

Sumário PED 53

Editorial	1
Editorial	5
Editorial	9

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p1-12>

Preconceito e prounistas: “seu lugar não é aqui”	13
---	-----------

Prejudice and prounistas: “you don’t belong to here”

Prejuicios y Prounistas: “Su lugar no es acá”

Flávia de Mendonça Ribeiro; <https://orcid.org/0000-0002-2728-4758>

Raquel Souza Lobo Guzzo; <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p13-24>

Concepções de desenvolvimento infantil: um estudo com educadoras de creches públicas	25
---	-----------

Conceptions of child development: a study with public day-care educators

Concepciones de desarrollo infantil: un estudio con educadoras de guarderías públicas

Ronaldo Matos Albano; <https://orcid.org/0000-0002-8215-1878>

Nádia Maria Ribeiro Salomão; <https://orcid.org/0000-0003-1305-7762>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p25-34>

Indisciplina e ação democrática na escola: uma revisão sistemática	35
---	-----------

Indiscipline of democratic action at school: a systematic review

Indisciplina y acción democrática en la escuela: una revisión sistemática

Samantha Couto Rodrigues; <https://orcid.org/0000-0003-1534-5901>

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

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p35-44>

Equivalência de estímulos e ensino de leitura: características dos participantes de estudos empíricos brasileiros de 2008 a 2017	45
---	-----------

*Stimulus equivalence and reading teaching: characteristics
of the participants of Brazilian empirical studies from 2008 to 2017*

*Equivalencia de estímulos y enseñanza de lectura: características
de los participantes de estudios empíricos brasileños de 2008 a 2017*

Graciane Barboza da Silva; <http://orcid.org/0000-0002-9254-7964>

Giseli Monteiro Gagliotto; <http://orcid.org/0000-0001-7990-8115>

Thais Cristina Gutstein Nazar; <http://orcid.org/0000-0001-5612-7068>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p45-54>

**O enfrentamento da violência na escola:
o que as produções científicas apontam como medidas?** 55

Confronting violence at school: what do scientific productions point out as measures?

Enfrentando la violencia en la escuela: ¿qué señalan las producciones científicas como medidas?

Aldenor Batista da Silva Junior; <https://orcid.org/0000-0003-1719-3382>

Sonia da Cunha Urt; <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p55-65>

**Intervenções educativas para aprendizagem acerca de sexualidade e gênero no Brasil:
uma revisão de escopo** 66

Educational Interventions for learning about Sexuality and Gender in Brazil: a Scoping Review

Intervenciones educativas para el aprendizaje de la sexualidad y el género en Brasil: una revisión de alcance

Thaís Blankenheim; <https://orcid.org/0000-0003-2761-1592>

Natacha Führ Ramos; <https://orcid.org/0000-0002-4286-4873>

Adolfo Pizzinato; <https://orcid.org/0000-0002-1777-5860>

Angelo Brandelli Costa; <https://orcid.org/0000-0002-0742-8152>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p66-75>

Apoio psicológico ao universitário: a expressão do sofrimento em oficinas virtuais 76

Psychological Support to the College Student: the suffering expression in virtual workshops

Apoyo psicológico a estudiante universitario: la expresión del sufrimiento en talleres virtuales

Jonas Cardoso Lomba; <https://orcid.org/0000-0002-8930-5665>

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan; <https://orcid.org/0000-0002-9704-6958>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p76-85>

**Políticas públicas e mobilidade social:
egressos do Programa Universidade para Todos (PROUNI)** 86

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

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

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>

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

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

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

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p86-96>

Autoconsciência em talentosos: análise da produção científica (de 1995 a 2015) 97

Self-awareness in Talented: Analysis of Scientific Production

Autoconciencia en talentosos: análisis de la producción científica

Táisa Candido de Batista; <https://orcid.org/0000-0003-4052-6579>

Mariane Lima de Souza; <https://orcid.org/0000-0002-7363-5926>

Altemir José Golçalves Barbosa; <https://orcid.org/0000-0003-0106-7592>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p97-108>

Métodos de estudo no ensino superior: construção e validação de um questionário 109

Study methods in Higher Education: The construction and validating a questionnaire

Métodos de estudio en Ensenanza Superior: creación y validación de un cuestionario

Susana G. Caliatto; <https://orcid.org/0000-0002-8688-653X>

Carmelinda T. A. Mendes; <https://orcid.org/0000-0002-2746-5233>

Leandro S. Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p109-117>

COMPARTILHANDO

A revolução de Vigotski

118

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães¹; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²; <http://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p118-122>

O COMPROMISSO ÉTICO-POLÍTICO COM OS IMPACTOS DA PANDEMIA

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

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

Mais de dois anos se passaram desde que chegaram os primeiros alertas de uma grave epidemia que, logo depois, passaria à categoria de pandemia. Os impactos foram (e continuam sendo) incalculáveis. Seus efeitos deletérios certamente impõem muitas tarefas para a área da psicologia da educação: a produção de conhecimento científico para identificar e qualificar esses impactos como contribuição para as ações que deverão ser implementadas na tentativa de superação dessas consequências para o processo ensino-aprendizagem, em especial para os educandos das escolas públicas, que foram profundamente afetados e que vivenciaram e continuam experienciando as mais diversas formas de dificuldades de acesso aos direitos educacionais e sociais, que se revelam nas condições materiais postas pelas desigualdades sociais consubstanciadas pelas condições de classe, raça e gênero, entre outras. Tais desafios e tensionamentos requerem a apreensão do movimento em sua concretude, com vistas a ir além da aparência fenomênica forjada por expressões de “soluções” imediatas que favorecem a perpetuação de práticas individualizantes no campo educacional, entre outras esferas da vida social, como tendência a responder a processos complexos e contraditórios. Esses fenômenos sociais, por sua vez, exigem lentes analíticas rigorosas que não percam de vista a materialidade do real, de modo que “[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (Marx & Engels, [1845] 2007, p. 43), o que envolve, entre outras mediações, a apreensão das determinações da realidade social balizadas por mecanismos de fortalecimento das estratégias coletivas de luta e resistência orientadas por responsabilidade social conjunta em face do acirramento da ofensiva neoliberal.

As desigualdades sociais, que são históricas e crônicas em nosso país, manifestam-se perversamente

na educação; embora haja uma substantiva e contínua elaboração de conhecimento crítico que mostra suas muitas faces e consequências, assim como apontam para possibilidades de superação, muitos problemas persistem invisíveis e/ou mascarados por preceitos ideológicos imanentes ao movimento da sociabilidade capitalista. Uma distância significativa permanece entre o conhecimento disponível e a realidade cotidiana das escolas. Mais ainda, há uma certa naturalização desse processo, de um lado pelas ideias veiculadas principalmente pela grande mídia, que tende a apontar para as defasagens dos educandos brasileiros nos resultados das avaliações de sistema e suas consequências para o desenvolvimento econômico do país e, de outro lado, para a invisibilidade da realidade vivida por milhões de crianças e jovens em seu processo de escolarização alicerçado no antagonismo dos interesses de classe.

Algumas tentativas de ocultação e silenciamento das desigualdades sociais, porém, foram escancaradas durante a pandemia. As possibilidades de escolarização para as crianças das classes populares mostrou, durante e depois das restrições à circulação de pessoas (que se reitera: foram absolutamente necessárias e, inclusive, ficaram muito aquém do que seria o ideal), não apenas as condições de precariedade de acesso ao processo ensino-aprendizagem, mas às condições de moradia, saneamento básico, (in)segurança alimentar, além da violência doméstica, desemprego e, entre muitas outras formas de sofrimento, o medo, a doença, a morte e o luto. Sabe-se que os índices de contágio, morbidade e mortalidade foram também desiguais, atingindo muito mais as populações mais pauperizadas.

Os efeitos desumanizantes do acirramento da crise estrutural do capital (Mészáros, 2002) se manifestam nos movimentos de negação, desprezo e deslegitimação da ciência, ancorado na tendência de fortalecimento de premissas irracionistas que se

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

revelam, entre outros elementos, na assertiva difundida corriqueiramente de que “todos estamos no mesmo barco”, como uma das tentativas de forjar um sentimento de pertencimento coletivo harmônico, com intento de camuflar as reais determinações concretas de afirmação do neoconservadorismo edificado por princípios do irracionalismo. Nesse sentido, consideramos as proposições de Lukács (2020) acerca de elementos fundantes da ideologia irracionalista:

“O aguçamento da crise científica, a necessidade de optar entre continuar o caminho da dialética ou se refugiar no campo do irracionalismo costuma coincidir – não por acaso – com grandes crises sociais, pois, assim como o desenvolvimento das ciências da natureza é determinado, sobretudo, pela produção material, assim também as consequências filosóficas, que surgem de novas questões e respostas, de seus problemas e tentativas de solução, dependem das lutas de classes do período considerado. (Lukács, 2020, p.99)

Salienta-se que a determinação basilar do irracionalismo é promovida pela burguesia reacionária mediante a imputação aos sujeitos de um certo alento no terreno de visão de mundo, ilusão de um suposto ideário de liberdade e independência pessoal, de superioridade moral e intelectual (Lukács, 2020). Essa dimensão político-ideológica se manifesta na realidade social, entre outros aspectos, nos ataques aos direitos sociais conquistados arduamente pela classe trabalhadora no âmbito do processo educacional entre outras dimensões da vida social orientados pelos ditames do capital, tal como se expressam os tensionamentos contrários à gratuidade do ensino público, conforme os princípios constitucionais do Art. 206 inciso IV que pressupõe a “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]” (Brasil, 1988, p. 109), camuflada por proposições pretensamente modernizantes alinhadas aos interesses da classe dominante edificada na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de nº206/2019 em tramitação, que propõe em seu bojo o caráter de custeio de mensalidades em universidades públicas à população.

Na atual conjuntura, de pandemia e de adoção de narrativas que potencializam o contágio, a morbidade e a mortalidade, as pesquisas que estavam em fase inicial ou de produção de dados tiveram que ser revistas para se adaptarem às novas condições, o que permitiu acompanhar as múltiplas faces da

escolarização na pandemia ou, mais especificamente, a imensa e profunda desigualdade educacional e social que assola a sociedade brasileira. As investigações então realizadas, especialmente aquelas que acompanharam as aulas ou encontros remotos e híbridos, constituem-se em registro histórico de alta relevância, cujos dados poderão e deverão ser revisitados no futuro. Dificuldade ou impossibilidade de acesso às plataformas digitais por não terem equipamentos mínimos e sinal de internet, por terem que dividir um aparelho precário com toda a família, pela falta da alimentação escolar, pelo material que não chegou aos estudantes, pelo espaço exíguo para uma família numerosa, pelas paredes finas que não filtravam os barulhos da vida cotidiana da vizinhança, pelo desemprego, pela peste que espreitava, pela morte tão próxima, que levou parentes e vizinhos... foram os cenários dramáticos vividos por escolares e testemunhados por inúmeros pesquisadores ao longo desses dois anos. Mas foram também motivos para frustração de professoras e gestoras, muitas das quais também desempenharam atividades laborais sem equipamentos, espaços adequados e tempo disponível para preparar e gravar videoaulas imbricadas por afetações de desamparo, desalento e silenciamento vivido no processo de produção e reprodução da força de trabalho, estruturado pela divisão de classe, sexual e racial forjada pela intensificação de expropriações de condições dignas de existência, implicando especialmente a camada populacional feminina e negra (Gonzales, 2020). Tais profissionais, paradoxalmente, faces das contradições presentes, buscaram se engajar no fortalecimento de caminhos alternativos coletivos orientados ao compromisso ético-político com os educandos mediante a organização coletiva voltada às estruturações de condições de ensino que oportunizassem possibilidades de apropriação do saber sistematizado, mas que também tiveram que cuidar de casa, filhos, parentes, mulheres que são em sua maioria. Não foi diferente com as mães de estudantes. Não foi diferente com a maioria da população brasileira, força de trabalho produtora de riqueza, mas que a ela não tem acesso, nem sequer ao mínimo necessário para a sobrevivência.

Os prejuízos são muitos e extrapolam as questões escolares, que estão diretamente relacionadas à saúde e, em especial, à saúde mental que foram fortemente afetadas. Sentimentos em profusão: medo, insegurança, frustração e ansiedade tornaram-se crônicos e deixarão marcas em todos.

As tarefas para a área da psicologia da educação são muitas. Em meio às drásticas medidas contra a ciência e a pesquisa em geral, que incluem não só o corte de verbas, mas também a contrapropaganda ao conhecimento por ela produzido, a resistência permanece e se fortalece para que sua função social seja cumprida e uma resposta histórica possa ser dada. Produzir conhecimento sobre a realidade da pandemia e suas consequências para milhões de educandos, professoras, gestoras, mães e comunidade é uma das condições para a concretização de ações efetivas para sua superação. Há que se destacar que esse movimento não pode ser imediatista e nem fruto de ações individuais, mas que deve começar com a pressão para que políticas públicas consequentes e comprometidas socialmente sejam adotadas. Essa empreitada é coletiva e deve pautar-se num projeto ético-político de compromisso com a democracia, a justiça e a igualdade.

Quanto a esta Revista, esperamos que ela seja um dos veículos de difusão desse conhecimento que denuncia, mas que também anuncia, tal como propõe Freire (1983, p.101): “ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar”. Que possamos trazer para compartilhar com todos os interessados as intervenções que poderão levar à superação desses problemas tão complexos e a um salto de qualidade da educação em geral, mas em especial da escola pública.

Neste número publicamos quatro artigos que têm como foco o ensino superior relacionado às condições de exclusão e à adoção de práticas inclusivas; são eles: *Preconceito e prounistas: “seu lugar não é aqui”*, *Políticas Públicas e Mobilidade Social: Egressos do Programa Universidade para Todos (PROUNI)* e *Apoio Psicológico ao Universitário: a expressão do sofrimento em oficinas virtuais* e, como contribuição metodológica, *Métodos de estudo no Ensino Superior: construção e validação de um questionário*. *Concepções de desenvolvimento infantil: um estudo com educadoras de creches públicas* é um artigo que aborda uma vertente relevante desse segmento da educação, pois as concepções das educadoras são definidoras de suas práticas e têm um impacto profundo no desenvolvimento de crianças pequenas. Vários artigos apresentam estudos de revisão, proporcionando uma visão geral

sobre temas de interesse para a área, como a recorrente questão da indisciplina, no artigo *Indisciplina e ação democrática na escola: uma revisão sistemática*; a intervenção sobre a violência na escola e sobre as questões de gênero, com os artigos *O enfrentamento da violência na escola: o que as produções científicas apontam como medidas?* e *Intervenções Educativas para aprendizagem acerca de Sexualidade e Gênero no Brasil: uma Revisão de Escopo*; um estudo sobre superdotação e altas habilidades, no artigo *Autoconsciência em Talentosos: Análise da Produção Científica (de 1995 a 2015)* e, completando, um trabalho sobre *Análise do Comportamento: Equivalência de estímulos e ensino de leitura: características dos participantes de estudos empíricos brasileiros de 2008 a 2017*. De particular relevância, na seção *Compartilhando*, uma contribuição teórica ímpar: *A revolução de Vigotski*.

Mais uma vez temos que dizer que nós, autores, pareceristas e membros do corpo editorial, também enfrentamos muitas dificuldades nesse período. Não seria possível dar cabo dessa tarefa sem a imensa colaboração das nossas mestrandas, mestras e doutorandas que não medem esforços para que esta Revista venha a público. Reafirmamos o nosso profundo agradecimento a todas e todos cujo trabalho concretiza este número de nosso periódico: Jaqueline Lima da Silva Nery, Jessica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar e nossa mais nova e super competente Carolina Telis Garcia, 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.

Convidamos a todas, todos e todes a uma leitura instigante que enseje perguntas (Freire & Faundez, 1985) sobre a realidade educacional, entre outras dimensões da vida social, que se configura como um elemento fundante na possibilidade de fomentar a capacidade crítica diante do real, orientados por valores e princípios que compõem um projeto societário para além do capital.

Referências

- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional N° 105/2019.* – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Freire, P. (1983). Educação: o sonho possível. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *O Educador: vida e morte.* 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonzalez, L. (2020) Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: Rios, F.; Lima, M. (Org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lukács, G. (2020). *Destruição da razão.* Trad. Rainer Patriota. Alagoas: Instituto Lukács.
- Marx, K.; Engels, F. (2007). *A ideologia alemã.* São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, Í. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.* Trad. Paulo Cezar Castanheda e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo.

Recebido em: 22 Mai de 2022
Aprovado em: 22 Mai de 2022

THE ETHICAL-POLITICAL COMMITMENT TO THE IMPACTS OF THE PANDEMIC

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

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

More than two years have passed since the first warnings of a serious epidemic arrived that, soon after, would become a pandemic. The impacts were (and continue to be) immeasurable. Its deleterious effects certainly impose many tasks for the field of educational psychology: the production of scientific knowledge to identify and qualify these impacts as a contribution to the actions that must be implemented in an attempt to overcome these consequences for the teaching-learning process, especially for students from public schools, who were deeply affected and who experienced and continue to experience the most diverse forms of difficulties in accessing educational and social rights, which are revealed in the material conditions posed by social inequalities substantiated by class, race and gender conditions, among others. Such challenges and tensions require the apprehension of the movement in its concreteness, with a view to going beyond the phenomenal appearance forged by expressions of immediate “solutions” that favor the perpetuation of individualizing practices in the educational field, among other spheres of social life, as a tendency to respond to complex and contradictory processes.

These social phenomena, in turn, require rigorous analytical lenses that do not lose sight of the materiality of the real, so that “[1845] 2007, p. 43), which involves, among other mediations, the apprehension of the determinations of social reality guided by mechanisms to strengthen collective strategies of struggle and resistance guided by joint social responsibility in the face of the intensification of the neoliberal offensive.

Social inequalities, which are historical and chronic in our country, manifest themselves perversely in education; although there is a substantive and continuous elaboration of critical knowledge that shows its many faces and consequences, as well as pointing

to possibilities of overcoming, many problems persist invisible and/or masked by ideological precepts immanent to the capitalist sociability movement. A significant gap remains between available knowledge and the everyday reality of schools. Furthermore, there is a certain naturalization of this process, on the one hand by the ideas conveyed mainly by the mainstream media, which tends to point to the lags of Brazilian students in the results of system evaluations and their consequences for the economic development of the country and, on the other hand, On the other hand, to the invisibility of the reality experienced by millions of children and young people in their schooling process based on the antagonism of class interests.

Some attempts to hide and silence social inequalities, however, were wide open during the pandemic. The possibilities of schooling for children from the popular classes showed, during and after the restrictions on the movement of people (to reiterate: they were absolutely necessary and even fell far short of what would be ideal), not only the precarious conditions of access to the teaching-learning process, but to housing conditions, basic sanitation, food (in)security, in addition to domestic violence, unemployment and, among many other forms of suffering, fear, illness, death and mourning. It is known that the rates of contagion, morbidity and mortality were also unequal, affecting the most impoverished populations much more. The dehumanizing effects of the intensification of the structural crisis of capital (Mészáros, 2002) are manifested in the movements of denial, contempt and delegitimization of science, anchored in the tendency to strengthen irrationalist premises that are revealed, among other elements, in the commonly disseminated assertion that “we are all in the same boat”, as one of the attempts to forge a harmonic sense of collective belonging, with the intention of camouflaging the real

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

concrete determinations of affirmation of neoconservatism built on principles of irrationalism. In this sense, we consider the propositions of Lukács (2020) about founding elements of irrationalist ideology:

“The sharpening of the scientific crisis, the need to choose between continuing the path of dialectics or taking refuge in the field of irrationalism usually coincides – not by chance – with major social crises, because, just as the development of the natural sciences is determined, above all, by material production, so also the philosophical consequences, which arise from new questions and answers, from their problems and attempts at solutions, depend on the class struggles of the period considered. (Lukács, 2020, p.99)

It should be noted that the basic determination of irrationalism is promoted by the reactionary bourgeoisie by attributing to the subjects a certain breath in the field of worldview, illusion of a supposed ideal of freedom and personal independence, of moral and intellectual superiority (Lukács, 2020). This political-ideological dimension is manifested in social reality, among other aspects, in the attacks on social rights hard won by the working class in the scope of the educational process, among other dimensions of social life guided by the dictates of capital, as expressed by the tensions contrary to free public education, according to the constitutional principles of Art. 206 item IV which presupposes the “[...] free public education in official establishments; [...]” (Brasil, 1988, p. 109), camouflaged by purportedly modernizing propositions aligned with the interests of the ruling class built on the Proposed Constitutional Amendment (PEC) of No. 206/2019 in progress, which proposes in its wake the costing nature of tuition fees in public universities to the population.

In the current context of a pandemic and the adoption of narratives that potentiate contagion, morbidity and mortality, research that was in the initial phase or data production had to be revised to adapt to the new conditions, which made it possible to monitor the multiple faces of schooling in the pandemic or, more specifically, the immense and profound educational and social inequality that plagues Brazilian society. The investigations carried out then, especially those that followed the classes or remote and hybrid meetings, constitute a highly relevant historical record, whose data can and should be revisited in the

future. Difficulty or impossibility of accessing digital platforms because they do not have minimum equipment and internet signal, because they have to share a precarious device with the whole family, because of the lack of school meals, because of the material that did not reach the students, because of the limited space for a family by the thin walls that did not filter the noises of everyday life in the neighborhood, by unemployment, by the plague that lurked, by the death so close, which took relatives and neighbors... these were the dramatic scenarios experienced by schoolchildren and witnessed by countless researchers over those two years. But they were also reasons for the frustration of teachers and administrators, many of whom also performed work activities without equipment, adequate spaces and time available to prepare and record video classes imbricated by affectations of helplessness, discouragement and silencing experienced in the process of production and reproduction of the force of work, structured by the class, sexual and racial division forged by the intensification of expropriations of dignified conditions of existence, especially involving the female and black population layer (Gonzales, 2020).

Such professionals, paradoxically, facing the present contradictions, sought to engage in the strengthening of collective alternative paths oriented to the ethical-political commitment with the students through the collective organization focused on the structuring of teaching conditions that provide opportunities for the appropriation of systematized knowledge, but that they also had to take care of the house, children, relatives, women who are mostly. It was no different with the mothers of students. It was no different with the majority of the Brazilian population, a work force that produces wealth, but does not have access to it, not even to the minimum necessary for survival.

The damages are many and go beyond school issues, which are directly related to health and, in particular, to mental health, which were strongly affected. Feelings in profusion: fear, insecurity, frustration and anxiety have become chronic and will leave their mark on everyone.

The tasks for the field of educational psychology are many. Amid the drastic measures against science and research in general, which include not only cutting funds, but also counter-propaganda to the knowledge produced by it, resistance remains and is strengthened so that its social function is fulfilled and a historic

response can be given. Producing knowledge about the reality of the pandemic and its consequences for millions of students, teachers, managers, mothers and the community is one of the conditions for implementing effective actions to overcome it. It should be noted that this movement cannot be immediate or the result of individual actions, but that it must start with the pressure for consequent and socially committed public policies to be adopted. This undertaking is collective and must be based on an ethical-political project of commitment to democracy, justice and equality.

As for this Journal, we hope that it will be one of the vehicles for the dissemination of this knowledge that denounces, but also announces, as proposed by Freire (1983, p.101): “woe to those among us who stop their ability to dream, to invent the courage to denounce and announce”. May we bring to share with all those interested the interventions that could lead to the overcoming of these complex problems and to a leap in the quality of education in general, but especially in public schools.

In this issue we publish four articles that focus on higher education related to conditions of exclusion and the adoption of inclusive practices; They are: Prejudice and pronouns: “your place is not here”, Public Policies and Social Mobility: Graduates of the University for All Program (PROUNI) and Psychological Support to University Students: the expression of suffering in virtual workshops and, as a methodological contribution, Methods of study in Higher Education: construction and validation of a questionnaire. Conceptions of child development: a study with educators from public daycare centers is an article that addresses a relevant aspect of this segment of education, as the educators’ conceptions define their practices and have a profound impact on the development of young children. Several articles present review studies, providing an overview of topics of interest to the area, such as the recurring issue of indiscipline, in the article Indiscipline and democratic action in schools: a systematic review; the intervention on violence at school and on gender issues, with the articles Confronting violence at school: what scientific productions point out as measures? and Educational Interventions for Learning about Sexuality and Gender in Brazil: A Scope Review; a study on giftedness and high abilities, in the article Self-awareness in Talented: Analysis of Scientific Production (from 1995 to 2015) and, completing, a work on Behavior Analysis: Stimulus Equivalence and Reading Teaching:

Characteristics of Participants in Brazilian Empirical Studies from 2008 to 2017. Of particular relevance, in the Sharing section, a unique theoretical contribution: Vygotsky’s revolution.

Once again, we have to say that we, authors, reviewers and members of the editorial board, also faced many difficulties during this period. It would not be possible to complete this task without the immense collaboration of our masters, masters and doctoral students who spare no effort to make this Journal public. We reaffirm our deep gratitude to each and everyone whose work makes this issue of our periodical: Jaqueline Lima da Silva Nery, Jessica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar and our newest and super competent Carolina Telis Garcia, as well as to Waldir Alves, from EDUC. We reiterate our thanks to the Portal of Journals 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 invite everyone to an instigating reading that raises questions (Freire & Faundez, 1985) about the educational reality, among other dimensions of social life, which is configured as a founding element in the possibility of fostering critical capacity in the face of reality, guided by values and principles that make up a corporate project beyond capital.

