente no caso do Guarani –, a lógica de funcionamento de suas sociedades, o clima etc. Pode-se pensar, igualmente, que por ser uma região de fronteira onde ocorrem trocas culturais constantes com esses dois países, esses estudantes teriam maior conhecimento prévio da cultura brasileira, diminuindo, assim, o choque cultural.

Sexo e Gênero

A média de imigrantes universitários matriculados na universidade era de 53,9% de estudantes do sexo masculino e 47,1% do sexo feminino. Tal equilíbrio nos permite identificar o fenômeno social da feminização das migrações (Assis, 2007; Dutra, 2017). Segundo as autoras, apesar de historicamente as mulheres sempre fazerem parte dos fluxos migratórios, elas praticamente eram invisibilizadas nas pesquisas. Como podemos constatar, além de ser significativo, esse movimento não ocorre apenas dentro das migrações familiares, mas cada vez mais na busca de autonomia e formação de ensino superior.

A partir das considerações dessa variável constatou-se que, dos imigrantes universitários que buscaram o serviço de atenção psicológica, 64,89% eram do sexo feminino e 35,11% do sexo masculino. Na população de estudantes brasileiros, que era de 51,79% do sexo feminino e 48,21% do sexo masculino, a taxa de procura pelo serviço foi de 62,15% de estudantes do sexo feminino e 37,39% do sexo masculino e 0,44% dxs que se declararam não-binários. Observamos que, em geral, as mulheres buscaram mais o serviço de atenção psicológica, independentemente de serem brasileiras

ou estrangeiras, o que traz um dado novo em relação às pesquisas de Chang (2007), Santiago et al., (2011), Hwang, Bennett e Beauchemin, et al., (2014) e Tidwell e Hanassab (2007), que apenas identificaram que as imigrantes universitárias buscavam mais o serviço de atenção psicológica do que os homens, sem comparar com a busca de atendimento psicológico entre homens e mulheres autóctones.

Idade e período do curso

A *idade* média dos imigrantes universitários que buscaram o serviço foi de 23 anos. Foram atendidos imigrantes que estavam entre o primeiro e o oitavo ano de graduação. O segundo ano se mostrou – com uma média de 28,23% das solicitações – como o momento em que os estudantes mais procuraram o serviço de atenção psicológica. Tal propensão à busca de apoio psicológico nos primeiros anos do curso também foi encontrada na pesquisa de Andrade e Teixeira (2009).

Tais dados remetem à importância da adaptação pós-migração nos primeiros anos, sendo que os impactos no desenvolvimento acadêmico podem retardar a conclusão do curso no tempo mínimo. Nesse sentido, observa-se a importância dos programas de acolhimento institucional, como as tutorias e os apadrinhamentos, para que haja uma facilitação da integração do estudante estrangeiro na universidade e na cidade de destino.

Rendimento acadêmico

O Índice de rendimento acadêmico (IRA) médio dos imigrantes que buscaram atendimento nos referidos anos do estudo foi de 6,84. O IRA é um dos critérios para a manutenção de bolsas da universidade, sendo que o mínimo satisfatório é que o estudante mantivesse igual ou maior que seis. Dos estudantes estrangeiros que procuraram o serviço, 74,6% tinham IRA igual ou acima de seis, e 25,4% abaixo do considerado satisfatório. Importante esclarecer que o índice igual ou acima de seis não garante a conclusão do curso no tempo mínimo estipulado, visto este estar sujeito a variáveis como o número de matrículas e as especificidades curriculares de cada curso. Porém, é útil como parâmetro geral para a observação do rendimento acadêmico dos estudantes.

A respeito do impacto na vida acadêmica, é importante considerar que o imigrante universitário

necessita se adaptar a diferentes metodologias de ensino e avaliação, lidar com o desconhecimento das regras e procedimentos acadêmicos, com a escassez de documentos traduzidos e, principalmente, com a aprendizagem de conteúdos complexos em uma língua não materna (Castañeda, 2008; Santiago et al., 2011). Tais diferenças acadêmicas podem ainda ser agravadas devido ao etnocentrismo acadêmico, que consiste em acentuada valorização da epistemologia da instituição de acolhida e uma negação/indiferença aos conteúdos de formação educativa e cultural do imigrante universitário (Marginson, 2014). Por exemplo, a ausência ou desconsideração de bibliografia complementar na língua do imigrante, a desvalorização do percurso acadêmico no país de origem e os estereótipos educacionais em relação aos países. Tal posicionamento pode produzir um verdadeiro “epistemicídio” que, por sua vez, representa o assassinato do conhecimento do imigrante (Santos, 2007).

Processo de atenção psicológica

A taxa de finalização do processo de atendimento (acolhimento/aconselhamento psicológico ou psicoterapia breve) e/ou encaminhamento foi, em 2017, de 42,30% para os imigrantes, em comparação a 50,78% dos brasileiros. A taxa de abandono entre imigrantes e brasileiros se manteve semelhante, respectivamente 28,72% e 25%. Dos que ainda continuavam em acompanhamento durante o início de 2018, a taxa de imigrantes universitários era de 5,76% em relação a 2,61% dos brasileiros. No entanto, a taxa de não comparecimento em nenhuma sessão foi de 26,92% para os imigrantes e 18,32% para os brasileiros. Verifica-se, desta forma, que os imigrantes finalizaram em menor número o processo de atenção psicológica e também tinham um maior índice de não comparecimento a nenhuma das sessões. Tais dados nos permitem conjecturar que tanto fatores individuais e culturais por parte dos imigrantes, como a representação social em torno do trabalho do psicólogo e a ausência de formação para um atendimento intercultural, podem influenciar o início e o desenvolvimento do processo terapêutico.

Encaminhamentos

Foram realizados 59 encaminhamentos a serviços internos ou externos à UNILA. Destes se destacaram os encaminhamentos externos (24) direcionados

a tratamentos emergenciais ou de médio e longo prazo relacionados à *saúde mental*: Psiquiatria (12), Psicoterapia (09), Centro de atenção psicossocial, CAPS (03). Quanto aos encaminhamentos internos (19), eles se concentraram principalmente nas demandas *pedagógicas e de orientação acadêmica*, sendo 14 para a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e seus respectivos setores, e 05 para a coordenação de curso e/ou professor. Os outros encaminhamentos se destinaram a setores distintos da área social, da saúde em geral e administrativa: Serviço Social da PRAE (04), Centro de Referência de Atendimento à Mulher, CRAM (02), Departamento de Atenção à Saúde, DEAS (04), Unidade Básica de Saúde, UBS (03), Pró-reitoria de Relações Internacionais, PROINT (03).

Tais encaminhamentos demonstram a necessidade de trabalhos multiprofissionais e da criação de

uma rede institucional de apoio às demandas dos imigrantes. Destaca-se ainda que, para além dos serviços disponibilizados na própria instituição, é necessária uma articulação com a rede pública de saúde e de assistência social do município, de forma que se possa garantir um atendimento passível de acolher a diferença cultural do imigrante. Com relação às potenciais dificuldades de acesso aos serviços, podemos destacar o desconhecimento do próprio imigrante universitário em relação à rede pública, as barreiras linguísticas, as diferenças culturais em relação aos cuidados em saúde e ainda o preconceito em relação ao direito do acesso do imigrante aos serviços públicos.

Cursos

Tabela 1
Cursos dos imigrantes que buscaram atendimento na Seção de Psicologia

Engenharia Civil de Infraestrutura	28
Engenharia de Energia	22
Arquitetura e Urbanismo	21
Medicina	16
Relações Internacionais e Integração	16
Ciências Econômicas – Economia, Integração e Desenvolvimento	13
Ciências Biológicas – Ecologia e Biodiversidade	12
Saúde Coletiva	09
Cinema e Audiovisual	09
Letras, Artes e Mediação Cultural	08
Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana	07
Letras, Espanhol-Português	07
Biotecnologia	06
Serviço Social	05
Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina	05
Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química	05
Engenharia Química	05
Engenharia Física	04
Administração Pública e Políticas Públicas	03
Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar	03
Engenharia de Materiais	03
História (Bacharelado e Licenciatura)	03
Filosofia – Licenciatura	02
Música	02
Geografia (Bacharelado e Licenciatura)	01
Matemática – Licenciatura	01
Química – Licenciatura	01

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que os imigrantes universitários que buscaram o serviço de psicologia são, em grande parte, oriundos de cursos de maior reconhecimento social e carga horária curricular. Na pesquisa de Rivello, Assumpção e Freitas (2014), houve a constatação que os imigrantes universitários da UNILA se concentravam em cursos com este perfil, o que também foi encontrado em investigações em outras universidades (Prieto-Welch, 2016; Subuhana, 2009). Segundo os dois últimos autores, as expectativas familiares e comunitárias em torno da formação em cursos de forte valorização social no exterior, produzem motivação para o estudante, mas também uma pressão para o desempenho e o fantasma de uma dívida simbólica

frente à possibilidade de fracasso. Outro ponto a se considerar é a dificuldade de acesso e permanência nesses cursos nos países de origem e as próprias demandas de profissionais dessas áreas nos respectivos países.

Principais demandas

Neste item estão enumeradas as principais demandas dos imigrantes universitários junto ao serviço de psicologia da UNILA. Todavia, para fins comparativos, também serão apresentadas as principais demandas dos estudantes brasileiros. Importante destacar ainda que estão elencadas nas tabelas apenas as demandas com representação acima de um por cento.

Tabela 2
Principais demandas dos imigrantes universitários entre 2016 e 2017

Demanda	Quantidade	Percentual
1. Estados depressivos	42	11,57%
2. Estados ansiosos	35	9,64%
3. Dificuldades em se relacionar (solidão)	31	8,53%
4. Insatisfação com o curso/universidade	26	7,16%
5. Dificuldade de adaptação	25	6,88%
6. Dificuldade com a organização e hábito de estudos	24	6,81%
7. Dificuldade de ensino-aprendizagem	18	4,95%
8. Dificuldade no relacionamento familiar	17	4,68%
9. Dificuldade em relacionamento íntimo	16	4,40%
10. Violência (Racismo, sexicismo, xenofobia)	13	3,57%
11. Estresse	12	3,30%
12. Alteração do sono	11	3,03%
13. Dificuldade de atenção e concentração	11	3,03%
14. Ideação ou tentativa de suicídio	10	2,75%
15. Vulnerabilidade socioeconômica	09	2,47%
16. Dificuldade de relacionamento com professores	08	2,20%
17. Luto	07	1,92%
18. Estados psicóticos/surto	07	1,92%
19. Uso nocivo de substância psicoativas	06	1,65%
20. Insegurança/baixa auto-estima	05	1,37%
21. Busca de autoconhecimento	05	1,37%
22. Maternidade: Gestação/Puerpério/Aborto	05	1,37%
23. Transtorno de personalidade	05	1,37%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se observar nos dados, uma diversidade de demandas que vai desde quadros psicopatológicos a dificuldades de adaptação e integração social e educacional. Não obstante, também foram contabilizadas as principais demandas dos universitários brasileiros

no mesmo período. Destacou-se que a sintomatologia e as demandas elencadas pelos profissionais entre as duas populações se assemelhavam numericamente. No entanto, um olhar mais atento possibilitou algumas reflexões sobre as diferentes expressões de mal-estar e

os fatores de risco ao qual a população de imigrantes universitários está exposta.

Constatou-se que, enquanto os imigrantes universitários manifestaram como principal demanda os estados depressivos (11,57%), seguido dos estados ansiosos (9,64%), os brasileiros tiveram proeminentemente os estados ansiosos como principal demanda (18,77%). Ainda em relação aos quadros depressivos, estes também foram os estados psicopatológicos com maior destaque em diversas pesquisas com imigrantes universitários (Chang, 2007; Han et al., 2013; Prieto-Welch, 2016; Syed et al., 2008; Woodward, 2010; Yakushko et al., 2008).

Podemos pensar que, de forma geral, o estado depressivo tem como característica um desinvestimento da realidade. Neste sentido, há de se considerar que um dos principais pontos da dinâmica do imigrante é lidar com uma nova realidade, o que enseja refletir sobre o simbolismo de não investir energia em uma realidade que pode ser percebida como estranha e hostil. Outro ponto de consideração referente à dinâmica do processo migratório diz respeito à necessidade de elaboração do luto provocado pela desterritorialização, que é representada pelo distanciamento das paisagens, do clima, das pessoas, da língua, dos costumes, entre outros, que compunham seu ambiente cultural.

Já os quadros de ansiedade patológica em imigrantes universitários também foram encontrados nas investigações de Han et al., 2013; Sun, 2013. Tais sintomas podem representar uma reação do aparelho psíquico frente ao desconhecido. Nesse sentido a ansiedade representaria o conflito entre o mundo psíquico e o novo ambiente cultural.

Outra demanda apresentada pelos imigrantes, e que não se apresentou para a população de estudantes brasileiros, é a dificuldade de adaptação em geral. Esta facilmente pode ser compreendida à luz da necessidade de adaptação e interação na nova cultura. Tal necessidade de adaptação sociocultural envolve, por exemplo, o aprendizado da língua, a orientação espacial no novo ambiente, a compreensão dos costumes e valores, a compreensão das regras institucionais, das metodologias de ensino etc., que por sua vez geram um estresse aculturativo nos imigrantes. Este quadro também se destacou entre as principais demandas dos imigrantes na pesquisa de Hwang et al. (2014).

Ainda com relação às diferentes sintomatologias, destacou-se a presença da alteração do sono como uma das principais demandas dos imigrantes. Segundo

Girardi e Martins-Borges (2017), tais somatizações representam a expressão do mal-estar migratório por meio do corpo e ocorrem frequentemente em imigrantes devido à ausência/dificuldade de interlocução com o universo linguístico-cultural de origem.

A demanda de orientação profissional oriunda da insatisfação com o curso/universidade se destacou também na pesquisa de Andrade e Teixeira (2009), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e os problemas de relacionamento, nas pesquisas de Hwang et al., (2014) e Yakushko et al. (2008), realizadas junto a serviços de aconselhamento em universidades estadunidenses.

Outro dado que chamou a atenção foi a presença de casos graves de saúde mental, representados pelas demandas decorrentes de ideação suicida ou tentativa de suicídio (10) e surto psicótico (07). O exposto nos faz refletir sobre a complexidade adicional que estes casos apresentam; o imigrante universitário está longe de sua rede de apoio, necessitará de profissionais com habilidades para o atendimento intercultural, o qual a ausência poderá constituir um fator de risco suplementar à situação de desamparo no momento de crise. Tal complexidade foi também evidenciada na pesquisa de Woodward (2010), com estudantes refugiados de guerra que apresentavam sintomas de estresse pós-traumático, e na de Yakushko et al. (2008), nos EUA.

Considerações finais

Podemos considerar que, conforme os dados encontrados na pesquisa, a distância cultural influenciou no fluxo das nacionalidades no serviço de psicologia, o que indica que as diferenças de processos culturais e de processos migratórios são elementos relevantes para se compreender o impacto da imigração junto a estes estudantes. Por outro lado, os dados indicaram uma intensa demanda junto ao serviço de psicologia, independentemente de serem estrangeiros ou brasileiros, e que as mulheres tendem a buscar mais o serviço de apoio psicológico. Sobre este último ponto despertam-se questões para pesquisas posteriores, visto que as mulheres estão mais dispostas ao autocuidado via acolhimento psicológico, por que os homens tendem a buscar menos esse tipo de serviço? Seria apenas a construção cultural em torno da masculinidade que, de forma geral, aponta para a resistência na busca de certos tipos de apoio que coloquem em dúvida significantes de virilidade, força e superação? Ou também os

fatores de risco e proteção destes dois grupos diferem de tal forma que intensificam tal diferença na busca de atendimento psicológico?

Observou-se ainda a demanda no início do curso, a dificuldade acadêmica expressa pelo índice de rendimento e a potencial relação dessa dificuldade com o perfil dos cursos em que a maioria dos imigrantes universitários estava matriculado (período integral). Tal observação também nos convoca a refletir sobre a importância das ações preventivas mediante acolhimento cultural e acadêmico através de programas de apadrinhamento, monitoria e tutoria para os imigrantes universitários em seu primeiro ano na universidade.

Não obstante, também surgiram as seguintes indagações: (1) por que os imigrantes finalizaram em menor número o processo de atenção psicológica e (2) por que apresentaram maior índice de não comparecimento a nenhuma das sessões? Tais questionamentos nos permitem conjecturar que possa haver necessidade de aperfeiçoamento do descentramento cultural entre os profissionais. No presente contexto, isto exige, por exemplo, a possibilidade de atendimento em espanhol e também a confecção de materiais informativos nas línguas maternas dos imigrantes, informando sobre os serviços disponíveis na instituição e na rede pública.

Os dados da SEPSICO mostraram ainda que os encaminhamentos se deram para serviços de saúde mental e setores de orientação pedagógica. Isso vai ao encontro das principais demandas dos imigrantes, cujas expressões se deram principalmente por estados depressivos, ansiosos, dificuldade de relacionamento e adaptação e também pela insatisfação com o curso/universidade, dificuldade de organização dos estudos e de ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se a importância dos serviços de apoio psicológico aos imigrantes universitários, haja vista as especificidades de adaptação cultural, acadêmica e o impacto provocado pela imigração na saúde mental dos estudantes. No mais, como já citado, se fazem pertinentes ações institucionais para a melhor adaptação destes estudantes, o que inclui a formação para um atendimento e acolhimento intercultural por parte dos psicólogos e demais servidores das universidades.

Referências

- Andrade, A. M. J. de, & Teixeira, M. A. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, 10(1), 33–44. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3902009000100006.
- Assis, G. O. (2007). Mulheres migrantes no passado e no presente: Gênero, redes sociais e migração internacional. *Rev de estudos feministas*. CFH/CCE/UFSC. 15(03), 745-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2007000300015>
- Castañeda, H. R. (2008). La experiencia de estudiar un posgrado en el extranjero (un estudio de caso). *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-16. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412008000200007&lng=es&nrm=iso
- Chang, H. (2007). Depressive symptom manifestation and help-seeking among chinese college students in Taiwan. *International Journal of Psychology*, 42(3), 200–206. <https://doi.org/10.1080/00207590600878665>.
- Devereux, G. (1973). *Ensayos de etnopsiquiatria general*. Barcelona: Barral Editores.
- Dutra, D. (2017). Feminização das migrações. In Cavalcanti, L., Botega, T., Tonhati, T., & Araújo, D.(Orgs.), *Dicionário crítico de migrações internacionais*. (pp. 325-327). Brasília: Editora Unb.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. (2019). *V Pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das IFES*. Brasília. Recuperado de: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais/>
- Gil, A. C. (2002). *Como classificar as pesquisas? Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª Rd. São Paulo: Loyola.
- Girardi, J. de F., & Martins-Borges, L. (2017). Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. *Psico*, 48(4), 256–263. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.4.26143>
- Gonçalves, G. K., Pozobon, L. L., (2008). Atendimento psicológico a estudantes universitários: Relatos de experiência no Ânima – Núcleo de apoio ao estudante, da Universidade Federal de Santa Maria. In Gonçalves, G.K., Pozobon, L.L., Domingues, R. M., Mell, S. T. (Orgs) *Apoio estudantil: Reflexões sobre ingresso e permanência no ensino superior*. (pp. 23-32). Santa Maria: Editora UFSM.

- Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S., & Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a mental health survey among chinese international students at Yale University Xuesong. *Journal of American college health*, 61(1). <https://doi.org/10.1080/07448481.2012.738267>.
- Hwang, B. J., Bennett, R., & Beauchemin, J. (2014). International students' utilization of counseling services. *College Student Journal*, 3, 347–354. <https://doi.org/NEED>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. (2017). Recuperado de: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/04/INEP-Censo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-Andifes-16042017.pdf>. Acesso em 30/03/2019.
- Lee, E.-J., Ditchman, N., Fong, M. W. M., Piper, L., & Feigon, M. (2014). Mental health service seeking among korean international students in the united states: A path analysis. *Journal of Community Psychology*, 38(5), 607–621. <https://doi.org/10.1002/jcop>.
- Marginson, S. (2014). La educación superior como autoformación : El caso de estudiantes transfronterizos *. *Revista de La Educación Superior*. XLIII (169), 9-26.
- Martins-Borges, L., Pocreau, J, B (2009). Reconhecer a diferença: O desafio da etnopsiquiatria. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 15(1), 232-245. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682009000100014&lng=pt&nrm=is.
- Prieto-Welch, S. L. (2016). International student mental health. *New Directions for Student Services*, 133(133) 41–53. <https://doi.org/10.1002/ss>.
- Rivello, P. V. de A., Assumpção, S. B., & Freitas, W. S. (2014). Retrato panorâmico do corpo discente da UNILA. *Universidade federal da integração latino-americana - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE*. Recuperado de: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/texto4prae-atualizado\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/texto4prae-atualizado(1).pdf).
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación. Mexico: McGraw-Hill.
- Santiago, V., Ángel, A., Robles, I., Carol, Y., Ramos, V. Rica, C. (2011). Necesidades académicas, personales, sociales y vocacionales de estudiantes internacionales y intercambio en la Universidad de Puerto Rico. *Revista Electrónica Educare*. XV (2), 185-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566013.pdf>
- Santos, B. D. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Noes Estudos*, 79, 71–94. <https://doi.org/10.4172/2155-9899.S12-006>.
- Silva-Ferreira, A.V., & Martins-Borges, L. Imigração e saúde mental: Narrativas de estudantes latino-americanos em uma universidade intercultural Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, SC, Brasil.
- Subuhana, C. (2009). A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. *Pro-Posições*, 20 (58)103-126. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pp/a/W3SgLLzKykSLbdbLfnQrzNC/?lang=pt&format=pdf>
- Syed, N. A., Khimani, F., Andrades, M., Ali, S. K., & Paul, R. (2008). Reasons for migration among medical students from Karachi. *Medical Education*, 42(1), 61–68. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02904.x>
- Sun, Y. (2013). Chinese students in Japan: The mediator and the moderator between their personality and mental health. *International Journal of Psychology*, 48(3), 215–223. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.648942>.
- Tidwell, R., & Hanassab, S. (2007). New challenges for professional counsellors: The higher education international student population. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(4), 313–324. <https://doi.org/10.1080/09515070701573927>
- Trindade, H., Candeas, A., Santos, C. R. A., Cunha, C., Sierra, F. de, Sarti, I., ... Meneghel, S. M. (2009). *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*, 166. Retrieved from [http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila em constru.pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20construcao.pdf).
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA. (2019) (n.d). *Ingresso 2020*. Recuperado de: <https://portal.unila.edu.br/ingresso>.
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. (2018) (n.d). *Psicologia*. Recuperado de: <https://portal.unila.edu.br/prae/auxilios/psicologia>.
- Woodward, J. (2010). Internal state of emergency - working with an international student suffering from trauma in a student counselling service. *Psychodynamic Practice*, 16(3), 257–271. <https://doi.org/10.1080/14753634.2010.493322>.
- Yakushko, O., Davidson, M. M., & Sanford-Martens, T. C. (2008). Seeking help in a foreign land: International students' use patterns for a U.S. university counseling center. *Journal of College Counseling*, 11 (1), 6-18. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00020.x>

Recebido em: 18 Ago. 2019

Aprovado em: 29 Jul. 2021

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATIVIDADES ESCOLARES EM GRUPO

Letícia Dal Picolo Dal Secco de Oliveira¹; <http://orcid.org/0000-0001-8544-8100>

Rafael Vilas Boas Garcia²; <https://orcid.org/0000-0001-5714-7028>

Ana Rubia Saes Menotti³; <http://orcid.org/0000-0001-7718-1696>

Josiane Maria Donadeli⁴; <https://orcid.org/0000-0002-1024-2762>

Marineide Aquino de Souza Aran⁵; <https://orcid.org/0000-0002-4866-4434>

João dos Santos Carmo⁶; <http://orcid.org/0000-0003-3913-7023>

Resumo

Dentre as dificuldades encontradas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas está a falta de conhecimentos técnicos e instrumentos específicos que ofereçam suporte à prática dos profissionais da educação e às escolas. Considerando essa necessidade, foi aplicado um programa de capacitação, com base no referencial teórico da Análise do Comportamento, para 18 professores do Ensino Fundamental de uma escola de cidade do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de capacitá-los a aprenderem estratégias para promover a participação de alunos com TEA em atividades de grupo utilizando jogos cooperativos. Foram ministradas cinco aulas com enfoque prático, abordando os temas: jogos cooperativos, *prompt* e reforço. A avaliação do curso foi feita de três modos: aplicação de Pré-Teste, Pós-Teste e *Follow-up*. Para avaliar a aprendizagem dos professores participantes, foi solicitada aos professores uma atividade de simulação de situações e intervenções vivenciadas junto a alunos com TEA, a partir dos conteúdos aprendidos, e a aplicação da Escala de Avaliação do Ensino em Língua Oral em Contexto Escolar (EVALOE) para avaliar a atuação dos ministrantes. Os resultados indicaram que os participantes apresentaram mais acertos no pós-teste do que no pré-teste, a avaliação deles sobre o curso foi positiva e a atuação dos ministrantes satisfatória. Ressalta-se a importância de elaborar capacitações para os docentes e a necessidade de fornecer a eles mais materiais de apoio e atividades de autoaprendizagem. **Palavras-chave:** Capacitação de professores; Transtorno do espectro autista; Jogos cooperativos; Inclusão; *Prompt*, Reforço.

Autism Spectrum Disorder: Teacher training for group school activities

Abstract

Among the difficulties found for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools is the lack of technical knowledge and specific instruments that support the practice of education professionals and schools. Considering this need, a training program has been implemented based on the theoretical framework of behavior analysis for 18 elementary school teachers from a school in a city in the countryside of the State of São Paulo in order to enable them to learn strategies to promote the participation of students with ASD in group activities using cooperative games. Five classes have been given with a practical approach, addressing the themes: cooperative games, prompt and reinforcement. The evaluation of the course has been done in three steps: Pre-Test, Post-Test and Follow-up application. In order to evaluate the learning of the participating teachers, they performed a simulation activity of situations and interventions experienced with students with ASD based on the contents learned. In addition, the Assessment Scale of Oral Language

1 Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; le.dalpicolo@gmail.com

2 Universidade Federal de Roraima – Roraima – RR – Brasil; rafaelgarcia2@gmail.com

3 Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; anarubiasaes@gmail.com

4 Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; josianedonadeli@gmail.com

5 Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; marineidearan@gmail.com

6 Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil; joaocarmo.dpsi@gmail.com

Teaching at the School Context (EVALOE) was applied to evaluate the performance of the instructors. The results have indicated that the participants have had more correct answers in the Post-test than in the Pre-test, their evaluation of the course has been positive, and the performance of the students satisfactory. The importance of developing training for teachers and the need to provide them with more support materials and self-learning activities is emphasized.

Key words: Teacher training; Autism spectrum disorder; Cooperative games; Inclusion; Prompt, Reinforcement.

Transtorno del Espectro Autista: Capacitación de profesores para actividades escolares en grupo

Resumen

En medio de las dificultades encontradas en la inclusión de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas, está la falta de conocimientos técnicos y instrumentos específicos que conceden soporte a la práctica de los profesionales de la educación y a las escuelas. Considerando esta necesidad, se aplicó un programa de capacitación a 18 maestros de la Escuela Primaria y Secundaria de una ciudad del estado de São Paulo, con el fin de capacitarles para promover la participación de alumnos con TEA en actividades en grupo utilizando los juegos cooperativos. Cinco clases fueron ministradas con un enfoque práctico, abordando los temas: juegos cooperativos, *Prompt* y refuerzo. Los resultados indicaron que los profesores tuvieron más éxito en el post-test que en el pre-test, aplicados para evaluar el curso, y su evaluación, en general, fue positiva. Se hace hincapié en la importancia de elaborar la capacitación de los docentes y la necesidad de proporcionarles más materiales de apoyo y actividades de autoaprendizaje.

Palabras clave: Capacitación docente, Trastorno del Espectro Autista. Juegos Cooperativos. Inclusión; Prompt; Refuerzo.

Introdução

O número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista cresceu acentuadamente nas escolas públicas brasileiras nos últimos anos (Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013; Santos & Elias, 2018). Esse crescimento está associado aos aspectos legais preconizados pela Lei nº 7.853 (1989), regulamentada pelo Decreto nº 3.298 (1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiências em escolas regulares. Mais recentemente, a Lei Nº 12.764 (2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definiu que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Associado à complexidade das características do TEA, esse aumento revela novos desafios e barreiras relacionados à realidade educacional (Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013).