References

- Brazil. (2020). Constitution of the Federative Republic of Brazil: constitutional text enacted on October 5, 1988, compiled up to Constitutional Amendment No. 105/2019. – Brasília: Federal Senate, Coordination of Technical Editions.
- Freire, P. (1983). Education: the possible dream. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *The Educator: life and death*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal Editions.
- Freire, P. Faundez, A. (1985). *For a pedagogy of the question*. Rio de Janeiro: Peace and Earth.
- Gonzalez, L. (2020) Culture, ethnicity and work: Linguistic and political effects of the exploitation of women. In: Rios, F.; Lima, M. (Org.). *For an Afro-Latin American Feminism: Essays, Interventions and Dialogues*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lukács, G. (2020). *Destruction of reason*. trans. Rainer Patriot. Alagoas: Lukacs Institute.

Marx, K.; Engels, F. (2007). *German ideology*. Sao Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2002). *Beyond capital: towards a theory of transition*. trans. Paulo Cezar Castanheda and Sérgio Lessa. Sao Paulo: Boitempo.

Received on: 25 May 2022

Approved: 25 May 2022

EL COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO ANTE LOS IMPACTOS DE LA PANDEMIA

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

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

Han pasado más de dos años desde que llegaron los primeros avisos de una grave epidemia que, poco después, se convertiría en pandemia. Los impactos fueron (y continúan siendo) inconmensurables. Seus efeitos deletérios certamente impõem muitas tarefas para a área da psicologia da educação: a produção de conhecimento científico para identificar e qualificar esses impactos como contribuição para as ações que deverão ser implementadas na tentativa de superação dessas consequências para o processo ensino-aprendizagem, em especial para os educandos das escolas públicas, que foram profundamente afetados e que vivenciaram e continuam experienciando as mais diversas formas de dificuldades de acesso aos direitos educacionais e sociais, que se revelam nas condições materiais postas pelas desigualdades sociais consubstanciadas pelas condições de classe, raça e gênero, entre otras.

Tales desafíos y tensiones requieren la aprehensión del movimiento en su concreción, con miras a ir más allá de la apariencia fenoménica forjada por expresiones de “soluciones” inmediatas que favorecen la perpetuación de prácticas individualizadoras en el campo educativo, entre otras esferas de la vida social, como una tendencia a responder a procesos complejos y contradictorios. Estos fenómenos sociales, a su vez, requieren lentes analíticas rigurosas que no pierdan de vista la materialidad de lo real, por lo que “[...] 1845] 2007, p. 43), lo que implica, entre otras mediaciones, la aprehensión de las determinaciones de la realidad social guiadas por mecanismos para fortalecer estrategias colectivas de lucha y resistencia guiadas por la corresponsabilidad social frente al recrudescimiento de la ofensiva neoliberal.

Las desigualdades sociales, históricas y crónicas en nuestro país, se manifiestan perversamente en la educación; si bien existe una elaboración sustantiva y continua de saberes críticos que muestran sus múltiples rostros y consecuencias, además de señalar posibilidades de superación, muchos problemas persisten

invisibles y/o enmascarados por preceptos ideológicos immanentes al movimiento de sociabilidad capitalista. Persiste una brecha significativa entre el conocimiento disponible y la realidad cotidiana de las escuelas. Además, hay una cierta naturalización de este proceso, por un lado por las ideas transmitidas principalmente por los grandes medios de comunicación, que tienden a señalar los rezagos de los estudiantes brasileños en los resultados de las evaluaciones del sistema y sus consecuencias para el desarrollo económico de la país y, por otro lado, a la invisibilización de la realidad que viven millones de niños y jóvenes en su proceso de escolarización basado en el antagonismo de intereses de clase. Sin embargo, algunos intentos de ocultar y silenciar las desigualdades sociales quedaron abiertos durante la pandemia. Las posibilidades de escolarización de los niños de las clases populares evidenciaron, durante y después de las restricciones a la circulación de personas (reitero: fueron absolutamente necesarias e incluso muy por debajo de lo ideal), no sólo las precarias condiciones de acceso a la el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a las condiciones de vivienda, saneamiento básico, (in) seguridad alimentaria, además de la violencia intrafamiliar, el desempleo y, entre muchas otras formas de sufrimiento, el miedo, la enfermedad, la muerte y el duelo.

Se sabe que las tasas de contagio, morbilidad y mortalidad también fueron desiguales, afectando mucho más a las poblaciones más empobrecidas. Los efectos deshumanizadores del recrudescimiento de la crisis estructural del capital (Mészáros, 2002) se manifiestan en los movimientos de negación, desprecio y deslegitimación de la ciencia, anclados en la tendencia a fortalecer premisas irracionalistas que se revelan, entre otros elementos, en el común aseveración difundida de que “todos estamos en el mismo barco”, como uno de los intentos de forjar un sentido armónico de pertenencia colectiva, con la intención de camuflar las determinaciones concretas reales de afirmación del neoconservadurismo construido sobre principios del

irracionalismo. En este sentido, consideramos las proposiciones de Lukács (2020) sobre elementos fundantes de la ideología irracionalista:

“La agudización de la crisis científica, la necesidad de elegir entre continuar el camino de la dialéctica o refugiarse en el campo del irracionalismo suele coincidir -no por casualidad- con grandes crisis sociales, porque, así como está determinado el desarrollo de las ciencias naturales, sobre todo, por la producción material, así también las consecuencias filosóficas, que surgen de nuevas preguntas y respuestas, de sus problemas e intentos de solución, dependen de las luchas de clases del período considerado. (Lukács, 2020, p.99)

Cabe señalar que la determinación básica del irracionalismo es promovida por la burguesía reaccionaria al atribuir a los sujetos cierto aliento en el campo de la cosmovisión, ilusión de un supuesto ideal de libertad e independencia personal, de superioridad moral e intelectual (Lukács, 2020). Esta dimensión político-ideológica se manifiesta en la realidad social, entre otros aspectos, en los ataques a los derechos sociales duramente conquistados por la clase obrera en el ámbito del proceso educativo, entre otras dimensiones de la vida social guiada por los dictados del capital, tal como lo expresan en tensiones contrarias a la gratuidad de la educación pública, según los principios constitucionales del art. 206 inciso IV que presupone la “[...] educación pública gratuita en establecimientos oficiales; [...]” (Brasil, 1988, p. 109), camuflados por propuestas supuestamente modernizadoras alineadas con los intereses de la clase dominante construidas a partir de la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) del n° 206/2019 en curso, que propone en su estela el carácter oneroso de los derechos de matrícula en las universidades públicas para la población.

En el contexto actual de pandemia y de adopción de narrativas que potencializan el contagio, la morbilidad y la mortalidad, investigaciones que se encontraban en fase inicial o de producción de datos debieron ser revisadas para adaptarse a las nuevas condiciones, lo que permitió monitorear las múltiples caras de la escolarización en la pandemia o, más específicamente, la inmensa y profunda desigualdad educativa y social que azota a la sociedad brasileña. Las investigaciones realizadas entonces, especialmente las que siguieron a las clases o encuentros a distancia e híbridos, constituyen un registro histórico de gran

relevancia, cuyos datos pueden y deben ser revisitados en el futuro. Dificultad o imposibilidad de acceder a las plataformas digitales por no contar con equipos mínimos y señal de internet, por tener que compartir un dispositivo precario con toda la familia, por falta de alimentación escolar, por material que no llega a los estudiantes, por el espacio limitado para una familia por los delgados muros que no filtraban los ruidos de la vida cotidiana del barrio, por el paro, por la peste que acechaba, por la muerte tan cercana, que se llevó a familiares y vecinos... los escenarios dramáticos vividos por los escolares y presenciados por innumerables investigadores durante esos dos años. Pero también fueron motivos de frustración de docentes y administrativos, muchos de los cuales también realizaban actividades laborales sin equipos, espacios adecuados y tiempo disponible para preparar y grabar videoclases imbricadas por afectaciones de impotencia, desánimo y silenciamiento vividos en el proceso de producción y reproducción de la fuerza de trabajo, estructurada por la división de clase, sexual y racial fraguada por la intensificación de las expropiaciones de las condiciones dignas de existencia, involucrando especialmente a la capa poblacional femenina y negra (Gonzales, 2020).

Tales profesionales, paradójicamente, frente a las contradicciones presentes, buscaron comprometerse en el fortalecimiento de caminos colectivos alternativos orientados al compromiso ético-político con los estudiantes a través de la organización colectiva encaminada a estructurar condiciones de enseñanza que brinden oportunidades para la apropiación de saberes sistematizados, pero que también tenían que cuidar la casa, hijos, parientes, mujeres que son en su mayoría. No fue diferente con las madres de los estudiantes. No fue diferente con la mayoría de la población brasileña, una fuerza de trabajo que produce riqueza, pero no tiene acceso a ella, ni siquiera al mínimo necesario para sobrevivir.

Los daños son muchos y van más allá de las cuestiones escolares, que están directamente relacionadas con la salud y, en particular, con la salud mental, que se vio fuertemente afectada. Sentimientos a raudales: el miedo, la inseguridad, la frustración y la ansiedad se han vuelto crónicos y dejarán huella en todos.

Las tareas para el campo de la psicología educativa son muchas. En medio de las medidas drásticas contra la ciencia y la investigación en general, que incluyen no solo el recorte de fondos, sino también la contrapropaganda al conocimiento que produce, la

resistencia permanece y se fortalece para que cumpla su función social y se le dé una respuesta histórica. Producir conocimiento sobre la realidad de la pandemia y sus consecuencias para millones de estudiantes, docentes, directivos, madres y comunidad es una de las condiciones para implementar acciones efectivas para superarla. Cabe señalar que este movimiento no puede ser inmediato ni resultado de acciones individuales, sino que debe partir de la presión para que se adopten políticas públicas consecuentes y socialmente comprometidas. Este compromiso es colectivo y debe basarse en un proyecto ético-político de compromiso con la democracia, la justicia y la igualdad.

En cuanto a esta Revista, esperamos que sea uno de los vehículos de difusión de este saber que denuncia, pero también anuncia, como propone Freire (1983, p. 101): “¡Ay de aquellos de nosotros que detengan su capacidad soñar, inventar el coraje de denunciar y anunciar”. Traigamos para compartir con todos los interesados las intervenciones que puedan conducir a la superación de estos complejos problemas ya un salto en la calidad de la educación en general, pero especialmente en las escuelas públicas.

En este número publicamos cuatro artículos que se centran en la educación superior relacionada con las condiciones de exclusión y la adopción de prácticas inclusivas; Ellos son: Prejuicios y prounistas: “tu lugar no es aquí”, Políticas Públicas y Movilidad Social: Egresados del Programa Universidad para Todos (PROUNI) y Apoyo Psicológico a Estudiantes Universitarios: la expresión del sufrimiento en talleres virtuales y, como enfoque metodológico, contribución, Métodos de estudio en la Educación Superior: construcción y validación de un cuestionario. Concepciones de desarrollo infantil: un estudio con educadores de guarderías públicas es un artículo que aborda un aspecto relevante de este segmento de la educación, ya que las concepciones de los educadores definen sus prácticas y tienen un profundo impacto en el desarrollo de los niños pequeños. Varios artículos presentan estudios de revisión, brindando un panorama de temas de interés para el área, como el tema recurrente de la indisciplina, en el artículo Indisciplina y acción democrática en las escuelas: una revisión sistemática; la intervención sobre violencia en la escuela y sobre cuestiones de género, con los artículos Enfrentando la violencia en la escuela: ¿qué producciones científicas señalan como medidas? e Intervenciones Educativas para el Aprendizaje sobre Sexualidad y Género en Brasil: Una Revisión de

Alcance; un estudio sobre superdotación y altas capacidades, en el artículo Autoconciencia en Talentosos: Análisis de la Producción Científica (de 1995 a 2015) y, completando, un trabajo sobre Análisis de la Conducta: Equivalencia de Estímulos y Enseñanza de la Lectura: Características de los Participantes en Estudios Empíricos Brasileños de 2008 a 2017. De particular relevancia, en la sección Compartir, una aportación teórica única: la revolución de Vygotsky.

Una vez más, tenemos que decir que nosotros, autores, revisores y miembros del consejo editorial, también enfrentamos muchas dificultades durante este período. No sería posible culminar esta tarea sin la inmensa colaboración de nuestros maestros, maestras y estudiantes de doctorado que no escatiman esfuerzos para hacer pública esta Revista. Reafirmamos nuestro profundo agradecimiento a todos y cada uno cuyo trabajo hace que este número de nuestro periódico: Jaqueline Lima da Silva Nery, Jessica Silva, Priscila da Costa, Regina Prandini, Ruzia Chaouchar y nuestra nueva y súper competente Carolina Telis García, así como a 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 el área de Psicología de la Educación.

Invitamos a todos a una lectura sugerente que plantea interrogantes (Freire & Faundez, 1985) sobre la realidad educativa, entre otras dimensiones de la vida social, la cual se configura como elemento fundante en la posibilidad de fomentar la capacidad crítica frente a la realidad, guiada por valores y principios que conforman un proyecto empresarial más allá del capital.

Referencias

- Brasil. (2020). Constitución de la República Federativa de Brasil: texto constitucional promulgado el 5 de octubre de 1988, compilado hasta la Enmienda Constitucional N° 105/2019. – Brasilia: Senado Federal, Coordinación de Ediciones Técnicas.
- Freire, P. (1983). Educación: el sueño posible. En: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). El Educador: vida y muerte. 3. ed. Río de Janeiro: Ediciones Graal.
- Freire, P. Faúndez, A. (1985). Por una pedagogía de la pregunta. Río de Janeiro: Paz y Tierra.

Gonzalez, L. (2020) Cultura, etnicidad y trabajo: Efectos lingüísticos y políticos de la explotación de la mujer. En: Ríos, F.; Lima, M. (Org.). Por un feminismo afrolatinoamericano: ensayos, intervenciones y diálogos. 1. ed. Río de Janeiro: Zahar.

Lukács, G. (2020). Destrucción de la razón. trans. Rainer Patriota. Alagoas: Instituto Lukacs.

Marx, K.; Engels, F. (2007). ideología alemana. Sao Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2002). Más allá del capital: hacia una teoría de la transición. trans. Paulo Cezar Castanheda y Sérgio Lessa. Sao Paulo: Boitempo.

Recibido: 22 Mai. de 2022
Aprobado: 22 Mai. de 2022

PRECONCEITO E PROUNISTAS: “SEU LUGAR NÃO É AQUI”

Flávia de Mendonça Ribeiro¹; <https://orcid.org/0000-0002-2728-4758>

Raquel Souza Lobo Guzzo²; <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Resumo

O artigo é parte do resultado de uma tese de doutorado e tem como objetivo identificar e analisar a presença do preconceito nos espaços acadêmicos onde o ProUni está presente, para, a partir da análise apresentada, defender a tese de que o ProUni, ao mesmo tempo em que busca reparar a ausência histórica da classe trabalhadora no Ensino Superior brasileiro, acaba por revelar as desigualdades sociais manifestas pelo preconceito nas vivências universitárias. Para o desenvolvimento de uma estrutura argumentativa que defenda a tese foi necessário um mapeamento e caracterização dos ProUnistas a partir de um questionário *online*, além de duas entrevistas em profundidade que aconteceram de forma individual. Sabe-se que o preconceito na sociedade existe, assim como nas Instituições de Ensino Superior privadas, porém não é dimensionado ainda como esse preconceito influencia a vivência do estudante durante sua graduação; para isso utilizamos o método quantitativo e a análise construtivo-interpretativa. Conclui-se que apesar do ProUni dar acesso à classe trabalhadora ao Ensino Superior, o preconceito vivenciado durante a graduação ainda é bastante velado, prejudicando o cotidiano desses estudantes, sendo uma fonte de sofrimento psíquico. Necessita-se de um trabalho profundo da psicologia no ensino superior para auxiliar as Instituições de Ensino Superior na integração desses estudantes na comunidade universitária, além de auxiliá-los no enfrentamento ao preconceito nas vivências universitárias.

Palavras-chave: Psicologia Crítica; Ensino Superior; Preconceito; ProUni.

Prejudice and prounistas: “you don’t belong to here”

Abstract

This paper is part of a doctoral thesis that aimed to identify and analyze the presence of prejudice in the academic spaces where ProUni (Program University for All) is existence, to defend the thesis: the ProUni, at the same time as it seeks to repair the historical absence of the working class in Brazilian Higher Education, reveals the social inequalities manifested by prejudice in university experiences. For the development of an argumentative structure that defends the thesis it was necessary to map and characterize the students of ProUni from an online questionnaire, besides two in-depth interviews that happened individually. It is known that prejudice in society exists, as well as in private Higher Education Institutions, but it isn’t considered how this prejudice influences the student’s experience during his/her graduation, therefore, it was used the quantitative method and the constructive-interpretative analysis. It is concluded that although the ProUni gives access for the working class to Higher Education, the prejudice experienced during graduation is still quite veiled, damaging the daily life of these students, being a source of psychic suffering. A deep work of psychology in higher education is needed to assist the Higher Education Institutions in the integration of these students in the university community, as well as to help them cope with prejudice in university experiences.

Keywords: Critical Psychology; Higher Education; Prejudice; ProUni.

Prejuicios y Prounistas: “Su lugar no es acá”

Resumen

Este artículo es parte de una tesis de doctorado que tuvo como objetivo identificar y analizar la presencia del preconcepto en los espacios académicos donde el ProUni (Programa Universidad para todos) está presente, para, a partir del análisis presentado, defender la tesis de que el ProUni, al mismo tiempo que busca reparar la ausencia histórica de la clase obrera

1 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC – Campinas – São Paulo – SP – Brasil; ribeiro.m.flavia@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC – Campinas – São Paulo – SP – Brasil; rslguzzo@gmail.com

en la Enseñanza Superior Brasileña, acaba por revelar las desigualdades sociales manifestadas por el preconceito en las vivencias universitarias. Para el desarrollo de una estructura argumentativa que defienda la tesis fue necesario un mapeo y caracterización de los becarios del ProUni a partir de un cuestionario online, además de dos entrevistas en profundidad que ocurrieron de forma individual. Se sabe que el preconceito en la sociedad existe, así como en las Instituciones de Enseñanza Superior privadas, pero no es dimensionado todavía como ese preconceito influye en la vivencia del estudiante durante su graduación, por lo tanto, para ello utilizamos el método cuantitativo y el análisis constructivo-interpretativo. Se concluye que a pesar del ProUni dar acceso a la clase trabajadora a la Enseñanza Superior el preconceito vivido durante la graduación todavía es bastante velado, perjudicando el cotidiano de esos estudiantes, siendo una fuente de sufrimiento psíquico. Se necesita un trabajo profundo de la psicología en la enseñanza superior para auxiliar a las Instituciones de Enseñanza Superior en la integración de esos estudiantes en la comunidad universitaria, además de auxiliarlos en el enfrentamiento del preconceito en las vivencias universitarias.

Palabras clave: Psicología Crítica; Educación Superior; Prejuicios; ProUni.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado (Ribeiro, 2018) e tem o objetivo de identificar e analisar a presença do preconceito em Instituições de Ensino Superior onde o ProUni está presente. Buscamos defender que o ProUni, ao mesmo tempo em que busca reparar a ausência histórica da classe trabalhadora no Ensino Superior brasileiro, acaba por revelar as desigualdades sociais manifestas pelo preconceito nas vivências universitárias, visto que não há políticas que lidem/discutam como o acesso dos estudantes bolsistas ao ES acirra as desigualdades sociais dentro da universidade.

Vivemos num sistema capitalista que utiliza da mão de obra com baixa remuneração para manter os lucros das empresas privadas, favorecendo o livre mercado, porém explorando os trabalhadores (Marx & Engels, 1848/2008). Ao mesmo tempo, o Estado representa os interesses da classe dominante, fomentando uma sociedade desigual e acirrando o preconceito, já que, segundo Lenin, o “Estado é o produto e a manifestação do antagonismo irreconciliável das classes” (Lenin, 1986, p. 9) e sua existência apresenta as contradições de classes que são, também, inconciliáveis.

A ideologia capitalista é uma das formas utilizadas para manter a exploração desses trabalhadores, fazendo com que eles acreditem que somente trabalhando muito e se esforçando ao máximo conseguirão melhorar sua qualidade de vida, sendo que muitas vezes isso não acontece (Santos, 1987). Dessa forma, entendemos por ideologia um conjunto de ideias que “procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade. (...) O

conceito de ideologia aparece em Marx como equivalente de ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida” (Löwy, 1985, p.12).

Santos (1987) e Sawaia (2008) apresentam que o preconceito e a desigualdade social são utilizados para manter o *status quo*. Historicamente, na nossa sociedade de classes, a classe dominante, por deter os meios de produção e comunicação, introjeta na classe dominada – trabalhadores que mantêm esses meios de produção e comunicação funcionando a todo vapor – a falsa ideia de que são superiores e merecem mais privilégios (Marx & Engels, 1848/2008). Essa falsa ideia ajuda na propagação do preconceito de classe.

Discutir e definir preconceito não é uma tarefa fácil, justamente pela subjetividade de quem a pratica e a sofre, sendo na maioria das vezes manifestada de forma camuflada, sutil, o que torna difícil combatê-la, e é exatamente por isso que devemos enfrentá-la. Sabe-se que há vários tipos de preconceito: de raça, etnia, gênero, classe social, crença, contra homossexuais, pessoas obesas, pessoas com deficiências físicas e intelectuais etc.; e este pode ser passado de geração a geração, culturalmente, sendo propagado por atitudes preconceituosas e descriminalizadoras (Camino, 2000; Crochík, 2011; Machado, 2008; Madureira & Branco, 2007; Queiroz, 1995). Então, ao analisarmos as definições referenciadas de preconceito encaixando-as na leitura concreta de nossa realidade, chegamos à seguinte síntese e a usaremos como base para análise neste artigo: preconceito é a desqualificação sistemática ou pontual, feita de forma coletiva ou individual, contra um grupo de pessoas ou indivíduo, historicamente denominado como inferior – classe, etnia, gênero, fisionomia, crença, deficiências físicas e/ou intelectuais, entre outros –, sendo que sua manutenção é dada a partir dos estereótipos e ideologia do

sistema capitalista (Ribeiro, 2018). Essa descrição de termos e de diferenciação de classes ainda são questões a serem superadas em nossa sociedade e entendemos que o processo de conscientização seja uma das formas para a superação e propagação do preconceito (Freire, 1980). A discriminação social no Brasil se dá concomitantemente pela cor da pele – raça e etnia – e classes – social e econômica.

Segundo Santos (1987), existe a necessidade de entender os níveis conceituais de classe apresentados por Marx (o modo de produção, a estrutura social, a situação social e a conjuntura), pois são apresentadas a partir da realidade concreta, são “construídas pela própria realidade e a que delas derivam” (Santos, 1987, p. 22), da prática social vinculada à expressão teórica e, por fim, pela possibilidade de abstração do real a partir dessa concretude e não o contrário.

Ao relacionarmos o contexto descrito à vivência universitária percebemos que as universidades no Brasil eram – e continuam sendo – elitizadas, e somente quem tem condições financeiras de investir na educação particular dos filhos garantia o acesso ao Ensino Superior em instituições públicas com melhor qualidade, visto que as escolas particulares têm mais qualidade que as públicas no ensino básico (Ribeiro & Guzzo, 2017). Essa condição começou a mudar a partir das políticas de ações afirmativas – cotas para negros e negras, classe baixa – como proposta inicial da reforma universitária implementada em 2004, isto é, a classe baixa e pobre utilizou e utiliza das ações afirmativas para tentarem o mínimo de reparação às desigualdades vividas historicamente (Carmo, Chagas, Figueiredo Filho & Rocha, 2014).

O ProUni – Programa Universidade Para Todos – foi criado com o intuito de dar acesso ao Ensino Superior às camadas pobres da sociedade brasileira, garantindo assim a possibilidade de ascensão social (Portal ProUni – ProUni, 2018). Porém, o sistema em que vivemos utiliza a meritocracia para garantir o acesso que, na verdade, é um direito de acordo com a Constituição Federal (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, 2015). Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (SEMESP, 2015) – o número de matrículas nas instituições de ensino privadas no ano de 2012 foi de 5.373.450, porém o número de ingressantes não chegou a 2.211.104 e o de concluintes foi

de apenas 761.732. Ou seja, somente 14% estudantes que ingressam nas IES privadas conseguiram se formar, sendo eles cotistas ou não.

Nos últimos quatro anos, o MEC modificou a forma como apresenta e disponibiliza os dados sobre o ProUni dificultando o acesso e a análise dos mesmos, já que antes apresentavam gráficos com os números descritos, além das planilhas por categoria: trabalho, etnia, tipo de bolsa e benefício, estado da Federação. Entretanto, hoje, disponibilizam os dados de todas as categorias e cidades do Brasil em uma única planilha, sendo que não há arquivo disponível dos dados dos últimos anos (Portal de Dados Abertos, 2021).

O ProUni, de acordo com o *site* do Ministério da Educação e Cultura (Portal ProUni – ProUni, 2018) tem o objetivo garantir bolsas de estudos em cursos de graduação sequenciais, de formação específica em instituições privadas de educação superior, sendo que essas bolsas podem ser parciais (50%) ou integrais (100%). Os bolsistas precisam ter estudado em escola pública ou ter 100% de bolsa comprovada em escola particular; ter deficiência ou ser professor da rede básica que não tenha graduação. A lei nº 11.096 de 2005 oferece às instituições de ensino superior privadas isenção de impostos, caso concordem com a adesão do programa (Almeida, 2015; 2014), o que deixou de render aos cofres públicos mais de R\$5, bilhões até 2014 (Paula, Lima, Costa & Ferreira, 2016).

Concordando com os autores acima citados, Ribeiro e Guzzo (2017) apresentam que um dos objetivos do ProUni é estreitar as barreiras entre o público e o privado. As autoras apresentam que uma das justificativas dadas pelo governo Lula, à época, para a implementação do programa é o fato das faculdades e universidades particulares terem “vagas ociosas” que seriam utilizadas por estudantes que, por algum motivo, não conseguiram entrar nas universidades públicas, e para isso teriam isenção de impostos.

Ao garantir o acesso ao Ensino Superior, o programa do governo não se propôs a garantir a todos os bolsistas uma forma de permanência no ensino superior, porém, aos estudantes que têm bolsa integral com mais de 6h/aula diárias é disponibilizada uma bolsa permanência com o valor de uma bolsa de iniciação científica (da CAPES), por mês; entretanto, essa bolsa é reavaliada mensalmente e os estudantes não têm garantia que conseguirão a bolsa no mês seguinte, dificultando sua permanência na IES (Ribeiro & Guzzo 2017). Além disso, por haver essa distinção de classe

social ao se inserirem no ambiente universitário, os estudantes vivem algumas situações preconceituosas. Essas situações preconceituosas vivenciadas pelos estudantes do ProUni e outros bolsistas podem ser acompanhadas pela Psicologia, já que têm impacto na vida cotidiana dos estudantes dentro da universidade. Temos que tomar como exemplo as IES públicas, como a UNB, que tem psicólogos atuando conjuntamente aos estudantes (Marinho-Araújo & Rabelo, 2015).

Entendemos que a Psicologia hegemônica é vista e utilizada como um instrumento útil para a reprodução (Martín-Baró, 1996) e manutenção (Parker, 2014) do sistema; frente às “exigências ‘objetivas’, o indivíduo deve buscar a solução para seus problemas, de modo individual e ‘subjetivo’” (Martín-Baró, 1996, p.13). Porém, temos outra visão de Psicologia (Parker, 2009). A forma que construímos nossa vida e as relações sociais, mesmo no nível mais íntimo, também é política – “referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano à medida em que este se desenvolve como vida em sociedade” (Maar, 1989, p.7).

A Psicologia Crítica é, então, uma ruptura ético-política por dentro e a partir da Psicologia, na qual uma perspectiva crítica é adotada, sendo seu principal objetivo o questionamento sistemático da Psicologia dominante, como o positivismo e humanismo, bem como a elaboração e aplicação de formas alternativas de teoria e prática psicológicas (Markard, 2007). Além disso, a Psicologia Crítica busca contribuir para algum projeto emancipatório, enquanto também tenta elaborar novas formas de pensar o indivíduo, a subjetividade, o sujeito (Guzzo, 2007, 2010; Parker, 2014, 2009; Martín-Baró, 1996, 1998; Ribeiro & Guzzo, 2017).

Pesquisas recentes (Ribeiro & Guzzo, 2017; Marinho-Araújo & Almeida, 2017; Marinho-Araújo, 2016; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015) mostram como a presença de uma profissional da Psicologia no Ensino Superior é necessária para prevenir situações de sofrimento psíquico, auxiliar na formação de profissionais na IES e também garantir a permanência de estudantes bolsistas no Ensino Superior (Ribeiro & Guzzo, 2017). O acompanhamento individual (Guzzo, 2014) ou o que poderia ser a escuta psicológica, para Marinho-Araújo (2016), seria mais facilmente implementado se a profissional estivesse no quadro da IES.

O sentimento de injustiça frente ao preconceito pode acontecer como uma das dimensões do sofrimento social (Carreteiro, 2003), quando o indivíduo sofre injustiças sociais ao ser desvalorizado e humilhado

(Sawaia, 2008). Um dos papéis do psicólogo no Ensino Superior é o de fortalecer o estudante universitário, auxiliando-o em sua participação de forma política e crítica na sociedade (Ribeiro & Guzzo, 2017; Marinho-Araújo & Almeida, 2017; Marinho-Araújo, 2016; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015). Complementando as autoras acima, outras três possíveis ações da Psicologia são: 1) parcerias com movimentos sociais; 2) entendendo como funciona o sistema educacional para divulgação da política social – tomada de consciência das políticas institucionais; 3) ter como um dos objetivos o combate ao capitalismo e as consequências desse sistema como uma forma de resistência (Prilleltensky & Nelson, 2002). Muitos estudantes de baixa-renda tiveram que lidar sozinhos com situações de preconceito dentro da universidade; o lugar que era para ser um espaço de aprendizado e convivência que os fortalecesse (Schraube & Marvakis, 2016) tornou-se um lugar gerador de sofrimento psíquico intensificado pelo preconceito vivenciado no espaço acadêmico. Essa situação é reflexo da contradição existente no país em que a maioria de estudantes que cursa o ciclo básico em instituições públicas passaram a estudar em IES privadas.

Método

A pesquisa qualitativa oferece a possibilidade de produzir um conhecimento na Psicologia diferente do que tem sido realizado nos últimos anos, já que esse conhecimento, ao ser relacionado à experiência humana com a ação social possibilita essa mudança (Parker, 2005). Sabemos que o método qualitativo não é superior ao quantitativo, nem vice-versa, pois entendemos que a pesquisa qualitativa quando utilizada juntamente com a quantitativa possibilita uma análise mais completa da realidade, sendo por esse motivo que, neste artigo, utilizaremos os dois métodos com o intuito de responder aos objetivos propostos. (Guareschi, 1998; Parker, 2005)

Por se utilizar a ação social como experiência para a produção do conhecimento (Parker, 2005), também se faz necessário pensar, a partir desse pressuposto, a inspiração materialista histórico-dialética como forma de análise das informações obtidas que, segundo Paulo Netto (2011), por ser um método complexo se pauta, principalmente, em três eixos interseccionais (totalidade, mediação e contradição), sendo assim, uma forma de compreender a realidade em que vivemos. Essa

complexidade aumenta quando pensamos que o universo tecnológico – repleto de novas vivências e situações – é mais uma parte da realidade humana (Hine, 2004; Schraube & Marvakis, 2016). Atualmente é notório como a tecnologia vem fazendo cada vez mais parte de nossa realidade e não é diferente na vida dos estudantes de graduação. Schraube e Marvakis (2016) apontam como a tecnologia na vida cotidiana dos estudantes pode interferir e atrapalhar, mas ao mesmo tempo pode ser um auxílio aos estudos, já que eles têm mais acesso a artigos, livros, entre outras fontes de estudo.

Portanto, este artigo tem inspiração na Etnografia Virtual, também conhecida como *netnografia* ou *etnografia online* (Hine, 2004; Mercado, 2012). A Etnografia virtual é uma técnica relativamente nova e surgiu por volta de 2000, tendo a internet como fonte de informação para pesquisas já que há a possibilidade de um estudo detalhado das relações e interações criadas e vividas em espaços virtuais, a partir da escrita ou imagem, permitindo a exploração da realidade de forma linear, pois os dados não podem ser deletados da web (Mercado, 2012, Hine, 2004). No caso deste artigo, por ser uma parte de uma pesquisa, apresentaremos uma das técnicas utilizadas, um questionário *online* que tem quatro dimensões – Caracterização do participante; Dimensão socioeconômica; Visão do ProUni; A vida cotidiana.

Participantes

Disponibilizaram-se a participar da pesquisa 56 estudantes matriculados e ex-ProUnistas de todo o país (denominados PQ 1 a 56), maiores de 18 anos. Todos os participantes poderiam desistir a qualquer momento, amparados por seus direitos como garantido pelo comitê de ética no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A segurança foi garantida aos participantes, a partir do parecer número 1754084, aprovado em 30 de setembro de 2016.

Procedimentos

Além disso, a catalogação dos dados foi feita de forma em que os participantes não sejam identificados. Depois de divulgado o questionário nesses grupos de Facebook, deixamos o questionário disponível por três (3) meses, outubro a dezembro de 2016, obtendo 59 respostas. Dessas 59 respostas, apenas 56 eram válidas

(94,9%), já que duas (2) eram respostas repetidas e uma (1) não aceitou participar da pesquisa. Tendo em vista que recebemos cinco (5) respostas de estudantes ProUnistas já formados, resolvemos aceitar as respostas para podermos comparar as respostas no final da pesquisa. Importante explicitar que antes de responder o questionário, aparece o TCLE e, somente depois que a/o participante aceitar participar da pesquisa, é que o questionário aparece.

Resultados e discussão

A metodologia de análise escolhida utiliza a leitura histórica da realidade para entender o contexto em que o participante vive, a contradição aparente nas informações apresentadas pelo participante e os nexos existentes entre a história e as contradições, construídos pelas pesquisadoras, pois se acredita que não há outra forma de apresentação dos resultados se não concomitantes com a discussão (Paulo Netto, 2011). A seguir serão descritos e analisados os resultados do questionário *online* e uma análise quantitativa das duas primeiras dimensões e qualitativa das duas últimas.

I e II – Caracterização dos participantes e Dimensão socioeconômica

Em uma breve caracterização dos estudantes desta pesquisa obtivemos 71% de estudantes do sexo feminino e 29% masculino. Por causa do maior número de mulheres nesta pesquisa, a partir de agora o artigo será escrito com o pronome feminino. Alguns estudos nos mostraram que as bolsistas são, em sua maioria, mulheres, têm entre 18 e 24 anos, cursam graduação de administração ou ciências humanas (licenciatura), são as primeiras universitários de sua família já que, muitos pais não têm sequer o Ensino Médio (Pereira Filho, 2011; Rocha, 2011; Karnal, 2015; Mattos & Bovério, 2016; Karnal, Monteiro, Santos & Santos, 2017; Autora1 & Autora2, 2017). Importante levarmos em consideração que de todos os jovens brasileiros dessa faixa etária, somente 17,4%, de acordo com o Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2016), estão no Ensino Superior. Um número muito abaixo à proposta inicial do Plano Nacional de Educação que apresenta uma porcentagem de 33% até o ano de 2020. A taxa do PNE para o ano de 2011 é de 17,3%, ou seja, o aumento de 2011 a 2016 foi de apenas 0,1% segundo os dados oficiais do PNAD (SEMESP, 2016).

Em relação à Etnia/Raça das estudantes o SisProUni (2018) apresenta que 45,8% de estudantes são brancas, 38,2% são pardas, 12,6%, 1,8% de estudantes amarelas, aqui descritas como orientais, 0,1% indígenas e 1,6% não informaram sua autodenominação racial. Sintetizamos os resultados e utilizamos a denominação de negros – que contém pretos e pardos, brancos, orientais e indígenas, já que algumas participantes responderam que eram pretas e pardas, ou pardas e brancas, por exemplo. Então, 60,7% das estudantes que participaram desta pesquisa se autodenominaram brancas, 37,5% negras e 1,8% orientais e indígenas. Esses dados vão de encontro ao apresentado pelo SisProUni em 2018, se aplicarmos a junção de pardos e pretos na caracterização oficial feita pelo governo (50,8% negros e 45,8% brancos) e esse resultado pode estar diretamente relacionado ao fato de que 60,5% das pessoas que não têm acesso à internet são negras (PNAD, 2016), e o questionário aplicado para essa pesquisa foi realizado via internet. Porém, os dados obtidos nesta pesquisa comprovam que o número de estudantes negros no Ensino Superior ainda é menor que o de brancos – 12,8% de negros para 26,5% de brancos, apesar de ter dobrado depois das políticas de ações afirmativas realizadas pelo governo nos últimos 10 anos – 2005 a 2015 –; antes eram de 5,5% negros e 17,8% brancos (IBGE, 2016).

No que concerne ao trabalho das bolsistas: 60,7% das estudantes não trabalham, enquanto 39,3% trabalham; das que trabalham: 55% trabalham/estágiam em sua área de formação e 45% não trabalham na sua área de formação, utilizando essa renda pela necessidade de se manter na universidade. Na questão “Tem bolsa permanência”, 28,6% estudantes responderam que sim, na comparação entre as perguntas no questionário vimos que 5,35% trabalham, além de receberem o benefício do governo, porém, apesar de um dos critérios para recebimento da bolsa permanência ser que o número de carga horária do curso seja igual ou superior à 6h/diárias, o que impossibilitaria um trabalho regularizado segundo as leis trabalhistas; não há nos critérios de recebimento da bolsa permanência a proibição de estar trabalhando formalmente (Portal ProUni – Bolsa Permanência, 2017).

III e IV– Visão do ProUni e A vida cotidiana

Para analisarmos as duas últimas partes do questionário, utilizamos o método construtivo-interpretativo

construído por González-Rey, pelo qual pretende entender o desenvolvimento da subjetividade, já que a compreende como um sistema dinâmico e complexo que está inserido no sentido das relações cotidianas, resultando nas configurações sociais e psíquicas desse sujeito, e que está em constante mudança. Assim como o desenvolvimento da subjetividade, o método construtivo-interpretativo também é complexo e processual; além disso, o pesquisador precisa dialogar, interpretar e confrontar informações, ou seja, ser um sujeito ativo para construir conhecimentos na e para nossa sociedade complexa (Rossato & Martínez, 2017). Após a leitura do questionário diversas vezes, organizamos os dados em três categorias universais de unidades de sentido – Acesso ao Ensino Superior; Permanência na Instituição de Ensino Superior e Vivência Universitária.

Na categoria Acesso ao Ensino Superior, unanimemente, a avaliação sobre o programa é positiva; a participante PQ19 o descreveu como “revolucionário”, por exemplo. Em suma, grande parte das estudantes apresentaram sua vivência para exemplificar a importância do programa, ou seja, que sem o ProUni não teriam condições de pagar uma graduação de qualidade; outros complementaram que é um excelente programa para inclusão de pessoas pobres, ou baixa renda (PQ – 1, 3, 4, 9, 16, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 35, 39, 41, 54). Também tivemos respostas que foram mais completas em relação à qualidade do programa, apresentando que ele “viabiliza acesso ao ensino superior e reparação histórica social” (PQ5), “ótimo meio de inclusão social” (PQ14), “uma maneira de garantir um ensino de qualidade para as pessoas pobres” (PQ8). Assim, percebemos que, de acordo com a avaliação das participantes dessa pesquisa, o objetivo inicial do programa, que é oferecer vagas ao Ensino Superior (Portal ProUni – ProUni, 2018), foi atingido.

A categoria Permanência na IES foi dividida em três subcategorias – Acompanhamento Psicossocial, Bolsa Permanência, Burocracia. Na subcategoria Bolsa Permanência, 14 estudantes recebem a bolsa e oito delas citaram desde o atraso do pagamento da bolsa até um reajuste anual (PQ 4), no valor e amplificação dos critérios para receber a referida bolsa: “(...) a bolsa permanência deveria ter um reajuste e não ser apenas para quem tem faculdade integral (...)” (PQ 41). Assim como PQ 41, outras estudantes também defendem a ampliação da BP para todos os estudantes que conseguirem o ProUni: “A bolsa permanência deveria ir

para todos os bolsistas, não só aqueles que têm carga horária integral e seu valor de acordo com o custo de vida” (PQ 44).

Em relação ao Acompanhamento Psicossocial, não houve menção a qualquer tipo de apoio provido pela universidade, mas oito delas apresentaram que sentiram falta e que “algum tipo de acompanhamento acadêmico/psicológico também seria o interessante” (PQ 41), já PQ 12 apresentou que sentiu “falta de assistência aos alunos ProUnistas. No ano que ingressei na faculdade, me senti como se tivesse sido “jogada” ali”, a mesma avaliação realizada por PQ 22 “Maior apoio da instituição que recebe o aluno. Geralmente somos ‘jogados’ na universidade sem muito amparo e apoio, tanto financeiro quanto social/psicológico”. O acompanhamento acadêmico aos estudantes também foi apresentado por PQ 16: “o suporte inexistente que recebemos na entrada do curso para acompanhar, uma vez que geralmente estamos muito atrás daqueles que fizeram escolas particulares”, apesar de não ser uma função do psicólogo no Ensino Superior. Como apresentado na fundamentação teórica, algumas pesquisas (Ribeiro & Guzzo, 2017; Marinho-Araújo & Almeida, 2017; Marinho-Araújo, 2016; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015) apresentaram como a presença de profissionais da Psicologia no Ensino Superior é importante, também, para prevenir situações de sofrimento psíquico como as que podem decorrer frente à vivência universitária – que será apresentada posteriormente, e também garantir a permanência de estudantes bolsistas no Ensino Superior (Ribeiro & Guzzo 2017).

O acompanhamento individual (Guzzo, 2014) ou o que poderia ser a escuta psicológica para Marinho-Araújo (2016) seria mais facilmente implementado se a profissional estivesse no quadro da IES. Para Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), Marinho-Araújo e Rabelo (2015), Marinho-Araújo (2016), Marinho-Araújo e Almeida (2017), o fortalecimento do estudante é papel do Ensino Superior, pois, a partir do exercício político e crítico de sua participação na sociedade serão formados para o processo coletivo de ação e, assim, contribuir para a mudança da realidade. Há algumas ações do psicólogo no Ensino Superior em relação aos estudantes que são importantes e devem ser aplicadas, como o auxílio no trabalho de acompanhamento da trajetória dos estudantes no ensino superior fazendo uma orientação individual e/ou coletiva, encaminhamentos internos e externos, atendimento às famílias e comunidade, entre outras ações.

A subcategoria Burocracia é a única subcategoria em que os participantes relataram somente algo negativo, desejando que a burocracia no processo de admissão ou no processo de manutenção das estudantes fosse menor, ou tivesse mecanismos mais rápidos para facilitar a vida das estudantes. Algumas estudantes apresentaram que o processo burocrático é “Horrrível” (PQ 1), “TORTURANTE” (PQ 52), “Constrangedor, já que analisam cada centavo que entra e sai das contas bancárias” (PQ 54), “Sinto que estou levando um atestado de pobreza” (PQ 43). Já PQ 21 acrescenta que o processo é “(...) cansativo, desgastante e muitas vezes humilhante. Ficamos à mercê do humor das assistentes sociais e torcendo para escolher aquelas que já sabemos ser mais empáticas. Não há diálogo.” [grifos nossos] (PQ 21). Essa subcategoria traz sentimentos expressos pelas participantes que podem ser descritos como sofrimentos sociais, segundo Carreteiro (2003), e Sawaia (2008) complementa que o sentimento e a dor originários pelas injustiças sociais acabam por desvalorizar e humilhar o indivíduo, fazendo com que se sinta envergonhado, como apresentado acima pelas participantes.

A análise desses sentimentos será realizada juntamente com a categoria Vivência Universitária, em que tivemos como resultado um misto de respostas negativas e positivas. Essa categoria é essencial para entendermos, inclusive, as contradições apresentadas pelas estudantes durante a pesquisa, pois são analisadas todas as questões do questionário conjuntamente. Importante ressaltar que também nessa categoria alguns casos de preconceito foram apresentados. Ao descreverem como é sua vivência universitária, 29% das participantes relataram ter uma vivência solitária e isolada, “Foi de isolamento e desamparo por parte da universidade e dos colegas de classe” (PQ 22). Quando questionado sobre “como se sente sendo ProUnista”, algumas estudantes apresentaram que têm sentimentos negativos quanto à sua situação: inferior, insegura, um pouco excluída, discriminada, deslocada, pobre, porém em sua maioria as estudantes apresentaram que sentem orgulho de si próprias por estarem cursando o Ensino Superior; PQ 5 apresentou “Sinto travando uma luta de classes diária, por conta dos contextos tão diferentes que tenho que lidar todos os dias, mas como ProUnista mesmo, me sinto forte e segura com aquilo que acredito e vim fazer na Universidade”.

Todos esses sentimentos expressos acima pelas participantes podem ser identificados como sofrimentos

sociais, já que “nossa análise se volta a certas dimensões do sofrimento social (humilhação, vergonha, falta de reconhecimento) vivido por categorias subalternizadas e aos efeitos produzidos na dimensão comunitária, social e grupal” (Carretero, 2003, p. 59).

As categorias subalternas descritas por Carretero, nada mais são do que a classe pobre e negra, historicamente subjugada por sua condição. Algumas estudantes apresentaram em sua experiência universitária o preconceito vivenciado cotidianamente; esses relatos foram resgatados na categoria Vivência Universitária. A partir do conceito de preconceito descrito na fundamentação teórica, podemos analisar que situações de discriminação por raça e cor, ou seja, racismo, foram presenciadas por 12,5% das participantes da pesquisa, e alguns casos nos chamaram mais atenção, como o de PQ9 que apresentou que uma vez passou por três estudantes brancas e uma delas disse em tom provocativo: “me sirva escrava”, por exemplo. PQ46 passou por uma situação semelhante de racismo, porém, realizada por um funcionário de segurança da IES, que não o deixou entrar e questionou diversas vezes se ele realmente era estudante dessa IES. Todas essas situações apresentadas pelas estudantes são consideradas racismo, já que historicamente os negros são vistos como submissos, incapazes e, conseqüentemente, não pertencentes aos seus direitos como todo ser humano, resultado de anos de exploração e escravidão (Nogueira, 2014).

Martín-Baró (1986/2011) afirma que uma das principais questões historicamente vivenciadas pela população pobre é a opressão social e é a mesma conclusão que Gonçalves Filho (1998) chega quando discute a humilhação social. A humilhação social para o autor é “a humilhação crônica, longamente sofrida pelos pobres e seus ancestrais, é efeito da desigualdade política, indica a exclusão recorrente de uma classe inteira de homens para fora do âmbito intersubjetivo da iniciativa e da palavra” (Gonçalves Filho, 1998, s/p).

As situações de preconceito de classe foram apresentadas por 27% das estudantes, que vivenciaram ou viram algum tipo de preconceito relacionado à classe. Segundo Santos (1987), os níveis conceituais de classe apresentados por Marx (o modo de produção, a estrutura social, a situação social e a conjuntura) são apresentadas a partir da realidade concreta, e é justamente com essa perspectiva que conseguimos relacionar as vivências das estudantes e categorizá-las como preconceito de classe e não somente algum tipo

abstrato de discriminação. De acordo com PQ23, o preconceito vivenciado é tido como velado, ou seja, não aparente à primeira vista para a maioria das pessoas.

A maioria das estudantes que apresentaram situações de preconceito de classe utilizaram a questão econômica para explicar o sentimento de discriminação e preconceitos vivenciados na IES, como ser chamada de miserável ou ter colegas e professores que acham “um absurdo o governo sustentar pobre com bolsas em faculdades” (PQ11), não se importando se as ProUnistas têm condições financeiras de comprar os materiais escolares necessários para sua formação. Esse distanciamento da realidade dos pagantes da realidade dos bolsistas intensifica ainda mais as situações de preconceito dentro das IES, já que um dos “motivos” apresentados por Crochík (2011) é o estereótipo repassado por aquilo que não se tem conhecimento. Respostas como “alunos de renda muito alta não faz amizade com bolsistas e nós também não fazemos questão” (PQ3); “É difícil “se misturar” com essas pessoas devido ao ritmo e estilo de vida que levam” (PQ4); “Colegas que olham com discriminação por não possuir a mesma “apresentação pessoal” que eles, além de piadas vindas de professores sobre pessoas pobres/bolsistas/nordestinos, enfim...” (PQ24), nos apresenta que, infelizmente a incidência de preconceito na IES é grande. Situações preconceituosas como essa são inconcebíveis e contrárias aos princípios do PNE 2011-2020 e do País que garantem o respeito às liberdades e diversidades raciais, econômicas, religiosas e culturais de todos os agentes da educação nacional, além do apreço à tolerância (Senado Federal, 2017).

Considerações finais

Em suma, tendo como base as respostas das participantes conseguimos compreender que o intuito do programa de dar acesso à camada pobre da sociedade felizmente funcionou, mas a disponibilização da Bolsa Permanência não é suficiente para mantê-las, sobretudo se levarmos em consideração que a bolsa não é para todo ProUnista. As próprias estudantes trouxeram como a falta de assistência estudantil é mais um fator para evidenciar o preconceito: quando necessitam comprar algum tipo de material didático ou material essencial para sua formação, independente da área de atuação, e não conseguem por falta de dinheiro e assistência da IES ou do governo; ao ouvirem de seus colegas e, principalmente, de seus docentes que não

deveriam receber formação universitária, por não conseguirem arcar com os custos desses materiais ou não de estarem ali por não terem condições de acompanhar as matérias, temos informações suficientes para afirmar que o preconceito de classe fica evidente.

Muitas vezes, as estudantes não reconhecem inicialmente que são alvos de preconceito, ou, quando reconhecem, tentam minimizar o ocorrido por entender que isso já está enraizado em sua vivência e situações como essa acontecerão corriqueiramente. O reconhecimento de ser alvo de preconceito se dá principalmente quando conversam entre si ou com alguém (rede de apoio institucional, ou informal) para lidar com o sofrimento gerado por esse preconceito. Algumas vezes não houve ação imediata das estudantes, apresentando fatalismo em suas respostas, ou por sofrerem esse tipo de violência de alguém com uma hierarquia superior, como professores e funcionários que determinariam se continuariam ou não com a bolsa do ProUni. Em relação aos tipos de preconceito nos chamou a atenção que o preconceito de classe foi o mais vivenciado, seguido do preconceito racial. Na Psicologia, os estudos sobre preconceito de classe são, ainda, escassos, ao contrário do preconceito racial.