Nunes et al (2013) analisaram produções científicas nacionais, de 2008 a 2013, objetivando identificar problematizações sobre a inclusão de pessoas com TEA no Brasil. Os resultados indicaram baixo desempenho dos alunos com TEA em atividades escolares e ausência de estratégias específicas de ensino pelos professores voltadas a esta população. Uma intervenção adequada

na escola, ao longo de todos os anos escolares, poderia contribuir para o desenvolvimento da criança com TEA (Secretaria do Estado de São Paulo, 2013).

Em um município do interior paulista, verificou-se a mesma problemática apresentada na literatura (Cabral & Marin, 2017). A partir das falas de nove pais participantes de um grupo de discussão, mediado por alguns autores deste artigo, destacaram-se tanto suas experiências em relação aos filhos com TEA quanto a dificuldade das escolas em incluí-los nas atividades (Menotti et al., 2015).

A partir dessa demanda, delineou-se um projeto de formação de professores para inclusão de crianças com TEA em atividades pedagógicas, embasado pela Análise Aplicada do Comportamento (ABA), cujas contribuições para a área da educação e elaboração de estratégias educacionais são amplamente encontradas na literatura (Brentani, 2013; Henklain & Carmo, 2013; Bijou, 2006; Catania, 1999; Skinner, 1968).

O professor pode arranjar contingências para o desenvolvimento de comportamentos de estudo apropriados e para reduzir ou eliminar comportamentos que competem com a aquisição de comportamentos desejados. Dentre as estratégias possíveis, estão o *prompt* e o reforço. O primeiro caracteriza-se pela inserção de gestos, instruções, toques, demonstrações

para ajudar e ensinar a criança a aprender ou desenvolver comportamentos. O reforço, é definido como um evento, dentro de uma contingência ou relação de dependência, que fortalece um comportamento, aumenta sua eficiência e o mantém fortalecido ao longo do tempo (Catania, 1999).

Para MacDuff, Krantz e McClannahan (2001), o objetivo do uso de *prompts* é ajudar as pessoas a emitirem novos comportamentos desejáveis ou desenvolvê-los. Eles podem ser verbais, gestuais, textuais, fotografias ou desenhos. As novas habilidades apresentadas pelos indivíduos, após sua utilização, são dominadas corretamente e independentemente somente se os *prompts* puderem ser removidos. Para sua remoção podem se utilizar dois procedimentos: o aumento da assistência (*prompts* menos para mais) ou diminuição da assistência (*prompt* mais para menos).

O comportamento, ao mesmo tempo que tem consequências, também é afetado por elas. Quando essas consequências retroagem no comportamento podem aumentar a probabilidade de ele ocorrer novamente. Existem dois tipos de eventos reforçadores: positivos, referentes à apresentação de estímulos, no acréscimo de algo; e negativos, quando ocorre a remoção de um estímulo da situação. Em ambos os casos, o efeito é o mesmo, com a probabilidade de resposta aumentada, sendo que para que seja eficaz, o reforço deve ser apresentado imediatamente após o comportamento desejado ocorrer (Catania, 1999).

Nas atividades lúdicas, encontra-se uma ocasião potencial para utilização de reforço e *prompt* em procedimentos inclusivos. A Declaração elaborada pela Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar [IPA] (1989) defende que o lúdico é importante para o desempenho da saúde física e mental de crianças com desenvolvimento típico e atípico. Pelas atividades lúdicas, pelo convívio com outras crianças, a criança com TEA pode aprender a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar brinquedos emprestados, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a tolerar e respeitar, desenvolvendo sua sociabilidade (Santos, 2008).

Segundo Marques (2000), os jogos desempenham papel importante na educação e no ensino das crianças em idade escolar por serem um meio de motivação, utilizado em situações de ensino regular e extracurricular. Eles aparecem como ferramentas importantes por possuírem estruturas diferenciadas, nas quais os valores de cada indivíduo são reconhecidos,

a vitória é compartilhada por todos e aprende-se a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros (Cunha, 2014). Por possibilitar a integração e a cooperação (Baliulevicius & Macário, 2006), eles se constituem como um arranjo de contingências que podem ser propostas pelo professor, fornecendo oportunidades para ele utilizar reforços e *prompts*, estimulando comportamentos adequados das crianças.

A análise do jogo da criança com TEA, com participação ativa do profissional, pode levar à descrição de seus modos e prognóstico de comunicação e interação social (Tamanaha, Chiari, Perissinoto, & Pedromônico, 2006), o que é importante para o professor conhecer a criança e adequar os jogos às suas necessidades específicas.

Considerando o aumento das matrículas de crianças com TEA nas escolas e a falta de conhecimento de estratégias para a proposição de atividades escolares inclusivas, o presente relato apresenta a experiência dos autores em um curso de capacitação realizado com o objetivo de capacitar professores para o uso de estratégias promotoras de participação de alunos com TEA em atividades de grupo utilizando jogos cooperativos. Os objetivos específicos foram: averiguar a relevância dessa proposta para professores do município; elaborar e aplicar o curso com base na programação de ensino; avaliar sua eficácia em propiciar condições de aprendizagem para os professores.

Método

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa de objetivos Exploratórios e de Natureza aplicada (Gil, 2011), uma vez que tem como produto final a capacitação dos professores para uma das características da inclusão (apresentados pelos pais dos alunos e reafirmados pela comunidade escolar). Além disso, avança no sentido de apresentar um modelo de formação com características e gerais de ensino e aprendizagem.

O projeto foi autorizado pela Divisão de Educação Especial da Secretaria da Educação do município, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e pela Pró-Reitoria de Extensão (ProEx).

Participantes, local e materiais

Dezoito professores dos ciclos 1º e 2º do Ensino Fundamental, docentes da mesma escola que autorizou a realização da pesquisa. Foram disponibilizadas 20 vagas, não havendo critérios de exclusão.

Os encontros foram realizados na própria escola, nos Horários de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC). Foram utilizados materiais disponibilizados pela própria instituição, como *notebook*, projetor multimídia, caixas de som, lápis de cor, canetas esferográficas, jogos de tabuleiro e de interação, bolas, elásticos, bambolês, ábaco e “material dourado”.

Tabela 1
Formação dos professores que participaram do curso de capacitação

Graduação	Letras	Pedagogia	Educação Física, História, Ciências Exatas, Geografia e Magistério	Resposta em branco
Porcentagem de professores	26,32%	26,32%	46,83	10,53

Fonte: Elaborado pelos autores.

Elaboração e desenvolvimento do curso

A programação de ensino consistiu em cinco aulas de 4 horas cada, totalizando 20 horas presenciais, mais 10 horas de leitura e realização de tarefas em horário extra sala. As aulas foram realizadas uma vez na semana. Ela foi baseada na proposta de Cortegoso e Coser (2011) e a partir dos pressupostos teóricos da ABA: definição de objetivo terminal e de aprendizagens intermediárias; definição dos temas, conteúdos e estruturação das aulas e os responsáveis por ministrar cada uma; elaboração e escolha de instrumentos de avaliação.

Como não seria possível trabalhar com alunos com TEA, definiu-se como objetivo terminal a utilização adequada pelo aprendiz de *prompt* e reforço em um jogo cooperativo simulado em um *Role-Play*, realizado na aula do curso. Delimitaram-se quatro aprendizagens intermediárias, que resultaram cada uma em uma aula.

Cada encontro foi composto de exposição teórica seguida de atividade prática, utilizando-se recursos visuais, como vídeos e imagens, com exemplos práticos dos conteúdos teóricos. Foram disponibilizados aos professores os contatos dos ministrantes para que tirassem dúvidas ao longo de todo o curso, em horários fora dos encontros, ao mesmo tempo em que foram enviados textos de apoio para leitura antes de cada aula e textos complementares para auxiliar a aprendizagem.

A **Figura 1** sintetiza programação de ensino.

Na primeira aula, “Identificando características de crianças com TEA”, foram explicadas aos professores as regras do curso: 75% de frequência para receber o certificado; realização das atividades propostas; presença obrigatória na última aula.

Na aula expositiva foram exploradas as diferenças do TEA no DSM-IV e DSM-5; a história do termo “autismo”; a prevalência de casos de TEA no mundo; o diagnóstico do TEA; as leis que envolvem pessoas com TEA; e tipos de intervenções.

No momento prático, foram apresentados vídeos de indivíduos com TEA e solicitada a identificação de características do TEA nas cenas.

Na aula 2, “Jogos cooperativos”, os instrutores convidaram, para ministrá-la, um docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar e uma aluna de mestrado orientada pelo docente.

Na etapa teórica da aula, foram problematizadas as características dos jogos; o conceito de jogo e lúdico; as diferenças entre jogos cooperativos e jogos competitivos; a importância do lúdico na educação. Como atividade prática, os ministrantes realizaram junto aos participantes jogos cooperativos, os quais poderiam ser aplicados em sala de aula com os alunos com TEA.

Para ministrar a aula 3, foi convidada uma psicóloga, doutora e especialista no tema. Ela abordou o conceito de comportamento; os conceitos de reforço e punição como consequências para as ações; e o conceito

Aulas (4h/aula)	Unidades
Aula 1 - Identificando características de crianças com TEA	Unidade 1.1 – Identificando dificuldades de comunicação social.
	Unidade 1.2 – Identificando comportamentos fixos e repetitivos.
	Unidade 1.3 – Identificando características de crianças com TEA em uma simulação.
Aula 2 - Jogos cooperativos	Unidade 2.1 – Definição, características e conceitos de jogos e brincadeiras.
	Unidade 2.2 – Planejando um jogo cooperativo.
Aula 3 - Identificar a ocorrência de comportamentos adequados a serem reforçados	Unidade 3.1 – Definindo comportamento.
	Unidade 3.2 – Identificando consequências do comportamento.
	Unidade 3.3 – Diferenciando reforço e extinção.
Aula 4 - Conhecendo o <i>prompt</i> como uma ferramenta para modelar comportamento	Unidade 4.1 – Identificando <i>prompts</i> para modelar comportamento
Aula 5 - Role-play	Unidade 5.1- Prática

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 1. Síntese da Programação de Ensino

de análise funcional. Na atividade prática, ela solicitou aos professores a elaboração, em grupo, de um jogo cooperativo, contemplando elementos da análise funcional (estímulo antecedente, comportamento e consequência) e identificando a consequência reforçadora.

Na Aula 4, foram expostos teoricamente conteúdos sobre o que é *prompt*; os tipos de *prompts*; *prompts* “mais para menos” e “menos para mais”. Como prática, foram fornecidos aos professores estudos de caso escritos nos quais eles deveriam identificar quais tipos de *prompts* foram utilizados em cada um.

Instrumentos de avaliação

Foram utilizados instrumentos de avaliação de aprendizagem junto aos participantes e de ensino, junto aos ministrantes, sendo aplicados questionários pré-teste, pós-teste e *follow-up*, e a Escala de Avaliação do Ensino em Língua Oral em Contexto Escolar, EVALOE, (Gràcia, Benitez, Vega & Domeniconi, 2015).

Pré-teste, pós-teste e follow-up

Os questionários pré-teste e *follow-up* foram organizados em três blocos: 1) Identificação; 2) Expectativas sobre o curso; 3) Conhecimentos sobre

o tema. O questionário pós-teste, foi composto pelos mesmos blocos, mais o “4) Estrutura e dinâmica do curso”.

Nos Blocos 1 e 3 de cada questionário, as questões foram idênticas, sendo que o Bloco 3 foi construído a partir de algumas considerações do senso comum manifestadas pelos pais do grupo de discussão mencionado por Menotti et al. (2015). O Bloco 2 foi composto por questões relacionadas à expectativa dos alunos sobre o curso antes de seu início, a satisfação de suas expectativas logo após o término do curso e a percepção dessa satisfação a longo prazo. O Bloco 4, presente somente no pré-teste, foi construído com o intuito de analisar o curso em geral, porém as respostas às questões foram repetidas em relação às do Bloco 2 e, assim, não foram consideradas para análise.

EVALOE

Para preenchimento desse protocolo, em todas as aulas havia dois observadores, que não estavam ministrando a aula do dia. O EVALOE possibilitou avaliar o comportamento comunicativo dos alunos, a clarificação do conteúdo do(s) instrutor(es), a disposição dos mobiliários e alunos e o formato da interação entre alunos e instrutor. Esse protocolo possibilitava avaliar gradualmente o comportamento dos ministrantes, considerando a importância de feedback ao longo do curso e não apenas ao término.

Esse protocolo é composto por três grandes partes, às quais são atribuídas pontuações diversas, que compõem a pontuação geral: Contexto e gestão da comunicação (24 pontos); Design instrucional (21); e Funções comunicativas e estratégicas (45). A pontuação total possível é 90, e estes valores foram considerados para elaborar os percentuais de pontuação atribuídos a cada aula.

Resultados e Discussão

A Tabela 2 mostra a porcentagem de professores em relação ao tempo que lecionavam. Durante o pré e o pós-teste, a maioria lecionava para o 8º ano (15,56% e 16,67%). No *follow-up*, os anos com maior percentual de professores foram os 6º, 7º e 8º (14,29% cada), indicando que a amostra de professores se concentrou principalmente no II ciclo do Ensino Fundamental.

Tabela 2
Porcentagem de professores que lecionavam para cada ano.

Ano escolar		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Porcentagem de professores	Pré-teste	0	0	11,11	0	0	0	11,11	15,56	11,11
	Pós-teste	0	11,90	11,90	0	0	11,90	11,90	16,67	11,90
	Follow-up	0	10,71	12,50	0	0	14,29	14,29	14,29	12,50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre os conhecimentos prévios do TEA, a maioria dos participantes (88,24%), não teve disciplinas sobre TEA na graduação, reafirmando apontamentos sobre a falta de conhecimento dos professores para atuação com alunos com TEA (Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013; Cabral & Marim, 2017). Aqueles que indicaram ter realizado algum curso sobre o tema (11,76%), não se lembravam do nome do curso.

O Bloco 2 era composto por três questões abertas, cujas respostas foram organizadas em categorias de análise e quantificadas pela frequência de aparecimento. Os conteúdos das respostas poderiam compor mais de uma categoria.

Em relação ao que os professores esperavam aprender durante o curso, no Pré-teste indicaram: a inclusão do aluno com TEA em sala de aula (43,75%), considerando sua interação com professores e alunos; a aquisição de conhecimentos teóricos sobre características do TEA (40,63%); e o aprimoramento das práticas pedagógicas (15,63%), abarcando melhorias de planejamento de atividades e práticas adequadas ao aprendizado do aluno. No pós-teste não houve menções à inclusão do aluno, mas principalmente à melhoria das práticas pedagógicas (63,16%), mencionando a diminuição da insegurança frente aos alunos e aquisições de conhecimentos sobre atividades para crianças com TEA e aquisição de conhecimentos sobre TEA (36,84%). Destacaram, ainda, a falta de atividades específicas para cada disciplina, considerando os

jogos cooperativos mais adequados às atividades de educação física.

Concluiu-se, nessa etapa, que a formação atendeu à proposta do curso e à demanda dos professores. As atividades propostas e a forma de avaliação também estiveram alinhadas à literatura, sendo possível acompanhar as respostas dos participantes gradualmente e em pequenas etapas (Todorov, Moreira & Martone, 2009).

No *follow-up*, 80,95% dos conteúdos se relacionaram às práticas pedagógicas, no sentido de aquisição de conhecimento de práticas e atividades e a continuidade de sua realização na interação com os alunos após o curso; 14,29% se concentraram em conteúdos teóricos sobre características do TEA, indicando aquisição de conhecimentos sobre características do transtorno; e apenas 4,76% das respostas voltaram a apontar a perspectiva de incluir o aluno, no sentido de motivá-lo a participar das atividades.

Sobre a utilização dos conteúdos em sala de aula, no pré-teste, a maioria mencionou: a utilização também com outros alunos (80%), destacando a importância de melhorar a conduta e a prática pedagógica em geral (Cabral & Marim, 2017); a expectativa de utilizar os conteúdos com alunos com TEA (15%), os quais sentiam não estar evoluindo com as condutas até então; e a possibilidade de lecionar para crianças com TEA em algum momento (5%), havendo necessidade de estar preparado.

No pós-teste, as categorias com mais respostas, 35,29% cada, foram a importância de adquirir conhecimentos para prática com todos os alunos e a pretensão de utilizar os conteúdos com alunos com TEA, indicando a inclusão de técnicas aprendidas no curso na rotina escolar de aulas. A categoria relacionada à possibilidade de lecionar para um aluno com TEA foi a que teve menos respostas (29,41%).

No *follow-up*, conteúdos relacionados à importância de conhecimentos para trabalhar com todos os alunos foram os que mais apareceram (52,38%), ressaltando a utilização do que aprenderam, mesmo não tendo alunos com TEA. Apenas 33,33% disseram ter utilizado os conteúdos com alunos com TEA.

Sobre as expectativas em relação ao desenvolvimento do curso, no pré-teste 46,15% apresentaram conteúdos relacionados à estrutura, recursos e materiais, esperando a ocorrência de aulas expositivas e teóricas, bem como de vídeos, questionários e outros recursos; 42,31% mencionaram a interação e o desempenho dos ministrantes, esperando aulas participativas e colaborativas, com espaço para tirar dúvidas e linguagem clara; e a minoria (11,54%) relacionou-se à expectativa de aprender situações práticas de aplicação dos conhecimentos aprendidos.

No pós-teste, a maioria dos conteúdos se relacionou à interação e desempenho dos ministrantes, ressaltando-os positivamente, além da presença de especialistas e a resolução de dúvidas. As outras duas categorias apareceram com 18,75% dos conteúdos, indicando, em relação à expectativa de situações práticas, tanto que a existência de atividades práticas foi positiva quanto que deveriam ter havido mais. Sobre a estrutura e recursos materiais, foi mencionado como positiva a estratégia de mesclar dinâmicas e exposição de conteúdo, ao mesmo tempo que solicitaram conteúdos teóricos extras como sugestão, para que pudessem aprimorar-se.

No *follow-up*, a interação e desempenho dos ministrantes foram os mais mencionados (45,45% dos conteúdos), indicando clareza e bom desempenho. Sobre a estrutura, recursos e materiais (40,91%), houve grande variação entre os participantes, que indicaram a necessidade de haver mais dinâmicas, pela perspectiva de que o curso foi muito teórico, com a indicação de que seria melhor haver mais conteúdo prático. Sugeriram que o curso fosse mais longo e que houvesse mais sugestões de leitura, porém, consideraram que, pela curta duração, ele foi satisfatório. Sobre a

categoria de situações práticas (13,64%), foi indicada a necessidade de mais atividades práticas, para conhecer intervenções mais realistas.

O Bloco 3 (Conhecimentos sobre o tema) foi composto por seis questões de múltipla escolha, abrangendo 5 alternativas cada uma, conforme a Figura 2.

A Figura 3 mostra a análise dos resultados do Bloco 3, apresentando informações sobre a quantidade de respostas corretas por questão. Em geral, observou-se a maior porcentagem de respostas corretas no pós-teste e *follow-up*, em relação ao pré-teste, e uma queda de acertos no *Follow-up*, em relação ao pós-teste.

Houve um aumento no número de respostas corretas para a questão A (alternativa B) do pré-teste (29,41%) para o pós-teste (58,82%), e uma pequena queda entre este e o *follow-up* (52,84%). Ainda assim, a proporção entre o pré-teste e o *follow-up* indicou que houve aquisição de aprendizagem. A resposta incorreta com maior indicação foi a alternativa “e”, em todos os questionários (64,71%, 41,18% e 47,06%), ressaltando que a percepção de que a pessoa com TEA seja desatenta é predominante.

Na Questão B, a resposta correta (alternativa A) teve o maior número de acertos em todos os questionários (58,82%, 88,24% e 64,71%), indicando uma aprendizagem significativa em curto prazo e relativa a longo prazo.

Na Questão C, notou-se uma maior quantidade de respostas corretas no pós-teste (64,71%) e no *follow-up* (52,94%) em relação ao pré-teste (23,53%), no qual o maior número de respostas foi na alternativa incorreta “c” (29,41%).

Em relação à Questão D, houve um aumento constante na quantidade de respostas corretas, alternativa “d”: 35,29%, 52,94% e 64,71%. No pré-teste, a alternativa incorreta “e” foi a que teve maior quantidade de respostas, com 58,82%, indicando um acentuado desconhecimento acerca da comunicação da criança com TEA, a qual aparece como sendo inadequada. Esta alternativa mantém a concentração de maior quantidade de respostas incorretas também nos outros questionários com 47,06% e 23,53%.

Já a Questão E, em todos os questionários a alternativa correta “d” foi a mais respondida, ainda que tenha havido uma pequena queda de acertos (94,12%, 76,47% e 82,35%). Houve uma pequena migração de respostas para a alternativa “e”, que indicava a necessidade de repreensão da criança.

Questões e alternativas	
A) Quais são as principais características do TEA?	<ul style="list-style-type: none"> a) Insônia e agressividade b) Comunicação social e comportamento fixo e repetitivo c) Comunicação social e raciocínio lento d) Falta de interesse e agressividade e) Comportamento fixo e repetitivo e desatenção
B) Qual característica diferencia um jogo cooperativo de outros tipos de jogos/brincadeiras?	<ul style="list-style-type: none"> a) Grupo atua conjuntamente (seguindo uma regra) visando atingir um mesmo objetivo b) Grupo atua conjuntamente visando atingir um objetivo c) Os indivíduos atuam em equipes para obter um melhor resultado d) Os indivíduos atuam em equipes (seguindo uma regra) visando atingir uma meta e) Os indivíduos atuam em grupos independentemente de qualquer regra e/ou objetivo
C) Uma criança com TEA está realizando uma atividade de leitura do livro “João e Maria” em sala de aula, mas frequentemente ela para a atividade para fazer diversas perguntas como: “O que o cérebro faz”? O comportamento da criança nesse contexto é:	<ul style="list-style-type: none"> a) Adequado, pois ela está mostrando interesse em adquirir novos conhecimentos b) Adequado, pois a criança está interagindo c) Adequado, pois ela está associando o conteúdo do livro com outros conhecimentos d) Inadequado, pois a frequência em que ela faz perguntas indica que ela está utilizando-as para fugir da atividade e) Inadequado, pois o livro “João e Maria” não fala de cérebro, então a pergunta está descontextualizada
D) Uma criança com TEA começa a xingar em voz alta, em sala de aula. Os outros alunos pedem insistentemente para ela não falar palavrão. Por que ao invés dela parar, ela continua falando, e ainda intensifica os palavrões?	<ul style="list-style-type: none"> a) Por que ela não tem educação b) Por que ela não entende o que os alunos estão falando c) Por que a criança com TEA é agressiva d) Por que a atenção dos colegas mantém o comportamento de xingar e) Por que ela tem dificuldade para se comunicar de forma adequada
E) Uma criança com TEA costuma xingar em voz alta, em sala de aula. Qual seria a melhor intervenção do professor?	<ul style="list-style-type: none"> a) Mandar a criança para a direção b) Colocar a criança para pensar c) Chamar os pais para levar a criança embora d) Orientar previamente os alunos para continuarem suas atividades quando isso acontecer e) Repreender a criança com TEA na situação, pedindo para ela parar de xingar
F) Uma criança com TEA fica isolada quando há uma atividade em grupo dentro de sala de aula. Como o professor deve agir para fazê-la sentar no grupo com os outros alunos?	<ul style="list-style-type: none"> a) Fazer os alunos sentarem em volta da criança b) Tentar conversar com a criança para convencê-la a sentar próximo aos colegas c) Ficar chamando repetitivamente a criança para tentar motivá-la a participar da atividade d) Ficar sinalizando que a atividade é muito legal e que todos estão se divertindo e) Ir até a criança, e conduzi-la fisicamente até o local em que ela deve se sentar

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 2. Questões do Bloco 3 – Conhecimentos sobre o tema

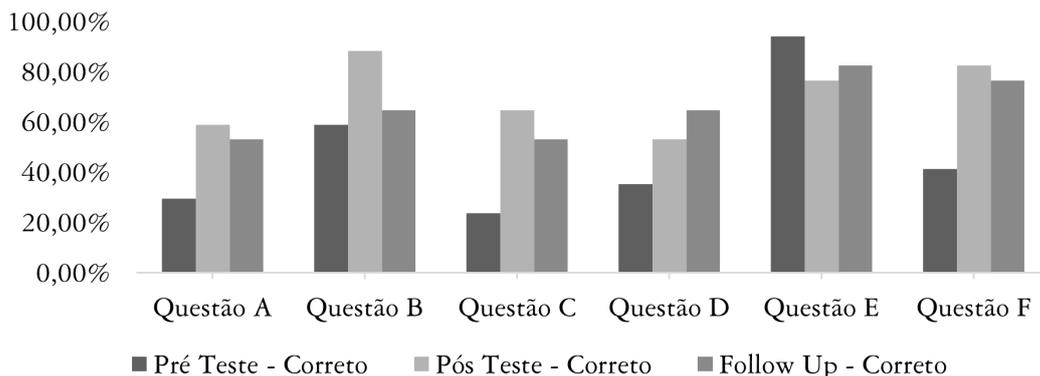


Figura 3. Processo de aprendizagem por questão

Na última questão (F), também houve uma concentração de respostas corretas, alternativa “e”, em todos os questionários: 41,18%, 82,35% e 76,47%.

Protocolo EVALOE

Os resultados desse Protocolo encontram-se na Figura 4.

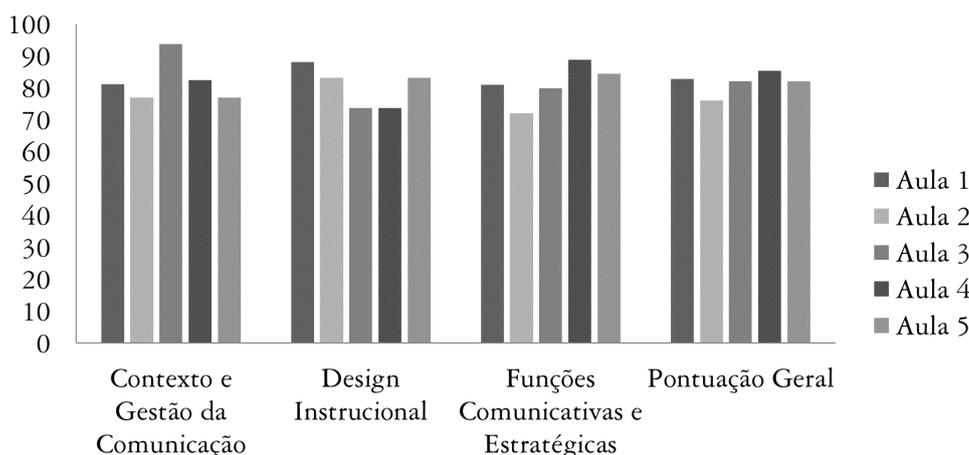


Figura 4. Resultados do Protocolo EVALOE

O menor percentual atribuído foi às Funções Comunicativas e Estratégicas, na Aula 2, com 72,22%, e, na Pontuação Geral, esta aula também teve o menor percentual atribuído, de 76,11%. A análise do Contexto e Gestão da Comunicação indica que ela foi mais satisfatória na Aula 3 (93,75%), do Design Instrucional, na Aula 1 (88,10%), e das Funções Comunicativas e Estratégicas, na Aula 4 (90,00%), a qual também teve a maior pontuação geral (85,56%).

Em geral, todas as aulas tiveram percentuais gerais muito próximos, indicando um equilíbrio satisfatório no desenvolvimento do curso e desempenho dos ministrantes.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo foi capacitar professores a aprenderem estratégias para promover a participação de alunos com TEA em atividades de grupo utilizando jogos cooperativos. Ao ser averiguada a relevância da proposta desse curso para professores do município, constatou-se o que a literatura aponta sobre a falta de estrutura, apoio e capacitações para que eles lidem de maneira adequada com a demanda de inclusão de alunos com TEA na escola.

Observou-se um aumento do percentual de aprendizagem a curto prazo, porém, a longo prazo

ela foi relativa, indicando a necessidade de formações contínuas que propiciem atividades de autoaprendizagem e materiais de apoio.

Constatou-se que o *prompt* e o reforço são recursos facilitadores para a promoção da inclusão dos alunos na sala de aula. Uma tarefa crítica no ensino é a utilização efetiva dos reforçadores que estão disponíveis para o professor (Skinner, 1968), sendo que o uso adequado de reforçadores, a melhor compreensão do processo de reforçamento pelos docentes e o uso de *prompts*, favoreceriam a apresentação de comportamentos adequados de crianças com TEA em contexto social.

O presente estudo indica uma forma possível e eficaz de organização de uma capacitação para professores, contribuindo com a superação das dificuldades apresentadas na literatura para que a legislação seja cumprida de fato. É importante que um maior número de estudos se preocupe com essa questão, pois capacitar o professor (Sant'Ana, 2005) e propiciar-lhe condições adequadas de trabalho pode garantir o atendimento de crianças com TEA nas escolas, possibilitando ao professor favorecer a modificação cognitiva, estrutural e social da criança (Farias, Maranhão, & Cunha, 2008).

Referências

- Associação Psiquiátrica Americana. (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5ª ed.). Arlington, VA: Autor.
- Almeida, S. F. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. (1999). In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 77-90). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Baio, J. (2014). Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, 63(2), 1-22. Recuperado de: <https://goo.gl/y3vjSH>
- Baliulevicius, N. L., & Macário, N. (2006). Jogos cooperativos e valores humanos: Perspectiva de transformação pelo lúdico. *Fitness & Performance Journal*, 5(1), 50-56. doi: 10.3900/fpj.5.1.50.e
- Bijou, S. (2006). O que a psicologia tem a oferecer à educação – Agora!. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(2), 287-296. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i2.818>
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Tese de livre docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bosa, C. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: C. R. Baptista, C. Bosa, & Colaboradores, *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Boettger, A. R. S., Lourenço, A. C. E & Capellini, V. L. M. F. (2013). O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista de Educação Especial*, 26(46), 385-400. Recuperado de: <https://goo.gl/GKcKyC>
- Brentani, H., Paula, C. S., Bordini, D., Rolim, D., Sato, F., Portolese, J., et al. (2013). Autism spectrum disorders: An overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35, 62-72. doi: 10.1590/1516-4446-2013-S104
- Cabral, C. S. & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 33, 1-30. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- Catania, C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*, Parte III: Aprendizagem sem palavras. Porto Alegre: ArtMed.
- Cortegoso, A., & Coser, D. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos: EdUFScar.
- Daguano, L. Q., & Fantacini, R. A. (2011). O lúdico no universo autista. *Linguagem Acadêmica*, 1(2), 109-122. Recuperado de: <https://goo.gl/6QrWUz>
- Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (1999). Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384. doi: 10.1590/S1413-65382008000300004
- Favoretto, N. C. & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e Necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 103-116. Recuperado de: <https://goo.gl/ME5E2P>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

- Gràcia, M., Benitez, P., Vega, F. & Domeniconi, C. (2015). Escala de Valoración de la enseñanza del Lenguaje Oral en contexto Escolar (EVALOE): adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 35, 84-94.
- Henklain, M. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: Um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723. doi: 10.1590/S0100-15742013000200016.
- Internacional Play Association. (1989). *Declaração da Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar*. Barcelona, Espanha: Autor.
- Kossyvaki, L., & Papoudi, D. (2016). A review of play interventions for children with autism at school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 45-63. doi: 10.1080/1034912X.2015.1111303
- Lampraia, C., & Lima, M. M. (2008). *Instrumento de vigilância precoce do autismo: Manual e vídeo*. São Paulo: PUC/Rio.
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (1989). Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
- Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Macduff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In: C. Maurice., G. Green, & R. M. Foxx (Eds), *Making a difference: Behavioral intervention for autism* (pp. 37-50). Austin: TX: Pro-Ed.
- Marques, M. A. (2000). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança: Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos antissociais em crianças do 1º ciclo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, Lisboa, Portugal.
- Mattos, L. K., & Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142. doi: 10.5902/1984686X1989
- Menotti, A. R. S., Donadeli, J. M., Secco-Oliveira, L. P., Aran, M. A. S., Garcia, R. V. B., Carmo, J. S. (2015). Jogos cooperativos e professores da educação básica: Uma pesquisa exploratória no município de São Carlos. In: M. J. J. Carvalho (Ed.), *Anais/Resumos da 67ª Reunião Anual da SBPC*, São Carlos, SP: SBPC.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291. Recuperado de: <https://goo.gl/Dbj8oL>
- Nogueira, D. (2002). Entre dois mundos. *Os desafios e as vitórias dos autistas na busca por uma ponte que os conecte com a realidade*. Revista Domingo, 1385, 20-23. Rio de Janeiro: Editora JB.
- Nunes, R. R., Azevedo, M. Q., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: Uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572. doi: 10.5902/1984686X10178
- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial, Salamanca, Espanha. Recuperado de: <https://goo.gl/tk9eW6>
- Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2001). Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1738-1742. doi: 10.1007/s10803-011-1200-6
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. doi: 10.1590/S1413-73722005000200009
- Santos, S. M. (2008). *Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, V. & Elias, N. C. (2018). Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24 (4), 465-482. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>

- Secretaria do Estado de São Paulo. (2013). *Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: SEDPcD.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tamanaha, A. C., Chiari, B. M., Perissinoto, J. & Pedromônico, M. R. (2006). A atividade lúdica no autismo. *Distúrbio da Comunicação*, 18(3), 307-3012. Recuperado de: <https://goo.gl/D1BRTX>
- Todorov, J. C., Moreira, M. B. & Martone, R. C. (2017). Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 289-296. Recuperado de: <https://goo.gl/yv9R3t>
- Volkmar, F. R. & Mcpartland, J. C. (2014). From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 193-212. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153710

Recebido em: 28 Jan. 2019

Aprovado em: 26 Jul. 2021

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: DA CARÊNCIA À PROTEÇÃO

Mariana Ruas Rodrigues¹; <https://orcid.org/0000-0001-6937-2433>

Érika Jordana Freitas Santiago²; <https://orcid.org/0000-0003-2375-0122>

César Rota Júnior³; <https://orcid.org/0000-0002-6346-3972>

Resumo

A noção de periculosidade da infância pobre vem sendo construída, desde as políticas higienistas do início do século passado, figurando a escola, muitas vezes, como solução para a desigualdade social. Tratou-se de pesquisa qualitativo-descritiva, a partir de entrevistas individuais com trabalhadores de um Núcleo de Educação de Tempo Integral, acerca das crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, a partir da teoria das Representações Sociais. Os discursos dos entrevistados descrevem as crianças e adolescentes como vítimas tanto da rua como de suas próprias famílias, percebidas como perigosas e negligentes. Emerge a imagem de uma escola que não apenas instrui e ensina, mas cuida e protege os alunos de uma realidade dura e cruel, alunos cujas famílias não apresentam condições adequadas de exercer o cuidado necessário. Concluindo, tal proteção é descrita como importante para a defesa da sociedade, pois as crianças e adolescentes pobres aparecem não como estando em risco social, mas como sendo o próprio risco.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; Representações Sociais; Risco Social; Vulnerabilidade Social.

Full-time education: from lack to protection

Abstract

The notion of dangerousness of poor childhood has been constructed, since the hygienist policies of the beginning of the last century, with school as often a solution to social inequality. This was a qualitative-descriptive research, based on individual interviews with workers of a Center for Full-time Education for children and adolescents at risk and social vulnerability, based on the theory of Social Representations. The interviewees' speeches describe children and adolescents as victims of both, the street and their own families, perceived as dangerous and negligent. Emerges the image of a school that not only instructs and teaches but takes care of and protects students from a harsh and cruel reality, students whose families do not have adequate conditions to exercise the necessary care. Thus, such protection is described as important for the defense of society, since poor children and adolescents appear not as being at social risk, but as the risk themselves.

Keywords: More Education Program; Social Representations; Social risk; Social vulnerability.

Educación de tiempo integral: de la carencia a la protección

Resumen

La noción de peligrosidad de la infancia pobre se ha construido a partir de las políticas higienistas del siglo pasado en los cuales se ubica la escuela, a menudo, como una solución a la desigualdad social. Este fue un estudio cualitativo-descriptivo, a partir de entrevistas individuales con los empleados de un Núcleo de Educación de tiempo integral, sobre los niños y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad social, a partir de la teoría de las representaciones sociales. Los discursos de los encuestados describen los niños y adolescentes como víctimas tanto de la calle como de sus propias familias, percibidas como peligrosas y negligentes. Emerge la imagen de una escuela que no sólo instruye y enseña, pero cuida y protege a los estudiantes de una realidad dura y cruel, alumnos cuyas familias no presentan condiciones

1 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; marianaruas.rm@gmail.com

2 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; erikajfsantiago@gmail.com

3 Centro Universitário FIPMOC – UNIFIPMOC – Montes Claros – MG – Brasil; cesarota@yahoo.com.br

adecuadas de ejercer el cuidado necesario. En conclusión, esta protección es descrita como importante para la defensa de la sociedad, porque los niños y adolescentes pobres no configuran como personas en situación de riesgo social, mas como sendo ellos el propio riesgo.

Palabras clave: Programa Mas Educación; Representaciones sociales; Riesgo social; Vulnerabilidad social.

Introdução

A atenção à infância e adolescência, no Brasil, passou por grandes transformações ao longo do século XX, da perspectiva do movimento higienista do início do século passado às políticas públicas atuais na trilha dos direitos da criança e do adolescente. Atualmente, no que concerne ao atendimento a esse público, os conceitos de risco social e vulnerabilidade social são balizas da Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2005), com implicações cotidianas também no contexto educacional.

Seguindo nesta trilha, mas já no campo educacional, mais atualmente, acompanhamos a implantação do Programa Mais Educação (Brasil, 2011), que entende os sujeitos em suas múltiplas dimensões e como seres de direitos, apresentando uma proposta de educação integral que atende prioritariamente crianças e adolescentes que vivem em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e que, por isso, requerem a convergência prioritária de políticas sociais e educacionais.

Neste sentido, buscamos investigar como os profissionais da educação escolar, envolvidos diretamente com esta proposta e que têm vivenciado o cotidiano do trabalho no contexto da educação de tempo integral, têm apreendido tais mudanças e, sobretudo, como percebem o público com o qual estão lidando: as crianças e adolescentes. A pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se em um Núcleo de Educação de Tempo Integral municipal, através de entrevistas individuais com trabalhadores, professores ou não, da unidade.

Investigar as representações construídas pelos trabalhadores do campo social e/ou educacional, que lidam de forma direta ou indireta com estes sujeitos, emerge como fundamental no sentido em que possibilita uma reflexão acerca das práticas cotidianas desenvolvidas por estes trabalhadores, uma vez que os Núcleos de Educação de Tempo Integral se configuram como novos espaços educativos para crianças e adolescentes.

Para isso, apresentamos um breve histórico da atenção à infância no campo das políticas públicas, buscando um ponto de interseção entre os campos da

assistência social e da educação escolar, tentando que tal discussão possa contribuir para melhor localizar as atuais propostas de educação de tempo integral. Em seguida, apresentamos o método, que se baseou em uma análise qualitativa sustentada pela Teoria das Representações Sociais (Minayo, 1994; Xavier, 2002; Jovchelovitch, 2002), seguida da apresentação e discussão dos resultados.

Percurso histórico do atendimento à infância no Brasil: a família, a escola e a rua

O final do século XIX e início do século XX é um período importante de atenção à infância no Brasil, embora marcado por medidas higienistas-eugênicas, que tinham por objetivo resolver os problemas dos “menores” através da retirada destes das ruas e sua internação em instituições consideradas adequadas. Aos poucos, foi sendo estabelecida a noção de periculosidade, bem como a necessidade de gestão e de controle das crianças, vistas como perigosas, por uma sociedade disciplinar caracterizada pela instauração de organização, controle e pelo discurso fundado na norma (Martins & Brito, 2001; Bulcão, 2002).

Corroborando, Coimbra e Nascimento (2003) afirmam que essas teorias eugênicas e higienistas, através de discursos e práticas apoiados em concepções preconceituosas contribuíram para que crianças, adolescentes e jovens pobres fossem vistos como pessoas pré-destinadas a representar um perigo social ou ameaça ao bem-estar social, uma vez que a pobreza passou a ser entendida como sinônimo de ociosidade, vadiagem, vícios e criminalidade.

Nesta perspectiva, Hillesheim e Cruz (2008) evidenciam que, durante o século XX, essa concepção de perigo veio sendo delineada nas diversas políticas conduzidas à infância no Brasil, produzindo-se uma associação entre infância pobre e infância perigosa, à qual a prevenção emerge como estratégia do Estado. Diante disso, surgem políticas e programas que visam assistir a infância, principalmente aquela em condições de pobreza, pautadas em noções compensatórias que buscam alcançar um padrão adequado, desejável e

pré-estabelecido, sendo todos os indivíduos classificados em termos daquilo que lhes falta, com carências que necessitam ser supridas.

Essa preocupação em proteger a infância ocultava a proteção à sociedade, pois a criança desprotegida poderia se tornar um perigo social (Zaniani & Boarini, 2011). Além disso, conforme Tavares et al. (2011), a preocupação em investir na educação e no disciplinamento da infância revela a construção de uma parceria do Estado com instituições filantrópicas, que objetivava impedir que as crianças não se corrompessem e, conseqüentemente, se tornassem cidadãos úteis à sociedade e à pátria.

Neste sentido, mediante a necessidade de transformação das iniciais políticas públicas voltadas à infância, a assistência a essa população no Brasil adquiriu uma nova perspectiva apenas em julho de 1990, quando entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8069, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e assegura aos mesmos, principalmente, o direito à participação na vida social (Tavares et al., 2011).

Zaniani e Boarini (2011) salientam que este novo contorno atribuído à assistência à infância, através da doutrina da Proteção Integral que norteia o ECA, contribuiu para incumbir ao Estado a função de assegurar à infância e à adolescência prioridade absoluta na elaboração das políticas públicas sociais, assim como para garantir a proteção por meio de ações que redobrem a atenção às crianças e adolescentes considerados em situação de risco e vulnerabilidade social.

O artigo 98 do ECA considera indiretamente a noção de risco vinculado à infância ao postular que, sendo os direitos reconhecidos nesta lei ameaçados ou violados, serão aplicáveis medidas de proteção à criança e ao adolescente, ou seja, havendo uma ameaça de violação, existe um perigo, uma probabilidade, uma incerteza, e este é o conceito de risco (Hillesheim & Cruz, 2008).

Gomes da Costa (1993) alude que a situação de risco na infância está associada a circunstâncias particularmente difíceis de vida para crianças e adolescentes, vinculando-se a fatores que ameaçam ou causem dano à integridade física, psicológica ou moral dos mesmos, em consequência da ação ou omissão de diversos agentes, tais como a família, grupos sociais ou o próprio Estado. Sendo assim, a vulnerabilidade é um conceito complementar ao de risco, pois “a vulnerabilidade se destaca pela existência de um risco, pela incapacidade

de responder ao risco e inabilidade de adaptar-se ao perigo” (Pereira & Souza, 2006, citados por Hillesheim & Cruz, 2008, p.196).

Com o objetivo de enfrentar essas situações de vulnerabilidade e de risco social que vivenciam crianças e adolescentes, as políticas sociais e educacionais têm se articulado para a criação de programas como, por exemplo, o Programa Mais Educação. Trata-se de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens através da perspectiva da Educação Integral. Nesta perspectiva, o Programa Mais Educação atende, prioritariamente, a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (Brasil, 2011).

Assim, o Programa Mais Educação se apresenta como uma possível solução política e pedagógica criativa de combate às desigualdades sociais e para promoção da inclusão educacional, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira:

[...] promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2009, p. 7).

Considerando que o Programa Mais Educação, na perspectiva da educação integral, foi instituído como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular (Brasil, 2011) e que falar sobre Educação Integral implica enfatizar a questão da variável tempo (com referência ao objetivo de ampliar a jornada escolar), é relevante diferenciar os termos educação integral e educação de tempo integral (Brasil, 2009).

A este respeito, Moll (2010) ressalta que a escola de tempo integral se refere à organização escolar em que o período de permanência dos estudantes na escola é ampliado, também reconhecida em alguns países, como jornada escolar completa. A educação integral,

por sua vez, é aquela que permite que a criança e o adolescente se desenvolvam em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo, ou seja, caracteriza-se pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano.

Cavaleri (2010) destaca que esse conceito de educação integral, relacionado à ampliação da educação escolar em seus papéis social e cultural, esteve presente em propostas das diversas correntes políticas das décadas de 1920 e 1930, sendo que correntes autoritárias e elitistas desses períodos pretendiam uma educação integral para ampliar o controle social e os processos de distribuição criteriosa das pessoas nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência voltada para a concepção de educação integral foi proposta pela Ação Integralista Brasileira (AIB), que assumiu de forma mais convicta o papel moralizador da educação e que tinha como valores o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência.

Para Silva e Silva (2013, p. 703) “a decisão de retomar o ideal da educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza”, sendo que para enfrentar as situações de vulnerabilidade e risco social que vivenciam as crianças e adolescentes, a escola pública volta a incorporar uma dimensão de proteção e cuidado com a infância e, nesse duplo desafio, educação/proteção, as possibilidades de atendimento são ampliadas, “cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático” (Brasil, 2009, p. 17).

Método

Sendo o objetivo geral da pesquisa o de fazer emergir as representações sociais a partir da análise do discurso dos profissionais que atuam junto a crianças e adolescentes no contexto da Educação Integral, a abordagem qualitativa foi escolhida como perspectiva metodológica para esta pesquisa, considerando a natureza do estudo, que pressupôs o contato direto do pesquisador com a realidade estudada. Para Chizzotti (2005), “a pesquisa qualitativa se fundamentou em uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas a partir dos significados que sujeitos e/ou o pesquisador atribuem

ao fato” (p. 79). Nesse tipo de pesquisa o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações, uma vez que o objeto a ser pesquisado não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados que sujeitos concretos criam em suas relações.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21).

Como instrumento de coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, realizadas no próprio Núcleo de Educação de Tempo Integral, com um roteiro semiestruturado definido *a priori*. Foram entrevistados 11 trabalhadores do Núcleo em que ocorreu a pesquisa, entre professores, diretores, supervisores e funcionários técnico-administrativos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A partir disso, a separação das falas significativas foi feita por afinidade ou proximidade de ideias por elas expressas e, a partir de então, emergiram categorias ou núcleos de sentido que serviram como base para a interpretação e análise dos dados.

A Teoria das Representações Sociais serviu de referencial teórico de análise do material coletado por meio das entrevistas. Historicamente, o surgimento da Teoria das Representações Sociais dá-se na França, na década de 1960, com Serge Moscovici, em seu trabalho sobre a Representação Social da psicanálise, intitulado: “*La Psychanalyse, son image, son public*”. Entretanto, apenas na década de 1980 a teoria começa a ganhar reconhecimento, crescendo a quantidade de pesquisas aplicadas às mais diversas áreas do conhecimento (Oliveira & Werba, 1998).

As representações sociais são um sistema (ou sistemas) de interpretação da realidade, que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados. A relevância sociológica do estudo das representações sociais, desse modo, está no fato de que elas fundamentam práticas

e atitudes dos atores, uns em relação aos outros, ao contexto social e àquilo que lhes acontece (Xavier, 2002, p. 24).

Para além dessa definição, entendemos que as Representações Sociais possuem uma dimensão ideológica, na medida em que se constituem uma rede de significados intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos, que se equilibram, de maneira a evitar a contradição. Esse equilíbrio se liga, portanto, mais ao consenso que à verdade.

A representação torna-se assim, para todos, um meio de interpretar os comportamentos, de classificar as coisas e as pessoas em uma escala de valores e nomeá-las. Tem a ver, portanto, com a identificação de pertencimentos sociais, dos posicionamentos recíprocos (percepção mútua de Si e do Outro) nas relações sociais. Tudo o que nos faz agir, preencher uma função e nos posicionar nas relações sociais obedece a uma representação dominante, ou seja, aquela que tem um maior grau de ancoragem e, portanto, de legitimação e partilha no ambiente social (Xavier, 2002, p. 27).

O cenário da pesquisa foi um Núcleo de Educação de Tempo Integral, localizado em um bairro periférico de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. A proposta da Secretaria Municipal de Educação, de implantação desse Núcleo de Educação de Tempo Integral, assim como dos outros existentes na cidade, tem como ponto principal otimizar espaços na cidade com o propósito de desenvolver atividades que complementem o currículo escolar de alunos de 6 a 14 anos, de escolas da rede municipal, ampliando a jornada escolar com atividades como reforço escolar, artes, música, esporte, capoeira, teatro, balé, entre outras.

Cabe acrescentar que a presente pesquisa foi submetida à avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob o número 470.626. A seguir, apresentamos os resultados alcançados na investigação, descrevendo as categorias construídas a partir das falas dos entrevistados. Estes foram identificados por siglas, a saber, E1, E2, até E11. Foram definidas três categorias, que a nosso ver condensam e elucidam os principais pontos encontrados no discurso dos entrevistados.

A escola como protetora da infância (ou a salvação está na escola)

Diante das falas dos entrevistados, foi possível perceber que no contexto de uma educação integral e em tempo integral, a função da escola passa a ser ampliada, ou seja, a aprendizagem escolar não é mais a única a ser privilegiada. Na percepção dos entrevistados, a implantação do Programa Mais Educação possibilitou que a escola fosse reconhecida como um lar, que propicia às crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, o carinho, o cuidado e a atenção que supõe que as mesmas não possuem em casa. As falas a seguir exemplificam essa nova função atribuída à escola:

“No momento que eles estão comigo eu sou mãe e pai deles, se eu não me vejo como mãe e pai deles eu não sirvo pra nada, porque mãe ama.” (E7)

“... a criança tem amor, tem carinho, tem quem acolhe, se sente seguro no lugar, e tem muita criança que eles hoje não tem amor de pai nem de mãe, eles é muito judiado, e o tempo integral tá olhando isso também.” (E4)

Dessa forma, a escola passa a englobar questões relacionadas à higiene, saúde e asseio para que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de estar em um ambiente “saudável”:

“...a criança é... vem pra cá de manhã, a tarde ela estuda. A proposta é que ele não vá na casa dele, mas que ele fique, tome o banho, almoce, escove os dentes, faz a higiene, daqui vai pra escola!” (E2)

“...agora tem o tempo integral, pra poder trazer e dá um pouco de cuidado, de pentear o cabelo, arrumar a roupinha...” (E3)

“Mas o objetivo principal, principal, assim... a meu ver, nem é este de aprendizagem. É mais afetivo mesmo, é mais de... de fazer desse lugar, um lugar bom pra eles tarem, estarem aqui, um lugar sadio, onde eles vão se alimentar, eles vão recebê carinho, vão tá felizes aqui!” (E5)

As falas acima evidenciam que a proposta de uma educação integral, do ponto de vista dos entrevistados, influencia, de forma significativa, para que as funções

que sempre foram reconhecidas como responsabilidades da instituição familiar sejam atreladas, ou mesmo passadas, à escola.

Anísio Teixeira, propositor dos ideais da educação integral no Brasil, ainda no início do século XX, defendia essas transformações na função da escola ao postular que “a escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa” (Teixeira, 1936/1997 citado por Cavaliere, 2010, p. 254). Além disso, segundo o mesmo autor, seria um dever da escola ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica, a dar mais atenção às tarefas, mais esforço e maior eficiência e a manter padrões de vida familiar e social mais razoáveis. Deveres estes que, para os entrevistados, se apresentam como necessidades do público do Programa, por se tratar de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social:

“O tempo integral contribui pra tá socializando esses meninos, contribui muito pra educação, pra que esses meninos não fiquem na realidade deles lá.” (E1)

“Eles têm que ter regras, eles têm que saber... é uma realidade, infelizmente eles caíram nessa realidade e é essa realidade que eles vão viver, entendeu?” (E7)

Para os entrevistados, esse público tem seus destinos atrelados à violência e à criminalidade e, diante disso, a outra função da escola de tempo integral salientada refere-se à ideia de que a educação é o caminho certo a ser seguido, é a salvação para as mazelas da vida e para esses destinos. As falas abaixo explicitam essa ideia:

“(...) às vezes a carga de educar uma criança cai mais nas costas de um professor até mesmo mais do que um pai ou uma mãe, a gente acaba tendo essa responsabilidade de tentar mudar um pouco o contexto que eles vivem, tentar mostrar pra eles que o caminho certo é a educação!” (E3)

“- Cê qué morar aqui? Cê qué viver desse jeito? Então vai estudá! A gente que somos professores que temos oportunidade de mostrar pra eles: - Ó meu filho, esse é o caminho!” (E7)

Essa concepção de que a criminalidade está associada à pobreza e de que a educação de tempo integral é a saída para que crianças e adolescentes não estejam na rua se corrompendo e causando problemas para a sociedade são evidentes não apenas nos discursos dos entrevistados, mas também no projeto político pedagógico do Programa, que propõe a educação de tempo integral na cidade, pois um dos seus objetivos na cidade é, justamente, “minimizar o índice de violência, através de atividades que promovam a integração social” (Montes Claros, 2013, p. 10).

A esse respeito, Patto (2007) ressalta que a concepção moralista de que os pobres são menos capazes, mais ignorantes e mais predispostos à delinquência, seja por motivos constitucionais ou por deficiências no ambiente familiar, tem norteado as reformas, os projetos educacionais e o entendimento das dificuldades de escolarização dos alunos da rede pública de ensino, o que justifica o fato de a função social da escola estar ao longo da história do pensamento educacional brasileiro associada, de forma implícita ou explícita, à prevenção da criminalidade. Dessa forma, “o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade” (p. 244).

Relacionada à função de *salvação* apresentada inclui-se nesta a questão da *proteção*. Os entrevistados apresentam que, diante da realidade que as crianças e adolescentes vivenciam e do destino que os espera, é função da escola protegê-los do contexto em que vivem e também de suas famílias:

A importância desse trabalho é... primeiro: tirar essas crianças da área de risco, né? Eu falo que dos muros pra cá, que a gente cuida com tanto carinho, eles estão protegidos, né? E ninguém sabe o futuro dessas crianças. Então, a gente aqui cuidando, essas crianças vão ter uma melhor oportunidade, elas vão poder repensar a vida delas depois” (E2)

O fato de, no contexto atual, a escola se ver não apenas como uma instituição educadora, mas também como protetora, se apresenta como grande desafio e tem provocado debates sobre sua especificidade, bem como sobre os novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício desta e das outras novas funções. Diante disso, ao embarcar nesse duplo desafio educação/proteção, na perspectiva de uma educação integral e em

tempo integral, a escola amplia suas possibilidades de atendimento, tendo que assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático (Brasil, 2009).

A ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado, utilizada para garantir certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa economia de presença em outros âmbitos da vida social. (Silva & Silva, 2013, p. 706)

Logo, entende-se que as novas funções atribuídas à escola através da proposta de educação integral e em tempo integral envolvem vários desafios, questionamentos e contradições. Diante disso, a maioria dos entrevistados da pesquisa apontou como um desses desafios, as famílias das crianças e adolescentes que participam do Programa Mais Educação sendo, portanto, importante ressaltar as percepções que emergiram acerca das famílias do público-alvo do Programa.

Rua e família: sinônimos de perigo

As famílias das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa Mais Educação são percebidas pelos entrevistados como desestruturadas e negligentes e, conseqüentemente, um perigo para as crianças. As falas abaixo demonstram claramente essa representação das famílias:

-“Todas elas [as crianças] têm históricos de violência, de criminalidade na família, um é o pai, outro é o irmão mais velho ou mesmo a mãe que tem envolvimento com drogas, com criminalidade. Então, ela não vai ter nem receio de fazer aquilo se o pai faz em casa, se a mãe faz, se o primo faz... e a criança tá exposta àquilo o tempo todo, porque tá junto, vive junto, acontece dentro de casa.” (E6)

-“(...) chega em casa eles esquecem tudo que aprendeu aqui! Vai tudo por água abaixo, tudo que a gente faz aqui, todo trabalho! Ele chega em casa convive com outra situação e chega aqui no outro dia às vezes pior do que foi, pois tem contato com o irmão, com o pai e a mãe, um amigo, um vizinho, um amigo do

irmão. Tudo que eles aprenderam na vida deles acho que noventa por cento foi coisa que não foi legal pra vida dele”. (E3)

Coimbra e Nascimento (2005) apontam o entendimento sobre essas percepções moralistas, que norteiam o imaginário social estabelecido acerca das famílias consideradas vulneráveis, ao salientarem que na sociedade moderna a pobreza é percebida e tratada como possuidora de uma “moral duvidosa”, transmitida de forma hereditária, pertencente a uma classe considerada “mais vulnerável” aos vícios e às doenças. Assim, os pobres são vistos como “viciosos”, portadores de delinquência, libertinos, maus pais e vadios, representando um perigo social que deve ser erradicado. Desse mapeamento dos pobres surge uma grande preocupação com a infância e a juventude que poderão compor as “classes perigosas” (Tavares, et al. 2011).