E aí? Qual o possível papel do psicólogo no Ensino Superior?

Ao definirmos nosso papel e identidade como psicólogos devemos levar em consideração a situação histórica de nossa sociedade e suas necessidades, auxiliando na superação da alienação identitária no âmbito pessoal e social ao transformar as condições opressivas em seu contexto, na desideologização, que tem o intuito de desmascarar a ideologia dominante naturalizada historicamente e elaborando um conhecimento sobre as reais necessidades da população. Além disso, ao fazermos uma leitura materialista histórico-dialética da nossa realidade, entendemos que as formas de preconceitos de raça/etnia e gênero se entrelaçam concomitantemente ao preconceito de classe, intensificando o sofrimento psíquico das e dos estudantes. Em suma: o profissional da psicologia não deve dizer às pessoas o que elas devem ou não fazer, mas indagá-las, fazê-las pensar e questionar o mundo, suas necessidades e, ao fim, auxiliar em seu fortalecimento para realizarem a mudança social.

Algumas propostas de atuação para o Psicólogo no Ensino Superior, voltadas para os ProUnistas, mas

que podem ser ampliadas para todas as IES foram pensadas: A) Mapear os estudantes – para garantir uma boa atuação do Psicólogo no Ensino Superior é necessário conhecer as pessoas e questões a serem trabalhadas, portanto, saber minimamente a história e trajetória de vida dos estudantes até o ingresso na IES, através de um mapeamento dos estudantes bolsistas, é de suma importância; B) Realizar um acompanhamento coletivo e individual dos estudantes, pois teremos um contato com as questões a serem trabalhadas de forma coletiva, como por exemplo, suporte psicossocial para casos de opressão que aconteçam na IES – visando a prevenção de casos de violência, e a promoção da integração entre estudantes pagantes e ProUnistas; C) Garantir uma orientação e trabalho coletivo com os docentes e funcionários – a fim de lidar com o novo perfil de estudantes da IES; D) Orientar estudantes a procurarem Atendimento Jurídico – alguns casos trazidos por estudantes nesta pesquisa e na pesquisa de mestrado sobre as leis que regem o ProUni e seus direitos não era – e não é – escopo de um Psicólogo do Ensino Superior, porém, um mínimo entendimento sobre as leis que regem o programa para orientar pela procura da Defensoria Pública é outra possibilidade de atuação.

Para novas pesquisas, pretende-se estudar a participação no cotidiano dos estudantes a fim de entender melhor sua realidade, sobre qual seria o papel do psicólogo no processo de tomada de consciência dos ProUnistas, entre outras também relevantes. Várias questões foram levantadas, várias perspectivas frente a um tema tão pouco debatido e desenvolvido na Psicologia, e nos colocando a importância da inserção do Psicólogo no Ensino Superior Privado, onde efetivamente ele não se encontra.

Referências

- Almeida, W. M. de. (2014). *ProUni no Ensino Superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa: FAPESP.
- Almeida, W. M. de. (2015). Os Herdeiros e os Bolsistas do ProUni na Cidade de São Paulo. *Educação e Sociedade, Campinas*, (36) 130, 85-100. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00085.pdf>

- Bisinoto, C.; & Marinho-Araújo, C. M. (2015). Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia (Online)*, 67, 33-46.
- Camino, L. (2000). Psicologia e Direitos Humanos. In Conselho Federal de Psicologia (org). *Psicologia, Ética e Direitos Humanos*. (pp. 41-65) 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carmo, E. F.; Chagas, J. A. S.; Figueiredo Filho, D. B. & Rocha, E. C. (2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista brasileira Estudos de pedagogia (online)*, Brasília, 95(240) 304-327
- Carretero, T. C. (2003). Sofrimentos Sociais em Debate. *Psicologia USP*, 14(3), 57-72.
- Crochík, J. L. (2011). Preconceito e inclusão. *WebMosaica – revista do instituto cultural judaico marc chagall*. 3(1).
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação Social – Um Problema Político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9(2) São Paulo. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>
- Guareschi, P. A. (1998). Quantitativo versus Qualitativo: uma falsa dicotomia. *Revista Psico – PUC/RS*, 29(1), 165; 174.
- Guzzo, R. S. L. (2007). *Reforma Universitária, Universidade Nova e o Futuro da Psicologia*. Texto apresentado no XIVº Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/Artigo-Raquel-Guzzo.pdf>
- Guzzo, R. S. L. (2010). Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e a Psicologia Escolar: uma práxis pra a Liberdade. In: Almeida, S. F. C. de. (org). *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea. 169-178.
- Guzzo, R. S. L. (2014). *Consciência e ação diante da violência: desafios para a escola pública e para psicologia*. Projeto para Edital do CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Hine, C. (2004). *Etnografia Virtual*. Barcelona, Editorial: UOC.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). Censo da Educação Superior 2016. *Ministério da Educação e Cultura*. Recuperado de <http://download.inep.gov.br/>
- Karnal, C. L. (2015). Os Fatores de Proteção e Risco para Cursar uma Graduação em Alunos ProUnistas. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-Graduação em Psicologia Clínica. São Leopoldo.
- Karnal, C. L.; Monteiro, J. K.; Santos, A. S. & Santos, G. O. dos. (2017). Fatores de proteção em estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 21(3), 437-446. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311169>
- Lenin, V. I. (1986). *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Editora HUCITEC.
- Löwy, M. (1985). *Ideologia e ciência social*. São Paulo: Cortez.
- Maar, W. L. (1989). *O que é política*. Coleção Primeiros Passos – nº 54. Editora Brasiliense.
- Machado, C. de P. (2008). A designação da palavra preconceito em dicionários atuais. *Sínteses (Unicamp)*, 13. Retirado de <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/831/590>
- Madureira, A. F. do A.; & Branco, A. M. C. U. de A. (2007). Identidades Sexuais Não-hegemônicas: Processos Identitários e Estratégias para Lidar com o Preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 23(1), 81-90. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6047>
- Marinho-Araújo, C. M. & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação Campinas; Sorocaba, SP*, 20(2), 443-466. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 2, 199-211.
- Marinho-Araújo, C. M.; & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação. *Psicologia: Teoria E Pesquisa (Brasília. Online)*, 32, 1-10.
- Markard, M. (2007). *A crítica como atitude – O psicólogo marxista Klaus Holzkamp*. Traduzido por Autora2.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>

- Martín-Baró, I. (1998). Hacia una psicología de la liberación. In A. Blanco (Org.) *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Marx, K; & Engels, F. (1848/2008). *Manifesto do Partido Comunista*. 2ª edição. São Paulo, Brasil: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann.
- Mattos, M. J. V. M. de; & Bovério, M. A. (2016). Avaliação do Programa Universidade para Todos (ProUni), segundo a percepção dos beneficiários concluintes. In Mattos, M. J. V. M. de; & Martins, M. I. (Org.). *ProUni: Contribuições para a discussão das políticas públicas em Educação Superior no Brasil*. Curitiba: Editora CRV.
- Mercado, L. P. M. (2012). Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. *Memórias Virtual Educa*, Mexico DF, Mexico. Recuperado de http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/coleta_de_dados_na_pesquisa_qualitativa_online_utilizando_a_etnografia_virtual.pdf
- Nogueira, S. G. (2014). Políticas de identidade, Branquitude e pertencimento étnico-racial. In Bento, M. A. da S.; Silveira, M. de J.; & Nogueira, S. G. (Org.). *Identidade, Branquitude e Negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e pesquisa*. (pp. 49-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. Open University Press: London.
- Parker, I. (2009). Psicologia crítica: ¿Qué es y qué no es. *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Alienação à Emancipação*. Campinas: Alínea.
- Paula, A. S. do N. de; Lima, K. R. R.; Costa, F. J. F.; & Ferreira, E. L. (2016). A Educação Superior no limiar do governo Lula da Silva (2003- 2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. *Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis*, 15, 69-82, DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2016n15p69>
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pereira Filho, E. da S. (2011). *Perfil dos jovens universitários bolsistas do ProUni: em estudo de caso na UNISINOS*. Tese de doutorado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de pós-graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, RS.
- PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio. (2016). Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal – 2015. *IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Rio de Janeiro.
- Portal de Dados abertos (2021). Programa Universidade para Todos – ProUni. Retirado de <https://dados.gov.br/dataset/mec-prouni> Portal ProUni – Bolsa Permanência. (2017). BRASIL/MEC – Ministério da Educação – Programa Universidade para todos. *Lei 11.096*. Recuperado de http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=125&Itemid=141.
- Portal ProUni – ProUni. (2018). *BRASIL/MEC – Ministério da Educação – Programa Universidade para todos*. Lei 11.096. Recuperado de http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140
- Prilleltensky, I; & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology Critically: making a difference in diverse settings*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Queiroz, R. da S. (1995). *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Moderna.
- Rocha, M. A. M. da (2011). *Processo de inclusão ilusória: o jovem bolsista universitário*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Rossato, M.; & Martínez, A. M. (2017). A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1.
- Santos, T. dos. (1987). *Conceito de Classes Sociais*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (org). (2008). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 8ª edição. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Schraube, E. & Marvakis, A. (2016). Frozen fluidity: Digital technologies and the transformation of students’ learning and conduct of everyday life. In Schraube, E. & Højholt, C. (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 205-225). London: Routledge.
- SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*.
- SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. (2016). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016*. Recuperado de http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf

Senado Federal. (2017). LDB – Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Recuperado de http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

SisProUni – Sistema Informatizado do ProUni (2018). Dados e Estatísticas. Recuperado de: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>

Ribeiro, F. D. M. (2018). Preconceito e ProUnistas: “Seu lugar não é aqui. (Tese (Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP). Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1072>

Ribeiro, F. D. M., & Guzzo, R. S. L. (2017). Consciência de estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 418-431. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001472016>

Recebido em: 21 Mar. 2018

Aprovado em: 03 Dez. 2022

CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO COM EDUCADORAS DE CRECHES PÚBLICAS

Ronaldo Matos Albano¹; <https://orcid.org/0000-0002-8215-1878>

Nádia Maria Ribeiro Salomão²; <https://orcid.org/0000-0003-1305-7762>

Resumo

O presente estudo objetivou analisar as concepções de educadores de creches públicas acerca do desenvolvimento da criança na faixa etária de 24 a 35 meses de idade, considerando, a partir da perspectiva do desenvolvimento de Vygotsky, que o processo de constituição das concepções apresenta um caráter dinâmico na medida em que são influenciadas pelo contexto social, histórico e cultural do indivíduo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três educadoras de creches públicas da cidade de João Pessoa-PB. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo temática. Os resultados revelaram que as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil são demonstradas a partir da caracterização que estas atribuem a esse processo, destacando que a etapa da educação infantil tem expressiva influência no desenvolvimento da criança, sobretudo nas seguintes dimensões: a educação infantil como base para etapas posteriores do desenvolvimento; a perspectiva do desenvolvimento infantil enquanto processo; e a aprendizagem da criança compreendida numa perspectiva para além do brincar e do cuidar. Tais concepções são expressas ainda pelos aspectos que estas consideram significativos no desenvolvimento da criança de 24-35 meses tais como: cognição, linguagem, interação social, motricidade e autonomia.

Palavras-chave: Concepções; Infância; Educação infantil; Processos de desenvolvimento.

Conceptions of child development: a study with public day-care educators

Abstract

The present study aimed to analyze the conceptions of educators of public day-care centers about the development of the children between 24 and 35 months old, considering, from the perspective of the development of Vygotsky, that the process of constitution of the conceptions has a dynamic character as they are influenced by social, historical and cultural context of the individual. Semi structured interviews were conducted with three educators of public day-care centers in the city of João Pessoa-PB. The data were analyzed using the thematic content analysis technique. The results revealed that the educators' conceptions about child development are demonstrated from the characterization they attribute to this process, highlighting that the stage of early childhood education has a significant influence on child development, especially in the following dimensions: early childhood education as basis for later stages of development; the perspective of child development as a process; and the child's learning understood from a perspective beyond playing and caring. Such conceptions are also expressed by the aspects that they consider significant in the development of children aged 24-35 months, such as: cognition, language, social interaction, motricity and autonomy.

Keywords: Conceptions; Childhood; Child education; Development processes.

Concepciones de desarrollo infantil: un estudio con educadoras de guarderías públicas

Resumen

El presente estudio objetivó analizar las concepciones de educadores de guarderías públicas acerca del desarrollo del niño en el grupo de edad de 24 a 35 meses de edad, considerando, a partir de la perspectiva del desarrollo de Vygotsky, que el proceso de constitución de las concepciones presenta el carácter dinámico en la medida en que son influenciadas

1 Universidade Federal do Piauí – UFPI – Teresina – PI – Brasil; ronaldoalbano@yahoo.com.br

2 Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa – PB – Brasil; mrs@uol.com.br

por el contexto social, histórico y cultural del individuo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con tres educadoras de guarderías públicas de la ciudad de João Pessoa-PB. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de análisis de contenido temático. Los resultados revelaron que las concepciones de los educadores sobre el desarrollo infantil se evidencian a partir de la caracterización que atribuyen a este proceso, destacando que la etapa de la educación infantil tiene una influencia significativa en el desarrollo infantil, especialmente en las siguientes dimensiones: la educación infantil como base para etapas posteriores del desarrollo; la perspectiva del desarrollo infantil como proceso; y el aprendizaje del niño entendido desde una perspectiva más allá del juego y del cuidado. Dichas concepciones también se expresan en los aspectos que se consideran significativos en el desarrollo de los niños y niñas de 24 a 35 meses, entre ellos: cognición, lenguaje, interacción social, motricidad y autonomía.

Palabras clave: Concepciones; Infancia; Educación Infantil; Procesos de desarrollo.

Introdução

O desenvolvimento infantil apresenta-se como uma área de estudo significativa e complexa, tendo em vista as inúmeras perspectivas e possibilidades de concepções que perpassam o amplo contexto do universo da criança. Dentre tantas possibilidades, um espaço de vivência da criança que se torna essencial ao seu desenvolvimento na nossa sociedade e, portanto, instiga a estruturação de tais estudos, é o espaço escolar. Este contexto igualmente complexo, repleto de significados e caracterizações, engendra dimensões que refletem na sua própria constituição e na daqueles que dele fazem parte. Assim, a criança ao ser inserida no contexto da escola, amplia as condições relacionais que efetivam o seu desenvolvimento. Neste âmbito escolar, dentre outros aspectos, a figura do educador ganha destaque como um significativo mediador desse processo de desenvolvimento infantil.

No entanto, apesar dessa relevante influência da escola e dos educadores sobre esse processo de desenvolvimento do aluno na educação infantil e ainda dos vários avanços e consolidação de estudos sobre esta questão, o contexto escolar e suas práticas educacionais também carregam em seu percurso histórico e cultural marcas do seu processo constitutivo que remontam a um modelo assistencialista/higienista. São ações pedagógicas, por parte dos educadores, que muitas vezes restringem o universo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento da criança, quando ocorrem práticas que não contemplam uma construção didático-metodológica que atente para ações potenciais que sejam mediadoras no processo de desenvolvimento da criança, ações estas que são o cerne da prática esperada do educador na educação infantil (Campos, 2013; Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2014). Ressalta-se, no entanto, que a dimensão do cuidado não pode e não deve ser dissociada do ato educativo

quando se trata de educação infantil e que tal dimensão deve permear o projeto político pedagógico da escola pelas próprias peculiaridades que o contexto e idade da criança exigem (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Campos, 2013; Ostetto, 2017).

Nesta perspectiva, a forma como os educadores concebem o desenvolvimento da criança perpassa o processo de constituição das suas ações no contexto escolar, e, conseqüentemente, de suas práticas educativas. Portanto, as concepções dos educadores acerca do seu contexto de trabalho apresentam relação com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Fioravanti-Bastos, Filgueiras, & Seidl de Moura, 2016; Harkness & Super, 2013; Pessôa, Seidl-De-Moura, Ramos, & Mendes, 2016; Ramos & Salomão, 2013).

Na literatura, especialmente da psicologia social e da psicologia do desenvolvimento, encontra-se o termo concepção como correlato de outros construtos tais como crenças, representações, ideias, percepção, dentre outros. Porém, o conceito de concepção se caracteriza como um termo abrangente, que inclui em sua gênese tanto as crenças e valores de cada indivíduo, como também os significados, as regras, as imagens mentais, os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, dentre outros, a partir das relações que o indivíduo mantém com o mundo a sua volta, desenvolvendo assim, uma imagem subjetiva deste mundo (Agridino-Ramos, 2013). Ressalta-se ainda que esse processo de constituição das concepções apresenta um caráter dinâmico na medida em que são influenciadas pelo contexto social, histórico e cultural do indivíduo estando sujeitas a mudanças e transformações de acordo com as interações que esse indivíduo estabelece com o mundo (Sousa, 2016).

Diante de diversas perspectivas de modelos explicativos sobre o desenvolvimento infantil, as quais apresentam suas concepções acerca desse processo, a

perspectiva central na qual se apoia o presente estudo é a abordagem sociocultural do desenvolvimento baseada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991a; 1991b; 1996), o qual compreende o desenvolvimento humano a partir das dimensões histórico-social e cultural do indivíduo, mediadas pelo conjunto de relações estabelecidas ao longo da sua vida, ou seja, partindo de análises filogenéticas e ontogenéticas; essa abordagem, como bem explicita a terminologia que a define, articula os fatores sociais, históricos e também culturais na compreensão desse homem e dos seus processos evolutivos. Assim, a articulação entre essas dimensões sociais e individuais, envolvidas pela história e pela cultura desse homem é o que o define como um ser único, o qual nasce com o seu substrato biológico, mas é no processo de interação social que se constitui efetivamente como ser humano.

Ao articular, portanto, essa perspectiva de desenvolvimento da criança com o seu contexto educacional, pode-se refletir acerca da importância da figura do educador e, conseqüentemente, de suas concepções sobre esse processo. Compreendendo concepção enquanto um construto que delineia uma visão subjetiva do indivíduo acerca do mundo, a partir da dinâmica das interações que este mantém com o seu contexto, percebe-se que as concepções do educador sobre o desenvolvimento da criança mantêm relação com a forma como este educador pensa e constrói sua prática no espaço escolar. Assim, com base nos pressupostos teóricos apresentados, o presente estudo objetivou analisar as concepções de educadores de creches públicas acerca do desenvolvimento da criança com faixa etária de 24 a 35 meses.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa três educadoras de três salas de aula de crianças de dois anos de idade em três creches públicas diferentes da cidade de João Pessoa-PB. Ressalta-se que a distribuição das crianças nas creches pesquisadas em cada sala de aula acontece de acordo com as idades completas das mesmas (exemplo: berçário com crianças até 23 meses de idade; sala de dois anos – com crianças de 24 a 35 meses; e sala de três anos – com crianças com 36 a 47 meses de idade), de acordo com a Legislação vigente acerca da faixa etária que corresponde à Educação Infantil/Creche – Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Para uma

melhor diferenciação dos participantes desta pesquisa ao longo dos resultados e discussões, foram utilizados os seguintes identificadores das educadoras: “CREI 1”, “CREI 2” e “CREI 3” fazendo referência à educadora de cada Centro de Referência em Educação Infantil.

Instrumentos

Para a coleta de dados sociodemográficos bem como questionamentos acerca das concepções do educador sobre o desenvolvimento infantil utilizou-se a entrevista semiestruturada.

Procedimentos

Após o Projeto ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal da Paraíba, conforme Resolução CNS 466/2012 e aprovado sob número de Protocolo 036/16; CAAE: 53613516.5.0000.5188, foi dado início à coleta dos dados. Nesta etapa, primeiramente entrou-se em contato com a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, a fim de que esta emitisse carta de autorização de acesso às creches. Em seguida, se deu o contato do pesquisador com cada educador das salas de crianças de dois anos de idade em cada CREI. Foi então exposto aos educadores a proposta do Projeto e feito o convite para a participação deles, explicitando o caráter confidencial da pesquisa, bem como a adesão voluntária dos mesmos. Após o aceite delas em participar, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por cada participante. As entrevistas foram realizadas individualmente em datas e horários previamente estabelecidos pelos educadores, nas dependências da própria creche e foram audiogravadas com aparelho de gravação digital.

Para a análise dos dados coletados, realizou-se a transcrição destes e a posterior análise por meio da análise de conteúdo. Nesta análise, além da caracterização do perfil das educadoras, emergiram duas categorias – Influências da etapa da educação infantil no desenvolvimento da criança e Aspectos significativos no desenvolvimento da criança de dois anos – e subcategorias de análise em cada uma dessas categorias supracitadas, relacionadas às concepções das educadoras acerca do desenvolvimento infantil.

Resultados e discussão

Caracterização do perfil das educadoras

A análise dos dados nos permitiu inicialmente caracterizar o perfil sociodemográfico das educadoras participantes desta pesquisa, bem como informações gerais sobre o seu trabalho na educação infantil e ainda o seu perfil de formação profissional. As idades das mesmas variaram entre 32 e 45 anos, sendo duas casadas e uma solteira. Todas trabalham 40 horas semanais em sala de aula, das 7h às 17h, e nenhuma possui outra atividade profissional além da creche. O tempo de admissão na creche pesquisada, levando em consideração o mês da realização da entrevista (maio de 2016), variou entre as educadoras.

A educadora do CREI 1 tinha oito anos e nove meses na creche, enquanto a educadora do CREI 2 tinha quatro anos e dois meses. Já a educadora do CREI 3 foi a que apresentou menos tempo de experiência em sala de aula na educação infantil: um ano e dois meses. Apenas a educadora do CREI 3 relatou experiência anterior à educação infantil de dez anos no ensino fundamental. Quanto à formação, todas as educadoras possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu* concluídas também na área educacional; somente a educadora do CREI 1 está atualmente cursando mais uma especialização na área da educação. Percebe-se que a formação docente das educadoras pesquisadas supera a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, 1996), a qual aponta a necessidade de pelo menos a formação superior para o exercício da docência na educação infantil, a formação de treinamento em serviço ou, ainda, o diploma de magistério do ensino médio. Sobre esse aspecto acerca da formação do educador para atuar na educação infantil, Bossi et al. (2017, p. 356) destacam que:

[...] a formação dos educadores é fundamental para atender à finalidade da educação infantil, isto é, a promoção do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos psicológico, social, físico e intelectual [...]. Merece particular atenção o trabalho com crianças até o terceiro ano de vida, por se tratar de fase peculiar do desenvolvimento, que demanda conhecimentos práticos e teóricos específicos.

Esse processo formativo, portanto, aparece como elemento importante em relação à constituição

das práticas educativas a serem desenvolvidas com a criança em contexto de creche. Como ressalta Marques (2014, p. 98), “consideramos que um dos caminhos a ser percorrido pelos professores em direção ao desenvolvimento da práxis criadora esteja diretamente relacionado aos processos de formação inicial e continuada”. A formação adequada e contínua ao longo da vida profissional do educador, possibilita o aperfeiçoamento progressivo em relação à sua ação educativa, ao seu fazer docente.

Estas afirmações dos autores nos levam a refletir sobre a relevância do processo formativo do professor, nos fazem pensar que essa formação acadêmica e continuada das educadoras revela a importância desse nível de escolarização delas para o desenvolvimento da prática educativa em sala de aula. Tal significância se constitui, não pelos títulos em si, mas pelas inúmeras possibilidades que surgem, ao longo desse processo formativo, de reflexão sobre o ser e o fazer docente, numa dimensão política, humana, com vistas à transformação de si e do mundo, com fins ao desenvolvimento de uma verdadeira práxis criadora (Rodrigues & Saheb, 2015; Vásquez, 2011).

Influências da etapa da educação infantil no desenvolvimento da criança

No âmbito da análise das concepções das educadoras acerca do desenvolvimento infantil, elas relataram quais as influências da educação infantil para o desenvolvimento da criança. Nesta categoria, emergiram três subcategorias: base para o desenvolvimento; desenvolvimento enquanto processo; início do processo de aprendizagem para além do brincar e do cuidar. Duas das educadoras destacam que a etapa da educação infantil influencia como base para o desenvolvimento da criança:

“É muito importante porque é o berço de uma educação mais lá na frente. [...] Então tudo que é feito na parte da educação infantil, trabalhar direitinho em todos os setores, a parte cognitiva, e vai percebendo a desenvoltura deles” (Educadora CREI 1).

“É a base de tudo, porque se ela tiver uma educação infantil toda completa ela vai ter mais facilidade no futuro de desenvolver o processo de educação, assim de ensino-aprendizagem pra vida inteira” (Educadora CREI 2).

As educadoras destacam uma significativa importância do processo de escolarização da criança na educação infantil, quando reconhecem as possibilidades de ações nas dimensões do desenvolvimento da criança durante esse período, como, por exemplo, a dimensão cognitiva supracitada, dentre outras, que influenciem no desenvolvimento gradativo de novas habilidades, servindo como base para outros momentos do desenvolvimento do indivíduo. Ressalta-se aqui que, apesar de compreender essa perspectiva basilar do desenvolvimento destacadas pelas educadoras em relação à educação infantil, esse momento de escolarização deve ser constituído em termos da ênfase nas dimensões atuais do desenvolvimento da criança.