Neste sentido, as crianças e os jovens “em perigo” devem ter suas virtualidades sempre controladas e para isso devem ser afastados de ambientes perniciosos, como as ruas (Tavares, et al. 2011). As falas abaixo são exemplos dessa associação entre criança pobre na rua e criminoso em potencial:

-“A educação integral funciona muito, porque é pra tirar as crianças da rua também, né? Porque a criança que estuda de manhã, a maioria fica na rua a tarde, né? Então, no tempo integral as crianças está afastada de muita coisa, tá afastada da droga” (E4)

-“O risco que elas correm se não tiver pessoas ao redor delas é ir pra realidade dos pais delas! É virar traficante, é meninas com dez, vinte filhos, entendeu? Ou um ou dois que conseguem escapar daquela realidade, se não tiver alguém pra conduzir (...)” (E7)

Historicamente, Faria Filho (2000) nos ajuda a lembrar que a escola, desde há muito, ocupa um lugar de complementação da educação da infância, não apenas por meio dos conteúdos escolares, mas também ao prover às crianças uma dimensão de formação moral. Nas falas dos entrevistados, é possível notar que o tempo a mais que as crianças passam a dispor na escola é visto, em certa medida, como uma solução à “influência ruim” a que estão submetidas junto a suas famílias, já que estas são marcadas como não provedoras de valores considerados corretos. Além desses “valores incorretos”, a representação das famílias

das crianças atendidas pelo Programa, apreendidas nas entrevistas, são descritas como não provedoras de afeto. Foram frequentes as menções à falta de afeto por parte das famílias, o que nos leva à representação social das crianças e adolescentes atendidos, ancorada nas noções de carência e proteção.

A Representação Social das crianças/adolescentes: da carência flagrante e da proteção necessária

As categorias apresentadas anteriormente estão relacionadas diretamente à Representação Social das crianças e adolescentes no contexto da educação de tempo integral, uma vez que ocorre um encadeamento de ideias, um entrelaçamento de percepções nas quais as crianças e adolescentes são percebidos como carentes, sobretudo de afeto, devido estarem em contextos familiares desestruturados e, diante disso, necessitam de um dispositivo que os proteja e os salve da realidade em que vivem. A escola, então, frente a essas crianças e adolescentes angustiados e carentes, toma a responsabilidade de se apresentar como esse dispositivo provedor de alimento, de segurança e, sobretudo, de afeto. As falas a seguir evidenciam a Representação Social que os entrevistados possuem acerca destas crianças e adolescentes:

“São crianças extremamente carentes, não só na parte financeira, mais na parte afetiva, todas elas tem históricos de violência, de criminalidade na família (...) Eles são muito danados, eles são crianças que realmente têm uma realidade complicada.” (E6)

–“São carentes na questão financeira, são carentes de atenção, são carentes de cuidados, são carentes de uma educação, né? Eles são muito rebeldes e às vezes com tudo que você faz, com tudo que você tenta fazer, que você conversa, eles continuam rebeldes.” (E3)

–“A realidade sofrida desses meninos, a gente pode perceber assim: tem menino aqui que não tem um pingo de afeto!” (E8)

Conforme Jovchelovitch (2002), as representações sociais se apresentam como uma estratégia desenvolvida por atores sociais com o propósito de enfrentar a diversidade e o movimento de um mundo que, apesar de pertencer a todos, transcende à cada pessoa de forma individual. Assim, ao considerarmos os entrevistados como atores sociais, podemos ressaltar

que a representação social que eles possuem acerca das crianças e adolescentes é uma estratégia criada para dar conta da diversidade desses sujeitos, do dinamismo social que o sistema escolar (seja na educação integral ou no modelo tradicional) não acompanha.

Dessa forma, as ações desses profissionais são orientadas por representações que definem sistematicamente todas as crianças e adolescentes participantes do Núcleo de educação de tempo integral pesquisado, caracterizando-as de maneira única, desconsiderando suas individualidades, histórias de vida e seus contextos.

[...] a associação dos homens (indivíduos), sua síntese, produz um todo (realidade social) que se sobrepõe às partes que o formam. Essa realidade *sui generis* é o que Durkheim chama de consciência coletiva, na qual são eliminadas ou minimizadas as diferenças individuais, dando lugar a uma “unidade” cuja vida se manifesta pela constituição e ação de “representações coletivas” (Xavier, 2002, p. 21).

Nesse sentido, conforme Durkheim (1986), citado por Xavier (2002), essas representações coletivas existem de forma concreta, ou seja, têm uma materialidade que se manifesta não somente no comportamento de pessoas da sociedade, através da socialização e internalização de valores, mas também na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos dispositivos de controle social. Exercem assim um poder coercitivo, são exteriores e também anteriores aos indivíduos.

Assim, essas representações sociais que marcam as crianças e adolescentes pobres (carentes, indisciplinados, negligenciados por suas famílias) são de longa data e essas percepções, instituídas através da influência das classes dominantes, “lutam” para se manter, inclusive em propostas consideravelmente novas, como a educação de tempo integral.

Algumas *Representações Sociais* são mais abrangentes em termos da sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Mas essas mesmas ideias abrangentes possuem elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação. (Minayo, 2002, p. 109)

Para percebermos que essas representações instituídas mediante a influência das classes dominantes

são de longa data, basta retomarmos o percurso histórico do atendimento à infância no Brasil, que desde o início do séc. XX, influenciado por ideais higienistas, que evidenciavam como prioridade a proteção à infância material e moralmente abandonada (Zaniani & Boarini, 2011). Porém, essa preocupação com a proteção à infância desprotegida ocultava a preocupação com a sociedade.

Quando recolhemos um pequeno ser atirado sózinho nas tumultuosas marêtas dos refolhos sociaes, victimas de paes indignos ou de taras profundas, não é elle que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos; quando tentamos chamar ou fazer voltar à saude physica ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, é a própria sociedade que defendemos contra as aggressões, das quaes o abandono das creanças constitui uma ameaça ou um presságio. (Magalhães, 1923 citado por Zaniani & Boarini, 2011, p. 277)

Esse abandono que, desde o início do século XX, causava “preocupações”, atualmente no contexto da educação de tempo integral também é apresentado no discurso dos entrevistados como um problema a ser solucionado, uma vez que diante da ausência dos pais, as crianças e adolescentes – além de não terem o carinho e o cuidado necessário –, ficam “abandonadas” na rua (sinônimo de perigo), ou seja, são considerados pelos entrevistados como carentes em todos os sentidos e, por isso, necessitam de proteção. Ressalva seja feita, não estamos, ao afirmar isso, negando a dimensão de proteção da infância como direito, atualmente resguardada por lei e efetivada por meio de políticas públicas específicas. Trata-se, sim, de apontar a generalização que isso implica, uma vez que a Representação Social em questão muitas vezes acaba por materializar-se em práticas que, embora deveriam garantir tais direitos, acabam por fazer o justo contrário.

Segundo Zaniani e Boarini (2011), desconsiderou-se o processo sócio-histórico que produzia a existência daquela grande quantidade de crianças pobres, carentes de amparo e também não conseguiu explicitar o porquê de tais crianças se tornarem dignas de proteção. Assim, pode-se perceber uma continuidade no discurso que circula na escola, embora o contexto atual da educação de tempo integral seja outro. A necessidade dessa proteção está dita: para os

entrevistados é fato que as crianças e adolescentes são dignas de proteção por estarem na realidade em que vivem e, principalmente, pela desestruturação familiar.

Considerações finais

Entender as Representações Sociais das crianças participantes da educação em tempo integral, a partir do ponto de vista dos profissionais que com elas trabalham, possibilita lançar luz sobre o cotidiano de relações em que esses atores se encontram. Para além das proposições teóricas e da própria política pública de ampliação da jornada escolar, faz-se necessário pensar a partir da materialidade dessas relações.

A partir dos discursos dos entrevistados, foi possível descrever a criança como vítima da rua, mediante o perigo que esta representa, mas que, para além disto, é também considerada vítima da sua própria família, que é percebida como perigosa e negligente. A essa visão decorre uma percepção das crianças como carentes, sobretudo de afeto, já que suas famílias não possuíam características adequadas ao provimento desse afeto.

Uma peculiaridade desta pesquisa foi um movimento interessante da escola: de um discurso de cobrança, em relação à família, de que esta assumia suas responsabilidades quanto ao cuidado e educação das crianças, para a assunção de uma responsabilidade por este “complemento” de formação. A pesquisa indica uma escola que, por passar a ter mais tempo para estar com as crianças pobres, pode, agora sim, não apenas instruí-las, ensiná-las a ler e escrever, somar e subtrair, mas também alimentá-las, cuidar de sua higiene, da socialização e, sobretudo, protegê-las de uma realidade dura e cruel.

Assim, vários questionamentos emergem, os quais além de levantar outros interesses de pesquisas, como investigar como essas crianças percebem-se a si mesmas e a escola, ou mesmo como suas famílias percebem a escola em tempo integral, mas também colocam em xeque o quanto avançamos na garantia dos direitos da criança, na consideração desta como sujeito de direitos. Em outras palavras, o quanto a realidade da década de 1920, em que a proteção à criança é descrita como importante para a defesa da sociedade e não dela mesma, se alterou nesses quase cem anos. As crianças pobres, hoje, são descritas como estando em situação de risco social, e a pergunta que fica ainda é: risco para quem?

Referências

- Ayres, L.S.M. (2001) Os especialistas e a instituição adoção no contexto das políticas públicas de proteção a criança e ao adolescente. In: Jaco-Vilela, A.M.; Cerezzo, A.C.; Rodrigues, H.B.C. *Clio-Psyché ontem: Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Brasil. (2005) Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Norma Operacional Básica (NOB/Suas). Brasília. Recuperado de: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a passo. Brasília: MEC, 2010. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf Acesso em: 02 dez.
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. Série Mais Educação: Educação integrada. Brasília: MEC, 2009. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 02 dez.
- Bulcão, I. (2002). A produção de infâncias desiguais: Uma viagem na gênese dos conceitos 'criança' e 'menor'. In M. L. Nascimento (Ed.). *Pivetes: A produção de infâncias desiguais*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Cavaliere, A.M. (2010) Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, 20 (46) 249-259. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>
- Chizzotti, A. (2005) *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7 ed. São Paulo: Cortez.
- Faria Filho, L. M. (2000) Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*. 14 (2). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9787.pdf>
- Coimbra, C. M. B; Nascimento, M. L. (2003) Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: Fraga, P.; Julianele, J. (Org.). *Jovens em tempo integral*. Rio de Janeiro: DP& A.
- Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *Revista de Estudos sobre Juventud*, 9 (22), 338-355. Recuperado de: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto23.pdf>
- Fernandes, A.M.D; Moura, A. M. A.; Fernandes, D. J.; Rocha, G. F.; Luna, G. C. V. & Barbosa, T. L. O. (2006) Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 18(2) 125-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v18n2/v18n2a10.pdf>
- Gomes da Costa, A. C. (1993). *É possível mudar: A criança, o adolescente e a família na política social do município*: Direitos da Criança. São Paulo, SP: Malheiros.
- Hillesheim, B.; Cruz, L.R. (2008) Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia e Sociedade*, 20(2) 192-199. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a06v20n2.pdf>
- Jovchelovitch, S. (2002) Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: Guareschi, S.P.A.; Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais*. (7ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leclerc, G.F.E.; Moll, J. (2012) Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, (45), 91-110. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>
- Martins, C. F., & Brito, L. M. T. (2001). Resgatando a história da política de atendimento ao adolescente em conflito com a Lei no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo & H. B. C. Rodrigues (Eds.), *Clio-Psyché ontem: Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.
- Minayo, M.C.S. (1994) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Minayo, M.C.S. (2002) O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In Guareschi, S.P.A.; Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais*. 7. Ed. (pp. 89-111). Petrópolis: Editora Vozes.
- Moll, Jaqueline. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.
- Montes Claros. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, 2013.
- Oliveira, F. O.; Werba, G. C. (1998) Representações Sociais. In Strey M. N. (org.) *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 9 Ed. Petrópolis: Vozes.
- Patto, M.H.S. (2007) "Escolas cheias, cadeias vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, 21(61) 243-266. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>
- Pereira, E. C., & Souza, M. R. (2006). Interface entre risco e população [Texto completo]. In Associação Brasileira de Estudos Populacionais (Ed.), *Textos completos de comunicações científicas*, XV Encontro de Estudos Populacionais. Caxambu, MG: ABEP. Recuperado de: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_592.pdf

Silva, J.A.A.; Silva, K.N.P. (2013) A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94 (238) 701-720, Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>

Tavares, G.M.; Oliveira, F. T.; Bossatto, T.; Deus, F. B.; Coelho, D. C. G; Vilas-Boas, M. N. S. (2011) A produção de meninos de projeto e acontecimentos no percurso. *Psicologia e Sociedade*, 23(1), 94-102. . Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a11v23n1.pdf>

Xavier, R. (2002) Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & Sociedade*, Pernambuco, 2(14), 18-47. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a03.pdf>

Zaniani, E.J.M.; Boarini, M.L. (2001) Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social. *Psicologia e Sociedade*, 23(2), 272-281. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a08v23n2.pdf>

Recebido em: 14 Mai. 2018

Aprovado em: 27 Jul. 2021

PERCEPÇÕES DOS MORADORES DO BAIRRO DA ENGOMADEIRA SOBRE UNEB-BA

José Ricardo Rosa dos Santos¹; <https://orcid.org/0000-0003-0432-7089>

Jeanne Lopes Santana²; <https://orcid.org/0000-0002-6425-1584>

Luís Geraldo Leão Guimarães³; <https://orcid.org/0000-0003-1488-4145>

Natanael Reis Bomfim⁴; <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções dos moradores do Bairro Engomadeira sobre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, para assim propor melhorias nas relações estabelecidas entre a Comunidade e a Universidade. Para a discussão, utilizaram-se autores como Fialho, Midlej e Santos. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e questionários fechados, aplicados em amostra não probabilística de 20 (vinte) moradores, dividindo-se em três grupos, por escolaridade: nível fundamental, nível médio e nível superior, para identificar e analisar as suas percepções. Recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2002) e à luz de autores como Midlej e Santos, para tratamento dos dados coletados. Notou-se no referido estudo que as percepções dos moradores da Engomadeira sobre a Uneb diferem pelo nível de escolaridade, em que os moradores de nível fundamental e médio percebem a universidade com relações positivas e os de nível superior com relações negativas.

Palavras-chaves: Comunidade; Instituição de ensino; Presença; Educação.

Perceptions of the Residents of the Engomadeira Neighborhood on the UNEB-BA

Abstract

This work aims to analyze the perceptions of residents of Bairro Engomadeira about the State University of Bahia (UNEB), Campus I, Salvador, to propose improvements in the relations established between the Community and the University. For the discussion, authors such as Fialho (1998), Midlej (2004) and Santos (2014) were consulted. The research was developed in a qualitative approach, using semi-structured interviews and closed questionnaires as a data collection instrument, applied to a non-probabilistic sample of 20 (twenty) residents, dividing into three groups, by level of education: elementary level, medium level and higher level, to identify and analyze their perceptions. Content analysis by Bardin (2002) was used, and in the light of authors such as Midlej (2004) and Santos (2008), for the treatment of the collected data. It was noted in that study, that the perceptions of the residents of the Ironing Company about Uneb differ by the level of education, where the residents of elementary and high school perceive the university with positive relationships and those with higher education, with negative relationships.

Keywords: Community; Educational institution; Presence; Education.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Santa Inês – Bahia – BA – Brasil; jose.ricardo@ifbaiano.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Santa Inês – Bahia – BA – Brasil; lsjeanne@hotmail.com

3 Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Bahia – BA – Brasil; luisgluneb@yahoo.com.br

4 Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Bahia – BA – Brasil; nabom_reis@hotmail.com

Las Percepciones de los Habitantes del barrio de Engomadeira sobre UNEB-BA

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las percepciones de los habitantes del Barrio Engomadeira sobre la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), Campus I, Salvador, con el fin de proponer mejoras en las relaciones establecidas entre la Comunidad y la Universidad. Para la discusión se utilizaron autores como Fialho (1998), Midlej (2004) y Santos (2014). La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios cerrados como instrumento de recolección de datos, aplicados a una muestra no probabilística de 20 (veinte) residentes, divididos en tres grupos, por nivel de educación: nivel básico, nivel medio y nivel superior, para identificar y analizar sus percepciones. Se utilizó el análisis de contenido de Bardin (2002), ya la luz de autores como Midlej (2004) y Santos (2008), para el tratamiento de los datos recolectados. Se constató en dicho estudio, que las percepciones de los vecinos de la Empresa de Planchado sobre la Uneb difieren por el nivel de educación, donde los residentes de primaria y secundaria perciben la universidad con relaciones positivas y los de educación superior, con relaciones negativas.

Palabras clave: Comunidad; Institución educativa; Presencia; Educación.

Introdução

Pode-se considerar, em muitos aspectos, que a presença de uma universidade pública em determinada localidade caracteriza um processo de desenvolvimento econômico e social, o que pode se transfigurar na melhoria de vida das pessoas. A abundância de pesquisas realizadas nessas instituições contribui para a autonomia e o crescimento da região, o que cria a possibilidade de ampliação no desenvolvimento científico e tecnológico.

A presença da universidade pública é importante não só pela função social e econômica que exerce, é também fonte de conhecimento, de cultura e de compreensão política. Encontram-se, nela, os pensamentos que são a origem das transformações e os mecanismos necessários para sua execução. (Santos, 2014, p. 33).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) possui condições de trabalhar em seu entorno e contribuir para o desenvolvimento sustentável dessas áreas através de projetos e ações, além de estender sua prática de ensino para fora dos limites da instituição, com a transmissão do conhecimento de forma integrada e integradora. O programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade devem desenvolvendo ações voltadas à interação da instituição com a comunidade da Engomadeira, em especial os trabalhos ligados à Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

Com toda essa potencialidade em criar alternativas de melhorias das condições de vida dos moradores

do seu entorno, surgem inquietações, como: quais as “visões” e as possíveis “utilidades” (no sentido de contribuições) que os moradores têm sobre a universidade? Há afinidade de entendimento universidade e comunidade? Onde as percepções desses sujeitos se encontram com as concepções acadêmicas e epistemológicas discutidas no âmbito da Uneb?

Observando um dos contextos em que a comunidade da Engomadeira está inserida, a presença da Uneb torna-se, no seu espaço “agência” de produção, socialização e integração de conhecimentos. A relação entre a Universidade e as comunidades em seu entorno nem sempre é pautada de forma harmônica e inclusiva. Na maioria das vezes há um distanciamento e um certo desconhecimento de ambas as partes, principalmente se a universidade estiver localizada em áreas periféricas das cidades e se em seu entorno surgirem comunidades “carentes”. Por seu caráter elitista, historicamente construído, o mundo acadêmico permaneceu longe da realidade local e quando a enxergava, era como “objeto” de pesquisa a ser analisado com toda neutralidade positivista possível, sem maiores envolvimento ou ligação. Conforme destaca Santos (2014, p. 26),

A falta de projetos realizados com base em fundamentos éticos e científicos pode levar ao desenvolvimento de práticas mais fáceis e prejudiciais como a utilização das comunidades, apenas, para pesquisas com fins à obtenção de títulos. Esse tipo de ação leva a instituição a cair no descrédito, desgastando sua relação com a população e inviabilizando a função universitária na promoção do retorno social dos resultados das pesquisas realizadas [...] (Santos, 2014, p. 26).

Nesse contexto, verifica-se um sentimento de “inferiorização” e distanciamento das comunidades diante das universidades, afastando-se do caráter de pertencimento e dificultando um maior envolvimento comunidade-universidade.

Fialho (1998, p. 28) advoga que “a universidade não pode compreender-se alheia aos variados fenômenos regionais e urbanos, nas suas mais diversificadas dimensões históricas, antropológicas, demográficas, educacionais, econômicas, culturais, etc.”, o que demanda outra concepção de universidade, que seja plural, inclusiva, socialmente referenciada e aberta às demandas locais de produção e socialização de conhecimentos. Segundo a autora (Fialho, 1998, p. 27), “a universidade reúne, na sua própria condição de instituição promotora do avanço da ciência, a sua corresponsabilidade pela construção de perspectivas econômicas menos perversas e de relações sociais mais saudáveis”.

Conforme destaca Bosi (1998, p. 14), “(...) a existência de uma boa universidade pública basta muitas vezes para transfigurar a vida de uma cidade. Através do conhecimento que produz e das pessoas que forma, ela irá colaborar ativamente para o progresso material, a melhoria da qualidade de vida e o ambiente cultural. Através das políticas públicas de Estado, as universidades têm possibilidades de trabalhar com suas áreas de abrangência, não caracterizando essas instituições como fazedoras do papel do Governo, mas como alternativas de extensão de políticas que venham a levar benefício à comunidade, utilizando-se das trocas de saberes, das pesquisas e dos programas e projetos institucionais ou encaminhados pelo governo.

Método

Participantes

As pessoas entrevistadas da engomadeira foram escolhidas com base em informações passadas pelos próprios moradores do bairro, seguindo alguns critérios básicos como perfil de liderança, envolvimento/contato com a universidade e tempo de residência

Instrumento de coleta de dados

Os entrevistados receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinaram

autorização como participante voluntário da pesquisa. Utilizou-se ainda o questionário para traçar o perfil dos (as) entrevistados (as).

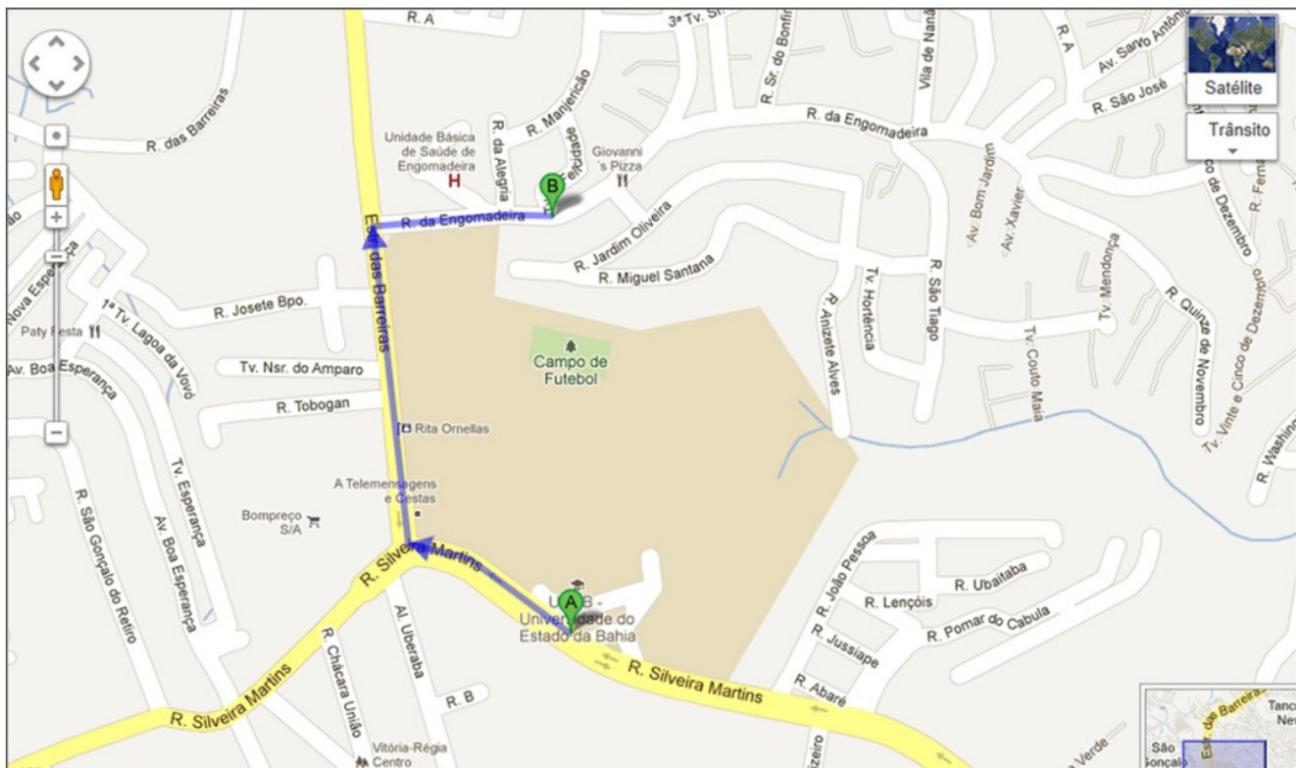
A entrevista semiestruturada foi utilizada, por ter maior flexibilidade na condução do processo e amplia-se a possibilidade de se obter informações mais concretas na fala dos sujeitos entrevistados. Segundo Manzini (2004, p. 6), este tipo de entrevista possibilita “(...) fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado.

Realizou-se um total de 20 (vinte) entrevistas, com moradores da Engomadeira, divididos em 3 (três) categorias: moradores com ensino fundamental, moradores com ensino médio e moradores com ensino superior, com um tempo mínimo de 8 (oito) anos de residência no local. Questionou-se sobre a contribuição da universidade para a localidade, qual a importância da instituição para eles, quais atividades são executadas pelos moradores no âmbito do *campus* e como é a relação entre eles (universidade – comunidade).

Local

Bairro Engomadeira (Figura 1). A Engomadeira representa um bairro de exclusão socio-territorial e carente da cidade de Salvador, com construções desorganizadas, infraestrutura deficiente e presença de violência urbana. Sua divisa territorial com a Uneb está demarcada por muros que a separa, mas ao mesmo tempo possibilita “contatos” e passagens, o que mantém uma relação direta com a universidade. Sobre a Engomadeira, Correia (2016, p. 64-65) destaca:

De origem popular, povoado e desordenadamente urbanizado, a Engomadeira concentra problemas característicos e comumente presentes nas grandes cidades brasileiras, como a falta de direitos básicos essenciais a exemplo de: saneamento precário, praças, parques, centros culturais e esportivos, além de ser um bairro onde vive grande maioria de pessoas desfavorecidas economicamente, com indicadores de pobreza, desemprego, violência, drogas, entre outros. (Correia, 2016, p. 64-65)



Fonte: Google Maps, 2014.

Figura 1. Bairro da Engomadeira

Materiais

Questionários, gravador e máquina fotográfica.

Procedimentos

Etapa 1 – Organização e embasamento teórico

Buscando resguardar os nomes dos entrevistados nas citações desse artigo, suas identificações estarão apresentadas de forma codificada: Nível Fundamental: F1, F2, F3, F4 e F5; Nível Médio: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8 e M9, e, Nível Superior: S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

Após as anotações e transcrições efetuadas por meio do *Microsoft Word* 2011, utilizaram-se tabelas para exposição das análises da pesquisa. Trabalhou-se com pesquisa bibliográfica, com consulta em bibliotecas, pessoais e públicas, e por meio eletrônico. As respostas dos sujeitos da pesquisa foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (2000), Midlej (2004) e Santos (2008).

Etapa 2 – Identificação das palavras-chave, ocorrências e co-ocorrências

As palavras-chave foram percebidas através da identificação da maior frequência das palavras e serviram para guiar o processo de identificação das co-ocorrências e das relações positivas (associações) e negativas (oposições). Os termos semânticos e os conectivos não foram considerados. As co-ocorrências e as relações foram retiradas a partir das unidades de análise (frases) apresentadas pelas palavras com maior frequência. Foram utilizadas tabelas de análise, com base nos trabalhos de Santos (2008) e Midlej (2004). Após leitura rigorosa de todas as respostas, estas foram articuladas com o referencial teórico.