A base legal que fundamenta a educação infantil, a LDB (Lei n. 9394, 1996; Lei n. 12.796, 2013), em sua própria estrutura encadeada entre as etapas da escolarização, desde a infância até o ensino superior, prevê essa influência no desenvolvimento, propiciando a estruturação dessa base de conhecimentos e habilidades para momentos subsequentes do desenvolvimento. Em seu artigo 29, salienta ainda essas dimensões do desenvolvimento da criança que devem ser desenvolvidas na escola, tais como os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O reconhecimento, portanto, da educação infantil como de fato uma etapa pedagógica no processo de escolarização, que possibilita a estruturação de bases de desenvolvimento (Dias-Corrêa, Marturano, Rodrigues, & Nahas, 2016) para além do assistencialismo, é uma perspectiva defendida por vários estudiosos que discutem o percurso histórico da estruturação da educação infantil (Campos, 2013; Rosemberg & Artes, 2012; Silva & Francischini, 2012).

Todas as educadoras, direta ou indiretamente, salientam o entendimento do desenvolvimento enquanto um processo, como, por exemplo, na fala explícita da educadora do CREI 2: “É um processo né, tudo é um processo”. Ou ainda na fala indireta citada anteriormente pela educadora CREI 1 que, ao compreender que a educação infantil possibilita o desenvolvimento da criança por meio de aprendizados que facilitarão seu desenvolvimento até mesmo à sua fase adulta, implicitamente concebe que há um processo nesse percurso.

Dentre estas concepções, os fundamentos de Vygotsky (1991a; 1991b; 1996) acerca do desenvolvimento ressaltam que essa perspectiva de processo ultrapassa todo o seu modelo teórico, quando destaca a interação social mediando os diversos aspectos do

mundo interno e externo do indivíduo numa dinâmica gradativa e dialética que vai caracterizando o processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Essa perspectiva de desenvolvimento, relatada pelas educadoras, nos mostra que, ao partirem de uma determinada concepção de desenvolvimento infantil, bem como do conhecimento acerca desse contexto de trabalho, suas ações pedagógicas tendem a ser relacionadas com esta perspectiva (Borges, Vasconcelos, & Salomão, 2016; Harkness & Super, 2013; Ramos & Salomão, 2013).

Assim, pressupõe-se que essas ações didático-pedagógicas no dia a dia das educadoras pesquisadas em relação às crianças, atentam para aspectos significativos do desenvolvimento, a partir da compreensão acerca dele enquanto processo, pois possibilita um olhar mais amplo e contextual da influência da sua prática na educação infantil para o desenvolvimento da criança.

Outra subcategoria emergida e analisada é que a educação infantil possibilita o início do processo de aprendizagem para além do brincar e do cuidar e assim influencia o desenvolvimento da criança, como se pode ver na fala da educadora CREI 3: “Muito importante porque eles começam a aprender de pequenininho, mas não é só a questão do brincar e do cuidar, e sim que eles aprendam mesmo de verdade”. A fala da educadora além de sinalizar a aprendizagem numa perspectiva de continuidade, de processo, quando afirma um início numa tenra idade da criança – “começam a aprender de pequenininho” – evidencia também uma perspectiva pedagógica acerca desse processo de desenvolvimento, porém com um viés estigmatizado ao afirmar “mas não é só a questão do brincar e do cuidar, e sim que eles aprendam mesmo de verdade”.

Estas perspectivas nos permitem ressaltar duas importantes questões. Primeiramente, o estereótipo assistencialista, filantrópico e higienista que marcou o percurso histórico de constituição da educação infantil no Brasil, pautado no modelo médico e individual do sujeito como demonstram os estudos de Campos (2013), Melo, Oliveira, Braz-Aquino e Andrade (2016), Rosemberg e Artes (2012), Silva e Francischini (2012). O modelo ainda se mantém presente nos discursos e práticas atuais no contexto da educação infantil e, conseqüentemente, quando as práticas educativas assim são concebidas, distanciam as ações de cunho didático-pedagógico que possibilitam uma educação

para a criança que se constitua numa perspectiva significativa de aprendizagem e desenvolvimento para além do entretenimento lúdico e do cuidado.

Outra questão importante é a equivocada afirmação de que o brincar e o cuidar não se caracterizam como uma possibilidade de aprendizagem de fato, “*de verdade*”, como foi verbalizado pela educadora. Esta questão tem sido destacada em diversos estudos tais como os de Borges, Vasconcelos e Salomão (2016), Bustamante (2013), Campos (2013), Moreira e Lordelo (2002), Oliveira, Braz-Aquino, Salomão e Melo (2015) Ramos e Salomão (2013), Silva e Souza (2014), Wajskop (2017), dentre outros que enfatizam que a prática educativa na educação infantil não pode e nem deve limitar-se apenas ao cuidar, mas apresentar uma perspectiva integral que articule o cuidar e o brincar a uma dimensão pedagógica do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao disponibilizar ações de cuidado e de brincadeira à criança, o educador porá em prática uma ação efetivamente educativa.

Aspectos significativos no desenvolvimento da criança de dois anos

As educadoras, ao refletirem sobre suas concepções acerca do desenvolvimento infantil, confirmam aspectos que consideram significativos no desenvolvimento da criança de dois anos de idade, faixa etária da qual são professoras atualmente na creche:

“Acho que a parte cognitiva da criança, porque é o cognitivo que vai buscando atingir os outros desenvolvimentos. [...] Também ela mesma pega a sua bolsa, já tira a agenda, já se comunica com a própria fala. [...] Também a lateralidade e a desenvoltura corporal, dali já vai tendo iniciativa pra ter coordenação motora pra depois escrever, pra depois pintar, pra depois falar” (Educadora CREI 1).

“Eu acho que é importante ela começar a construir a oralidade dela, a partir da construção que a gente vai fazendo [...] A gente trabalha quatro projetos e pra mim o principal projeto é o de identidade e autonomia porque ela vai ter a autonomia de ser independente e saber a sua própria identidade. [...] ela vai entender o nome dela, quem é a família dela, quem tá ao redor dela e também a interação social que é importante né. Então é o início de tudo (a identidade e a autonomia)” (Educadora CREI 2).

“Evolução na interação social, na fala delas, na forma de aprender os números, as letras, de pegar no lápis, da postura dela até pra andar, em tudo” (Educadora CREI 3).

Nessa categoria emergiram as seguintes subcategorias de análise, uma vez que os relatos das educadoras destacaram os seguintes aspectos: cognição; interação social; linguagem; motricidade; identidade e autonomia. Ressalta-se, inicialmente, que embora seja possível classificar essas subcategorias de forma específica nos discursos das educadoras, o desenvolvimento de tais habilidades é concebido de forma articulada e imbricada ao longo do processo de desenvolvimento da criança.

As educadoras enfatizam uma concepção de que o desenvolvimento cognitivo da criança é uma etapa importante para a faixa etária de 24-35 meses, tendo em vista que falar de cognição refere-se, em um sentido mais geral, ao aspecto que categoriza o funcionamento mental/cerebral do ser humano no que diz respeito à capacidade do indivíduo de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo ao seu redor (Agripino-Ramos, 2013).

Para tanto, a criança articula a dimensão cognitiva a vários outros aspectos desse funcionamento/desenvolvimento do cérebro, tais como a percepção, o pensamento, a abstração, a memória, a linguagem, o raciocínio, a atenção, entre outras funções que os estudiosos chamam de processos cognitivos (Palácios, 2004; Soares & Del Prette, 2015). Nesse âmbito, percebe-se que a única educadora que verbalizou o desenvolvimento cognitivo explicitamente foi a do CREI 1, porém, mesmo na fala das educadoras CREI 2 e CREI 3 não estando a palavra “cognição” ou “desenvolvimento cognitivo”, as mesmas manifestam indiretamente este aspecto do desenvolvimento, à medida que fazem menção ao desenvolvimento da linguagem, falada e escrita, da compreensão de si mesmo (percepção/pensamento/abstração) para o desenvolvimento da identidade, bem como dos recursos cerebrais envolvidos no desenvolvimento psicomotor.

Para Vygotsky (1991a; 1991b; 1996), essa dimensão de desenvolvimento da criança, articulada entre as várias habilidades que a caracterizam, se dá através da interação entre a criança e as dimensões histórico-culturais do seu contexto, ou seja, o desenvolvimento dos processos cognitivos, por serem também processos mentais, não se dá exclusivamente na

dimensão biológica do indivíduo, mas se efetivam e se ampliam na relação deste com a cultura e os instrumentais que dela fazem parte.

Outro aspecto concebido pelas educadoras CREI 2 e CREI 3 como sendo significativo para o desenvolvimento da criança de dois anos de idade é o da interação social. Essa dimensão do desenvolvimento infantil articula-se de forma fundamental com os pressupostos da teoria de Vygotsky (1991a; 1991b), mais especificamente com o conceito de interação social. Esta se caracteriza como uma espécie de fio condutor que medeia os processos psíquicos de um nível inter para intrapsicológico, a partir da relação da criança com o seu contexto histórico-cultural. Assim, a criança, conseqüentemente, vai internalizando os novos conceitos e efetivando o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, ilustrado na fala das educadoras, através das ações que viabilizam as trocas com os pares, como também com os instrumentos presentes na cultura contextual da creche, tais como: andar, falar, escrever, pintar, desenvolver atividades como pegar a bolsa, retirar a agenda, dentre outras.

O aspecto da linguagem foi salientado por todas as educadoras pesquisadas como sendo significativo no desenvolvimento da criança de dois anos, articulando-a com diversos outros aspectos do desenvolvimento como a escrita, a interação social, a motricidade. Estudos como os de Ramos e Salomão (2013; 2016) mostram também uma avaliação positiva de educadoras de creches em relação à linguagem apresentada pelas crianças nesta faixa etária. A linguagem, na teoria de Vygotsky, aparece como mediadora central de toda a ação humana, bem como a constituição central na primeira infância, sobretudo o desenvolvimento da fala. Vale ressaltar que toda essa dimensão de desenvolvimento linguístico revela uma dinâmica na qual o instrumento cultural da linguagem vai sendo apropriado pela criança de forma gradativa, a partir das interações desta com o meio. Este instrumento artificial converte-se em signo e produz o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, permitindo a (de)codificação do sistema linguístico cultural, passando, assim, a mediar novas dinâmicas de interações da criança na sua relação com o outro e com o mundo (Luo, Snow, & Chang, 2012; Van der Veer & Valsiner, 2014; Vygotsky, 1991b). O contexto da educação infantil, portanto, torna-se um importante espaço para

propiciar ações mediadoras para o desenvolvimento da linguagem na criança, especialmente a partir das práticas educativas desenvolvidas pelo educador.

O aspecto motricidade foi revelado pelas educadoras CREI 1 e CREI 3 como significativo no desenvolvimento da criança de dois anos, ressaltando a habilidade de andar, das noções de lateralidade, da desenvoltura corporal, da postura, da coordenação motora, enfim, em vários aspectos que são extremamente importantes para o desenvolvimento amplo da criança nessa faixa etária na escola. Estes aspectos são discutidos por estudiosos do desenvolvimento como Palácios, Cubero, Luque e Mora (2004) como estando imbricados entre si e fundamentais nessa etapa dos dois anos de vida da criança, o que, exatamente como a fala, possibilita um salto qualitativo nas relações da criança com o seu contexto, inclusive o educacional. O desenvolvimento psicomotor viabiliza o acesso da criança ao mundo do qual faz parte, bem como a sua interação com ele, o que leva a um contínuo de aprendizados nessas duas dimensões indissociáveis – psíquica e motora – no processo de desenvolvimento da mesma, conforme fundamenta a perspectiva vygotskyana.

A educadora CREI 2 foi a única que destacou a identidade e a autonomia como aspecto significativo do desenvolvimento da criança de dois anos; ao classificar tais aspectos, elegeram-os como sendo o principal na sua avaliação para o desenvolvimento da criança, fazendo menção a um projeto em que são trabalhadas estas dimensões do desenvolvimento da criança na prática em sala de aula.

Atribuindo à identidade e à autonomia o status de base para o desenvolvimento dos demais aspectos da vida da criança, a educadora articula-os com o desenvolvimento da fala dessa criança, da sua independência, do conhecimento de si mesma e do mundo ao seu redor, e ainda do processo de interação social desta. Certamente, numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a constituição da identidade, do processo de conhecimento de si, a partir da relação intersubjetiva com o outro, possibilita desdobramentos importantes no âmbito da experiência da criança. Para tanto, as funções do pensamento, da percepção, da consciência, da linguagem, dentre outras, entrelaçadas ao contexto cultural infantil, irão constituindo de forma dinâmica e não acabada essa identidade da criança.

A autonomia, por sua vez, também se caracteriza como um importante aspecto do desenvolvimento

infantil, inclusive no desenvolvimento da identidade. Estudos como os de Costas e Ferreira (2011) discutem o processo de interação, especialmente na relação do adulto com a criança e como esta interação mediada vai viabilizando o desenvolvimento da autonomia da mesma enquanto ser histórico-cultural. Outros estudos na psicologia do desenvolvimento, têm salientado essa articulação entre o desenvolvimento da autonomia a partir do processo relacional entre os indivíduos e os seus diversos contextos culturais (Carvalho, Seidl-de-Moura, Martins, & Vieira, 2014; Seidl-de-Moura et al., 2017).

Essa concepção das educadoras sobre os aspectos da cognição, interação social, linguagem, motricidade, identidade e autonomia como dimensões significativas no desenvolvimento da criança de dois anos mostra que estas ressaltam dimensões importantes que podem e devem ser vislumbradas no âmbito da constituição das práticas cotidianas do educador de creche, articulando-as de forma integrada entre si favorecendo a inserção da criança no contexto da educação infantil, bem como do seu processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Diante dos resultados apresentados, as educadoras mostraram as suas concepções de desenvolvimento da criança ressaltando as influências que a etapa da educação infantil tem, enquanto momento inicial do processo de escolarização da criança, no desenvolvimento desta, articulando as dimensões do cuidar e do educar nesse processo. Nesse âmbito, afirmam que a educação infantil influencia enquanto uma base importante para as etapas posteriores da escolarização e desenvolvimento da criança, enfatizando a dimensão cognitiva nessa etapa. Concebem ainda o desenvolvimento neste momento da educação infantil enquanto processo, numa perspectiva dinâmica e contínua, que mantém relações também com o início do processo de aprendizagem da criança, com ênfase em dimensões pedagógicas do ensino às crianças que não se limitam ao brincar e ao cuidar.

As concepções sobre o desenvolvimento infantil para as educadoras perpassam ainda pelos aspectos que julgam significativos no desenvolvimento da criança de dois anos, tais como cognição, socialização, linguagem, motricidade, identidade e autonomia, os quais são concebidos como interrelacionados e

interdependentes entre si, ou seja, o desenvolvimento de um aspecto perpassa o desenvolvimento de outro aspecto na criança.

Constata-se, portanto, que as concepções explicitadas pelas educadoras das creches públicas pesquisadas, sobre o desenvolvimento infantil de crianças com faixa etária de 24-35 meses, são constituídas a partir das experiências vivenciadas por estas educadoras no cotidiano da sala de aula com os seus alunos. As educadoras reconhecem ainda a importância de a criança estar inserida neste contexto de escolarização.

Ressalta-se que dentre as limitações do presente estudo está o número reduzido de participantes, em função do critério de adesão voluntária em uma dada realidade. Porém, numa dimensão qualitativa, comprova-se a relevância dessa discussão em termos das possibilidades de ocorrência desses resultados em relação ao fenômeno estudado. Outras possibilidades de pesquisas também podem ser desenvolvidas em contextos de creche com educadores, por exemplo, acerca das práticas educativas destes em relação ao desenvolvimento da criança de dois anos, como forma de viabilizar uma articulação de tais práticas com as concepções destes sobre o desenvolvimento.

Referências

- Agripino-Ramos, C. S. (2013). *Autismo e síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>
- Borges, L. C., Vasconcelos, D. C., & Salomão, N. M. R. (2016). Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. *Psico-PUCRS*, 47(3), 238-247. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22567>
- Bossi, T. J.; Schmidt, B.; Bortolini, M.; Silva, M. A.; Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2017). Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 355-357.

- Campos, R. (2013). As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>
- Carvalho, R. V. C., Seidl-de-Moura, M. L., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2014). Culture and Developmental trajectories: A discussion on contemporary theoretical models. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1599-1614. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.871273>
- Costas, F. A. T., & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 205-223. Recuperado em 28 julho, 2017, de <http://docplayer.com.br/14562844-Sentido-significado-e-mediacao-em-vygotsky-implicacoes-para-a-constituicao-do-processo-de-leitura.html>
- Dias-Corrêa, J. P., Marturano, E. M.; Rodrigues, M. C., & Nahas, A. K. (2016). Efeito de um Programa de Histórias com Abordagem Sociocognitiva em Crianças de Educação Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-9. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e32429>
- Fioravanti-Bastos, A. C. M., Filgueiras, A., & Seidl de Moura, M. L. (2016). Avaliação do Ages and Stages Questionnaire-Brasil por profissionais de Educação Infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 293-301. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200011>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2014). Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: as políticas públicas no campo educativo. In: I. F. Oliveira, & O. Yamamoto (Org.), *Psicologia e políticas sociais: temas em debate* (pp.215-238). Belém: UFPA.
- Harkness, S., & Super, C. (2013). Cultura e política no desenvolvimento na primeira infância. In: R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. D. V. Peters (Orgs.), *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* (on-line). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development e Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 1996, Seção 1, p. 27833. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013, 4 de abril). Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, 2013, Seção 1, p.1. Recuperado em 05 outubro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Luo, Y., Snow, K. E., & Chang, C. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32(4), 494-511.
- Marques, E. de S. A. (2014). *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Martins, A. A., Soares, D. L., Brito, L., Lemos, G. C., Alves, A. F., & Almeida, L. S. (2017). A diferenciação cognitiva na infância: um estudo de perfis cognitivos aos 5, 7 e 9 anos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(1), 87-95. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000100009>
- Melo, C. R. F.; Oliveira, K. R. S.; Braz-Aquino, F. S., & Andrade, F. C. B. (2016). O Lúdico nas Concepções e Práticas de Educadoras da Educação Infantil. In: Salomão, N. M. R; Braz-Aquino, F. de S; Correia, M. F. B. (Orgs.). *Interface: Psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas*. 1ed. João Pessoa: UFPB, 1, 56-82.
- Ostetto, L. E. (2017). Sobre a organização curricular da Educação Infantil: Conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Zero-a-Seis*, 19(35), 46-68. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n35p46>
- Palácios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Palácios, J., Cubero, R., Luque, A., & Mora, J. (2004). Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In: C. Coll, Marchesi, A. Palácios, J. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva, volume 1* (pp. 127-141). Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, L. F., Seidl-De-Moura, M. L., Ramos, D. O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 71-82. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100008>

- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 200-213. Recuperado em 17 jul. 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n3/15.pdf>.
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. S. (2016). Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 489-501. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300012>
- Rodrigues, D. G., & Saheb, D. (2015). A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(242), 180-197. <https://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337312857>
- Rosemberg, F. & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In Barbosa, M. C. S. et al. (Org.), *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf. pp. 13-69.
- Seidl-de-Moura, M. L., Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., Ramos, D.O., Fioravant-Bastos, A. C. M., Carvalho, R. V. C., & Victor, T. A. S. (2017). Concepções sobre autonomia em faixas etárias diversas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(2), 293-303. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000200010>.
- Silva, A. P. S., & Souza, T. N. (2014). Educación de niños y niñas de 0 a 5 años em brasil: retos para la política y práctica de la educación infantil en el medio rural. *Tabanque Revista pedagógica*, 27, 65-82. Recuperado em 14 jun. de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5084326.pdf>
- Silva, C. V. M. da.; Francischini, R. (2012). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*. 8(12), 257-276.
- Soares, A. B. & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Sousa, L. C. B. de. (2016). *Nichos de desenvolvimento infantil: um estudo com mães e educadoras de creches em contexto não urbano*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. São Paulo: expressão popular.
- Vygotsky, L. S. (1991a). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicologia infantil. Tomo IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Wajskop, G. (2017). Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. *Educação & Realidade*, 42(4), 1355-1374. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623661980>
- Werner, J. (2015). A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 33-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1349>

Recebido em: 21 Jul. 2018

Aprovado em: 07 Dez. 2021

INDISCIPLINA E AÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Samantha Couto Rodrigues¹; <https://orcid.org/0000-0003-1534-5901>

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

Resumo

A complexidade e a diversidade das configurações sociais na contemporaneidade caracterizam-se por profundas tensões vivenciadas nas esferas social, econômica e ético-moral, refletindo uma série de incertezas e embates acerca das relações experimentadas na escola, cada vez mais conflituosas. A indisciplina, sob essa perspectiva, tem se revelado assunto de grande relevância entre educadores e psicólogos escolares, movimentando pesquisadores de diversas orientações teórico-metodológicas no estudo da temática. Esse artigo se propôs a realizar uma revisão de literatura sobre a diversidade conceitual que o tema inspira, buscando compreensões nos campos da psicologia e da educação que considerem a possibilidade de ações colaborativas, dialógicas e democráticas favorecedoras de processos de desenvolvimento humano. Foram selecionadas e sistematizadas produções científicas dos últimos dez anos que tratam do assunto, utilizando achados científicos de base qualitativa e quantitativa por meio do método de revisão sistemática do tipo integrativa. Consideramos a importância de ambientes dialógicos que permitam o exercício de habilidades favorecedoras da autonomia, senso de responsabilidade e comunicação eficiente, capacidades relevantes para ressignificação de comportamentos considerados indisciplinados na escola.

Palavras-chave: Disciplina na sala de aula; Organização escolar; Psicologia escolar; Interações dialógicas; Desenvolvimento humano.

Indiscipline of democratic action at school: a systematic review

Abstract

The complexity and diversity of social configurations in the contemporary world are characterized by profound tensions experienced in the social, economic and ethical-moral spheres, reflecting uncertainties and conflicts about the relationships experienced at school. The indiscipline has become a subject of great relevance among educators and school psychologists, inspiring researchers of diverse theoretical and methodological orientations in the subject studies. This article proposes a literature review about the theme, to seek aspects of psychology and education knowledge that considers collaborative, dialogical and democratic actions that promotes human development processes. Scientific productions of the last ten years which deal with the subject were selected and systematized, using qualitative and quantitative scientific findings by the method of systematic review of the integrative type. It is consider the importance of dialogic environments which allow the exercise of autonomy, sense of responsibility and efficient communication, relevant abilities for the re-signification of behaviors considered undisciplined at school.

Keywords: Discipline in the classroom; School organization; School psychology; Dialogical interactions; Human development.

Indisciplina y acción democrática en la escuela: una revisión sistemática

Resumen

La complejidad y la diversidad de las configuraciones sociales en la contemporaneidad se caracterizan por profundas tensiones vivenciadas en las esferas social, económica y ético-moral, reflejando una serie de incertidumbres y embates

1 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; samantharod@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; maristelarossato@gmail.com

acerca de las relaciones, cada vez más conflictivas, experimentadas en la escuela. La indisciplina se ha revelado sujeto de gran relevancia entre educadores y psicólogos escolares, moviendo a investigadores de diversas orientaciones teórico-metodológicas en el estudio de la temática. Este artículo se propuso realizar una revisión de literatura sobre la diversidad conceptual que el tema inspira, a fin de conocer estudios sobre la indisciplina escolar en la actualidad, considerando la posibilidad de acciones colaborativas, dialógicas y democráticas que puedan favorecer los procesos de desarrollo humano. Se seleccionaron y sistematizaron producciones científicas de los últimos diez años que tratan el asunto, utilizando producciones científicas de base cualitativa y cuantitativa por el método de revisión sistemática del tipo integrativa. Consideramos la importancia de ambientes dialógicos que permitan el ejercicio de habilidades favorecedoras de la autonomía, sentido de responsabilidad y comunicación eficiente, capacidades relevantes para la resignificación de comportamientos considerados indisciplinados en la escuela

Palabras clave: Disciplina en el aula; Organización escolar; Psicología escolar; Interacciones dialógicas; Desarrollo humano.

Introdução

Especialmente a partir das últimas décadas, estudos sobre a indisciplina têm sido empreendidos no intuito de buscar compreensões mais aprofundadas sobre o tema, antever possibilidades de intervenção diante do comportamento transgressor do estudante e vislumbrar ações que possam reduzir os prejuízos pedagógicos advindos da indisciplina nos processos de ensino-aprendizagem (Aquino, 2016; Neto & Barreto, 2018). Objetivou-se neste artigo a realização de uma revisão da literatura sobre como a 'indisciplina' tem sido abordada em estudos e pesquisas recentes, com vistas a buscar novas inteligibilidades nos campos da psicologia e da educação considerando a importância de ações colaborativas, dialógicas e democráticas no contexto escolar que possam favorecer processos de desenvolvimento humano.

A escola, como espaço propício para o convívio com a diversidade e para experimentações de aprendizagens para além do aparato intelectual-cognitivo, pode promover vivências significativas para o estudante que não se restringem ao recebimento de conteúdo escolar, implicando articulações simbólico-emocionais que permitem experiências singulares na vida do indivíduo, favorecendo processos de desenvolvimento (González Rey, 2008).

Tais experiências podem ser potencialmente desafiadoras na história de vida escolar, implicando muitas vezes embates que podem surgir diante da estreita relação que se estabelece em grupo. Para tanto, a educação democrática, conforme versa Araújo (2015), deve favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem às pessoas lidar com o conflito de ideias, influências da cultura e sentimentos que afloram na relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

Em uma convivência democrática (Tavares & Menin, 2015), prioriza-se a participação ativa das pessoas em situações-problema, nas quais o apreço pelo diálogo é capaz de levar os interesses coletivos à frente do conflito vivenciado. Ações democráticas na escola pressupõem o envolvimento dos estudantes em situações nas quais atributos como colaboração, solidariedade e tomada de decisão sejam fundamentais para construções cooperativas e autogeridas, diminuindo o peso da arbitrariedade e do autoritarismo no aceite das normas (Vinha, Amaral, Nunes & Moro, 2019).

A convivência verdadeiramente participativa e democrática considera a elaboração individual e social de conhecimentos acerca das regras compartilhadas, de modo que o aprendizado para a convivência, conforme sinalizam Puig, Novella, Escardíbul & Martín (2000), não se dá pela obediência inquestionada às normas pré-determinadas e sim pelo protagonismo e autorresponsabilidade que o estudante experimenta durante o processo de escolarização.

Revisões da literatura, a exemplo do que foi desenvolvido por Aquino (2016) e Gomes e Casagrande (2002), indicam um interesse crescente pela temática, o que tem levado pesquisadores de diferentes vertentes e orientações teórico-metodológicas a se debruçarem sobre estudos dessa natureza. Esse movimento também pode representar a demanda crescente da instituição escolar por ações que possam apaziguar relações conflituosas entre os atores do contexto educacional.

Um dos desafios que identificamos é a própria compreensão do que representa a 'indisciplina', pois além de estar associada ao baixo desempenho acadêmico dos estudantes, comportamentos rebeldes ou transgressores podem sinalizar fracasso na socialização e adaptação escolar, ao serem compreendidos como

mecanismos de exclusão social desencadeados nos contextos educacionais, conforme sinalizam Matos e Ferrão (2012) e Rodrigues e Lopes de Oliveira (2016).

Diante da complexidade que rege as relações sociais na contemporaneidade (Bauman, 2000), as instituições têm experimentado intensos períodos de crise e instabilidade no que concerne às antigas estruturas rígidas de normativos disciplinares que, nesse momento, comumente são questionadas (Giroux, 1996). Tais maleabilidades do tecido político, econômico e social de uma era repleta de incertezas passam a constituir um cenário social demarcado por formas diversificadas de exercício de poder, inclusive na escola (Carvalho, 2011).

Refletir sobre as manifestações de indisciplina frente aos processos de transformação social pelos quais a escola vem passando (Aquino, 1998) nos leva a considerar o surgimento de um novo estudante, sujeito histórico em um mundo que solicita constantemente por novas formas de produção do conhecimento e construções relacionais mais compatíveis com o modelo atual de sociedade (Castells, 1996), menos amparado em modelos disciplinares rígidos e mais condizente com a transitoriedade e instabilidade presentes na pós-modernidade (Bauman, 2000; Giroux, 1996).

A dinamicidade do fazer pedagógico que se dá na relação professor-estudante agrega em si modos de subjetivação bastante singulares, conforme mostra o pensamento de Foucault (2010), uma vez que a noção de sujeição, protagonismo e obediência se expressam de maneiras diversas na história do indivíduo e da sociedade.

Na articulação das relações organizacionais, individuais e interpessoais presentes na escola, produzem-se valores, práticas e crenças sobre a indisciplina que não se limitam à sala de aula (González Rey & Mitjans Martínez, 2017), abarcando sistemas complexos de poder, normas estabelecidas e procedimentos de controle que permitem a expressão da própria subjetividade social da organização (González Rey, 2005).

Conforme ocorrem processos de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural modificam-se as percepções sobre comportamentos transgressores e necessidades disciplinares, uma vez que os processos de subjetivação de padrões identitários e normativos se mostram dinâmicos e complexos diante do funcionamento social de cada época (Prata, 2003).

Diante destas considerações iniciais, entendemos a importância de estudos que abranjam o fenômeno

da indisciplina e a necessidade de implementação de ações democráticas no contexto escolar, cujas reflexões nos levam a experimentar uma série de expectativas e desafios quanto aos papéis dos mais diversos atores presentes na instituição educacional.

Método

Por meio de uma revisão de literatura, buscamos produções acadêmicas dos últimos 10 (dez) anos que tratam da temática da indisciplina escolar na contemporaneidade, abarcando publicações que consideram possibilidades de ações colaborativas, dialógicas e democráticas entre estudantes e demais atores no contexto escolar, favorecedoras de processos de desenvolvimento humano.

Reunimos nesta sistematização pesquisas qualitativas e quantitativas a respeito da indisciplina escolar, embasando-nos, portanto, pelos preceitos da revisão sistemática da literatura do tipo integrativa (De-la-Torre-Uguarte-Guanilo et al., 2011), a qual possibilita ao pesquisador explorar determinado tema ou fenômeno por meio dos dois tipos de abordagem de pesquisa ora mencionados, ampliando o olhar científico a partir de diferentes perspectivas teóricas e experimentais, conforme explicitam Gomes e Caminha (2014).

A questão que orientou nossa revisão de literatura esteve orientada em identificar o que tem sido trabalhado e pesquisado sobre a indisciplina na interface com a importância de ações democráticas na escola. Por meio dessa investigação objetivamos neste artigo a realização de uma revisão da literatura sobre como a 'indisciplina' tem sido abordada em pesquisas recentes, com vistas a buscar novas inteligibilidades nos campos da psicologia e da educação considerando a importância de ações colaborativas, dialógicas e democráticas no contexto escolar que possam favorecer processos de desenvolvimento humano.

Empreendemos, então, uma busca por produções científicas que se aproximassem da questão de pesquisa elaborada, o que nos auxiliou sobremaneira na tessitura de reflexões metodológicas e conceituais a respeito do tema da indisciplina. Atentamo-nos, portanto, para produções científicas que tratam da importância de espaços escolares precursores de cooperação, autonomia e respeito mútuo entre discentes e docentes, visando estabelecer aproximações conceituais e metodológicas com a pesquisa por nós realizada.

Partimos do acesso às seguintes bases de dados eletrônicas: Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia – BVS, Portal de periódicos da Capes/MEC, SciELO e Google Acadêmico, a partir das quais obtivemos o total de 135 produções científicas que consideraram os seguintes critérios de pesquisa: a) inclusão dos descritores “indisciplina” and “escolar”; b) trabalhos de âmbito nacional e internacional publicados nos últimos dez anos (entre 2009 e 2019); c) estudos concernentes a artigos científicos, dissertações e teses; d) pesquisas focadas no ensino fundamental, e) áreas de concentração do conhecimento relacionadas à educação e/ou psicologia.

Com vistas a viabilizar o acesso a publicações científicas direcionadas à questão de pesquisa ora formulada e que se aproximassem mais dos objetivos propostos por esse estudo, procedemos à sistematização dos resultados obtidos por meio da leitura dos resumos e palavras-chave, excluindo-se os seguintes trabalhos: a) investigações acerca da indisciplina associada exclusivamente às aulas de educação física, português e/ou matemática; b) pesquisas com foco exclusivo na educação infantil, ensino técnico, ensino médio ou superior; c) estudos em que a indisciplina escolar se relacionava exclusivamente às temáticas a seguir: *bullying*, drogadição e ergonomia e/ou saúde laboral docente, d) pesquisas com foco exclusivo na atuação profissional do psicólogo escolar acerca de queixas escolares incluindo a indisciplina escolar.

Resultados

Foram selecionadas, a partir da sistematização da revisão de produções científicas, 02 teses de doutorado (Machado, 2017; Pirola, 2009), 02 dissertações de mestrado (Cutrim, 2015; Trevisan, 2016;) e 18 artigos científicos (Boarini, 2013; Carvalho, Alão & Magalhães, 2017; Casadore & Hashimoto, 2012; Castanho & Cutrim, 2014; Ferreira & Rosso, 2013; Ferreira, Santos & Rosso, 2016; Garcia, 2009; Lopes & Gomes, 2012; Mayora, Rojas & Margarita, 2012; Miranda, Oliveira, Shioga & Rodrigues., 2016; Passos, 2010; Paula & Kodato, 2010; Pérez-Sánchez, Poveda-Serra & Gilar-Corbí, 2010; Pros, Muntada & Martín, 2015; Santos & Rosso, 2012; Severino & Salun, 2012; Silva & Matos, 2017; Soares & Farias, 2018).

As teses selecionadas desenvolveram problematizações, a saber: a) para Machado (2017), a existência de uma supervalorização das ações consideradas como

violência e indisciplina no comportamento de adolescentes, a partir da não compactuação destes jovens com o ‘capitalismo estético’. A pesquisa qualitativa pautou-se pela influência do pensamento pós-estruturalista da análise foucaultiana das relações institucionais e discursivas do poder; b) para Pirola (2009), há a necessidade de relações pedagógicas mais sensíveis à singularidade de estudantes e famílias em virtude da heterogenia de padrões culturais, sociais e morais em convivência na escola. Seu estudo, embasado pelos preceitos da pesquisa qualitativa, pauta-se na concepção histórico-cultural.

As dissertações elegidas nesta revisão consideram: a) para Trevisan (2016), a necessidade de intervenção formativa para os profissionais da educação no que se refere à indisciplina a partir da investigação de sentidos dados ao tema por estudantes, professores e gestores. O estudo se embasou nas discussões da ‘Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural’; b) para Cutrim (2015), a compreensão da indisciplina considerando os sentidos subjetivos que os professores produzem a partir de suas experiências pessoais e profissionais no contexto escolar. Suas reflexões se baseiam na ‘abordagem histórico-cultural da subjetividade’.

Os artigos científicos selecionados versam sobre o tema da indisciplina escolar sob diferentes vertentes conceituais, utilizando os mais diversos métodos de investigação e indicando múltiplas possibilidades de entendimento da temática: a) reflexões teóricas sobre a indisciplina escolar considerando revisões de literatura e contextos sócio-histórico-culturais (Boarini, 2013; Lopes & Gomes, 2012; Severino & Salun, 2012); b) interpretações sobre indisciplina escolar a partir de opiniões docentes expressas em diários de classe utilizando método interpretativo com enfoque etnográfico (Mayora et al., 2012); c) estudo sobre a gestão da indisciplina por meio da metodologia de Assembleia de Alunos no âmbito de um projeto de promoção de comportamentos pró-sociais (Carvalho et al., 2017); d) reflexões sobre a indisciplina na leitura da psicologia escolar (Casadore & Hashimoto, 2012; Miranda et al., 2016); e) investigação de sentidos subjetivos de professores acerca da indisciplina na escola utilizando a abordagem histórico-cultural (Castanho & Cutrim, 2014); f) análise de representações sociais discentes sobre a indisciplina escolar à luz do desenvolvimento moral de Piaget (Ferreira & Rosso, 2013; Santos e Rosso, 2012); g) análise de representações sociais de professores sobre a indisciplina com análise de conteúdo (Ferreira et al.,

2016; Garcia, 2009; Paula & Kodato, 2010; Soares & Farias, 2018); i) reflexões sobre a indisciplina escolar por meio da análise do poder de Michel Foucault (Passos, 2010); j) investigação da indisciplina com utilização de escalas comportamentais de caráter plurimetodológico (Prós et al., 2015); k) investigação sobre aprendizagem colaborativa e estratégias de enfrentamento de situações-problema (Pérez-Sánchez, 2010).

Discussão

A grande diversidade de bases teóricas consideradas para a compreensão da indisciplina escolar permeia o interesse pela temática na atualidade, haja vista a necessidade de se pensar em alternativas que minimizem os danos pedagógicos e relacionais propiciados pelos conflitos disciplinares na escola (Aquino, 2016; Gomes & Casagrande, 2002; Neto & Barreto, 2018).

De fato, a apreciação das publicações científicas presentes neste artigo nos leva a apreender a existência de um caráter multifatorial de causas e implicações da indisciplina na organização da escola (Carvalho et al., 2017; Castanho & Cutrim, 2014; Garcia, 2009; Lopes & Gomes, 2012; Machado, 2017; Pirola, 2009; Santos & Rosso, 2012), sendo possível encontrar na literatura uma amplitude conceitual sobre o tema, incorrendo em diversas perspectivas de ação.

Os estudos de Casadore e Hashimoto (2012), Machado (2017), Passos (2010) e Pirola (2009) reforçam que, dada a complexidade e diversidade conceitual acerca do tema, torna-se imprescindível a busca por reflexões e discussões sobre o que se entende por comportamentos transgressores na escola, considerando a importância dessa análise a fim de delimitar e compreender o problema com vistas a buscar práticas mais horizontalizadas de ensino.

Percebemos que práticas discursivas dialogadas com a realidade social da escola e com as reivindicações estudantis incidem em intervenções significativas para a aprendizagem, propiciando ações mais colaborativas, conforme destacam Miranda et al. (2016). Nesse sentido, observar e agir ativamente na realidade educacional, atentando-se de maneira sensível para as demandas que os próprios estudantes trazem em suas experiências, permite a transformação individual e coletiva para práticas mais eficazes de manejo do conflito (Puig et al., 2000; Vinha et al., 2019).

Carvalho (1996), contudo, entende que o manejo da queixa disciplinar é um aspecto desafiador da

prática pedagógica, pois habitualmente a intervenção sobre a indisciplina é prevalentemente realizada de forma imediatista, com pouca ou nenhuma reflexão que considere os pontos de vista do estudante, privilegiando soluções gerais que busquem resolver problemas específicos daquele contexto, incorrendo em reiteradas frustrações e manifestações de transgressão no ambiente escolar.

Indicadores produzidos a partir da pesquisa de Cutrim (2015) demonstram dicotomia por parte dos professores a respeito de posturas mais democráticas no ensino, ora tendendo a práticas pedagógicas mais coercitivas e autoritárias, ora buscando possibilidades de relações mais cooperativas com os alunos. Ferreira et al. (2016) trata das representações sociais de professores sobre a indisciplina, corroborando a tendência pragmática dos docentes em solucionar queixas disciplinares, cada um a seu modo. Os resultados do estudo indicam que grande parte dos professores atua diretamente na queixa disciplinar por meio da punição, limitando a autonomia moral dos estudantes diante de regras nem sempre consideradas justas pelo corpo discente.

Esta heterogeneidade das ações promovidas pelos professores e a falta de clareza quanto às normas institucionais a serem seguidas pelos estudantes evidenciam sentimentos de confusão quanto ao cumprimento de regras nas quais os próprios estudantes não percebem legitimidade e pertencimento (Maffesoli, 2004; Miranda et al., 2016; Westheimer, 2015).

A pesquisa de Santos e Rosso (2012) critica o imediatismo pedagógico como atitude de simples coerção do ato indisciplinado. Os autores acreditam que esse tipo de intervenção verticaliza as normas escolares e não abre espaço para o desenvolvimento de atitudes mais autônomas e autogeridas por parte dos estudantes, o que se mostra relevante para que uma cultura de cooperação se instaure na escola (Vinha et al., 2019; Westheimer, 2015).

A indisciplina, então, permeia os processos de aprendizagem, mas não se limita a eles (Marinho-Araujo, 2005; Ratto, 2007), podendo repercutir em dificuldades nas relações interpessoais estabelecidas entre estudantes e docentes, bem como desestabilização de rotinas próprias à organização institucional, tornando-se relevante apreender a complexidade da temática para evitar o reducionismo psicológico ou pedagógico em busca de práticas educacionais que privilegiem o protagonismo estudantil, a autorregulação

do comportamento e a cooperação em espaços socio-relacionais que estimulem processos de desenvolvimento para os indivíduos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Muitos são os pesquisadores que entendem a instituição escolar como normalizadora das relações instituídas, que desempenha papel civilizatório não apenas para controle e subjugação, mas primordialmente para a formação de cidadãos. Nessa acepção, para sermos produtivos, necessitamos de limites, normas e regras que nos direcionem a determinado objetivo; as normas disciplinares são entendidas como instrução para processos eficazes de ensino-aprendizagem (Boarini, 2013; Lopes & Gomes, 2012; Mayora et al., 2012; Passos, 2010; Pros et al., 2015).

A respeito da função instrucional da disciplina, Soares e Farias (2018) indicam a prevalência de um saudosismo docente em relação à época em que a disciplinarização ocorria pelo medo e pelo respeito à figura de autoridade em sala de aula, embora não persistam na atualidade um padrão estipulado pela escola para lidar com a indisciplina.

Nesse sentido, a atual crise acerca da disciplinarização educacional (Bauman, 2000; Carvalho, 2011, Giroux, 1996) se coaduna com a emergência de novas formas de viver em sociedade proporcionadas pela pós-modernidade, sendo a atividade docente, antes instrumental e direcionada à solução de problemas, desafiada agora a buscar adequações que considerem as transformações culturais do nosso tempo para aprimorar processos pedagógicos e relacionais com e para os estudantes (Gomes & Casagrande, 2002; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

As pesquisas de Machado (2017) e Trevisan (2016) indicam que as aprendizagens escolares não se restringem ao caráter técnico e instrumental do conteúdo, mas são produzidas essencialmente em diálogo com outros atores escolares e suas experiências. De acordo com as autoras, vislumbrar uma escola em que os estudantes sejam acolhidos para além da rígida disciplinarização e onde possa haver espaço para a diversão, criatividade, invenção e respeitabilidade às diferenças, desafia a lógica disciplinadora e castradora de corpos e mentes (Foucault, 2010) e auxilia na construção de valores sociomoraes (Puig et al., 2000) relevantes para o fortalecimento de ações democráticas na escola.

Em nossa revisão, encontramos uma infinidade de definições quanto a comportamentos considerados indisciplinares no contexto escolar (Boarini, 2013;

Paula & Kodato, 2010 e Santos & Rosso, 2012), sinalizando-os como comportamentos dificultadores para o convívio e trabalho pedagógico, tais como: desatenção, atrasos, gritos, deslocamentos não autorizados, brincadeiras perturbadoras, agressões físicas e verbais, bem como desobediência às ordens dos discentes.

Tais comportamentos disruptivos que desafiam as normas institucionais precisam ser compreendidos diante da dinâmica cultural experimentada em determinado momento histórico, conforme mencionam Pereira e Blum (2014) e Ratto (2007), uma vez que a tentativa de padronizar repertórios de comportamentos sem considerar particularidades da cultura organizacional (Chiavenato, 2004) e das singularidades da existência humana (Maffesoli, 2004) pode, momentaneamente, camuflar aspectos mais evidentes do conflito, porém, não estimulam a capacidade de negociação e diálogo, essenciais para a prática democrática na escola.

Outra questão relevante tratada nesta revisão de literatura refere-se à patologização do ato indisciplinar. Pirola (2009) sinaliza frequentes encaminhamentos clínicos de estudantes a especialistas de saúde mental, indicando a associação que muitos educadores fazem da indisciplina com transtornos psíquicos, incluindo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, por exemplo.

Nessa perspectiva, muitas são as instituições escolares que recorrem a especialistas como psicopedagogos, psiquiatras, neurologistas, psicólogos, dentre outros, na expectativa de solucionar o problema da indisciplina escolar por meio da intervenção individual junto ao estudante (Cutrim, 2015; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009), embora seja tão relevante buscar possibilidades de construção de espaços pedagógicos que possibilitem o diálogo e a corresponsabilidade de práticas mais colaborativas entre o corpo discente e docente (Marinho-Araujo, 2005; Ratto, 2007) para o efetivo enfrentamento da questão.

De acordo com algumas pesquisas presentes nesta revisão, é comum aos educadores a naturalização do comportamento transgressor como aspecto da personalidade do estudante, o que contribui para desoneração da escola quanto à necessidade de construir estratégias colaborativas para enfrentamento da indisciplina (Lopes & Gomes, 2012; Machado, 2017; Mayora et al., 2012; Miranda et al., 2016; Paula & Kodato, 2010; Pirola, 2009; Trevisan, 2016).

A valorização de práticas colaborativas e dialógicas na escola colaboram para uma educação em valores para a cidadania (Puig et al., 2000), permitindo a construção de ideais compartilhados que contribuem para a expressão de relações mais estreitas entre discentes e docentes, favorecendo o desenvolvimento de atributos como senso de pertencimento, solidariedade e compromisso (Westheimer, 2015), primordiais para a construção de espaços de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Casadore & Hashimoto, 2012; Machado, 2017; Passos, 2010; Pirola, 2009).

As pesquisas de Boarini (2013), Casadore e Hashimoto (2012), Santos e Rosso (2012) e Trevisan (2016) convergem quanto à relevância da necessidade de promoção de espaços de discussão mais democráticos e o preparo dos professores para a prática pedagógica colaborativa. Os autores creem tornar-se possível práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade sociocultural dos estudantes, de modo a favorecer a autonomia discente em processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano (González Rey, 2008; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Autores como Garcia (2009), Lopes e Gomes (2012) e Trevisan (2016) propõem a urgência de mudanças no padrão tradicional de ensino com crítica à hipervalorização da disciplina como precursora da aprendizagem, sendo enfáticos na tentativa de transpor processos autoritários e extremamente rígidos para atuações educacionais dialógicas e cooperativas que possam estimular a autogestão do comportamento e a autonomia discente com efetiva participação social (Puig et al., 2000; Westheimer, 2015).

A pesquisa apresentada por Ferreira et al. (2016) defende que projetos de educação moral contextualizados com as vivências dos estudantes podem favorecer o desenvolvimento moral e a autodisciplina a partir do diálogo e respeito entre os pares, configurando espaços cooperativos que possam favorecer a construção de indivíduos autônomos na escola, convergindo com as aceções sobre a importância de práticas educacionais mais horizontalizadas, colaborativas e precursoras do protagonismo estudantil (Vinha et al., 2019; Westheimer, 2015).

Nesse aspecto, cabe ressaltar a contribuição da pesquisa de Pérez-Sánchez et al. (2010), a qual indicou que estudantes que seguem um programa colaborativo de aprendizagem tendem a se relacionar com os professores de maneira mais dialógica e participativa, sendo levados ao treino de estratégias de enfrentamento de

situações estressantes por meio de comunicação mais assertiva, controle dos impulsos e da agressividade. De acordo com os pesquisadores, ainda que seja um desafio para a atividade docente, este tipo de relação pedagógica pode minimizar a gravidade dos conflitos disciplinares na escola, na medida em que permite o treinamento de habilidades favorecedoras do desenvolvimento emocional dos estudantes.

Mayora et al. (2012) corroboram a ideia de que a autodisciplina discente é uma construção que deve partir da compreensão clara das normas estipuladas pela escola, prezando os professores e demais atores escolares pelo clima democrático e participativo em sala de aula. Os autores entendem que atividades pedagógicas favorecedoras do diálogo e da autonomia dos estudantes contribuem para melhor gerenciamento de tempo e recursos por parte dos professores.

O trabalho de Carvalho et al. (2017), pautado pela metodologia da Assembleia de Alunos, dedicou-se a compreender como se dão os comportamentos pró-sociais em espaços escolares portugueses promotores do diálogo e da autonomia. Nesse sentido, os autores entendem que a autogestão do comportamento pode ser promovida por meio da inclusão de estudantes em espaços nos quais eles são convidados a participar de processos de tomada de decisão, estimulando o pensamento crítico, raciocínio moral e relacionamento interpessoal.

De acordo com Westheimer (2015), o processo de transformação e elaboração de práticas verdadeiramente colaborativas na escola requer honestidade, realismo e atenção para vivências democráticas e antidemocráticas existentes em sala de aula, sendo necessário experimentar programas inovadores para a elaboração de estratégias que possam favorecer metas de aprendizagem horizontalizada, priorizando os conteúdos subjacentes do currículo. De toda maneira, não há um ou outro sistema ou projeto que funcione de maneira igual para todos: “não existe uma solução tamanho único para ensinar como pensar por si.” (p. 481).

Considerações finais

Embora persistam práticas pedagógicas pouco abertas à autonomia dos estudantes (Castanho & Cutrim, 2014; Cutrim, 2015; Ferreira et al., 2016; Garcia, 2009; Mayora et al., 2012; Paula & Kodato, 2010; Passos, 2010; Pirola, 2009; Soares & Farias,

2018), a presente discussão acolhe a importância de ambientes colaborativos que busquem ressignificar a indisciplina escolar por meio da intencionalidade de ações pautadas na capacidade ativa e reflexiva dos atores escolares diante dos conflitos experimentados na escola.

Os estudos acerca da indisciplina escolar na atualidade revelam uma complexidade de acepções teórico-metodológicas sobre o tema, agregando contribuições de diversas áreas de conhecimento que tendem a convergir para a busca de novas inteligibilidades sobre ações colaborativas, dialógicas e democráticas no contexto escolar que possam favorecer processos de desenvolvimento humano, diante dos desafios engendrados pelos modos de vir a ser da pós-modernidade (Bauman, 2000; Castells, 1996; Giroux, 1996).

Conforme sinalizam González Rey e Mitjans Martínez (2017), é a partir da construção de possibilidades sociorrelacionais na escola que ações como a autogestão do comportamento, corresponsabilidade e tomada colaborativa de decisões se tornam possíveis, a fim de que processos de desenvolvimento humano possam ser favorecidos na escola.