As palavras-chave serviram de orientação para a identificação das co-ocorrências e conseqüentemente das relações estabelecidas entre elas. Para Midlej (2004, p. 170), “as palavras-chave, funcionando como indicadores dos elementos básicos que compõem o quadro de referência do estudo desempenham papel de baliza do texto”. É importante ressaltar que as palavras-chave foram identificadas após processo minucioso de seleção e com base no quantitativo das falas ou respostas escritas.

coisas que ainda não ‘temos’ no bairro (grifo nosso). Sua presença é muito importante e tem um espaço muito bom para as atividades de lazer e socialização. Para eles, a Uneb tem como função ajudar a comunidade, é útil em várias coisas e, por ser uma universidade pública, pode representar até o país. Eles destacam que nela tem oportunidade de entrar e estudar e nem precisa fazer esforço para deslocamento.

Segundo Parazelli (2002, *apud* BOMFIM, 2009, p. 24) “[...] um sentimento de pertencimento se desenvolve e se localiza numa rede de lugares valorizados, de acordo com o seu valor simbólico e seu potencial identitário”

A Uneb é muito importante para todos nós porque eu acho que temos oportunidade de entrar na faculdade e estudar. Sei que tem várias coisas para a gente e sei também que com tudo mais fácil vai ser bom estudar mesmo porque sem estudo não somos nada nesse país. (M2)

A Uneb é um lugar no estado que atua com o objetivo de alcançar as famílias de baixa renda e forma profissionais em várias áreas no mercado de trabalho. (M3)

Pra ser sincero a você é bom porque é uma referência, ela é uma referência. Uma faculdade estadual, é muito mais fácil você vai dar uma referência, porque muitos lugares a gente chega assim e fala assim “moro na Engomadeira” e tem pessoas que não sabe, aí a gente dá a referência que é a Uneb, aí o pessoal sabe onde é. (M8)

Os moradores com nível superior têm na representação sobre a Uneb relações negativas. Para eles, existe uma expectativa muito grande sobre a

universidade, porém, há distanciamento de fato. Não tem atuado como deveria e, em vez de trabalhar a comunidade, tem atuado em bairros distantes. Destacam também que não veem alunos da Uneb no bairro e não conhecem nenhum trabalho de extensão.

A Uneb deveria proporcionar mais projetos socioeducativos para a comunidade, pois quando as mesmas acontecem ficam restritas ao espaço acadêmico. (S4)

Nada. Ah sim, tem oferecido alguns serviços na área de saúde, a gente tem o fonoaudiólogo aqui, a gente tem a questão dos nutricionistas, tem a questão de algumas atividades que é aberta para a comunidade, mas, assim, no sentido acadêmico mesmo, a Uneb não tem atuado na comunidade não, não tem desenvolvido pesquisa que surta efeito direto não. Na verdade, a comunidade ocupa esse espaço aqui, mas com questões externas, tipo projetos externos e não projetos acadêmicos. (S5)

Poxa! Atualmente não conheço nenhum trabalho de extensão da Uneb que se aplique no bairro não, a não ser a proposta da construção de uma base militar de segurança, que eles dizem que é de segurança e que na verdade a comunidade não foi consultada, nem apoia esse tipo de iniciativa. (S6)

Essa representação social precisa ser trabalhada pela universidade, pois, segundo Bomfim (2009, p. 64), “os espaços estão presentes nas representações das pessoas e constituem uma matriz da experiência social, uma mediação entre a experiência vivida e as representações construídas por elas”. Sendo assim, quanto mais próxima a Uneb estiver da comunidade da Engomadeira, maior sua percepção como instituição pertencente ao lugar social. (Tabelas 1, 2, 3).

Tabela 1

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação ensino médio associadas a palavra-chave UNEB.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
Bairro	Presença muito importante	1		
	Presença fundamental	1		
	Espaço muito bom	1		
	Útil em várias coisas que ainda não temos no bairro	1		
Universidade/Faculdade	Temos uma universidade	1		
	Representar até o país	1		
	Nem precisa fazer esforço para deslocamento	2		
	Oportunidade de entrar e estudar	1		
	É uma universidade pública	1		
Coisas	Faz um curso	1	Agora é que não tem mais	1
	Conheço muitas coisas boas	2		
	Ajudar a comunidade	1		
	Útil em várias coisas	1		
TOTAL		15		1

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Tabela 2

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação superior associadas a palavra-chave UNEB.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
Bairro			Não conheço nenhum trabalho de extensão	1
			Criou-se expectativa muito grande	2
			Tem atuado em bairros distantes	1
			Não vê alunos da UNEB	1
Comunidade	Contribuído para o desenvolvimento individual	1	Há distanciamento de fato	1
			Deveria propiciar mais projetos	1
			Não tem atuado	1
			Não ver alunos atuando	1
Alunos	Alunos cotistas	1	A gente não vê alunos da UNEB aqui	2
TOTAL		2		11

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Tabela 3

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação em Ensino Fundamental associadas a palavra-chave BAIRRO.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
Coisas	Pessoas idosas se sentem bem	1		
UNEB	Trabalho muito importante	1		
TOTAL		2		0

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

No que concerne à palavra-chave **BAIRRO**, os moradores com nível de formação em ensino fundamental apresentam as co-ocorrências: **coisas** e **UNEB**. Para os moradores com formação em nível

médio: **Engomadeira** e **faculdade**. Os moradores com formação em nível superior foram: **bairro**, **comunidade** e **aluno**. (Tabelas 4, 5 e 6).

Tabela 4

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação em Ensino Médio associadas a palavra-chave BAIRRO.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
Engomadeira	Papel muito grande	1	Poderia atribuir mais projetos	1
	Tá virando centro de grande comércio	1	Deveria levar seus olhos um pouquinho mais	1
Faculdade	Dá até segurança	1		
	Acolhe os alunos	1		
	É cômodo morar perto de uma faculdade	1		
TOTAL		5		2

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Tabela 5

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação Superior associadas a palavra-chave BAIRRO.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
Comunidade			São decepcionados	2
Moradores			Pensavam que ia surtir efeito	1
			Esperavam uma atuação melhor	1
TOTAL		0		4

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Tabela 6

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação fundamental associadas a palavra-chave COISA.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas (Associações)	n.º	Relações negativas Oposições	n.º
UNEB	Coisas da UNEB	2	Começou e não terminou	1
Faz	Faz muita coisa	4		
Brigar			Falta na UNEB	2
TOTAL		6		3

Fonte: Elaborada pelos autores (2014).

Observa-se que mais uma vez que enquanto os moradores de nível fundamental e médio percebem relações positivas à palavra-chave **BAIRRO** em relação às suas co-ocorrências, os moradores de nível superior percebem relações negativas.

Segundo os moradores de nível fundamental e médio, as pessoas idosas se sentem bem na Uneb, que faz um trabalho muito importante. Declaram também que é cômodo morar perto de uma faculdade, devido às facilidades de acesso e referência residencial. Além disso, morar perto de uma universidade dá até segurança. Eles percebem a possibilidade de desenvolvimento local ao afirmar que o bairro, devido a presença da universidade, está virando centro de grande comércio.

Quanto aos moradores de nível superior, estão e são decepcionados com a presença da Uneb, pois pensavam que ia surtir efeito positivo para a comunidade a existência de uma relação direta com a instituição. Eles esperavam uma atuação melhor da Uneb para intervir e melhorar as condições de vida dos moradores da Engomadeira.

Quanto à palavra-chave **COISA**, os moradores com nível de formação fundamental, apresentam as co-ocorrências: **UNEB, Faz e Brigar**. Para os moradores com formação em nível médio: **A gente e bairro**. Os moradores com formação em nível superior não apresentam co-ocorrências. (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação em ensino médio associadas a palavra-chave COISA.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações positivas Oposições	n.º
A gente	Tem várias coisas para a gente	1	A gente espera mais	1
	Conhecimento para ter oportunidade	1	Não é parceria forte	1
			O pessoal ainda é muito arredo	1
Bairro	Já fez várias coisas	1	Cabe a ela incentivar mais projetos	1
			Que venha acontecer mais coisas	1
TOTAL		3		5

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 8

Co-ocorrências e Relações dos moradores da Engomadeira com formação em ensino médio associadas a palavra-chave COISA.

Co-ocorrência	RELAÇÕES			
	Relações positivas Associações	n.º	Relações positivas Oposições	n.º
A gente	Tem várias coisas para a gente	1	A gente espera mais	1
	Conhecimento para ter oportunidade	1	Não é parceria forte	1
			O pessoal ainda é muito arredoio	1
Bairro	Já fez várias coisas	1	Cabe a ela incentivar mais projetos	1
			Que venha acontecer mais coisas	1
TOTAL		3		5

Fonte: Elaborada pelos autores.

Enquanto os moradores de nível fundamental percebem relações positivas à palavra-chave **COISA** em relação às suas co-ocorrências, os moradores de nível médio percebem relações negativas.

Para os moradores de nível fundamental, existem em prol da comunidade coisas da Uneb, porém fazem uma crítica aos projetos que iniciam e não findam. Segundo eles, a Uneb faz muita coisa, tanto no âmbito da pesquisa, do ensino e, principalmente, relacionados à extensão.

Para o nível médio, apesar da Uneb ter várias “coisas” para Engomadeira, ela não é parceria forte. A comunidade sempre espera mais da instituição, porém, como o pessoal é muito distante, não há aproximação nem de um lado nem de outro. Acreditam que cabe à Uneb, incentivar mais projetos.

Ela faz assim pela comunidade, (...) na verdade ela já fez várias coisas, só que o BAIRRO é ainda assim muito, como posso dizer assim?, (...) não é uma parceria forte, na verdade as pessoas quer que as coisas aconteçam, mas vem acontecendo bem lento, a gente (...) na verdade quando a gente fecha assim direitinho, o pessoal não chega, a verdade é essa, a gente até que quer somar alguma coisa, mas o pessoal ainda é muito arredoio. (M6)

Em resumo, como respostas às perguntas da pesquisa, percebe-se na fala dos moradores da Engomadeira que a relação Uneb-comunidade é tranquila, porém, que a instituição tem potencial para contribuir muito mais no processo de desenvolvimento socioeconômico da comunidade:

1. Contribuição da universidade para a localidade: A presença da Uneb na Engomadeira

contribui para a formação acadêmica e profissional dos jovens, acolhe as pessoas idosas com projetos sociais, desenvolve o comércio local e é um espaço público com acesso à comunidade

2. Importância da instituição: A Uneb contribui para a inclusão social, serve como referência local e ajuda a comunidade com acesso aos projetos da instituição. Além disso, valoriza o bairro e facilita o acesso a serviços para a comunidade.

3. Atividades executadas pelos moradores no âmbito com *campus*: Muitas atividades são executadas, tendo em vista os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão que têm na Engomadeira uma possibilidade próxima e com histórico de envolvimento com a instituição. A relação é tranquila, porém existe uma cobrança para que haja mais atuação da instituição na localidade

Discussão

Percebe-se nas relações entre os sujeitos da pesquisa uma ligação de forma opositora, em que, no decorrer do tempo e das percepções de ambas as partes, essas relações podem se modificar e estabelecer a ampliação das pesquisas e dos debates sobre a temática. Só assim os moradores das comunidades do entorno das universidades desenvolverão o sentimento de pertencimento, pois, segundo Bomfim (2009 p. 64), “essa relação entre o indivíduo e o espaço se articula entre duas dimensões interdependentes: a espacialidade das estruturas sociais e a sociabilidade das estruturas espaciais”, onde a universidade se “mescla” se “imbuí” se “envolve” com os problemas locais tornando-se parte da comunidade e os moradores das comunidades se envolvem no dia a dia

da universidade, sendo sujeitos ativos e demandantes de seus serviços, pois, para Santos (2014):

a presença da universidade pública é importante não só pela função social e econômica que exerce, é também fonte de conhecimento, de cultura e de compreensão política. Encontram-se, nela, os pensamentos que são origens das transformações e os mecanismos necessários para sua execução. (Santos, 2014, p. 33)

Como as atividades fins das universidades são bem diferentes do que as comunidades estão acostumadas a perceber de órgãos públicos, surgem entendimentos e concepções distantes da realidade e possibilidade da Uneb.

Há, no mínimo, uma relação de vizinhança entre a Uneb e o bairro da Engomadeira e seus moradores têm contatos permanentes com a universidade, seja abrigando estudantes que ali passam a residir, seja como local de lazer (caminhadas diárias), de cuidados com os pássaros cativos, de acesso aos serviços de atendimento à saúde (médicos, nutricionistas, psicólogos etc.), de local de trabalho e até mesmo como “atalho” para encurtar o percurso para suas residências.

Considerações finais

A partir deste estudo verificou-se que as percepções dos moradores da Engomadeira sobre a Uneb, apresentam elementos que envolvem atitudes positivas quanto à presença da instituição. No que concerne aos moradores de nível superior, constatam-se representações opostas.

Com base nessa observação e nas constatações presentes nas entrevistas, mostra-se que se faz necessário ter uma aproximação maior e mais eficaz da instituição no contexto da Engomadeira, não somente através da sua ação institucional fria de ensino, pesquisa e extensão. Torna-se cada vez mais necessário que a comunidade perceba a Uneb como parte integrante, integrada e pertencente ao local.

Como a percepção dos moradores de nível superior é negativa, deve-se também buscar alternativas para se atingir esse grupo social, de forma a atrair e construir mais apoiadores e incentivadores da constituição de um contexto em que Uneb e Engomadeira não sejam dois pontos distantes e divergentes. Que haja a harmonia nas ações e que a missão da instituição

transcenda suas atribuições formais. Que a comunidade da Engomadeira sinta na Uneb um órgão parceiro para o desenvolvimento socioeconômico local.

Faz-se necessário definir metas de curto, médio e longo prazo, com base em projetos de pesquisa e extensão já existentes, bem como a ampliação da atuação universitária em todas as áreas de conhecimentos que são desenvolvidas na instituição.

Referências

- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa (Portugal): Ed. 70.
- Bomfim, N. R. (2009). *Noção social do território: em busca de um conceito didático em geografia – a territorialidade*. Ilhéus: Editus.
- Bosi, A. (coord.). (1998). *A presença da universidade pública*. São Paulo, Recuperado de: http://www.fisica.uel.br/SBPC_LD/unipub.html. Acesso em: 14 jul. 2006.
- Correia, S. L. C. P. (2016). *Entre ruas e ladeiras, Engomadeira sou eu!. Representações sócio espaciais e professores sobre o bairro*. Salvador, Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Educação e Contemporaneidade, Bahia, Brasil.
- Fialho, Nadia Hage. (1998). A Missão da universidade. *Revista da FAEEBA*, 7(10), 25-42.
- Lopes, R. P. M. (2003). *Universidade Pública e Desenvolvimento Local: Uma Abordagem a Partir dos Gestos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*. Vitória da Conquista: Edições UESB.
- Midlej, M. M. B. C. (2004). *Universidade e região: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC*. Salvador. Tese de doutorado, Universidade do Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Bahia, Brasil.
- Santos, J. R. R. (2008). *Universidade pública e desenvolvimento local: a presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) no bairro do Salobrinho em Ilhéus Bahia no período de 1991 a 2008*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Bahia, Brasil.
- _____. (2014). *Universidade pública e desenvolvimento local: a presença da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) no bairro do Salobrinho em Ilhéus Bahia no período de 1991 a 2008*. Ilhéus: Editus.

Recebido em: 10 Abr. 2018
Aprovado em: 27 Jul. 2021

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR PELO GESTOR

Sílvia Fernandes do Vale¹; <http://orcid.org/0000-0001-7276-8762>

Regina Heloisa Maciel²; <https://orcid.org/0000-0003-2933-7021>

Resumo

Os gestores convivem diariamente com inúmeras demandas dentro da escola que, na maioria das vezes, estão relacionadas ao professor. O objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais construídas pelos gestores em relação ao professor. Participaram da pesquisa 5 gestores educacionais da rede de ensino municipal da cidade de Mossoró/RN, os quais responderam uma entrevista aplicada individualmente. A frase estímulo foi “ser professor na atualidade”. O conteúdo transcrito foi analisado com o auxílio do programa IRAMUTEQ. Foi realizada a análise hierárquica descendente, que originou quatro classes: desvalorização profissional, demandas socioeducacionais, relação professor x aluno x família e competências pedagógicas. Ser professor na atualidade é vivenciar um contexto com inúmeras demandas, exigindo do profissional uma formação ampla e condições de trabalho favoráveis. O professor é relacionado ao “ar que a sociedade respira”, tendo em vista o complexo papel que tem a desempenhar no seu trabalho. A representação do professor afasta-se cada vez mais do paradigma tradicional, aproximando-o do paradigma emergente que propõe um profissional em constante formação para atender as políticas educacionais vigentes.

Palavras-chaves: Gestor; Professor; Representação social; Profissionalismo.

Social representations of the teacher by the manager

Abstract

The educational managers deal with several demands inside the schools on a daily basis, demands that, in most cases, are related to the teachers. The aim of this study was identify the social representations built by these managers in what concerns the teachers. 5 educational managers of public schools of Mossoró (RN/Brazil) took part in this study, answering an interview carried out with each one of them individually. The stimulus-phrase was being a teacher nowadays. The transcribed content was analyzed with the help of the program IRAMUTEQ. A hierarchical descending analysis was carried out, what resulted in four classes: lack of prestige, socio-educational demands, relationship teacher x student x family and pedagogical competences. Being a teacher nowadays is to experience a context with several demands, demanding a professional with a broad education and favourable working conditions. The teacher is related to the “air that society breathes”, when we think about the complex role they have to perform. The representation of the teacher moves away from the traditional paradigm, approximating them to the emerging paradigm that suggests a new professional, in permanent education to meet the current educational policies.

Keywords: Manager; Teacher; Social representation; Professionalism.

Representaciones sociales del profesor por el gestor

Resumen

Los gestores educativos conviven diariamente con innumerables demandas dentro de la escuela que, en la mayoría de las veces, están relacionadas al profesor. El objetivo de este estudio fue identificar las representaciones sociales construídas por los gestores en relación al profesor. Participaron de la investigación 5 gestores educativos de la red de enseñanza municipal de Mossoró / RN, los cuales respondieron una entrevista aplicada individualmente. La frase estímulo fue ser profesor en la actualidad. El contenido transcrito fue analizado con la ayuda del programa IRAMUTEQ. Se realizó el análisis jerárquico descendente, que originó cuatro clases: desvalorización profesional, demandas socioeducativas, relación

1 Universidade de Fortaleza – UNIFOR – Fortaleza – CE – Brasil; sfvale@hotmail.com

2 Universidade de Fortaleza – UNIFOR – Fortaleza – CE – Brasil; reginaheloisamaciel@gmail.com

profesor x alumno x familia y competencias pedagógicas. Ser profesora en la actualidad es vivenciar un contexto con innumerables demandas, exigiendo del profesional una formación amplia y condiciones de trabajo favorables. El profesor está relacionado con el “aire que la sociedad respira”, teniendo en cuenta el complejo papel que tiene que desempeñar en su trabajo. La representación del profesor se aleja cada vez más del paradigma tradicional, acercándolo al paradigma emergente que propone un profesional en constante formación para atender a las políticas educativas vigentes.

Palabras claves: Gestor; Profesor; Representación social; Profesionalismo.

Introdução

Historicamente a docência tem sido uma das profissões mais expostas ao julgamento público. Fruto das constantes mudanças que a sociedade vive nas últimas décadas e das reformas educacionais que, direta ou indiretamente, têm colocado em questão a validade do conhecimento e atitudes do professor. Além das acentuadas transformações, o papel do professor também é questionado pelos índices de reprovação e evasão escolar que ainda lideram os altos percentuais que caracterizam a limitação do aproveitamento escolar. Gomes, Ferreira, Pereira e Batista (2013) consideram que, independentemente das transformações que ocorreram no sistema educacional, o professor tem sido e continuará sendo um elemento central na sociedade.

Nunes e Oliveira (2017) sinalizam para a ineficiência das instituições formadoras de professores que não conseguem fornecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. Para os autores, o setor educacional não consegue acompanhar o ritmo acelerado de mudanças que alguns setores da sociedade vivenciam, refletindo-se na prática do professor. Além disso, o professor tem de enfrentar várias dificuldades que atrapalham seu trabalho, especialmente o professor em início de carreira (OECD, 2014; Oliveira & Vieira, 2010; Gatti & Barreto, 2009).

Nesse contexto de transformações, Esteve (2009) elenca algumas mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre a educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudanças de expectativa em relação ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudanças nos conteúdos curriculares, falta de autoridade e disciplina na relação educativa, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. Com certeza, essas mudanças interferem no trabalho do professor e na qualidade da educação.

Diante desse cenário, parte-se do pressuposto de que essas mudanças influenciam as representações sociais acerca do professor, especialmente por parte da gestão, porque os gestores são, de certa forma, os “agentes hierárquicos” tanto do controle quanto da implementação das mudanças nas escolas. São os elementos cruciais na prestação de contas das metas e planos traçados pelas secretarias de educação.

Menin, Shimizu e Lima (2009) chamam atenção para o crescente número de pesquisas sobre representação social na área de educação. Destacam os autores a necessidade de pesquisas com rigor metodológico e mais profundidade mediante a diversidade de objetos de estudo. Aborda desde a questão da formação do professor (Bahia & Duran, 2013; Chamon, 2014), identidade docente (Gomes, Ferreira, Pereira & Batista, 2013) e trabalho docente (Domingos & Castro, 2017). No entanto, são poucos os estudos que discutem a representação do gestor acerca do professor.

Nesta pesquisa optou-se pela teoria das representações sociais formulada por Serge Moscovici, visto que ela retrata a natureza social e coletiva da compreensão que as pessoas têm delas mesmas, dos outros e de seu mundo (Moscovici, 2013). Através das representações sociais pode-se compreender como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma orientação para sua prática e, *a posteriori*, uma justificativa para suas ações (Chamon, 2014). Elas se constituem em uma forma de conhecimento prático utilizada para indicar e resolver problemas do senso comum, como também, uma forma de nomear e definir os aspectos da realidade e conhecimento elaborado a um objeto e compartilhado a um conjunto social comum (Jodelet, 2001, 2009).

Tardif (2011) justifica que as práticas educativas são guiadas e estruturadas pelas representações sociais, confirmando a importância de analisar as representações sociais acerca do professor. Com base nesse aporte teórico, discute-se a representação social do ser professor construídas por gestores do ensino público da educação básica.

Método

Participantes

Participaram do estudo 5 gestores educacionais municipais da cidade de Mossoró (4 mulheres e 1 homem), casados e todos com 2 filhos. Como critério de inclusão, os gestores deveriam exercerem uma atividade na direção do ensino público municipal. Quanto às funções que desenvolviam, havia um prefeito, um secretário de educação, um gestor do sindicato dos professores, um gestor de uma escola e um gestor pedagógico. A idade dos participantes variou de 38 a 57 ($M = 46,4$; $DP = 7,30$). A maioria (80%) tem experiência em docência no ensino fundamental. A média de tempo de gestão foi de 8 anos ($DP = 4,3$). Os participantes possuem pós-graduação (3 mestres e 2 especialistas).

Instrumento

As informações foram obtidas por meio de entrevistas, agendadas e realizadas nos locais de trabalho dos gestores, com duração média de uma hora. A construção das questões levou em consideração aspectos conceituais de pesquisas com representações sociais (Moscovici, 2013; Jodelet, 2001). A questão norteadora versava sobre ser professor (representação) nos dias atuais, finalizando com exposição oralmente de sentimentos relacionados à imagem do professor. Foram solicitadas, também, informações de natureza sociodemográfica e profissional, como, por exemplo, sexo, escolaridade, idade, estado civil e o tempo que desenvolvia a função de gestão.

Os participantes foram convidados individualmente em seus locais de trabalho e, após terem acesso às principais informações sobre o estudo, declararam anuência por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE. O presente estudo se deu em conformidade com as exigências éticas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 1.444.016), com base nos preceitos instituídos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Para garantir o anonimato dos participantes, foram identificados por categoria profissional (Gestor) e por números (1, 2, 3, 4 e 5).

Procedimentos de análises de dados

O material textual das entrevistas foi agrupado em um *corpus* e, posteriormente, submetido à análise

no programa de análise textual IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O programa auxilia na apreensão do objeto de pesquisa a partir de materiais textuais, promovendo maior agilidade na organização de um grande volume de dados (Camargo & Justo, 2013). Utilizou-se para análise do *corpus* a técnica lexicográfica de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que possibilita a obtenção de classes. As classes são geradas pelo programa a partir da análise de segmentos de textos em função da frequência das palavras utilizadas, com vocabulários semelhantes entre si, mas ao mesmo tempo diferentes dos segmentos de texto das outras classes (Sousa et al., 2016).

Vale ressaltar que a interpretação do significado das classes ocorre a partir da análise do pesquisador e da recuperação dos textos pertencentes a cada uma delas. Para isso, a interface do programa permite que o pesquisador recupere os textos constituintes de cada classe no *corpus* original, facilitando as análises subsequentes, como a exploração das associações encontradas e interpretação do conteúdo simbólico (Macêdo, Bendassolli, & Torres, 2017).

Como critérios de inclusão de elementos no dendrograma, utilizou-se como ponto de corte: o dobro da frequência média (3,5) das palavras (sete), Qui-quadrado ($X^2 \geq 3,84$) e nível de significância ($p < 0,05$). Em seguida, procedeu-se à identificação de expressões-chave retiradas dos discursos dos entrevistados, que complementaram os achados da CHD e permitiram a delimitação dos discursos em categorias temáticas.

Resultados

A análise estatística inicial dos cinco textos (entrevistas) mostrou 554 segmentos de textos (ST, divisão padrão do programa em segmentos de 40 palavras), com aproveitamento de 77,98% do *corpus* total. Emergiram 19.510 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.421 palavras distintas e 1.241 com uma única ocorrência (hapax). A CHD resultou em quatro classes: Classe 1, com 130 ST (30,09%); Classe 2, com 140 ST (32,41%); Classe 3, com 76 ST (17,59%) e Classe 4, com 86 ST (19,91%). Assim, à luz das classes formadas, com base nos conteúdos das entrevistas e nos léxicos mais frequentes e mais característicos extraídos de cada classe, procedeu-se às interpretações que geraram as denominações para cada classe.

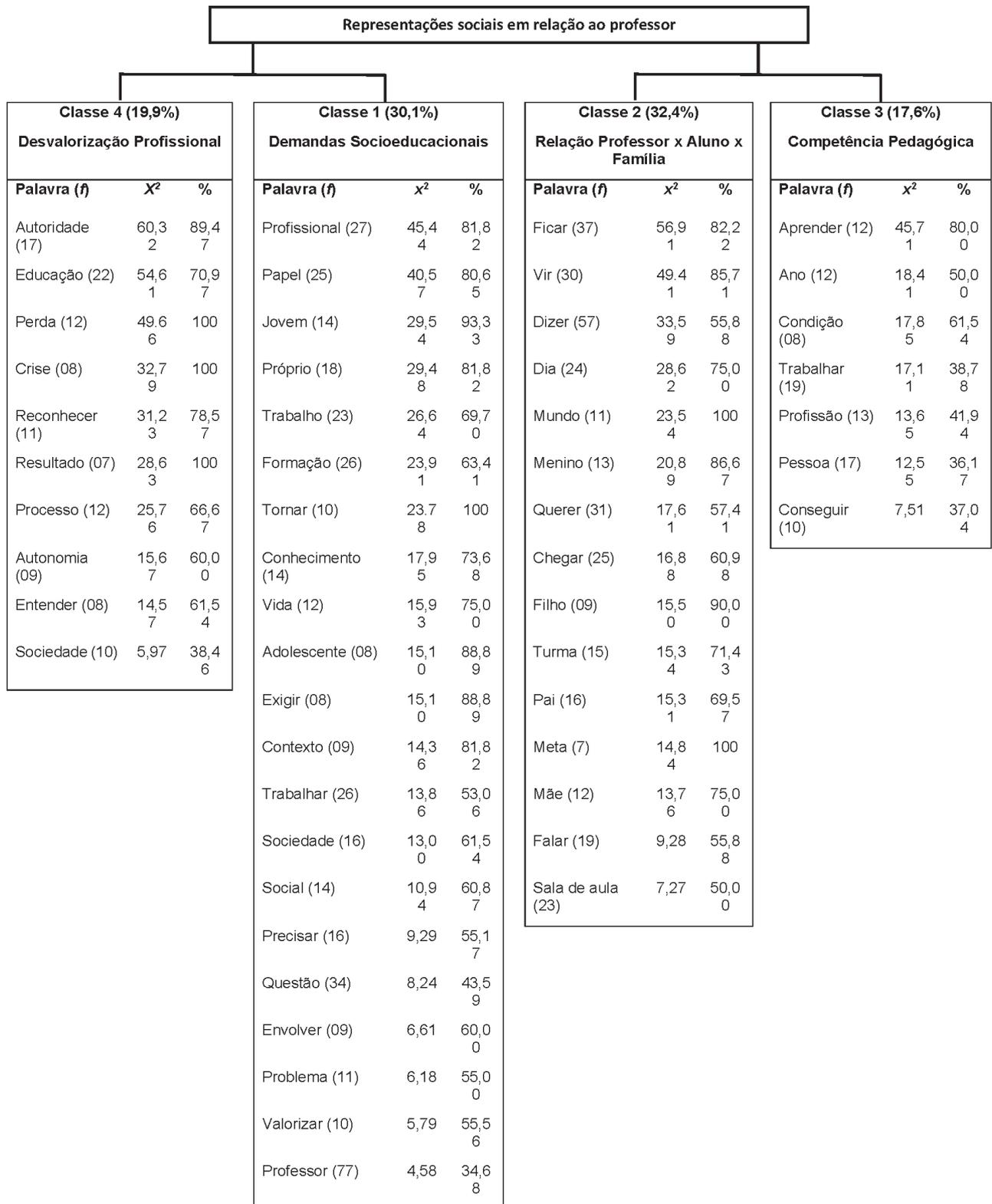


Figura 1. Dendrograma da CHD com as partições em classes, percentagem (%), frequência (f) e grau de significância das formas analisáveis (x²) das entrevistas do corpus do gestor.