Ao fortalecer a participação dos estudantes em práticas democráticas, há o reconhecimento de suas próprias trajetórias pessoais e acadêmicas na construção de práticas dialogadas e potencializadoras de desenvolvimento humano, ainda que conflitos disciplinares persistam na escola. A promoção de um ambiente sociomoral (Vinha et al., 2019) colaborativo e favorecedor do desenvolvimento humano não deve prescindir de esforços preventivos, interventivos e fomentadores da participação democrática.

Nossas reflexões partem de um profundo respeito e consideração pela importância do espaço escolar como potencial precursor de experiências e processos de desenvolvimento humano, considerando a diversidade de mundos e potencialidades que ali se intensificam, inspirando-nos à construção de espaços mais democráticos e favorecedores de estratégias de cooperação no contexto escolar.

Referências

Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedex*, 47, 7-19.

Aquino, J. G. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 664-692.

Araújo, U. F. (2015). *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus.

Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Boarini, M. L. (2013). Indisciplina Escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131.

Carvalho, J. S. F. (1996). Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. Em: Aquino, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Carvalho, M.; Alão, P. & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.

Carvalho, P. R. (2011, novembro). *Psicologia e contemporaneidade: práticas profissionais na sociedade de controle*. Apresentação oral em GT durante o 16º Encontro Nacional da ABRAPSO, realizado de 12 a 15 de novembro de 2011, em Recife (PE).

Casadore, M. M. & Hashimoto, F. (2012). Algumas considerações acerca dos problemas escolares atuais a partir da compreensão da psicologia escolar. *Revista de Psicologia da UNESP* 11(2), 72-80.

Castanho, M. I. S. & Cutrim, F. F. (2014). Sentidos produzidos por professores acerca da indisciplina escolar. *Educação em Revista* 4(2), 75-92.

Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

Castells, M. (1996). Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. Em: Castells, M.; Flecha R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, M. & Willis, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cutrim, F. F. (2015). *A produção de sentidos por professores acerca da indisciplina no Ensino Fundamental e relações com trajetórias de vida*. (Dissertação de mestrado). Centro Universitário FIEO, Osasco.

De-la-Torre-Uguarte-Guanilo, M., Takahashi, R. F. & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem*, 45(5), 1260-1266.

Ferreira, A. C. & Rosso, A. J. (2013). Estrutura das representações sociais dos alunos de 9º ano sobre a indisciplina. *Psicologia da Educação*, 37, 15-29.

- Ferreira, A. C.; Santos, E. R. & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 199-208. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722016012074199208>.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação*, 34(2), 311-324.
- Giroux, H. (1996). Jovens, diferença e educação pós-moderna. Em: Castells, M.; Flecha R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, M. & Willis, P. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomes, I. S., & Caminha, I. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, 20(1), 395-411.
- Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. R. (2002). Educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 10(5), 696-703.
- González Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: González Rey, F. L. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2008). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade. Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Editora Alínea.
- Lopes, R. B. & Gomes, C. A. (2012) Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Avaliação em políticas públicas para Educação*, 20(75), 261-282.
- Machado, S. M. (2017). *Ditos, não ditos, juventudes, violências, indisciplinas: tentáculos do capitalismo estético? Racismos invisíveis?* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Maffesoli, M. (2004). *A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna*. Rio de Janeiro: Record.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, (2)5, 73-85.
- Matos, D. A. S. & Ferrão, M. E. (2012). Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. *Cadernos de Pesquisa*, (46)161, 614 – 636.
- Mayora, F.; Rojas, N. & Margarita, G. T. (2012). La disciplina escolar a partir de los registros diarios de clase en una escuela venezolana. *Revista de Investigación*, 75(36), 33-51.
- Miranda, L. L.; Oliveira, E. N. P.; Shioga, J. E. M. & Rodrigues, D. C. (2016). Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 245-254. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202958>.
- Neto, C. M. S.; Barreto, E. S. S. (2018). (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*, 44, e165933. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844165933>.
- Passos, I. C. F. (2010). Violência e relações de poder. *Revista Med. Minas Gerais*, 20(2), 234-241.
- Paula, A. S. & Kodato, S. (2010). Histórias de vida e representações sociais de violência por professores de escolas públicas. *Temas em Psicologia*, 18(1), 177 – 189.
- Prata, M. R. S. (2003, outubro). *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003, em Poços de Caldas (MG).
- Pereira, A. I. B. & Blum, V. L. (2014). Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. *Educação e Psicologia*, 23(54), 739 – 757.
- Peréz-Sánchez, A. M.; Poveda-Serra, P. & Gilar-Corbí, R. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 481-492.
- Pirola, S. M. F. (2009). *As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas*. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Pros, R. C.; Muntada, M. C. & Martín, M. B. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción em el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>.
- Puig, J. M.; Novella, A. M.; Escardíbul, S. & Martín, X. (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna.
- Ratto, A. L. S. (2007). Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de pesquisa*, 37(131), 481-510.

- Rodrigues, D. S. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, (16)1, 104-118.
- Santos, E. R. & Rosso, A. J. (2012). A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, 34, 127-157.
- Severino, F. E. S. & Salun, A. O. (2012). Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico. *EccoS Revista Científica*, 28, 207-222. 10.5585/EccoS.n28.3238.
- Silva, L. C. & Matos, D. A. S. (2017). Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, (28)68, 382-416. <http://dx.doi.org/10.18222/eaev28i68.4590>.
- Soares, R. R. B. S. & Farias, O. M. (2018). Reflexões sobre o discurso docente acerca da indisciplina e do mau desempenho escolar. *Entrepalavras*, 8, 93-118. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11019>.
- Tavares, M. R.; Menin, M. S. S. (2015). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. *Textos FCC*, 46, 1-85.
- Trevisan, N. P. (2016). *Indisciplina Escolar: Base Catalisadora de Formação Docente*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vinha, T.; Amaral, C. A. & Nunes, A. (2019). Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11, 123-158. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>.
- Westheimer, J. (2015). Ensino para a Ação Democrática. *Educação & Realidade*, 40(2), 465-484. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653285>.

Recebido em: 30 Jan. 2019
Aprovado em: 07 Dez. 2021

EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS E ENSINO DE LEITURA: CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DE ESTUDOS EMPÍRICOS BRASILEIROS DE 2008 A 2017

Graciane Barboza da Silva¹; <http://orcid.org/0000-0002-9254-7964>

Giseli Monteiro Gagliotto²; <http://orcid.org/0000-0001-7990-8115>

Thais Cristina Gutstein Nazar³; <http://orcid.org/0000-0001-5612-7068>

Resumo

O presente artigo tem por objetivo descrever as características dos participantes de estudos empíricos que tratam da equivalência de estímulos e ensino de leitura, entre os anos de 2008 a 2017. Foram analisados artigos completos localizados nas bases de dados Periódicos CAPES e PEPSIC, por meio de busca combinada de descritores de equivalência de estímulos e leitura, selecionados a partir de estudos anteriores. Localizaram-se nas bases de dados dezenove artigos que compuseram o estudo. Observou-se que a escola é o local em que mais ocorreram estudos, realizados em sua maioria com crianças de desenvolvimento típico, não leitoras, com faixa etária predominante de seis a sete anos. Sobre o nível de escolaridade dos participantes pode-se identificar que a maioria se encontrava no ensino fundamental, com destaque aos 2º e 3º anos; além disso, foi identificado um estudo com alunos do Ensino Médio. Chama-se atenção à multiplicidade de característica dos participantes (deficiência auditiva, física, intelectual), característica esta vista como positiva e necessária de acordo com os pesquisadores. Sugere-se para estudos futuros ampliação da busca em outros bancos de dados nacionais e internacionais, além da descrição dos procedimentos adotados e resultados obtidos nos diferentes públicos.

Palavras-chave: Equivalência de estímulos; Ensino de leitura; Revisão sistemática.

Stimulus equivalence and reading teaching: characteristics of the participants of Brazilian empirical studies from 2008 to 2017

Abstract

This paper describes the characteristics of the participants of empirical studies dealing with the stimulus equivalence and reading teaching between the years 2008 and 2017. Scientific papers from CAPES and PEPSIC periodical database were analyzed through a combined search of stimulus equivalence and reading descriptors, selected from previous studies. Nineteen articles that composed the study in the databases. It was observed that the school is the place where most studies took place, mostly with children of typical development, non-readers, ranging from six to seven years. Regarding the educational level of the participants, the majority was in elementary school, mainly on the 2nd and 3rd years; and also a high school. It is important to highlight the multiplicity of the participants (hearing and physical impairment and intellectual disability), which is a trend understood as positive and necessary to the researchers. It is suggested, for future studies, to expand the search to national and international databases, besides the description of the adopted procedures and results obtained with different subjects.

Keywords: Stimulus equivalence; Reading teaching; Systematic review.

1 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Francisco Beltrão – PR – Brasil; graciane.psi@outlook.com

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Francisco Beltrão – PR – Brasil; giseligagliotto@ig.com.br

3 Universidade Paranaense – UNIPAR – Paraná – PR – Brasil; thaiscg@prof.unipar.br

Equivalencia de estímulos y enseñanza de lectura: características de los participantes de estudios empíricos brasileños de 2008 a 2017

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo describir las características de los participantes de estudios empíricos que tratan de la equivalencia de estímulos y enseñanza de lectura entre los años 2008 y 2017. Se analizaron artículos completos, de las bases de datos “Periódicos CAPES” y “PEPSIC”, por medio de la búsqueda combinada de descriptores de equivalencia de estímulos y lectura, seleccionados a partir de estudios anteriores. Se localizaron, en las bases de datos, diecinueve artículos que compusieron el estudio. Se observó que la escuela es el lugar en que más ocurrieron estudios, realizados en su mayoría con niños de desarrollo típico, no lectores, con rango de edad predominante entre los seis y siete años. Sobre el nivel de escolaridad de los participantes, se puede identificar que la mayoría se encontraba en la enseñanza fundamental, con destaque a los 2° y 3° años; además, se identificó un estudio con alumnos de la enseñanza media. Se destaca la multiplicidad de característica de los participantes (discapacidad auditiva, física, intelectual), que es una tendencia comprendida como positiva y necesaria a los ojos de los investigadores. Se sugiere, para estudios futuros, ampliación de la búsqueda en otros bancos de datos nacionales e internacionales, además de la descripción de los procedimientos adoptados y resultados obtenidos en los diferentes públicos.

Palabras clave: Equivalencia de estímulos; Enseñanza de lectura; Revisión sistemática.

Introdução

Estudos sobre equivalência de estímulos iniciaram na década de 1970; desde então são fomentadas pesquisas e debates pelo seu potencial na explicação do comportamento simbólico. Estudos sobre equivalência de estímulos que tratam de questões educacionais têm sido desenvolvidos no Brasil, abordando questões de dificuldades de aprendizagem (Melo & Serejo, 2009), ensino de matemática (Santos, Cameschi & Hanna, 2009) e ensino de leitura (De Rose, Souza, Rossito & De Rose, 1989; De Rose, 2005; Zanco & Moroz, 2015).

Sidman e Tailby (1982) definiram o termo “equivalência de estímulos” de modo análogo à teoria matemática dos conjuntos, como a emergência de relações entre estímulos que não foram diretamente treinadas. Tais relações emergentes possuem as propriedades de reflexividade (relações de identidade entre estímulos), simetria (relações de reversibilidade entre estímulos) e transitividade (emergência de relações entre estímulos não diretamente relacionados), sendo a emergência de novas relações o que caracteriza a equivalência de estímulos (Albuquerque & Melo, 2007; Haydu, 2003; Sidman & Tailby, 1982).

De Rose et al. (1989) afirmam que os estudos de Sidman e seus colaboradores permitiram um avanço na concepção comportamental da leitura e da escrita, analisando-as como um conjunto complexo de repertórios interligados. A partir disso, entende-se que a leitura é

um processo que envolve não apenas comportamento textual, mas também compreensão, o que pode ser descrito pelo paradigma da equivalência de estímulos.

De acordo com Moroz (2012), o processo de conversão do texto escrito em seus sons correspondentes denomina-se decodificação, que no caso do comportamento textual é expresso pela correspondência ponto a ponto entre o estímulo discriminativo escrito e uma resposta sonora. Sidman (1994), por sua vez, afirma que a leitura com compreensão é a capacidade do participante de relacionar palavras escritas a palavras faladas, objetos, situações ou ações; sendo assim, é possível afirmar que ler é decodificar e compreender.

No Brasil, pesquisadores têm se dedicado ao estudo de equivalência de estímulos e o ensino de leitura; um marco dessa tendência é o estudo de De Rose, Souza, Rossito e De Rose (1989), que foi seguido de outros estudos e iniciativas para o ensino de leitura com base na equivalência de estímulos, desenvolvidos em diferentes universidades do país. Com o objetivo de fornecer o panorama dos estudos e iniciativas sobre equivalência de estímulos e o ensino de leitura, estudos revisionais foram desenvolvidos, tais como as dissertações de De Paula (2009) e Pereira (2009) e o artigo de De Paula e Haydu (2010).

De Paula (2009) realizou um estudo de revisão de pesquisas empíricas com humanos sobre relações de equivalência, analisando teses e dissertações defendidas no Brasil, entre os anos de 1998 a 2007, do que resultou um total de 111 trabalhos, selecionados a partir

do critério de inclusão de que os estudos deveriam se referir à descrição, ensino, avaliação ou modificação de comportamentos, que fizessem referência à formação de classes de estímulos equivalentes. Os cento e onze (111) trabalhos foram assim distribuídos em: setenta e um (71) foram desenvolvidos em programas relacionados à Psicologia, dois (2) trabalhos em programas de Psicologia da Educação, trinta e cinco (35) em programas da Educação, havendo três (3) trabalhos que não citaram o programa de mestrado/doutorado a que pertenciam. Quanto ao tipo de trabalho, foram identificadas oitenta e cinco (85) dissertações e vinte e seis (26) teses.

Pereira (2009) apresentou um estudo revisional, que buscou analisar a produção científica nacional em equivalência de estímulos no ensino da leitura, publicada em periódicos (Busca na base Periódicos CAPES) e coleções da área de Análise do Comportamento (Sobre Comportamento e Cognição, Ciência do Comportamento - Conhecer e avançar, Primeiros Passos em Análise do Comportamento), entre 1989 e 2007, a fim de mapear o caminho até então percorrido pelos pesquisadores brasileiros. Foi localizado um total de 44 estudos, dos quais 22 abordavam diretamente a temática de ensino de leitura, 5 tratavam do ensino de outros repertórios da área da educação (conceito de número e escrita) e 17 apresentavam o paradigma de equivalência de estímulos em outros contextos (clínica). Tais resultados, segundo a autora, demonstraram ênfase nos estudos sobre ensino de leitura a partir do paradigma de equivalência de estímulos.

No que se refere aos participantes, Pereira (2009) identificou nos 15 estudos experimentais localizados que a maior parte deles cursava as séries iniciais do Ensino Fundamental, com predominância na faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade, e apresentavam desenvolvimento típico.

De Paula e Haydu (2010) publicaram um estudo de revisão bibliográfica das produções brasileiras sobre equivalência de estímulos, entre o período de 1997 a 2007, analisando resumos de artigos de periódicos localizados nas bases de dados Periódicos CAPES, PEPSIC, INDEXPSI, LILACS, PsycINFO, apresentações de dois eventos da área da Psicologia (Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC e Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP) e dissertações e teses. Foram identificados, na oportunidade, 655 trabalhos, dentre os quais 44 correspondem a trabalhos

publicados em periódicos, 136 são dissertações de mestrado e teses de doutorado, além das pesquisas apresentadas em eventos nacionais, que representaram 475 do total de trabalhos localizados.

Andery, Micheletto e Sério (2000) argumentam que a análise da produção científica de uma abordagem pode evidenciar tendências e avaliar como tem sido a comunicação entre diferentes tipos de pesquisa dentro de uma mesma área. Muad, Guedes e Azzi (2004) salientam que esse tipo de investigação facilita a visualização da produção de uma área de modo sistematizado, o que auxilia na detecção de novas estratégias a serem traçadas no desenvolvimento científico do setor.

Dentre os estudos revisionais acima apresentados, os trabalhos de De Paula (2009) e De Paula e Haydu, (2010) fazem revisões da literatura sobre equivalência de estímulos como um todo, demonstrando que se trata de um campo de investigação profícuo e com aplicações possíveis à Educação, porém, não se debruçam especificamente sobre as características dos participantes. O estudo de Pereira (2009) tem o enfoque específico no ensino de leitura e discute as características dos participantes dos estudos entre os anos de 1989 a 2007, levantando o questionamento se tais características se alteraram nos estudos dos anos seguintes.

A partir do considerado acima, o presente artigo tem por objetivo descrever as características dos participantes de estudos empíricos que tratam da equivalência de estímulos e ensino de leitura, entre os anos de 2008 a 2017.

Método

Estratégias de Busca

Para alcançar o objetivo estabelecido nesta pesquisa, optou-se por estabelecer como período de investigação os anos de 2008 a 2017. Esse período abrange o intervalo de tempo dos estudos de Pereira (2009), De Paula (2009) e De Paula e Haydu (2010). Foram analisados artigos completos localizados nas bases indexadoras PEPSIC e Periódicos CAPES, apontadas por De Paula e Haydu (2010) como as bases de dados que forneceram o maior número de resultados no estudo conduzido pelas autoras.

A seleção das palavras de busca, para a presente pesquisa, baseou-se na leitura de estudos de revisão que abordaram as temáticas de equivalência de estímulos em geral e equivalência de estímulos relacionada com o

desenvolvimento de repertórios de leitura, definindo-se os seguintes descritores: Equivalência de estímulos, estímulos equivalentes, transitividade, ensino de leitura, leitura, ler (De Paula, 2009; Pereira, 2009; De Paula & Haydu, 2010).

Critérios de Inclusão

O rol de análise foi constituído de trabalhos empíricos sobre o paradigma da equivalência de estímulos e que versavam sobre o ensino de leitura.

Busca e Seleção dos Estudos

Na base de dados Periódicos CAPES selecionou-se a opção de busca avançada por assunto, filtrando o período de busca (2008-2017), selecionando artigos em língua portuguesa, localizados a partir da combinação

de um descritor de equivalência de estímulos e um descritor de leitura. A busca na base de dados PEPSIC seguiu o mesmo procedimento de busca avançada por assunto, filtro pelo período de busca (2008-2017), selecionando-se artigos em língua portuguesa, localizados a partir da combinação dos descritores de equivalência de estímulos e de leitura.

A Figura 1 apresenta o fluxograma de busca e seleção dos estudos. Observa-se que na base de dados Periódicos CAPES obteve-se o total de 201 artigos e no PEPSIC um total de 34. Dos 235 artigos obtidos nas duas bases de dados, 134 foram excluídos por se repetirem, restando 101 artigos para a leitura dos resumos, que eliminou 76 artigos por não atenderem aos critérios de inclusão. Os 25 artigos restantes foram lidos integralmente, excluindo-se seis por não atenderem aos critérios de inclusão, restando 19 artigos para compor a revisão.

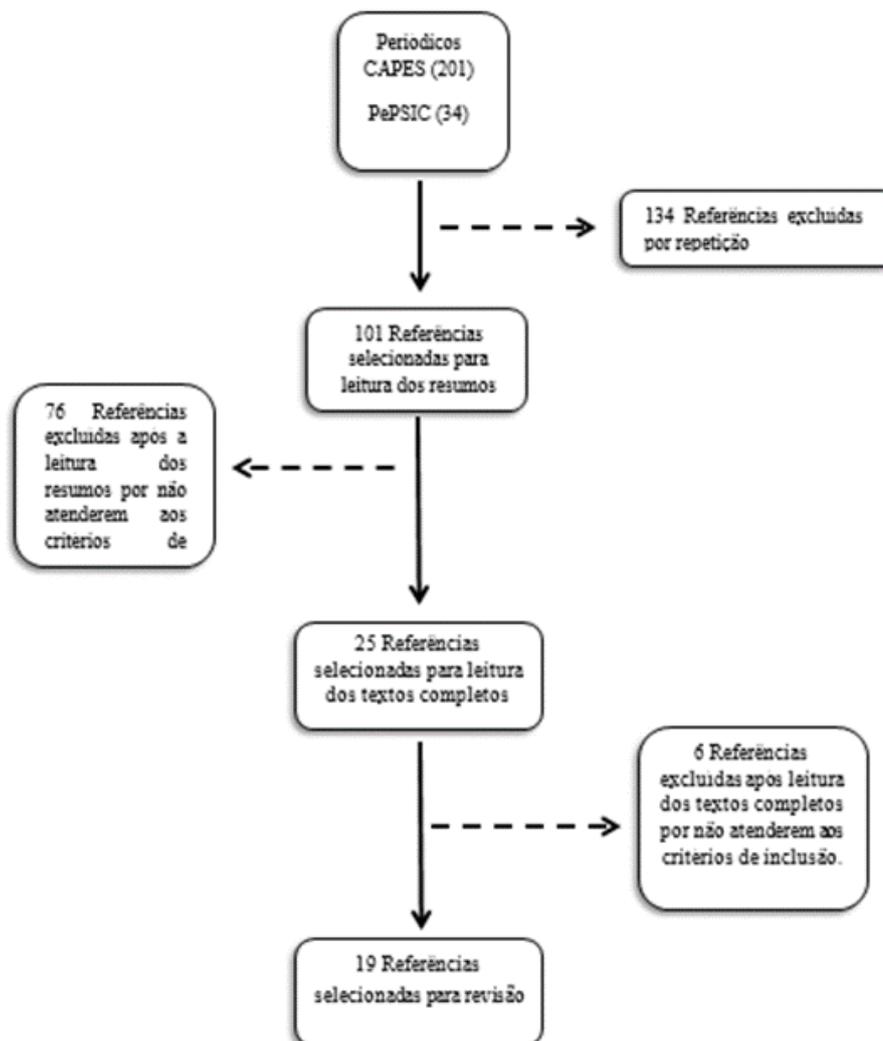


Figura 1. Fluxograma de Busca e Seleção dos Estudos

Sobre os descritores de busca, conforme Tabela 1, pode-se observar que com o procedimento de busca os descritores passaram a repetir os resultados, indicativo de que os estudos sobre a temática se esgotaram. O total de artigos selecionados para o estudo é identificado por meio da soma de todos os resultados de busca por descritor, subtraindo-se os artigos que se repetiram, havendo na base de dados Periódicos CAPES um total de 12 artigos selecionados para a análise por meio da

leitura completa, dos quais 9 compuseram a revisão final (Anastácio-Pessan, Almeida-Verdu, Bevilacqua & Souza, 2015; Haydu, Zuanazzi, Assis & Kato 2015; Gomes, Souza, 2016; Zanco & Moroz, 2015; Lorenzo, Kawasaki & Kubo, 2010; Mesquita & Hanna, 2016; Rique, Verdu, Silva, Buffa, & Moret, 2017; Oliveira, Garotti & Sá, 2009; Carvalho Sampaio, Assis & Galvão Baptista, 2010).

Tabela 1
Resultados de Busca- Periódicos CAPES

Descritores	Total de artigos	Artigos selecionados	Artigos repetidos
Equivalência de Estímulos AND Leitura	25	5	0
Equivalência de Estímulos AND Ler	13	0	0
Equivalência de Estímulos AND ensino de leitura	21	5	2
Estímulos equivalentes AND Leitura	30	6	2
Estímulos equivalentes AND Ler	14	6	6
Estímulos equivalentes AND ensino de leitura	13	2	2
Transitividade AND Leitura	32	3	3
Transitividade AND Ler	21	4	4
Transitividade AND ensino de leitura	32	3	3

Total de artigos selecionados para a leitura completa: 12

Fonte: Elaborado pelos autores

Na base de dados PEPSIC, conforme exposto na Tabela 2, identificou-se um total de 13 artigos selecionados para a leitura completa dos quais 10 foram selecionados para a revisão final (Souza & Assis 2013; De Souza & Hubner, 2010; Medeiros, Antunes, Pokreviescki, Bottenberg, Ferreira & Cavalhieri, 2011; Fernandes & Moroz; Machado & Haydu, 2012; Santos, Assis & Borba 2006; Leite & Hubner, 2009; Campos & Micheletto; Ponciano & Moroz, 2012; Cabral, Assis &

Haydu, 2012; Pellizzetyi & Souza, 2014). Vale observar que apenas as combinações de descritores Equivalência de Estímulos AND Leitura, Equivalência de Estímulos AND ensino de leitura, Equivalência AND ler produziram resultados, os demais não retornaram nenhum artigo. A distribuição dos 19 artigos selecionados para a revisão após a leitura completa foi de 45% (n=9) oriundos da base de dados Periódicos CAPES e 55% (n=11) da base de dados PEPSIC.

Tabela 2
Resultados de Busca- PEPSIC

Descritores	Total de artigos	Artigos selecionados	Artigos repetidos
Equivalência de Estímulos AND Leitura	16	13	0
Equivalência de Estímulos AND ensino de leitura	14	13	13
Equivalência AND ler	4	4	4
Estímulos equivalentes AND Leitura	0	0	0
Estímulos equivalentes AND Ler	0	0	0
Estímulos equivalentes AND ensino de leitura	0	0	0
Transitividade AND Leitura	0	0	0
Transitividade AND Ler	0	0	0
Transitividade AND ensino de leitura	0	0	0

Total de artigos selecionados para a leitura completa: 13

Fonte: Elaborado pelos autores

Resultados

Em relação ao local em que foram desenvolvidos os estudos, os dados coletados encontram-se na Figura 2. Quatro artigos não especificaram o local de realização dos estudos. Observa-se que a escola é o contexto em que mais ocorreram estudos, com a maior parte desenvolvida no Ensino Fundamental, com destaque ao

2^o e 3^o anos, e um estudo realizado no Ensino Médio, totalizando onze estudos; os demais estudos foram realizados no ambiente familiar, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Núcleo de Ensino, um Ateliê de Ensino e um Núcleo de Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, todos esses casos com um estudo.