Classe 4: Desvalorização profissional

Esta classe representa 19,9% dos dados textuais analisados. A palavra mais significativa da classe é o termo *autoridade* que apresenta o maior Qui-Quadrado de pertencimento. As palavras mais frequentes são: autoridade, educação, perda, crise e reconhecer. A partir dos discursos dos gestores, foi possível compreender suas percepções acerca do professor, especialmente do que representa de fato a desvalorização e a falta de respeito relatado nos discursos. Observa-se a perda de autonomia ou de controle sobre o trabalho entre as dificuldades enfrentadas pelo professor, como ilustra o recorte da fala de um dos gestores:

Todos acham que podem dizer o que o professor deve fazer, interferindo no trabalho do professor. Interferem os gestores, os órgãos públicos, ditando normas de cima para baixo e as outras instancias que deveriam dar apoio só chegam na hora da punição, de criticar o trabalho do professor (Gestor 3).

É essencial à atividade docente a autonomia e o respeito. Mas, o que se percebe bastante presente nas representações construídas em relação ao professor é uma crise de autoridade e de respeito por parte da sociedade. Relata um dos gestores (Gestor 3) que, infelizmente, existe “uma perda de sentido da autonomia, do respeito e da autoridade do professor”, que acaba se refletindo no trabalho docente. Outro gestor procura justificar a causa do problema nas mudanças sociais que afetaram a dinâmica familiar: “A crise de autoridade que hoje o professor enfrenta é muito mais em razão da desestruturação familiar. Porque, quando se tinha um lar, estilo aquela família tradicional, o aluno respeitava o professor, (...) havia uma formação de valor” (Gestor 4).

Os discursos dos participantes são carregados de sentimentos, emoções e sofrimentos vivenciados nas escolas. Assim, de acordo com os participantes, as perdas ocorridas na educação, como as “salariais, de autoridade, autonomia e respeito” (Gestor 2, 3 e 4) causam danos à saúde do professor. Fato que pode promover também a falta de atratividade na carreira docente e a desistência da docência de muitos profissionais.

O trabalho do professor é muito mais do que lhe é pago. (...) Ele não tem mais o reconhecer da autoridade por parte dos alunos e da família. A gente vê

muitas situações de agressão presente na escola, de alunos contra professor e de família contra professor, isso tem tirado da educação bons profissionais. É uma situação preocupante em nosso país (Gestor 3).

Tendo em vista os impactos que a falta de respeito e de autoridade causam ao professor e à sociedade, expressa o gestor com tristeza, “(...) lamento as perdas, e elas chegam a me dar certa angústia, porque a gente sabe o quanto o respeito e a autoridade são importantes na educação para formação de valores do cidadão” (Gestor 3).

Evidencia-se nas falas dos gestores o discurso antagônico disseminado na sociedade. Por um lado, reconhece a importância do professor para efetivação das políticas educacionais e, por outro lado, a perda da autoridade e baixo status social são determinantes que afetam o contexto de trabalho do professor. Conforme explicam os gestores: “Ao mesmo tempo em que a sociedade reconhece a educação como importante, um processo sério, que tem que ser muito bem pensado porque sem educação não tem saúde, sem educação não tem dignidade” (Gestor 3 e 4), por outro lado é evidenciada “(...) uma perda de respeito do professor” (Gestor 4), fruto também da imagem que a família repassa para os alunos, porque “a representação que a família tem do professor reflete no aluno, e influencia a relação do aluno com o professor (Gestor 1). Ressalta-se que muito se tem discutido quanto à centralidade do professor como agente fundamental para efetivação e sucesso das reformas educacionais.

A maioria dos gestores (4) expressa que o professor atualmente ganha bem. Eles utilizam-se como parâmetro de comparação o salário do professor da escola particular ou de um funcionário do comércio. Justificam os gestores que “o salário do professor não é tão mal assim, (...), mal remunerado é o professor da escola particular” (Gestores 4 e 5). Percebe-se certa contradição no discurso, ao reconhecer que “o professor merecia ganhar bem mais pelo que ele faz dentro da escola” (Gestor 5). Explicam que a melhoria salarial se deu em virtude da lei do piso, com isso, eles acreditam que “atualmente o professor teve avanços na valorização salarial, pois tem o piso salarial garantido” (Gestor 2). Em contrapartida, um gestor relaciona a imagem do professor à “extenuante luta para que a lei do piso seja efetivada na prática” (Gestor 3), visto que a maioria dos municípios não paga o piso salarial determinado.

Classe 1: Demandas Socioeducacionais

A classe 1 reteve o maior número de palavras e representa a segunda classe mais representativa (30,1%) do total do *corpus* analisado. Destacaram-se as palavras: profissional, papel, trabalho, formação e conhecimento.

Essa classe evidencia a representação do professor enquanto profissional, requisitado a atender uma complexidade de demandas provenientes de um contexto educacional comprometido com as mudanças e transformações sociais. Os gestores fazem referência a alguns requisitos necessários: “O professor do século XXI é um profissional bem mais consciente da necessidade de uma formação permanente para acompanhar o desenvolvimento da sociedade porque não é aquela coisa, que antes o professor ensinava o conteúdo e acabou” (Gestor 4). Mas, solicita-se desse profissional uma nova prática que se adeque às dinâmicas sociais; diante disso, é necessário “(...) um profissional que além de ensinar, eduque, que seja capaz de desenvolver diversos papéis que antes não eram exigidos para formar a criança e o jovem” (Gestor 5).

A partir dos discursos dos gestores percebe-se que a representação do professor está ancorada em várias demandas. Do ponto de vista social, o professor é convocado a se envolver com os interesses e problemas dos alunos e das famílias. Não resta dúvida que os problemas sociais se refletem na escola, às vezes em forma de agressão e indisciplina. Com isso, o professor precisa intervir, “escutando o seu aluno” (Gestor 2) para compreender a situação com a qual o aluno está envolvido e poder ajudá-lo. Reconhece a falta de habilidade do professor para lidar com o problema, explicando que “(...) às vezes, falta a sensibilidade no professor para perceber que tem alguma coisa diferente acontecendo com o jovem e só reclama do comportamento do aluno” (Gestor 5). Nesse sentido, o gestor esclarece a importância da escuta para compreender a situação.

Quando a gente vai falar com os alunos, percebe a quantidade de coisas que fazem parte do universo deles, às vezes problemas relacionados à marginalidade, às drogas, aos problemas de abuso sexual que eles vivenciam na família, e o professor precisa dar conta e trabalhar essas questões (Gestor 1).

Os gestores parecem ter uma representação de um profissional com competências que vão além do seu verdadeiro papel ou do que realmente o professor

é preparado para fazer. Um profissional responsável “pela formação humana, psicológica e social da criança para suprir muitas vezes as lacunas da família e da sociedade” (Gestor 4).

No campo institucional é solicitado ao professor a participação ativa nas definições quanto aos rumos pedagógicos e políticos da escola; ele deve definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados em suas aulas, participar em conselhos escolares, elaborar e gerir projetos. Como ilustra as falas dos gestores: “(...) o professor precisa atender às demandas da secretaria e da escola” (Gestor 4). Além de ações que possam garantir a aprendizagem do aluno expressada por meio “(...) da cobrança excessiva por resultados para garantir o *ranking* das escolas nas avaliações externas” (Gestor 3).

Quanto ao campo pessoal, o professor é o principal responsável pela sua formação profissional. Afirmam um gestor que “ele é consciente que tem que estudar, se capacitar, porque sabe que é um profissional que trabalha com o cognitivo, como também ele tem que estar trabalhando com outras questões que demandam a criança e o jovem” (Gestor 4). A representação de um profissional preparado para dar conta das complexas demandas, tendo em vista que para desenvolver a docência “é necessário a mobilização de muitos saberes: os conhecimentos didáticos, sociológicos e psicológicos” (Gestor 1).

A falta da formação ou capacitação profissional é destacada como prejudicial para o trabalho do professor em função da necessidade de constatar e solucionar diariamente os problemas que afetam os alunos. Nesse sentido, um gestor afirma que “a falta de conhecimento é, na maioria das vezes, o grande empecilho para que o professor detecte o que está acontecendo de errado e ajude seu aluno (Gestor 5). Problema bastante evidenciado nas falas dos gestores, tendo em vista, que a secretaria de educação oferece formação continuada no decorrer do ano.

Classe 2: Relação Professor x Aluno x Família

A classe 2 representa 32,4% do *corpus* analisado, sendo a classe mais expressiva do conteúdo das entrevistas. Ela revela as relações que permeiam o trabalho docente: a relação do professor com o aluno e a família. As palavras: ficar, vir, dizer, dia, mundo, menino, querer, chegar e filho são as mais frequentes, todas associadas com significância à concepção lexical

da classe ($p < 0,0001$). Denota-se uma visão negativa, pautada em conflitos entre o professor e a família. A família exige que o professor ofereça uma boa educação, mas não compreende que para isso é necessário que o professor tome medidas mais fortes com o aluno em termos disciplinares e éticos. “Muitas vezes eu fico impressionada, quando o professor age com firmeza em sala de aula; no outro dia, a mãe já chega falando que procurou o conselho tutelar, está lá dentro da escola questionando as atitudes do professor” (Gestor 4).

Considere-se importante uma relação positiva entre professor e família no contexto escolar, tendo em vista a influência que as representações elaboradas e propagadas pelas famílias sobre o professor influenciam a relação do aluno com o professor. Explica o gestor que “(...) A gente percebe quando a família apoia o professor, ajuda na aprendizagem, porque a criança age de um jeito, respeita, mas a família que não respeita o professor, a criança apresenta a mesma postura” (Gestor 1).

Também se constata nos discursos dos gestores uma representação do professor tradicionalmente atribuída ao cuidar, orientar, educar como atividades que competem à família (pai e mãe). As palavras: turma, pai, meta, mãe, falar e sala de aula também estão associadas com significância à classe ($p < 0,0002$) e revelam uma imagem tradicional da docência. Explica o gestor que, “o professor é pai, é mãe, é amigo, ele junta um pouco de tudo, porque é uma pessoa muito importante para sociedade, para as pessoas com as quais eles lidam” (Gestor 1). São representações que ultrapassam a relação profissional do professor, exigindo-lhes novos papéis para os quais não são formados. Nesse sentido, explica o Gestor 2 que “O país infelizmente vem enfrentando a questão da droga, que vem destruindo as famílias, e vejo o professor como um segundo pai ou mãe, como se fosse um membro da família para ajudar, porque ele quer o melhor para o menino”.

Mediante os discursos dos gestores, verifica-se a existência de uma relação tensa e conflituosa entre professor, aluno e família e essa representação é disseminada pela sociedade. Por outro lado, nessa classe também se encontra uma representação mais positiva que se sobrepõe aos conflitos e falta de diálogo entre pais, alunos e professor. Uma imagem ancorada em uma relação saudável, positiva, amorosa e necessária, que transcende o papel de um profissional para um amigo, aquele que acompanha seu aluno nas horas de dificuldade, que conhece a vida do seu aluno, que está

disposto a orientar o aluno a qualquer hora, a ponto de nunca ser esquecido pelo aluno. “Pode passar anos, por onde o aluno andar, sempre vai lembrar aquele professor” (Gestor 5).

Classe 3: Competência Pedagógica

Por fim, a classe 3 englobou 17,59% do *corpus* analisado. As palavras mais representativas da classe, a partir do critério de inclusão descrito anteriormente, foram os vocábulos: aprender, ano, trabalhar, profissão, pessoa e conseguir, revelando, portanto, elementos relacionados às habilidades e competências que o professor necessita para desenvolver seu trabalho.

O trabalho cotidiano do professor é um ato que engloba vários aspectos: prática pedagógica, estrutura organizacional, valores, métodos, organização, entre outras. Essa classe mostra uma representação do professor como alguém que se preocupa com todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, aquele profissional que planeja, pensa e repensa a estrutura da sua aula para que os alunos aprendam de forma adequada. Para isso, explicam os gestores que o professor tem que “planejar, tem que fazer seu plano, tem que preparar seu material para entrar em sala de aula, sabendo o que vai ensinar” (Gestor 1). O planejamento é algo fundamental para que o professor “(...) chegue ao final do ano e consiga atingir seus objetivos” (Gestor 5).

É um profissional responsável em formar pessoas críticas e reflexivas, promovendo atividades para que o aluno compreenda efetivamente os conceitos e se aproprie de conhecimentos que possibilitem a criação de relações sociais: “Para que o aluno não aprenda apenas a vomitar o conteúdo que é passado para ele, ou só ensinar o que ele tem que fazer nas provas (Gestor 3), nem tampouco “só ensinar a escrever e a ler as palavras” (Gestor 1), mas desenvolver um trabalho reflexivo, com base no diálogo, no questionamento.

As competências necessárias para desenvolver um bom trabalho pedagógico não são tão simples. Percebe-se que a formação inicial ainda deixa muitas lacunas e quando o professor se depara com a sala de aula, sente as consequências. Esclarece o gestor que:

Por muitas vezes tenho recebido pessoas concursadas para trabalhar, assim fresquinhas, que saíram da universidade há pouco tempo, aí entram na sala de aula e sofrem muito quando se deparam com a dinâmica

da escola. (...) Ser professor dá muito trabalho porque é necessário ter vários conhecimentos, vários saberes e competências (Gestor 1).

Por fim, foi solicitado aos gestores que encerrassem seu discurso com apenas uma frase que representasse o professor. O conteúdo representacional está ancorado em um contexto de demandas e grandes expectativas relacionadas ao docente. Os gestores atribuem ao professor a responsabilidade de propagar esperança de melhorias para sociedade, visto que “é um instrumento que transmite perspectiva de futuro, capaz de dar esperança à criança e ao adolescente” (Gestor 3), comparando o professor a um “salvador da pátria”, capaz de “modificar a vida das crianças” (Gestor 5). Evidencia-se um discurso carregado de sentimentos de gratidão e reconhecimento pelo papel desempenhado, pelo qual os gestores veem o professor “como um mestre que tenho muito respeito, um dos principais profissionais que a prefeitura tem” (Gestor 2). Partindo para o extremo, o professor é “o ar que a sociedade precisa para sobreviver” (Gestor 4). Assim, verifica-se no discurso dos gestores uma representação do professor que ultrapassa as competências profissionais, representando-o como uma referência na vida das crianças, igualando sua conduta à função de “(...) pai, mãe, um pouco de tudo. O professor é essencial na vida das pessoas” (Gestor 1).

Discussão

Na percepção dos participantes deste estudo, falar sobre o professor e sua função foi algo fácil, uma vez que esses profissionais fazem parte de seu cotidiano e a maioria dos gestores entrevistados é professor por formação e já assumiu a docência em sala de aula. Diante disso, ao expressar a representação do professor, os gestores falam de si mesmos, de suas inquietações, de suas experiências, sentimentos e desafios.

Entre os desafios relacionados ao exercício da profissão, os gestores enfatizaram a perda de autonomia, falta de controle sobre o trabalho, a crise de autoridade e respeito. Situações que afetam negativamente a imagem pública do professor e levam à percepção de uma profissão desvalorizada (Alves-Mazzotti, 2011).

Dieb, Carvalho e Vasconcelos (2015) analisaram a representação do professor divulgada pelo *Facebook* e constataram que a docência não é vista como uma profissão, que o professor é símbolo de desprestígio social e de um trabalho exaustivo e estressante. Pode-se

inferir que essa representação está ancorada na crise de autoridade, na violência e na indisciplina presentes nas instituições escolares. Merece ressaltar que essa crise não deve ser analisada isolada, mas interligada a outros problemas sociais que contribuem para as deficiências da educação.

A questão salarial aparece com duas conotações opostas. Por um lado, um grupo de gestores (minororia) enfatiza as perdas salariais como um processo inerente à profissão do professor, em contrapartida, outro grupo (maioria) afirma que o professor atualmente ganha bem. Vale ressaltar que esse último grupo compara o salário do professor com o de profissões que não exigem certo grau de escolaridade.

Não é objetivo deste estudo apresentar uma representação homogênea do objeto pesquisado. Até porque no ato de representar um objeto estão envolvidas experiências particulares da vida e inserções específicas da sociedade que são grandes influenciadores das representações (Silva, Dias, & Araújo, 2016). Dessa forma, as pessoas não agem, pensam e vivenciam um fato da mesma forma.

No cotidiano do seu trabalho, o gestor lida com as mediações de conflitos que surgem no contexto escolar entre professor, aluno e família, fator que parece levar a uma representação negativa do professor. Em suma, os gestores ancoram a imagem do professor ao contexto de desafios, relacionados à crise da autoridade, indisciplina, falta de respeito, entre outros, justificado pelo maior percentual de representatividade (32,4%) entre as quatro classes geradas a partir do discurso dos gestores.

É notória a presença do problema da autoridade docente nos discursos relacionados ao contexto educacional. Fato que merece destaque porque a indisciplina é um dos grandes males da escola contemporânea e tem relação direta com a questão da autoridade (Santos & Rosso, 2012; Salvi, Salvi, & Battini, 2017). Além de que atualmente percebe-se uma defesa incondicional do aluno, independente de qual seja o conflito ou o que o motivou. Como afirma Esteve (2009), “se tudo correr bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos, mas se algo der errado, eles acham que os professores são maus profissionais” (p. 25). Na prática, diante dos conflitos, os argumentos do professor na maioria das vezes são desconsiderados, refletindo diretamente sobre a autonomia e a violência contra o professor.

Soares e Machado (2014) consideram que a violência contra o professor envolve elementos

comportamentais, psicológicos e afetivos. Para o professor da rede particular, a violência vincula-se às relações de assédio moral (humilhações e agressões verbais) sofridas tanto por parte dos alunos como das instituições de ensino. Enquanto o professor da rede pública enfatiza as agressões físicas e depredações. Ambos concordam que a violência contra o professor é decorrente de uma desestruturação social e econômica, reflexo de uma sociedade que vive uma crise de valores e, conseqüentemente, gera a violência física e a violência simbólica.

Ressalta-se que a família tem um importante papel na melhoria das condições de trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. É evidente a importância da relação família x escola (professor) (Fantuzzo, McWayne, Perry, & Childs, 2004; Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010), pois na medida em que pais e professores se envolvem positivamente, promovem um melhor desempenho do aluno, há uma redução de eventos relacionados ao mau comportamento dos alunos, além de influenciar os problemas de condutas sociais.

As imagens e os sentidos mencionados pelos gestores acerca do professor oscilam entre um modelo tradicional e um modelo contemporâneo. Essa confusão entre as imagens do professor origina-se nas representações que a sociedade construiu desse profissional. Ao mesmo tempo, é idealizado um profissional competente, que planeja, desenvolve aulas interativas e reflexivas para garantir os direitos de aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino. Por outro lado, encontra-se uma imagem centrada no modelo tradicional, associados pelos gestores à própria experiência como pai e mãe, que cuida, ama, com uma conduta de suprir para os alunos as lacunas deixadas pela família, fato que vem reforçar as considerações apontadas por Moscovici (2013) de que as representações sociais se referem a construções simbólicas que reúnem experiências elaboradas em diversos contextos.

Outro ponto importante expressado pelos gestores é o impacto das mudanças políticas, científicas, sociais e educacionais sobre a escola. Em seus discursos evidencia-se a representação de um profissional consciente da necessidade de uma formação e capacitação permanente para dar conta das inúmeras demandas socioeducacionais presentes nas escolas. Para isso, requer do professor ações e conhecimentos polivalentes, competência social para assumir situações conflituosas provenientes das mudanças sociais (Esteve, 2009).

As pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Oliveira e Vieira (2010), bem como os estudos realizados pela OECD (2014) têm mostrado as dificuldades que os professores vivenciam em sala de aula, especialmente os que estão em início de carreira. Isso mostra a necessidade de se repensar a formação inicial do professor de modo a oferecer conhecimentos para um exercício melhor da profissão. Parece ser necessário propor estratégias (formação inicial e continuada) acerca das mudanças sociais de modo a preparar o professor para lidar com o amplo conjunto de experiências inerentes ao trabalho docente e às situações que o cotidiano lhe impõem, que contemple os diferentes saberes, oferecendo também subsídios para torná-lo capaz de compreender o contexto social contemporâneo e seu papel nessa realidade, assim como habilitar-se à prática pedagógica crítica e reflexiva (Leite, 2012; Silva, Dias, & Araújo, 2016).

Diante das demandas, desafios e responsabilidades (que às vezes não são de sua competência) assumidas pelo professor, justifica-se uma representação do professor elaborada pelo gestor ancorada na figura do herói, “salvador da pátria”, capaz de mudar a atual conjuntura social, “o ar que a sociedade respira”. Noções estas que podem ocasionar inúmeros problemas para a gestão, que acaba por exigir desse profissional o que ele não é capaz e nem está preparado para assumir. Essa representação parece se sustentar na crença de que os alunos da escola pública só contam com o professor para livrar-se da exclusão social ou da marginalidade. É importante enfatizar que em um contexto de inúmeras atribuições, o professor acaba por deixar de realizar adequadamente a essência do seu papel, o de agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno, além de ser culpabilizado pelas falhas que acontecem na aprendizagem (Alves-Mazzotti, 2008; 2011).

Considerações finais

Os indícios encontrados no *corpus* desta pesquisa sugerem que as representações dos gestores em relação ao professor transitam nas ideias ou crenças que cada gestor tem vivenciado durante o processo de sua formação, na sua prática, permeada por conflitos e diversidade de relações. Neste estudo, o contexto escolar tem grande influência, visto que é o espaço de convivência desses dois profissionais: o gestor e o professor, que trazem para seu convívio social e escolar

suas peculiaridades e culturas. Levando em consideração a função que desenvolve, é competência também do gestor estar preparado para buscar alternativas que atendam o interesse de todos e principalmente compreender que o sucesso escolar depende da participação do professor e para isso é necessário oferecer condições para se desenvolver um bom trabalho.

A representação social elaborada pelos gestores acerca do professor ultrapassa a principal função docente: promover a aprendizagem. Os discursos sobre o professor adentram temáticas relacionadas aos impactos sobre a rotina docente promovidas pelas mudanças da legislação, a preocupação com as competências necessárias para atender às demandas socioeducativas e um contexto de tensões e desafios vivenciados pelos educadores. São representações respaldadas por imagens positivas e negativas. Do lado positivo aparece o profissional competente, preocupado com seus alunos e ocupando funções complementares à dos pais dos alunos. Do lado negativo aparece um profissional tenso e em conflito com pais e alunos.

Ser professor, portanto, é uma amálgama de três especificidades que parecem diferenciar a profissão docente das demais. A especificidade acadêmica, que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à construção do conhecimento, à necessidade de competências para desenvolver seu ofício. Uma especificidade pedagógica/humanista, que remete à vocação, daquele que cuida, acolhe e orienta ou se refere à missão transcendente de salvar as crianças dos problemas sociais, formar cidadãos pensantes e transformadores de realidades. Por outro lado, o contexto atual impõe enormes desafios profissionais que, conseqüentemente, afetam o trabalho docente, como a desvalorização profissional e a conflituosa da relação professor, família e aluno. Nesse cenário, é possível classificar a docência como uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções (Morin, 2011).

As representações sociais construídas sobre o professor expressam as inúmeras demandas e problemas que cerceiam o cotidiano desse profissional, solicitando dos docentes muitos esforços físicos e psicológicos, sem as devidas condições de trabalho. É um equívoco pensar que o professor possa sozinho assumir a responsabilidade de uma pedagogia de resultados, respaldada pelas mazelas sociais. Diante desse conteúdo representacional é possível compreender porque os gestores finalizam suas falas exaltando esse profissional como sendo “o ar que a sociedade precisa para sobreviver”.

É necessário ressaltar que os participantes deste estudo diariamente sofrem pressões da Secretaria de Educação, especialmente por melhores resultados. Para isso, o gestor tende a sensibilizar o professor para atingir resultados, compartilhar experiências, inovar suas aulas e trabalhar em equipe, visto que as pressões são compartilhadas com o professor que, de certa forma, é responsabilizado pela qualidade do ensino.

Merece atenção o fato de que o professor é reconhecido como um profissional que requer ampla formação e um modo de atuação profissional que necessita o uso de vários recursos. Na maioria das vezes, seu processo de formação não consegue articular teoria e prática, ou seja, não dá conta das novas dimensões de atuação que se têm exigido do professor, como lidar com as demandas da sala de aula, além de que a formação que a instituição oferece (nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação) não é a formação desejada pelo professor. Cabe ao docente apenas participar, como uma forma de pontuar em horas de capacitação para sua mudança de nível. Vale ressaltar a necessidade de um olhar para a implantação dos programas de formação continuada, na maioria das vezes sem considerar a percepção/voz do próprio professor.

Mediante as discussões, é necessário se pensar em novas ações ou políticas públicas que ofereçam um contexto de trabalho menos estressante e mais prazeroso, com formações que atendam as reais necessidades existentes no contexto escolar e possa dar conta da atual complexidade da prática docente, para que o professor possa experienciar o verdadeiro prazer da relação com o aluno e a família, e com os processos envolvidos no exercício da docência.

Esta pesquisa sinaliza para a necessidade de um aprofundamento com outros atores sociais que fazem parte do processo educacional, para uma melhor compreensão das representações sociais acerca do professor, buscando outras vozes e outros sentidos atribuídos ao objeto de estudo, pois, como afirma Sá (1998), as representações são difusas, fugidias e multifacetadas.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representação do trabalho do professor das séries iniciais: A produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89(223), 522-524.

- Alves-Mazzotti, A. J. (2011). Being a scholl teacher in Brazil. In: M. Chaib, B. Danermark, & S. Selander. *Education, professionalization and social representations: On the transformation of social knowledge* (pp.134-146). New York: Routledge. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?id=X3xdBwAAQBAJ&pg=PA135&lpq=PA135&dq=Being+a+school+teacher+in+brasil+-+jodelet&source=bl&ots=kD5rN6wr9w&sig=VaikfsmmmjIhRm3w10iiFTHL9lw&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi7qa3PysLVAhWfx5AKHVuVB2YQ6AEIPjAC#v=onepage&q=Being%20a%20school%20teacher%20in%20brasil%20-%20jodelet&f=false>
- Bahia, N. P., & Duran, M. C. G. (2013). Curso de Pedagogia a Distância e Representações Sociais: sentidos e significados expressos pelos alunos. *Educação & Linguagem*, 16(1), 61-83.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Dieb, M., Carvalho, G. A., & Vasconcelos, J. L. (2015). A representação social de professor veiculada pelos usuários do facebook. *Revista Triângulo*, 8(2), 14-32.
- Domingos, S. D., & Castro, M. R. (2017). Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica. *Revista de Educação PUC-Campinas-ISSNe 2318-0870*, 22(2), 299-315.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruda-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Esteve, J. M. (2009). Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: C. V. de Medrano, & D. Vaillant. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 15-56). Madri: Santillana.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Chamon, E. M. Q. O. (2014). Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 303-312.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.
- Jodelet D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.) *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712.
- Leite, C. (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha: Contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 4(7), 10-18.
- Macêdo, L. S. S., Bendassolli, P. F., & Torres, T. D. L. (2017). Representações sociais da aposentadoria e intenção de continuar trabalhando. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-11.
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., & Lima, C. M. de. (2009). A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 549-576.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moscovici, S. (2013). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. (10ª Ed.) Petrópolis: Vozes.
- Nunes, C. P., & Oliveira, D. A. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 66-80.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2014). *Talis 2013 Results: An international Perspective on teaching and learning*. France: OECD Publishing. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>
- Oliveira, D. A., & Vieira, L. M. F. (2010). Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: Sinopse de survey nacional. Gestrado: Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. Belo Horizonte: UFMG. Recuperado de: http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf
- Sá, C. P. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. RJ: EDUERJ. Recuperado de: http://www.mazzotti.pro.br/resources/SA_A_Construcao_do_objeto_de_pesquisa_em_representacoes_sociais.pdf

- Salvi, V. L., Salvi, I. L., & Battini, O. (2017). A Percepção dos Alunos Frente ao Papel do Professor e a Questão da Indisciplina no Ensino Superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(2), 108-114.
- Santos, E. R. D., & Rosso, A. J. (2012). A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, (34), 127-157.
- Silva, R. D., Dias, A. A., & Araújo, S. P. (2016). Profissionalidade e formação docente: Representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 987-1007.
- Soares, M. B., & Machado, L. B. (2014). Violência contra o professor nas representações sociais de docentes. *Perspectiva*, 32(1), 333-354.
- Sousa, Á. F. L. D., Queiroz, A. A. F. L. N., Oliveira, L. B. D., Moura, M. E. B., Batista, O. M. A., & Andrade, D. D. (2016). Social representations of biosecurity in nursing: occupational health and preventive care. *Revista brasileira de enfermagem*, 69(5), 864-871.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. (16ª Ed.) Petrópolis: Vozes.

Recebido em: 31 Dez. 2017

Aprovado em: 26 Jul. 2021

POLÍTICAS PÚBLICAS E MOBILIDADE SOCIAL: EGRESSOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)

Gislei Mocelin Polli¹; <https://orcid.org/0000-0001-7254-7441>

Jamille Martinelli²; <https://orcid.org/0000-0002-9346-5004>

Ari Zugman³; <https://orcid.org/0000-0002-1807-3043>

Fabio Oliveira⁴; <https://orcid.org/0000-0003-1001-859X>

Francislaine Wiczneski Doi⁵; <https://orcid.org/0000-0003-0796-8615>

Maria Sara de Lima Dias⁶; <https://orcid.org/0000-0001-7296-6400>

Juliana Tavares⁷; <https://orcid.org/0000-0002-1959-7965>

Resumo

A educação tem se mostrado uma importante ferramenta de transformação social. A partir dessa compreensão, políticas públicas para acesso ao ensino superior têm sido desenvolvidas no Brasil com o objetivo de promover igualdade social. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é direcionado a estudantes com renda familiar de até três salários mínimos e atinge um número crescente de estudantes. Este estudo objetivou averiguar a ascensão desses estudantes beneficiados pelo PROUNI, envolvendo três dimensões: satisfação profissional, econômica e pessoal. Para tanto, foram contatados 1200 alunos egressos de uma Universidade privada que foram beneficiados pelo PROUNI. Os questionários foram enviados por e-mail e foram obtidas 212 respostas. A análise foi realizada por meio de estatística descritiva e relacional. Os resultados indicam que a graduação universitária através do PROUNI propiciou mobilidade social ascendente. A maioria dos entrevistados declarou que obteve melhorias em sua vida, tanto nos aspectos pessoais, profissionais e econômicos, o que ressalta a importância da existência de políticas públicas voltadas ao acesso à educação

Palavras-chave: Políticas públicas; Mobilidade social; Ensino superior.

Public Policies and Social Mobility: Students of University for All Program (PROUNI)

Abstract

Education has proved to be an important tool for social transformation. From this understanding, public policies for access to higher education have been developed in Brazil with the aim of promoting social equality. The University for All Program (PROUNI) is aimed at students with a family income of up to three minimum salaries and reaches an increasing number of students. This study aimed to ascertain the rise of these students benefited by PROUNI, involving three dimensions: professional, economic and personal satisfaction. For this purpose, 1,200 students from a private university who were benefited by PROUNI were contacted. The questionnaires were sent by e-mail and 212 responses were obtained. The analysis was performed using descriptive and relational statistics. The results indicate that university graduation through PROUNI provided upward social mobility. Most interviewees stated that they have made improvements in their lives, both in personal, professional and economic aspects. What stands out the importance of the existence of public policies focused on access to education.

Keywords: Public policies; Social mobility; Higher education.

1 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; gismocelin@gmail.com

2 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; jamduda@hotmail.com

3 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; ari.zugman@lavrasul.com.br

4 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; fabio.rodrigoveira@gmail.com

5 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; franwdoi@gmail.com

6 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; msaradldias@gmail.com

7 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Paraná – PR – Brasil; juliana.kwitschal@gmail.com

Políticas Públicas y Movilidad Social: Egresos del Programa Universidad para Todos (PROUNI)

Resumen

La educación se ha mostrado una importante herramienta de transformación social. A partir de esa comprensión, políticas públicas para acceso a la enseñanza superior se han desarrollado en Brasil con el objetivo de promover igualdad social. El programa Universidad para Todos (PROUNI) es dirigido a estudiantes con ingresos familiares de hasta tres salarios mínimos y alcanza un número creciente de estudiantes. Este estudio objetivó averiguar el ascenso de esos estudiantes beneficiados por el PROUNI, involucrando tres dimensiones: satisfacción profesional, económica y personal. Para ello se contactaron a 1200 alumnos egresados de una Universidad privada que fueron beneficiados por el PROUNI. Los cuestionarios fueron enviados por e-mail y se obtuvieron 212 respuestas. El análisis fue realizado por medio de estadística descriptiva y relacional. Los resultados indican que la graduación universitaria a través del PROUNI propició movilidad social ascendente. La mayoría de los encuestados declaró que obtuvo mejoras en su vida, tanto en los aspectos personales, profesionales y económicos. Lo que resalta la importancia de la existencia de políticas públicas dirigidas al acceso a la educación.

Palabras clave: Políticas públicas; Movilidad social; Enseñanza superior.

Introdução

As relações sociais de dominação podem ser modificadas pela utilização da educação com uma ferramenta de transformação social. Saviani (1995) indica que a educação vai além do desenvolvimento tecnológico, ela gera oportunidades para a superação de relações de dominação e alienação alicerçadas nos desígnios culturais e sociais que sustentam tais relações, de modo que o acesso universal à educação escolar pode contribuir ou fomentar o rompimento com esse círculo vicioso. A educação possibilita posicionamento crítico e, conseqüentemente, mudanças na ordem estabelecida.

O crescimento do número de estudantes matriculados em cursos superiores em todo o mundo reflete uma demanda também crescente por profissionais com educação superior, pois cada vez mais a formação superior é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento social e econômico das nações. O ensino superior tornou-se prioritário em todo o mundo, pois seu papel de transformação da sociedade é reconhecido mundialmente. É reconhecido o papel que a escolarização da população desempenha no desenvolvimento dos países e que a formação superior deve estar alinhada às necessidades de inserção dos profissionais em um sistema de produção que constantemente se reorganiza e se transforma (Neves, 2007).

Deste modo, deve-se reconhecer que o acesso ao ensino superior pode promover mudanças pessoais e sociais. O que está em jogo não são apenas a

escolarização e o acesso à educação pela população, mas também o desenvolvimento global de cada país. O desafio está em disponibilizar educação superior de qualidade e acessível aos diferentes estratos sociais. Essas demandas impactam todo o sistema educacional em diversos países, e todos buscam desenvolver estratégias para atender tais demandas, sendo que no Brasil não é diferente. No entanto, não se trata de reproduzir modelos enraizados, mas de romper com padrões e modelos que se desenvolveram ao longo de décadas e que não respondem às necessidades atuais. Para que a formação superior possa dar resposta às demandas sociais é necessário que sejam promovidas mudanças no perfil de formação, com flexibilidade para lidar com as tecnologias de informação e de comunicação, que mudam rapidamente (Neves, 2007).

Os ganhos sociais refletem ascensões pessoais. Essa interface entre o individual e o social permeia constantemente o campo da educação. Os indivíduos ascendem socialmente ao ter acesso à formação mais consistente, adentrando o mercado de trabalho através de postos que permitem maior reconhecimento social e econômico, o que, por sua vez, gera desenvolvimento social. A mobilidade social é conquistada por meio da educação, especialmente a educação superior, que é mais valorizada pela sociedade, pois quanto maior a escolarização de um povo, maior será o desenvolvimento de uma nação (Lemos, Dubeux & Rocha-Pinto, 2014).

A influência que a educação exerce sobre a mobilidade social, em especial a educação superior, norteou

o presente estudo. A realização pessoal, ou ascensão social, da maioria das pessoas parece ser a principal finalidade de quem busca ingressar nas instituições de ensino superior.

No Brasil, especialmente após 1990, a procura por cursos de graduação cresceu de maneira significativa (Queiroz, et al. 2013). A ampliação da oferta de ensino superior no país é fundamental para o futuro da educação e formação da população. Após a aprovação da Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996), foram abertos espaços para um cenário diferente no contexto do ensino superior, como o surgimento de um conjunto de instituições públicas e privadas, voltadas a diferentes nichos educacionais, buscando aproveitar as oportunidades abertas, o que culminou com um significativo aumento do número de vagas disponibilizadas.

A proposta do Ministério da Educação (MEC) promoveu uma reforma no sistema de ensino superior brasileiro. O governo federal direcionou muitos esforços para inclusão social através do acesso ao ensino superior para jovens com baixa renda familiar. O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) é resultado de uma política pública afirmativa que busca um desenvolvimento socioeconômico e a inclusão das pessoas no mercado de trabalho (Amaral & Oliveira 2011; Dias 2011).

O jovem, ao ingressar na universidade, cria expectativas para seu futuro, visando um avanço socioeconômico, acreditando que pode crescer futuramente em sua escolha profissional e obter uma estabilidade financeira que lhe proporcione novos desafios. Quando é possível aumentar a renda financeira, melhorar suas condições de vida e mudar de classe social identifica-se tal avanço como uma mobilidade social (Amaral & Oliveira 2011; Dias 2011).

A mobilidade social é caracterizada pela mudança de estrato social realizada por uma pessoa. Permite diferentes acessos aos bens de consumo e melhorias em termos de qualidade de vida. É oportunizada por movimentos no mercado de trabalho e gera mudanças nas posições de classe. Pode estar ligada a fatores ocupacionais ou de renda. Além disso, há que se considerar o fator educacional, pois a educação pode ser considerada o principal elemento que impulsiona a mobilidade social (Pinheiro, Silva, Dias & Andrade, 2013).

Amaral e Oliveira (2011) indicaram que o PROUNI, criado em janeiro de 2005 pelo Governo Federal, tem por objetivo ampliar o acesso dos

estudantes de baixa renda ao Ensino Superior, por meio de bolsas de estudos integrais (100%) ou parciais (50% e 25%), para os estudantes brasileiros não portadores de diploma de curso superior. A bolsa de estudos é destinada a estudantes que cursaram o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. É preciso se enquadrar nos parâmetros estabelecidos para fazer parte do programa PROUNI. O benefício oferecido pelo Governo visa o futuro do jovem, com o intuito de direcioná-lo para o mercado de trabalho pelo PROUNI, na perspectiva de uma melhor condição de sua mobilidade social. Uma oportunidade que beneficia estudantes cuja renda familiar seja de até um salário-mínimo e meio para bolsas integrais e três salários mínimos para bolsas parciais.

Em pesquisa sobre o PROUNI e os egressos do programa, Costa (2014) destacou a importância do aumento da escolaridade, associada à oportunidade de melhoria na renda, para obtenção de uma mobilidade social ascendente. De modo semelhante, Rocha (2012) identificou que os bolsistas do PROUNI tiveram suas vidas modificadas para melhor em diferentes aspectos, tais como: acesso a novos bens culturais e qualificações acadêmicas, ampliação das redes de relacionamento, possibilidades de emancipação superando desigualdades, obtenção de diploma com melhores chances no mercado de trabalho, acarretando em mobilidade social e reforçando a autoestima destes jovens e suas expectativas quanto ao futuro. Valladares (2010) aponta para a mobilidade social entre moradores de favelas do Rio de Janeiro que tiveram acesso ao ensino superior. A autora destaca que em muitos casos o PROUNI foi fundamental para o acesso ao ensino superior.

A abertura do sistema de ensino superior no Brasil para estudantes oriundos de extratos sócios econômicos menos privilegiados é um importante passo em busca da superação das desigualdades sociais tão proeminentes na sociedade (Rocha, 2012). No entanto, é importante ter em conta que outros fatores também podem contribuir para a obtenção dessa mobilidade, como experiência profissional, cursos de formação e o acesso a uma educação de qualidade. As políticas públicas possibilitam o acesso à isonomia na educação superior e promovem uma valorização da educação e do conhecimento científico, fundamentais para o desenvolvimento social e econômico e diminuição da desigualdade social (Costa, 2014).

Segundo Bourdieu (1997), a educação gera um reconhecimento e legitimação na sociedade. Ela gera oportunidades diferenciadas nas mais diversas esferas sociais. O capital cultural, que é um recurso diferenciado, pode levar uma pessoa a receber destaque, pois em nossa sociedade a posse desse recurso ainda é considerada um privilégio de poucas pessoas. O capital cultural tem um grande potencial para a existência de reconhecimento e mobilidade social.

O poder público, por sua vez, nutre uma expectativa de que o capital cultural possa ser convertido em capital econômico e social e, para tanto, o governo federal deve investir em políticas públicas para aumentos das vagas no ensino superior (Souza & Menezes, 2014). No entanto é necessário ter em conta que apesar da legitimidade social alcançada pelo programa e apesar do acesso ao diploma de nível superior que o PROUNI possibilita aos alunos que conseguem se manter no curso até sua finalização, as verdadeiras chances de ascensão social são dadas a uma pequena parcela dos estudantes beneficiados que conseguem ter acesso à instituições de qualidade. Uma boa parte dos estudantes acaba por ingressar em instituições com pouco ou nenhuma tradição no setor educacional, que visam apenas o lucro e não uma formação de qualidade. Para esses estudantes o programa pode se revelar como uma promessa não cumprida. Além disso, cabe considerar que a gratuidade, integral ou parcial, dos cursos superiores não é suficiente para que todas as pessoas possam estudar, pois há outras necessidades que apenas programas de assistência estudantil poderiam garantir (Carvalho, 2006).

Algumas pesquisas identificaram aspectos do PROUNI que indicam a necessidade de uma análise mais criteriosa. Almeida (2013) identificou que o programa não foi criado tanto para beneficiar alunos de baixa renda, como salvar as faculdades e universidades particulares da insolvência. Segundo ele, os alunos do PROUNI, na maior parte das vezes, conseguem vagas apenas nas instituições de menor qualidade, o que não possibilita uma mudança estrutural na educação brasileira pela implementação do Programa e isto põe em dúvida se de fato houve uma democratização da educação. O autor aponta que o PROUNI possibilita a mobilidade social na imobilidade, isto é, de fato após a conclusão do curso superior há um aumento de renda,

mas esse aumento não é equivalente ao obtido por alunos que concluíram suas formações em universidades mais conceituadas.

Além disso, nem sempre a permanência no curso superior é privilegiada; Catani, Hey e Gilioli (2006) destacam que o programa possibilita o acesso ao curso superior, mas desconsidera que a democratização do ensino superior depende da conclusão do curso, não apenas da possibilidade de ingresso. Criticam ainda o privilégio dado aos cursos que respondem às demandas imediatas para o mercado de trabalho, desconsiderando o contexto mais amplo. Honorato (2011) aponta as dificuldades desses alunos se manterem no curso superior por quatro ou cinco anos até a obtenção do diploma. A autora indica que dificuldades experimentadas pelos alunos para concluir o curso extrapolam as limitações financeiras, passando por dificuldades para se adaptarem à cultura acadêmica. Há de se considerar o fato de que muitas vezes esses alunos possuem escassos recursos culturais, sociais e simbólicos para manter-se numa vida acadêmica.

Segundo Dias (2011), um importante aspecto social deve ser considerado frente às escolhas do estudante universitário. O contexto cotidiano dos estudantes, ligado às suas condições econômicas e pertencimento social, se relaciona com a escolha de um curso ou de uma instituição para estudar. A realidade diária tem importante papel nas decisões sobre a futura profissão e estabelece limites que o estudante busca alcançar ou transpor.

É importante ter em conta as trajetórias acadêmicas, satisfação com a escolha profissional e expectativas dos estudantes. O período universitário é um período propício para a existência de inseguranças e conflitos em relação à escolha profissional. Embora uma parte considerável dos estudantes esteja satisfeita com o curso escolhido, é natural que haja períodos de dúvidas, frustração ou desejo de mudar de curso. Esses conflitos são vividos pela maior parte dos estudantes (Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003).

Outro aspecto igualmente importante se refere à transição da universidade para o mercado de trabalho. Tanto estudantes de cursos de graduação como recém-graduados destacam as dificuldades para entrar no mercado de trabalho, indicam preocupações com a dificuldade para conseguir emprego, avaliação da universidade, imagem da profissão e projetos futuros de trabalho. Os estágios realizados pelos estudantes

durante o curso contribuem para que eles possam construir uma visão do mercado de trabalho realista e também permite que possam realizar uma avaliação mais crítica sobre a formação recebida no ensino superior (Melo & Borges, 2007).

Há de se considerar que vários fatores influenciam a inserção do recém-formado no mercado de trabalho. Conforme Dias (2011):

Determinadas direções articuladas com a prática social e carregadas por elementos ideológicos acabados, pois para concretizar um objetivo de futuro profissional o sujeito deve se adequar a um determinado perfil profissional proposto pelo mercado de trabalho. O formato concebe uma determinada realidade de mercado de trabalho com a qual deve se adaptar para se vincular. (Dias, 2011, p. 131)

As perspectivas de futuro e os projetos de vida surgem como estratégias para adentrar o mercado de trabalho, mas as ações dos universitários vão além da busca de estabilidade. Seus projetos, muitas vezes, são pautados no desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e melhor (Dias, 2011). Durante a trajetória desenvolvida pelos indivíduos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais diversos aspectos são considerados. A realidade social impacta fortemente as trajetórias pessoais e o ser humano tem a possibilidade de adaptar-se a ela ou de transformá-la. Em ambos os casos, o indivíduo não se limita à ação, pois além de agir ele é capaz de planejar e de refletir sobre a realidade vivida por ele em particular e pela sociedade em geral (Minayo, 2007).

A construção de uma carreira profissional é uma experiência que todo estudante busca conquistar, tanto financeiramente, como para a realização pessoal. No entanto, conforme Amaral e Oliveira (2011), estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas muitas vezes não têm oportunidade de fazer escolhas sobre sua formação e vida profissional. Aqueles que têm acesso a um curso superior muitas vezes fazem uma não-escolha, pois muitas vezes são admitidos em cursos menos procurados, em instituições pouco reconhecidas ou menos valorizadas, pois não conseguem acesso ao curso desejado, na instituição em que há maior concorrência. Suas trajetórias são construídas ao acaso e, como afirma Bourdieu (1998, p. 223), “terão que encontrar seu caminho em um universo cada vez

mais complexo e são, assim, levados a investir na hora errada e no lugar errado, em um capital cultural, no final das contas, extremamente reduzido”.

Diversos são os fatores relacionados à escolha profissional. Entre eles estão os fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, psicológicos e familiares, que atuam conjuntamente exercendo pressões de diversas ordens sobre a pessoa que escolhe os direcionamentos de seu futuro profissional. Tal escolha é influenciada por preocupações com políticas governamentais, oportunidades de emprego, desemprego, classes sociais, ascensão social, cultura familiar, o sistema de ensino público e privado, entre outros (Nepomuceno & Witter, 2010).

O mercado de trabalho, que não consegue absorver toda a mão de obra oriunda das escolas e universidades, acaba determinando de forma preponderante a decisão de muitos jovens, que acabam por não ter liberdade de escolha e direcionam sua formação para as profissões que são reconhecidas e mais valorizadas ou que oferecem mais oportunidades, aumentando a chance de conseguir um emprego, preferencialmente com melhores remunerações (Albanese-Valore & Selig, 2010)

A condição de universitários e a relação destes com a universidade, enquanto lugar de formação e saber, representam uma determinada mediação presente na história da vida dos sujeitos. Dias (2011) afirma que o universo acadêmico, além de estar voltado para o ensino, a pesquisa e a extensão, apresenta dimensões outras, relativas ao aspecto mais específico da profissionalização, sendo coparticipante e responsável no processo do sujeito em preparar ou projetar um determinante futuro. Além disso, a universidade representa na história de vida dos sujeitos uma transição de uma condição de aluno para uma condição de profissional.

Considerando o papel da universidade como instituição mediadora e produtora de sentidos para o trabalho, considerada com um lugar de busca de qualificação profissional, vista como uma garantia de profissionalização e de tal modo geradora de possibilidades e impossibilidades de inserção profissional, este estudo buscou averiguar a ascensão social de estudantes beneficiários do PROUNI, envolvendo três dimensões: satisfação profissional, econômica e pessoal.

Método

Os procedimentos utilizados para a seleção de participantes, coleta e análise de dados serão apresentados em itens sequenciais para facilitar a compreensão do desenvolvimento do presente estudo.

Participantes

Foram contatados 1200 alunos egressos, bolsistas do PROUNI, que concluíram a graduação em uma universidade privada da cidade de Curitiba, Paraná. Destes, 212 ex-alunos concordaram em participar, respondendo ao instrumento de coleta de dados.

Entre os respondentes 63,7 % foram mulheres (n=135) e 36,3% homens (n=77), com idades entre 21 e 60 anos e com média de idade de 29 anos (DP 5,7).

Instrumentos

Os participantes responderam a um questionário contendo 26 questões fechadas, sendo que 13 foram desenvolvidas e formuladas com base na escala *Likert*, composta por três dimensões: 1) Pessoal; 2) Profissional e 3) Econômica. Seis questões de múltipla escolha e sete questões dicotômicas, com o intuito de conhecer e investigar a mobilidade social na vida dos egressos.

A escala foi desenvolvida pelos pesquisadores e foi aplicada com o intuito de identificar a mobilidade social dos egressos nas três dimensões citadas. A escala não foi validada pelos pesquisadores.

Procedimentos

Para dar início à pesquisa foi solicitada autorização para a realização da presente pesquisa junto a Pró-reitoria Acadêmica da Universidade. Na sequência, os endereços eletrônicos dos ex-alunos que concluíram seus estudos com bolsas parciais ou totais do PROUNI foram solicitados ao responsável por Análise de Sistemas da Universidade.

Foi realizado um estudo piloto do questionário, com 15 alunos egressos, graduados, a fim de testar, avaliar, revisar e aprimorar o instrumento e os procedimentos da pesquisa; foram realizadas pequenas alterações na forma da escrita, sem alterar o sentido inicial das questões formuladas.

O envio do instrumento de coleta de dados foi realizado por meio de endereço eletrônico para 1200 alunos egressos bolsistas do PROUNI. No corpo do e-mail fez-se o convite à participação, explicando que

se tratava de uma pesquisa e que não era necessária a identificação pessoal. O questionário foi enviado em 29 de setembro de 2014 e a coleta foi encerrada em 10 de outubro do mesmo ano, obtendo-se 212 respostas.

O questionário foi construído através do *Google forms* e, ao acessar o link, antes de preencher o questionário, os participantes deveriam ler e concordar com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, pelo parecer número 31993414.5.0000.0103 na Plataforma Brasil.

Análise dos dados

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e relacional, com auxílio do *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Foram utilizados os testes Qui-quadrado para verificar a relação entre as variáveis. Os dados oriundos da escala *Likert* foram tratados estatisticamente em termos de média e desvio padrão, que possibilitou a identificação e análise dos principais fatores relacionados à ascensão sócio-econômica dos egressos bolsistas do PROUNI.

Resultados

O período de coleta de dados foi de 10 dias; encerrou-se o levantamento de dados devido ao baixo índice de respostas na segunda semana da pesquisa, após seis dias sem ocorrência de respostas.

Constatou-se que os egressos iniciaram o curso de graduação entre os anos de 1994 e 2012 e o concluíram entre os anos de 2007 e 2014, sendo que o maior índice de inserção na Universidade, no mesmo período, foi em 2009, com 20,8% iniciantes, e o maior índice de concluintes em 2012, com 18,9%. Com base no ano de início do PROUNI, 2005, entende-se que os alunos que declararam início na graduação antes desse período não iniciaram sua graduação como bolsistas, porém, a concluíram como tal, o que justifica sua participação neste estudo.

Dentre os participantes, 36% (n=76) declararam que trabalhavam quando entraram na graduação e 96% (n=197) declararam que trabalham atualmente. Dos que trabalhavam durante a graduação, 53% (n=113) mudaram de atividade profissional. Constatou-se também que 67,5% (n=143) trabalham na área em que se graduou. De acordo com o levantamento, os participantes estão atuando nas profissões enumeradas na Tabela 1:

Tabela 1
Listagem das profissões exercidas no período da pesquisa pelos egressos.

Profissões	N	%
Professor	32	15,09
Advogado	22	10,38
Analista (financeiro, RH, etc.)	19	8,96
Psicólogo	10	4,75
Designer	8	3,77
Consultor	7	3,3
Assistente (financeiro, administrativos, etc.)	6	2,83
Enfermeiro	6	2,83
Dentista	6	2,83
Arquiteto	5	2,36
Publicitário	5	2,36
Administrador	4	1,89
Veterinário	4	1,89
Outros *	78	36,76

*Profissões variadas, com menos de 4 ocorrências
Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Com o propósito de averiguar se o tempo de graduação influenciou a inserção dos egressos no mercado de trabalho, foi realizado o teste Qui-quadrado, que indicou não haver associação entre essas variáveis: [$\chi^2(1) = 0,91; p = 0,44$]. Esse dado indica que estar ou não inserido no mercado de trabalho não está relacionado ao tempo de conclusão do curso.

Comparando as faixas salariais dos participantes que declararam ter trabalhado durante a graduação com os que declararam trabalhar atualmente, pode-se observar, conforme a Tabela 2, que houve uma ascensão salarial, de modo geral:

Tabela 2
Demonstrativo da faixa salarial dos egressos

Faixa salarial	Durante a graduação	Após conclusão da graduação
Até R\$ 500,00	19% (n=40)	-
De R\$ 500,00 a R\$ 1000,00	35% (n=74)	8% (n=16)
De R\$ 1000,00 a R\$ 2000,00	17% (n=35)	27% (n=58)
De R\$ 2000,00 a R\$ 3000,00	2% (n=04)	33% (n=70)
De R\$ 3000,00 a R\$ 4000,00	2% (n=04)	17% (n=35)
Acima de R\$ 4000,00	-	13% (n=27)
Total	75% (n=157)	98% (n=206)

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Verifica-se, portanto, que 54% que tinham salário de até R\$ 1000,00 por mês caíram para 8% no momento da pesquisa. Por outro lado, os 21% que ganhavam acima de R\$ 1000,00 por mês passaram a 92%, para a faixa maior, ganhando entre R\$ 2000,00 e R\$ 3000,00 mensais. 46% (n=98) afirmaram ter feito um curso de pós-graduação.

Tendo como base as faixas salariais, apresentadas na Tabela 2, foi realizada uma comparação com as especializações declaradas pelos egressos após suas graduações, a fim de averiguar se houve ascensão salarial conforme estas variáveis, o que pode ser observado na Tabela 3:

Tabela 3

Relação entre egressos que realizaram curso de especialização após a graduação e ascensão salarial.

		Faixa Salarial			Total
		Diminuiu ¹	Manteve ²	Aumentou ³	
Especialização	Sim	0	18	50	68
	Não	2	42	42	86
Total		2	60	92	154

Nota: ¹ Reduziu ao menos 1 ponto na faixa salarial; ² Ficou igual ou aumentou apenas 1 ponto na faixa salarial; ³ Aumentou 2 ou mais pontos na faixa salarial. Elaborado pelos pesquisadores.

Para verificar se existe associação entre a realização de um curso após a graduação e ascensão salarial, utilizou-se o teste Qui-quadrado, que indicou significativa associação entre as variáveis: [$\chi^2(2) = 0,91$; $p < 0,05$]. A fim de se averiguar a força da relação mencionada acima, optou-se por utilizar o teste V de Cramer, cujo resultado foi de 0,25, o que indica uma força baixa de associação.

Os egressos foram questionados quanto à moradia, enfatizando a época da faculdade e a atual. Verificou-se que, após graduados, houve aumento de 22% na aquisição do imóvel próprio. Para verificar se existe associação estaticamente significativa entre a moradia dos egressos na época da faculdade e a atual, utilizou-se o teste Qui quadrado: [$\chi^2(12) = 110,4$; $p < 0,05$], o que corresponde a uma diferença significativa. A fim de se averiguar a força da relação mencionada, no que se refere à moradia dos egressos, optou-se por utilizar o teste V de Cramer, cujo resultado foi de 0,43, o que indica uma força média de associação.

Foi solicitado aos egressos que respondessem a uma escala do tipo *Likert*, de 5 pontos, contendo 11 questões que possibilitaram a averiguação da ascensão sócio-econômica. Foi calculada a confiabilidade da escala e o teste apresentou um *alfa de Cronbach* de valor 0,88, o que indica que a confiabilidade da escala é boa. A média geral da escala foi 3,78 (DP 0,85), acima do ponto médio da escala (3,00), o que indica que a maior

parte dos respondentes concorda que houve mudanças positivas e significativas em sua trajetória de vida, após ter concluído a graduação usufruindo do PROUNI.

A análise por dimensões permitiu verificar que:

- 1) Dimensão Pessoal - foram analisados 5 itens, cujos temas são: gratificação no trabalho atual, círculo de amizades interessantes, felicidade e realização pessoal, conquistas pessoais e bem-estar. A média desses itens foi 3,91 (DP 0,83), o que indica que os respondentes estão mais felizes após ter concluído a graduação.
- 2) Dimensão Profissional – foram analisados 5 itens, cujos temas são: formação acadêmica determinante para conquistar o cargo atual, expectativas de estudante cumpridas, trabalho associado à graduação, apreciação da atividade atual e expectativa futura. A média desses itens foi 3,83 (DP 1,01), o que indica que os respondentes concordam que, se não fosse pelo PROUNI, talvez não tivessem conquistado a posição que ocupam hoje. Além de manifestarem satisfação em ocupar os cargos que ocupam e com perspectivas positivas para o futuro.
- 3) Dimensão Econômica – foi analisada uma questão, cujo tema é: renda atual adequada. A média desse item ficou em 2,89 (DP 1,44). Este foi o único item que ficou abaixo da média, o que indica que os respondentes não concordam que sua renda atual esteja adequada em função do curso no qual se graduaram.

Tabela 4

Médias e desvio padrões das três dimensões da escala Likert.

		Dimensões			Escore Geral
		Pessoal	Profissional	Econômica	
Geral	M ¹	3,91	3,83	2,89	3,78
	DP ²	0,83	1,01	1,44	0,85

Nota: ¹ Média; ² Desvio Padrão. Elaborado pelos pesquisadores.

Foi analisada uma única questão separadamente, embora esteja incluída na escala *Likert*, cujo tema trata essencialmente da importância do Programa em voga neste estudo: “Sem o benefício do PROUNI eu não teria conseguido concluir o curso superior”. Obteve-se média de 4,32 (DP 1,13). Este índice indica que os respondentes concordam que sem o benefício do PROUNI não teriam conseguido concluir suas graduações.

Discussão

Os resultados encontrados nesse estudo indicam que a aquisição de graduação universitária através do PROUNI propicia, na maioria dos casos, uma mobilidade social ascendente. A maioria dos entrevistados declarou que houve melhorias em suas vidas, tanto nos aspectos pessoais, profissionais e econômicos. O curso superior propiciou a essas pessoas contato com professores e alunos das mais diferentes origens, classes sociais e formações, o que muito os enriqueceu. Tais resultados são corroborados pelas pesquisas de Valladares (2010), Rocha (2012) e Costa (2014) que identificaram que os cursos superiores obtidos por meio do PROUNI ajudaram os egressos do programa a obterem mobilidade social ascendente.

Apurou-se que quase metade dos participantes continuou a estudar em cursos de pós-graduação ou mestrado, nos quais esses relacionamentos são ainda incrementados. O PROUNI foi considerado como determinante na trajetória dos participantes, visto que, sem o benefício, a maioria não teria conseguido concluir a graduação. O resultado vem ao encontro da pesquisa realizada por Casali e Mattos (2015), que ressaltam a relevância social do PROUNI ao gerar oportunidades aos estudantes que teriam dificuldade para ter acesso ao ensino superior na ausência de políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior.

Cabe ainda considerar que as melhorias salariais dos egressos de curso superior, em comparação com os empregos que possuíam anteriormente, é um aspecto importante, que envolve melhoria financeira; porém, constatou-se que os salários não são elevados. Os entrevistados demonstram insatisfação e frustração com o nível de salário que encontram no mercado. Não é apenas a formação em curso superior que proporciona o acesso aos melhores empregos. Depende ainda da área de formação e da qualidade do curso, pois existe significativa discrepância salarial entre as áreas

profissionais. Além disso, o mercado costuma valorizar mais os profissionais formados pelas universidades mais renomadas, nas quais, mesmo que particulares, muitas vezes existe disputa pela vaga, que os alunos bolsistas muitas vezes não conseguem acessar, como foi observado por Almeida (2013).

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente com o nível e perfil do profissional, o que pode impactar em uma melhor colocação no mercado de trabalho, ou seja, o diploma de um curso superior pode não ser suficiente. O presente estudo identificou uma ascensão salarial dos egressos que fizeram especializações após a graduação.

Uma carreira profissional que exija uma formação qualificada, através de curso superior, também destaca o indivíduo da média e o eleva socialmente. Muitos dos entrevistados dão a este aspecto uma grande importância e fator de melhoria subjetiva de seu sentimento sobre si mesmo. Ou seja, gera um ganho apreciável de autoestima, principalmente em casos em que o formado é proveniente de famílias mais simples, quando aparece um ganho de autoestima de todo o grupo familiar com as conquistas do formando.

É importante, portanto, ter em conta não apenas os conhecimentos técnicos, mas a possibilidade que uma educação continuada propicia em um processo de amadurecimento global do indivíduo. De modo que, convergindo com as ideias de Birman (2000), nessas condições, e a considerar o atravessamento das lógicas que regem o mundo do trabalho, passa a determinar o modo de funcionamento dos indivíduos e as formas de inscrição de suas subjetividades.

Considerações finais

A despeito das ressalvas, depreende-se que este estudo demonstrou que o PROUNI possibilitou a ascensão social de seus participantes. De modo geral os egressos reconhecem ganhos pessoais, financeiros e de carreira. Pode-se considerar que a qualificação profissional, obtida por meio do ensino superior de um primeiro membro de uma família gera reflexos horizontais e verticais. Os reflexos horizontais ocorrem quando outros membros da família passam a buscar oportunidades semelhantes, buscando também a qualificação profissional e o acesso ao ensino superior. Os reflexos verticais levarão a geração seguinte a buscar uma formação universitária e posterior inserção profissional, com formação mais completa, fazendo com

que as mudanças se tornem perenes na família e na sociedade. Estudos longitudinais poderão comprovar tais desencadeamentos.

Cabe destacar que o presente estudo foi realizado com estudantes de uma única universidade, localizada na região Sul do Brasil, o que não possibilita generalizações para outras localidades, visto que os resultados encontrados podem estar relacionados a peculiaridades regionais. Para ampliação do escopo deste trabalho pode-se sugerir a realização de uma análise mais ampla, envolvendo diferentes faculdades e diferentes locais do Brasil e ainda incluindo outros programas voltados ao desenvolvimento educacional da população.

Referências

- Albanese-Valore, L., & Selig, G. A. (2010). Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 390-404.
- Almeida, M. W. (2013). *O ProUni e a "Democratização do Ensino Superior": Explorações Empíricas e Conceituais*. [em linha]. Agência Universitária de Notícias da USP Web site. Recuperado de: <http://www.anped11.uerj.br/OPROUNI.pdf>
- Amaral, D. P., & Oliveira, F. B. (2011). O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 861-890.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P. & Paradiso, Â. C. (2003). Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 153-166.
- Birman, J. (2000). *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bourdieu, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Brasília: Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Carvalho, C. H. A. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 979-1000.
- Casali, A. M. D., & Mattos, M. J. V. M. (2015). Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 681-716.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. d. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar em Revista*, (28), 125-140. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>
- Costa, F. S. (2014). O Prouni e seus Egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. *Interfaces da educação*. 5(4), 144-156.
- Dias, M.S.L. (2011). *O projeto de vida: sentidos do trabalho futuro*. Curitiba, PR: CRV.
- Honorato, S. G. (2011). A permanência de estudantes de origem popular no ensino superior: o caso dos alunos beneficiários do Prouni. *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura*, 1(1), 161-186. Recuperado de: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutec/article/view/10>
- Lemos, A. H. C., Dubeux, V. J. C. & Rocha-Pinto, S. R. (2014). Educação superior, inserção profissional e origem social: Limites e possibilidades. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 9(1), 48-64.
- Melo, S. L. & Borges, L. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do Jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300002>
- Minayo, M. C. (2007). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis: Vozes.
- Nepomuceno, R. F. & Witter, G. P. (2010). Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 15-22. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/89sCv9tSPXpYnnsxmskZ3Vj/?lang=pt&format=pdf>
- Neves, C. E. B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias* 9(17), 14-21. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/soc/a/wLS65R85wxcrkhrpLqJf4qC/?format=pdf&lang=pt>
- Pinheiro, T. V. A., Silva, L. P., Dias, L. C. F., & Andrade, A. K. C. (2013). Educação superior e mobilidade social: Uma análise à luz da sociologia a educação e da teoria institucional. Artigo apresentado no XVI SEMEAD Seminários em Administração, São Paulo.
- Programa Universidade para todos. Ministério da Educação (2007, 2008 e 2009). Web site. Recuperado de: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php

- Queiroz, F. c. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, N. V. C., Furukava, M., Hékis, H. R. & Pereira, F. A. B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas de estado. *Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação*. 21 (79), 349-370.
- Rocha, C. M. (2012). Prouni: Um Estudo das Práticas e Percepções Sociais dos Alunos Bolsistas. *Revista Políticas Educativas*, 5(2), 151-159.
- Saviani, D. (1995). *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, M. R. d. A., & Menezes, M. (2014). Programa Universidade para todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22(84), 609-633. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NDKkxVz6rg4pwZxdz6zPQK/?format=pdf&lang=pt>
- Valladares, L. (2010). *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 2, 153 – 172. Recuperado de: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj37fL6ja_XAhVCgpAKHWJWCn8QFggvMAE&url=https%3A%2F%2Frevistas.ufrj.br%2Findex.php%2Fdilemas%2Farticle%2Fdownload%2F7194%2F5773&usg=AOvVaw10uNGOnHYxtbUmHMW2L8dm

Recebido em: 12 Jun. 2018

Aprovado em: 30 Jul. 2021

“CRIANÇAS ANORMAIS” E A INVENÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Rita Oliveira¹; <https://orcid.org/0000-0001-8049-8993>

Luciana Szymanski²; <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

Introdução

A ideia de norma permeia a sociedade e faz com que naturalizemos modos aceitos de convivência. Para Souza e Skliar (2000, p. 267), a norma “demarca uma arte de seguir preceitos e de corrigir erros”. Tal definição carrega em si certos aprisionamentos em modelos aceitáveis do que seria considerado o “normal”.

Essa concepção de que a norma dita as condutas e de que é uma construção social é também levantada por Skliar (2003, p. 168) quando este afirma que “embora pareça verdade que vivemos em um mundo de normas e que não há nada que possamos fazer a respeito, devemos entender que as normas são produto de uma longa história de invenções, produções e traduções do outro deficiente, do outro anormal”.

A ideia de norma sem a crítica devida fez com que, na história dos seres humanos, aqueles que apresentassem alguma característica que destoasse do aceito fossem designados como “anormais”. Assim, a humanidade sempre buscou se aproximar da dita normalidade para que a convivência social se estabelecesse.

Os termos “norma” e “anormal” foram criados na sociedade como resposta a padrões hegemônicos. Skliar (2003) enfatiza a necessidade de percebermos que tais termos não são universais e nem sempre existiram, mas que se trata de uma construção. Assim, revisitar esse aspecto ajuda-nos a compreender como poderemos ser influenciados. O autor utiliza as contribuições de Davis (1997) para explicar essa construção:

A palavra normal como construção, conformação do não-desviante ou da forma diferente; ou tipo comum ou padrão, regular, usual só aparece em língua inglesa por volta de 1840. A palavra norma, em seu sentido mais moderno, de ordem e de consciência de ordem, foi utilizada mais recentemente, a partir de 1855, e

normalidade e normalização aparecem em 1849 e 1857, respectivamente. (Davis, 1997, apud Skliar, 2003, p. 171)

Segundo Skliar (2003) e Davis (1997), a palavra normal refere-se a uma invenção da modernidade. Canguilhem (2009) também apresenta o período em que a palavra e o conceito foram criados:

Entre 1759, data do aparecimento da palavra normal, e 1834, data do aparecimento da palavra normalizado, uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava. Bom exemplo de ilusão ideológica. (Canguilhem, 2009, p. 112)

A ideia de “anormal” vem da normalização que as áreas de Estatística, Biologia, Direito e Psicologia propunham. É “normal”, etimologicamente falando, sabendo que norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo. Disso derivam dois sentidos: o primeiro entende “normal” como aquilo que é como deve ser e o segundo entende normal, num sentido mais usual da palavra, como o que se encontra na maior parte dos casos, dentro de uma espécie determinada ou que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.

De acordo com Canguilhem (2009, p. 48), “Na discussão desses sentidos, fizemos ver o quanto esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota”. Portanto, o autor considera o termo carregado de ideologias. Amaral (1998) aborda os parâmetros de caracterização:

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; ritaoliveira.psi@outlook.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; lucianaszymanski@gmail.com

Tenho defendido a ideia de que são três os grandes parâmetros utilizados para definir a diferença significativa, ou o desvio, ou a anormalidade. E é sobre eles que agora me debruço. Ou seja, penso que a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do “tipo ideal”. (Amaral, 1998, p. 13)

Esses critérios estatísticos, de caráter funcional ou de cunho psicossocial, são a base das explicações utilizadas para promover períodos de afastamento e reclusão das pessoas consideradas diferentes, que ficavam confinadas em suas casas e posteriormente em instituições. Essa categoria de explicação do ser humano como “anormal” ou “deficiente” é uma invenção que, como já dissemos, foi forjada socialmente; para Skliar (1999), essa invenção precisa ser revista.

É necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. (Skliar, 1999, p. 18)

Esse reconhecimento da necessidade de revisão dos termos aparece no trabalho de Souza (2016), que traz a reflexão acerca da importância da desnaturalização dessas palavras, porque com a manutenção delas as pessoas são mantidas ocupando lugares sociais pré-determinados e, por isso, é necessário rever os pilares sociais de manutenção dos poderes existentes, que excluem e oprimem grupos minoritários. Essa revisão social dos posicionamentos até então aceitos abre possibilidades de avanços para novas compreensões, expandindo e ressignificando visões cristalizadas sobre o outro. Segundo a autora:

Desse modo, podemos apontar a maneira como a inclusão e a deficiência enquanto conceito e categoria de análise respectivamente, foram criadas, inventadas e transformadas ao longo da história nos discursos

e na cultura. Tais invenções não são neutras, não são objetos de uma neutralidade ou racionalidade científica, médica ou política. Inclusão e deficiência enquanto categorias produzidas por um dado momento histórico são atravessadas por contradições, rupturas, descontinuidades. (Souza, 2016, p. 47)

Como até o século XIX não existia o conceito de pessoa com deficiência, tais pessoas não eram consideradas parte da sociedade. Para elas, restavam os rótulos de “degenerados”, “aqueles que são defeituosos na sua gênese” ou “monstros”³ (aquilo que não era gente, segundo a Biologia). Além disso, suas famílias eram culpabilizadas e humilhadas. Assim, entender as pessoas com deficiência como deficientes foi um processo histórico que permitiu que elas pudessem ser agregadas ao convívio social.

Falar da trajetória das pessoas com deficiência é falar de diferentes arranjos da deficiência. No século XVIII até parte do século XIX, a deficiência era um acontecimento corporal percebido, existiam apelidos, nomes, mas não havia identificação. Não existia a preocupação, nem tampouco o esquadrinhamento do corpo porque não havia uma categorização. O acontecimento corporal sempre existiu, mas como uma categoria de identificação ela não é naturalmente dada por esse acontecimento corporal e sim fabricada a partir do momento que esse atributo corporal entra nas estratégias de controle, gerência e identificação do homem e que só vão ganhar força no século XIX. A categoria deficiência como um grupo de pessoas surge somente no século XX. (Souza, 2016, p. 47)

Outras terminologias utilizadas em diferentes momentos históricos denunciam a compreensão a respeito da pessoa com deficiência e a dificuldade de sua inserção social. Sasaki (2003) arrola um conjunto de termos que foram utilizados e superados para nomear a pessoa com deficiência; é importante lembrar que os períodos históricos não ocorriam de modo linear, pois diferentes ideias circulavam simultaneamente; para ilustrar, o autor as apresenta cronologicamente. Sasaki (2003) sinaliza que do séc. XX até meados dos anos 1960 os termos “inválidos” e “incapacitados ou incapazes” eram utilizados e expressavam o entendimento dos “indivíduos sem valor”, socialmente inúteis, sem

3 Usava-se a palavra teratologia para designar o estudo dos “monstros”, objeto de estudos no campo da medicina e exposição nos velhos “circos”.

capacidade, apesar de que entre esses termos ocorreu um pequeno avanço, pois enquanto se utilizava inválidos, o indivíduo não possuía valor profissional, já com a inserção do termo incapazes, se reconhecia haver uma capacidade residual, mesmo que fossem aspectos restritos.

Sasaki (2003) continua seu estudo mostrando que, entre 1960 até meados de 1980, as palavras para designar as pessoas com deficiência eram: defeituosos (indivíduos com deformidade), deficientes (indivíduos com deficiência) e excepcionais, que significava indivíduo com deficiência mental ou pessoas com superdotação. Os três termos focalizavam a deficiência em si. “Excepcionais” foi um termo cunhado por Helena Antipoff (1950), com a finalidade de superar preconceitos; ela fundou várias entidades para o atendimento educacional de educandos com deficiência e com superdotação/altas habilidades. Antipoff (1950) ampliou as possibilidades de intervenção das pessoas com deficiência ao propor medidas psicopedagógicas e também promoveu mudanças significativas no âmbito do combate à estigmatização, pois abandonou o termo “retardado” (utilizado para os que se enquadravam no quadro de “retardo mental”, que posteriormente também foi abandonado, passando a ser nomeado como deficiência intelectual) e introduziu a palavra “excepcional”.

Seguindo a linha do tempo proposta por Sasaki (2003) entre 1981 até 1987, a expressão “pessoas deficientes” era utilizada; aqui deficiente torna-se um adjetivo para o substantivo pessoa; deixa-se nessa fase de utilizar a palavra indivíduos para se referir às pessoas com deficiência. De 1988 a 1993, usa-se pessoa portadora de deficiência; a deficiência passa a ser um valor agregado à pessoa. Em 1990 surge a expressão necessidades especiais para substituir deficiência; depois entende-se que todas as pessoas possuem necessidades especiais e que o termo foi uma tentativa de suavizar a condição das pessoas. Em 1994, com a Declaração de Salamanca e também nos dias de hoje, passamos a empregar a expressão “pessoa com deficiência”, que insere a ideia de empoderamento, ideia de que a pessoa possui uma complexidade de características e que a deficiência é somente mais uma delas, validando-se a luta por inserção social justa e igualdade de direitos.

“Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”,

“pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. (Sasaki, 2003, p. 15)

É importante compreender que essas construções sociais são reflexos de ideias aceitas como hegemônicas, que se fortalecem socialmente e que, por possuir essa característica, precisam ser revistas, assim como foi, por exemplo, o movimento positivista, que intensificou a aceitação das ideias relativas ao determinismo biológico defendida por alguns teóricos.

Francis Galton⁴ (1822-1911) cunhou os termos “eugenia”, que significa “bem nascido”. Galton propunha a aplicação da ideia de seleção natural aos seres humanos e as ideias de superioridade contidas nas suas propostas disseminaram preconceitos direcionados a grupos sociais minoritários.

Auguste Morel escreveu, em 1857, o *Tratado das degenerescências*, que posteriormente foi reconhecido como o primeiro estudo que se esforçava em identificar, estudar, compreender e explicar os chamados “anormais”. Assim, as pessoas saíram da condição de “monstros” e conseguiram a sua inserção como pertencentes à sociedade por meio do rótulo de “anormais”. Sobre isso, Michel Foucault afirma que:

A noção de monstro é essencialmente uma noção jurídica – jurídica, claro, no sentido lato do termo, pois o que define o monstro é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. [...] O campo de aparecimento do monstro é, portanto, um domínio que podemos dizer “jurídico-biológico”. (Foucault, 2010, p. 47)

Considerando o contexto e a influência que a Biologia exercia no século XIX, Lobo (2015) aponta qual era a preocupação da medicina nesse período:

Preocupados com a organização da vida urbana e a saúde das elites, os médicos do século XIX iniciaram a caça aos degenerados, começando por elaborar as primeiras classificações dos graus de degenerescência e os diagnósticos de cura com base na causa oculta de quase todas as doenças: a hereditariedade. Sexo e

4 Para saber mais: Del Cont, V.; Galton. (2008). F. eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, 6 (2), 201-18.

procriação passaram a ser a nova atenção dos julgamentos médicos. [...] Nos julgamentos médicos havia a preocupação explícita, no começo do século XX, com as chamadas “crianças anormais”, não tanto por querer incluí-las em estabelecimentos especializados, praticamente inexistentes, mas pelo que passaram a significar socialmente. (Lobo, 2015, p. 73)

Na contramão dessa corrente determinista que ganhava espaço, encontra-se Stephen Jay Gould (1941-2002), evolucionista que criticava a utilização da ciência como instrumento para atender a concepções particulares que visavam à manutenção das opressões contra os mais vulneráveis. Gould (2014) criticava o determinismo biológico:

Os argumentos clássicos do determinismo biológico fracassam porque os caracteres que invocam para estabelecer diferenças entre grupos são, em geral, produtos da evolução cultural. Os deterministas procuraram provas em caracteres anatômicos criados pela evolução biológica. Mas tentaram usar a anatomia para fazer inferências acerca de capacidades e condutas que vinculam à anatomia, e que nós consideramos como sendo de origem cultural. (...) Em suma, a base biológica do caráter único do homem leva-nos a rechaçar o determinismo biológico. Nosso cérebro grande é o fundamento biológico da inteligência; a inteligência é a base da cultura; e a transmissão cultural cria uma nova forma de evolução, mais eficaz em seu terreno específico que os processos darwinianos: a “herança” e a modificação do comportamento aprendido. (Gould, 2014, p. 347)

Gould (2014) insere um importante elemento: a cultura; para ele, o determinismo biológico não é suficiente para explicar os ditos anormais. Ainda buscando compreender o que seria o “anormal”, segundo Foucault (2010, p. 49), “(...) o anormal, é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido”. Em outro trecho o autor vai dizer:

O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX. (...) ele é

marcado por esse segredo comum e singular, que é etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista (Foucault, 2010, p. 50-51)

Para Foucault (2010), existe um normal, um padrão, um belo que é perseguido socialmente, e isso define posições sociais do mesmo modo que a existência de diferenças nesse padrão gera exclusões e dificuldades de acesso.

Como vimos, entre o final do século XIX e início do século XX, as ciências naturais buscavam medir o ser humano que, por sua vez, precisava se encaixar na norma posta, na curva normal e, aos que não atingiam essas métricas, restava o rótulo de “anormal”. Essa regulação do biológico, do corpo e da vida alimentavam um *biopoder*, termo criado por Foucault (2007) para referir-se à prática do poder soberano sobre os indivíduos, como um modo de disciplinar, organizar, adestrar e docilizar seus corpos. Souza (2016, p. 52) aponta que “o biopoder incide sobre a espécie e inventa um objeto de estudo que antes não era pensado, o rei não governava pessoas, mas seus territórios”. Skliar (2003) explica:

A ideia de biopoder torna explícita a representação de que para administrar a vida dos indivíduos é necessário atuar sobre as populações. Esse poder sobre a vida, sobre o vivo, parece desenvolver-se em duas direções complementares a partir do século XVII: por um lado, a do corpo-máquina; por outro, a do corpo-espécie (Skliar, 2003, p. 174).

Assim sendo, o processo de desconstrução da noção de anormalidade e da noção de ineficiência começou ainda dentro das mesmas instituições de normalização e biopoder. Ocorre um abandono das explicações mágicas e passa a haver um estabelecimento das explicações biomédicas, culminando em novas normas e em segregação.

A noções de “normal/anormal” e de “deficientes/eficientes” foram constituindo nossas estruturas sociais:

Então os menos fortes, menos inteligentes e menos capazes acabam por formar o plantel dos menos eficientes e, conforme o grau de sua ineficiência, poderão chegar a um grau negativo dessa tão almejada eficiência e ser considerados deficientes. Não importa para onde aponta essa deficiência (cérebro, movimentos,

olhos ou ouvidos) – é sempre o corpo ou uma parte dele que não funciona segundo a lógica utilitarista dos corpos. (Lobo, 2015, p. 228)

Para compreender essa dualidade entre “deficiência/eficiência”, podemos recorrer ao significado indicado no dicionário. “Deficiência” seria uma “insuficiência ou ausência de um órgão; insuficiência de uma função psíquica ou intelectual; perda de quantidade ou qualidade; falta, carência; perda de valor; falha, enfraquecimento” (Houaiss; Villar, 2009, p. 606). A palavra “eficiência” possui como significado “poder, capacidade de ser efetivo; efetividade, eficácia; virtude ou característica de (alguém ou algo) ser competente, produtivo, de conseguir o melhor rendimento com o mínimo de erros e/ou dispêndios” (Houaiss; Villar, 2009, p. 723).

As palavras são carregadas de múltiplos significados: “deficiência” ligada à concepção orgânica e “eficiência” relacionada a um instrumental mecânico, que pode ser desenvolvido com treinamentos. Esses significados não podem ser suficientes para reduzir os indivíduos a eles, pois se trata de uma construção simbólica atravessada pela dimensão social e histórica. Portanto, o contrário de pessoa com deficiência não é pessoa normal, e sim pessoa sem deficiência. Essa conotação de que a deficiência era o negativo da eficiência no imaginário social acabava por produzir um paradigma de normal/anormal; capaz/incapaz; adequado/inadequado; exclusão/inclusão (Foucault, 2010; 2007; Lobo, 2015; Souza, 2016; Skliar, 2003).

Referências

- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico*. 6^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *Os anormais: curso no Collège de França (1974-1975)*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34^a. ed. Petrópolis: Vozes.
- Gould, S. J. (2014). *A falsa medida do homem*. 3^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Houaiss, A.; Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Lobo, L. F. (2015). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Sasaki, R. K. (2003). Como chamar as pessoas que têm deficiência. In: Sasaki, R.K. *Vida independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. (pp. 12-16). São Paulo: RNR.

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, R. M.; Skliar, C.B. (2000). O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In: Azevedo, K. J. C.; Gentili, P.; Krung, A.; Simon, C. *Utopia e democracia na educação cidadã*. (pp. 259-276). Porto Alegre: Editora UFRGS.

Souza, J. M. O. de. (2016). *A invenção da inclusão: uma aposta ética nos estudos da deficiência*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 14 Out. 2020

Aprovado em: 28 Jul. 2021