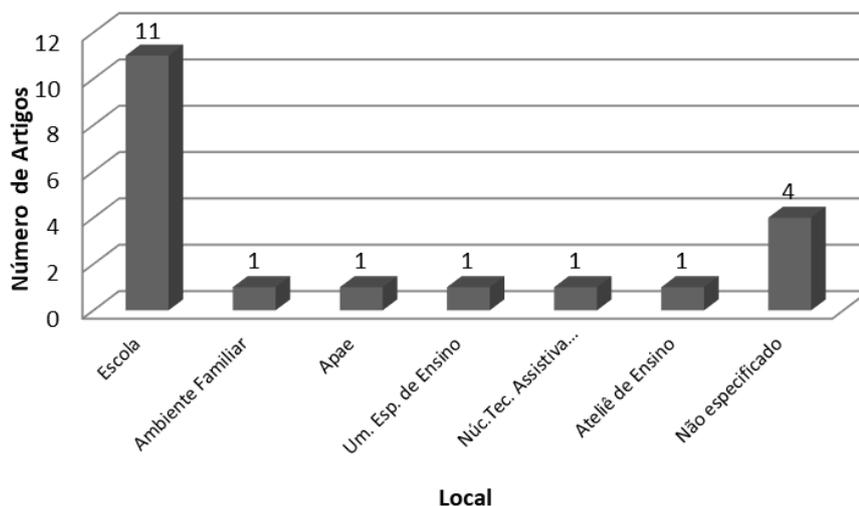


Figura 2. Local de realização dos estudos

Sobre as características dos participantes, a Figura 3 apresenta os dados. A maioria dos estudos foi realizada com participantes com desenvolvimento típico (12 ao todo), dentre os quais crianças que não haviam sido submetidas à alfabetização ($n=8$) e crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, com dois estudos cada: Foram também alvo da intervenção participantes

com desenvolvimento atípico, tais como crianças com deficiência auditiva e implante coclear, crianças com surdez entre severa e profunda, crianças com autismo leve/moderado, adolescente com deficiência intelectual, crianças com Paralisia Cerebral, adolescentes com Síndrome de Down. A diáde mãe-filho foi pouco contemplada, com um estudo.

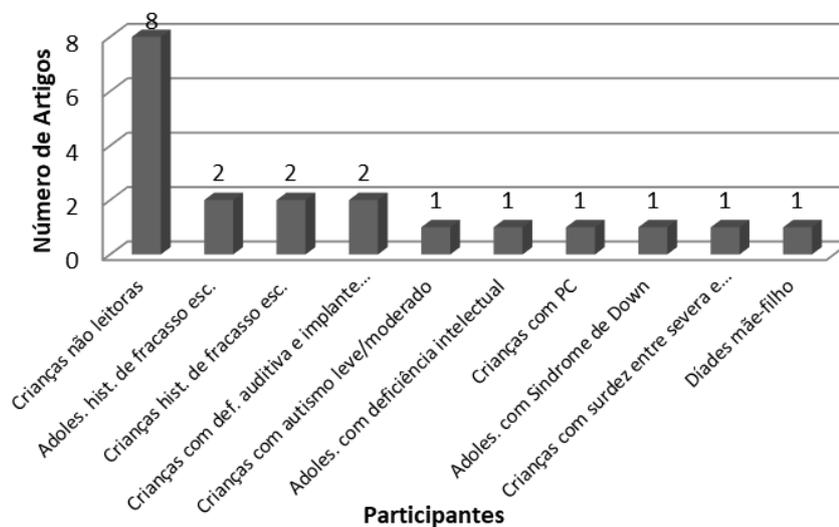


Figura 3. Características dos participantes

Foram tabuladas as idades de cada participante dos estudos revisados. Cabe ressaltar que o número de participantes por estudo variou de um (1) a dezessete (17) participantes, identificou-se que treze (13) dos vinte (20) estudos abrangeram participantes de idades variadas; a distribuição dos dados é apresentada na Figura 4. Houve variação de 4 a 22 anos, com estudos que abrangiam mais de uma faixa etária (exemplo: 7 a 9 anos, 4 a 6 anos). Pode-se observar que participantes

com a idade de seis anos foram mencionados por um número considerável de estudos ($n=7$), seguindo-se a menção de participantes com sete anos de idade ($n=5$), de participantes com cinco, oito e nove anos (quatro estudos). As demais idades foram mencionadas por, no máximo, três estudos. Cabe ressaltar que o número de participantes por estudo variou de um (1) a dezessete (17) participantes.

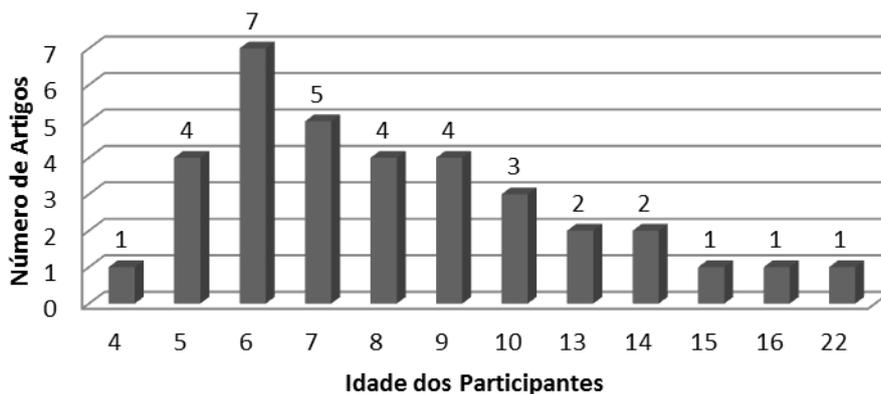


Figura 4. Distribuição dos participantes por idade

Discussão

Quando analisado o local de realização dos estudos a escola tem sido o local em que mais frequentemente há realização dos estudos. Pereira (2009) também identificou ser a escola o principal local de realização dos estudos, além de identificar também estudos desenvolvidos na APAE. Com base nos dados do presente estudo, também se identificou a escola como local privilegiado; cabe salientar que, dos estudos realizados no ambiente escolar, a maioria ($n=10$) foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com destaque aos 2º e 3º anos; houve um estudo realizado com alunos do Ensino Médio.

Pereira (2009), ao identificar o nível de escolaridade dos participantes das pesquisas, também identificou um número elevado de estudos com alunos do 2º ano. Estudos com alunos do Ensino Médio não foram identificados na revisão da referida autora, apontando um novo contexto com possibilidade de investigação.

A faixa etária predominante nos estudos revisados foi de 6 a 10 anos; Pereira (2009) identificou que a maioria dos participantes das pesquisas encontrava-se na faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade. Tais dados

são compatíveis com os da revisão aqui exposta, no sentido de que ainda é significativo o número de participantes em idade correspondente ao EF1.

No estudo de Pereira (2009), os participantes em sua maioria apresentavam atraso na aquisição do repertório de leitura e desenvolvimento típico, o que levou a autora a levantar a questão de que os programas de leitura a partir do paradigma de equivalência de estímulos estavam em sua maioria sendo testados principalmente como uma ferramenta reparadora diante de um ensino ineficaz. A partir dos resultados identificados na presente revisão pode-se notar que o cenário mudou em relação aos estudos de Pereira (2009), uma vez que os dados apresentados apontam que os estudos de 2008 a 2017 foram realizados predominantemente com crianças de desenvolvimento típico, não leitoras, sendo possível supor que os programas de leitura a partir do paradigma de equivalência de estímulos agora direcionam-se para a instalação do repertório de leitura.

O presente estudo permitiu observar a multiplicidade nas características dos participantes, havendo, por exemplo, crianças com deficiência auditiva e implante coclear, público que, de acordo Rique, Verdu, Silva, Buffa e Moret (2017), compõe

uma área de investigação em potencial. Tal afirmação vem ao encontro do que é identificado por Anastácio-Pessan, Almeida-Verdu, Bevilacqua e Souza (2015), que salientam a necessidade de mais estudos para a produção de tecnologia de ensino eficaz na reabilitação em populações com deficiência auditiva.

Ainda sobre a multiplicidade de características dos participantes, Souza e Assis (2013) desenvolveram um estudo com adolescentes com Síndrome de Down, que tinha por objetivo instalar pré-requisitos de leitura a partir do comportamento de ordenação dos símbolos. O estudo identificou evidências de que participantes com severas limitações de aprendizagem de leitura foram capazes de organizar as letras e formar palavras dissílabas, apontando que os resultados obtidos com esses indivíduos são promissores para subsidiar novos estudos envolvendo os pré-requisitos de leitura.

Gomes e De Souza (2016), por sua vez, realizaram um estudo com crianças que apresentavam autismo leve/moderado, identificando a eficácia de um procedimento de ensino de letras sílabas e palavras. As autoras concluem pela necessidade de replicação do procedimento em futuros estudos, levando em conta a multiplicidade de funcionalidade dos indivíduos do Espectro Autista. Gomes e De Souza (2016) salientam que investigar os mesmos procedimentos em diferentes estudos contribui para a validação destes como tecnologia de ensino.

Nos dados aqui apresentados, considerando a faixa etária e características dos indivíduos (crianças não leitoras em sua maioria com 6 anos de idade), verificou-se a viabilidade de utilização de procedimentos que têm por base o paradigma de equivalência de estímulos na implementação do repertório de leitura.

Por fim, sabe-se que o presente estudo não esgotou a discussão a respeito das características dos participantes em estudos sobre a equivalência de estímulos e o ensino de leitura. Uma ampliação da busca em outros bancos de dados nacionais e internacionais é desejável para futuros estudos, bem como a descrição dos procedimentos adotados e resultados obtidos nos diferentes públicos.

Referências

Albuquerque, A.; R. Melo, R. M. (2007) Equivalência de estímulos: conceito, implicações possibilidades de aplicação. In: Rodrigues, J. A. Ribeiro, M. R. (Orgs.) *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 245-264). Porto Alegre: Artmed.

Andery, M. A.; Micheletto, N.; Sério, T. M. (2000) Pesquisa histórica em análise do comportamento. *Temas psicol. Ribeirão*, 8, 137-142. Recuperado em jan. de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X200000200003&lng=pt&nrm=iso

Anastácio-Pessan, F.L; Almeida-Verdu, A.C.M; Bevilacqua, M.C; Souza, D. G. (2015) Usando o paradigma de equivalência para aumentar a correspondência na fala de crianças com implante coclear na nomeação de figuras e na leitura. *Psicologia Reflexão. Critica. Porto Alegre*, 28, 365-377. Recuperado em nov. de 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000200365&lng=en&nrm=iso, <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528217>.

Cabral, R. P., Assis, G. J. A., & Haydu, V. B. (2012). Emergência de leitura em crianças com fracasso escolar: efeitos do controle por exclusão. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 14(3), 88-101. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452012000300005&lng=pt&tlng=pt.

Campos, H. C., & Micheletto, N. (2010). Relações emergentes após ensino de comportamento textual por meio do procedimento de discriminação simples em crianças. *Psicologia: teoria e prática*, 12(2), 80-95. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200006&lng=es&tlng=pt.

Carvalho Sampaio, M. E., Assis, G., & Galvão Baptista, M. Q. (2010). Variáveis de Procedimentos de Ensino e de Testes na Construção de Sentenças com Compreensão. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(1), 145. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17450>

De Paula, J. B. C. (2009) *Pesquisas Empíricas com Humanos Sobre Relações de Equivalência: Análise de Dissertações e Teses Defendidas no Brasil Entre 1998 e 2007*. 117 f. (Dissertação Mestrado em Análise do Comportamento. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento).

De Paula, J. B. C; Haydu, V. B. (2010) Revisão bibliográfica de pesquisas brasileiras sobre equivalência de estímulos. *Psic.: Teor. e Pesq.* Brasília, 26, 281-294. Recuperado em abr. de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200010&lng=en&nrm=iso, <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200010>

- De Rose, J. C.; Souza, D. G.; Rossito, A. L.; De Rose, T. M. S. (1989) Equivalência de estímulos e generalização na aquisição de leitura após história de fracasso escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 325-346. Recuperado em jul. de 2017, de <http://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/20408/14502>
- De Rose, J. C. (2005) Análise Comportamental da Aprendizagem de Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 29-50. Recuperado em jan. de 2018, de <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/676/965>, <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- De Souza, S. R., & Hübner, M. (2010). Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comportamental*, 18(2), 215-242. Recuperado em 25 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452010000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Fernandes, M. A. P., & Moroz, M. (2011). Ensino de leitura para alunos do ensino fundamental - proposta com base na análise do comportamento. *Psicologia da Educação*, (32), 47-68. Recuperado em 25 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, C. G. S.; De Souza, D. G. (2016) Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprenderes com Autismo. *Rev. bras. educ. espec.* 22, 233-252. Recuperado, em nov. de 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200233&lng=en&nrm=iso, <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200007>.
- Haydu, Verônica Bender et al. (2015) Ensino de Leitura de Sentenças: Contribuições da Análise do Comportamento 1 Apoio: CNPq e Fundação Araucária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015021869145154>.
- Haydu, V. B. (2003) O que é Equivalência de Estímulos? In: Costa, C. E.; Luzia, J. C. Sant'anna, H. H. N. (Org.). *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição*. 1. pp.55-64. Santo André: ESEtec.
- Leite, M. K. S., & Hübner, M. M. C. (2009). Aquisição de leitura recombinativa após treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas. *Psicologia: teoria e prática*, 11(3), 63-81. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000300007&lng=pt&tlng=pt.
- Lorenzo, F. M., Kawasaki, H. N. Kubo, O. M. (2010) Programa para ensino de comportamentos de autocuidados, cognitivos e sociais para jovem com necessidades especiais. *Extensio* (Florianópolis) 7. pp. 9-28. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2010v7n10p9>
- Machado, L. M., & Haydu, V. B. (2012). Escolha de acordo com modelo e equivalência de estímulos: ensino de leitura de palavras em situação coletiva. *Psicologia da Educação*, (35), 72-94. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752012000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Medeiros, J. G.s, Antunes, L., Pokreviescki, J. E. J., Bottenberg, D. G., Ferreira, C. A., & Cavalhieri, K. E. (2011). Emergência de leitura de frases a partir do ensino de suas unidades constituintes. *Acta Comportamental*, 19(3), 317-342. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018881452011000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Melo, R. M.; Serejo, P. (2009) Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldade de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 13, 103-112. Recuperado de: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/8723>, em julho de 2017, <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.8723>.
- Mesquita, A. A & Hanna, E. (2016) Ensino de relações com letras, sílabas e palavras e aprendizagem de leitura de palavras. *Acta Comportamental*. 24, 1. pp. 47-60
- Moroz, M. (2012) Leitura e escrita: Avaliando repertórios e detectando dificuldades. In: Carmo, J. S. Ribeiro, M. J. F. X. (Orgs) *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*. 1a ed. pp 113-152. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados.
- Muad, L. C.; Guedes, M. C.; Azzi, R. G. (2004) Análise do comportamento e a habilidade de leitura: um levantamento crítico de artigos do JABA. *Psico-USF* (Impr.). Itatiba, 9, 59-69. Recuperado em jan. de 2018, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000100008&lng=en&nrm=iso, <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712004000100008>.
- Oliveira, A. I. A. de, Garotti, M. F., & Sá, N. M. C. M. (2009). Tecnologia de Ensino e Tecnologia Assistiva no Ensino de Crianças com Paralisia Cerebral. *Ciências & Cognição*, 13(3), 243-262. Recuperado de <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/78>
- Pereira, T. A. G. (2009). Equivalência de estímulos e ensino de leitura - uma análise da produção nacional da Análise do Comportamento publicada de 1989 a 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

- Pellizzetti, G. B. F. R., & Souza, S. R. (2014). Controle por unidades menores que a palavra: jogo de tabuleiro educativo aplicado por mães. *Temas em Psicologia*, 22(4), 823-837. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-12>
- Ponciano, V. L. O., & Moroz, M. (2012). Utilizando frases como unidades de ensino de leitura: um procedimento baseado na equivalência de estímulos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 14(1), 38-56. Recuperado em 31 de agos. de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452012000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Rique, L. D.; Almeida Verdu, A. C. M.; Tabanez, N. S.; Buffa, M. J. M.; Moret, M. J. M. (2017). Leitura após formação de classes de equivalência em crianças com implante coclear: Precisão e fluência em palavras e textos. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25,307-327. Recuperado em nov. de 2018, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61629/54288>
- Santos, R. E. A., Assis, G. J. A., & Borba, M. M. C. (2016). Ensino de discriminações condicionais de sentenças sobre a emergência de relações sintáticas para surdos. *Perspectivas em análise do comportamento*, 7(1), 86-100. <https://dx.doi.org/10.18761/pac.2015.033>
- Santos, A. C. G; Cameschi, C. E.; Hanna, E. S. (2009) Ensino de frações baseado no paradigma de equivalência de estímulos. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*. 5, (1), 19-41. Recuperado em abr. de 2017 de: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/706/969>, <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v5i1.706>.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence Relations and Behavior: a Research Story*. Boston: AuthorsCooperative.
- Sidman, M; Tailby, W. (1982) Conditional discrimination vs. matching-to-sample: An expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22. 1982. Recuperado em jun. de 2017. de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1333115/>,10.1901/jeab.1982.37-5.
- Souza, J. A. N.; Assis, G. J. A. (2013) Instalando pré-requisitos de leitura para dois alunos com deficiência intelectual. *Psicol. teor. prat. São Paulo*, 15, 130-143. Recuperado em nov. de 2018, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200010&lng=pt&nrm=iso
- Zanco, G; Moroz, M. (2015). Teaching to Read Sentences Using Conditional Discrimination. *Psic.: Teor. e Pesq*, 31, 509-517, Recuperado em abr. de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722015000400509&lng=pt&nrm=iso, <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015042363509517>

Recebido em: 26 Fev. 2019
Aprovado em: 13 Dez. 2021

O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS APONTAM COMO MEDIDAS?

Aldenor Batista da Silva Junior¹; <https://orcid.org/0000-0003-1719-3382>

Sonia da Cunha Urt²; <https://orcid.org/0000-0002-0309-3498>

Resumo

A escola e os sujeitos que fazem parte dela são decorrências de um longo e permeado processo de conflitos históricos e sociais, que implica várias contradições. Desta forma, a violência formada por processos sociais gerou frutos que chegaram até a escola e os tratamentos instalados em seu âmbito, demandando ao homem o confronto por meio de ações. O levantamento das produções científicas é de relevância para que se possa conhecer como determinada realidade concreta se manifesta, é analisada por diferentes olhares e permite continuidades no processo de produção do conhecimento. Este trabalho é resultado de um mapeamento dos trabalhos relacionados à violência na escola e seus enfrentamentos, encontrados na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo – USP, entre os anos de 2003 e 2016, que foram categorizados em: pesquisas que abordassem a forma como a violência era enfrentada em escolas de macrorregiões e/ou locais. Evidenciou-se que poucos estudos, entre os selecionados, dedicaram-se a investigar o enfrentamento da violência somente com os relatos apresentados pelos coordenadores pedagógicos ou familiares. A maioria realizou pesquisas com todos os participantes da escola (gestores, professores, alunos e pais) ou diretores e coordenadores, ou somente com professores, ou somente com alunos. Foi constatado que somente o estudo de Freire e Aires (2012) aponta a presença do psicólogo nas práticas de enfrentamento da violência. Percebeu-se também a dificuldade que todos os trabalhos encontrados tiveram de conceituar o que seria enfrentamento da violência pela escola, visto que muitos se preocupam somente em conceituar a violência e acabam carecendo de conceituações que definam o que é enfrentamento no que diz respeito à violência e às possíveis maneiras de se manifestar na escola. Estavam presentes nos estudos enfrentamentos relacionados à advertência verbal e/ou escrita, livros de ocorrência, comunicação com pais ou responsáveis, aplicação e análise de círculos de cultura, mediação das situações de conflito por um professor mediador, programas de intervenção e educação em saúde, atuação democrática dos escolares, contato com Conselho Tutelar, Guarda Municipal e Promotoria Pública, dependendo da complexidade do caso, formação de profissionais educadores, estratégias de promoção de saúde, desenvolvimento socioeducativo, práticas de esporte e lazer, prevenção de doenças e prevenção de traumas. O Profissional que atua na interface com a Educação e se depara com a violência, mais do que identificar as características individuais dos atores escolares que contribuem para os problemas que acontecem na escola, deve criar espaços e se apropriar de referenciais para compreender os contextos, os determinantes sociais que colabora para o seu aparecimento e criar medidas de enfrentamento coletivas que garantem o desenvolvimento humano dos escolares.

Palavras-chave: Enfrentamento; Enfrentamento da violência; Violência na Escola; Estado do Conhecimento; Psicologia Educacional.

Confronting violence at school: what do scientific productions point out as measures?

Abstract

The school and the subjects who are part of it are the result of a long and permeated process of historical and social conflicts, which implies several contradictions. In this way, the violence formed by social processes generated fruits that reached the school and the treatments installed in its scope, demanding from the man the confrontation through actions. The survey of scientific productions is relevant to know how a certain concrete reality manifests itself, is analyzed from different perspectives and allows for continuities in the knowledge production process. This work is the result of a mapping of works related to violence at school and its confrontations, found in the Scientific Electronic Library Online

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

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande – MS – Brasil; surt@terra.com.br

(SCIELO) platform and in the theses and dissertations database of the University of São Paulo – USP, between 2003 and 2016, which were categorized into: research that addressed how violence was faced in macro-region and/or local schools. It was evident that few studies, among those selected, were dedicated to investigating the confrontation of violence only with the reports presented by the pedagogical coordinators or family members. Most conducted surveys with all school participants (managers, teachers, students and parents) or principals and coordinators, or only teachers, or only students. It was found that only the study by Freire and Aires (2012) indicates the presence of the psychologist in the practices of coping with violence. It was also noticed the difficulty that all the works found had to conceptualize what would be the confrontation of violence by the school, since many are concerned only with conceptualizing violence and end up lacking concepts that define what coping regarding violence is and the possible ways to express themselves at school. The studies included confrontations related to verbal and/or written warning, occurrence books, communication with parents or guardians, application and analysis of cultural circles, mediation of conflict situations by a mediating teacher, intervention and health education programs, democratic performance of students, contact with Guardianship Council, Municipal Guard and Public Prosecutor, depending on the complexity of the case, training of professional educators, health promotion strategies, socio-educational development, sports and leisure practices, disease prevention and trauma prevention. Professionals who work at the interface with Education and are faced with violence, more than identifying the individual characteristics of school actors that contribute to the problems that occur at school, must create spaces and appropriate references to understand the contexts, the social determinants that contribute to its emergence and create collective coping measures that guarantee the human development of students.

Keywords: Coping; Confronting violence; Violence at School; State of Knowledge; Educational Psychology.

Enfrentando la violencia en la escuela: ¿qué señalan las producciones científicas como medidas?

Resumen

La escuela y las materias que la integran son el resultado de un largo y permeado proceso de conflictos históricos y sociales, que implica varias contradicciones. De esta manera, la violencia formada por procesos sociales generó frutos que llegaron a la escuela y los tratamientos instalados en su ámbito, exigiendo del hombre el enfrentamiento a través de acciones. El levantamiento de las producciones científicas tiene relevancia para conocer cómo una determinada realidad concreta se manifiesta, es analizada desde diferentes perspectivas y permite continuidades en el proceso de producción del conocimiento. Este trabajo es el resultado de un mapeo de trabajos relacionados con la violencia en la escuela y sus enfrentamientos, encontrados en la plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO) y en la base de datos de tesis y disertaciones de la Universidad de São Paulo-USP, entre 2003 y 2016, que se categorizaron en: investigación que abordó cómo se enfrentó la violencia en las macrorregiones y/o escuelas locales. Se evidenció que pocos estudios, entre los seleccionados, se dedicaron a investigar el enfrentamiento de la violencia solo con los informes presentados por los coordinadores pedagógicos o familiares. La mayoría realizó encuestas con todos los participantes de la escuela (gerentes, maestros, estudiantes y padres) o directores y coordinadores, o solo maestros, o solo estudiantes. Se encontró que solo el estudio de Freire y Aires (2012) apunta a la presencia del psicólogo en las prácticas de afrontamiento de la violencia. También se notó la dificultad que todos los trabajos encontrados tenían para conceptualizar lo que sería el enfrentamiento de la violencia por parte de la escuela, ya que muchos se preocupan solo de conceptualizar la violencia y terminan careciendo de conceptos que definan lo que es el afrontamiento frente a la violencia. posibles formas de expresarse en la escuela. Los estudios incluyeron enfrentamientos relacionados con advertencias verbales y/o escritas, libros de ocurrencia, comunicación con padres o tutores, aplicación y análisis de círculos culturales, mediación de situaciones conflictivas por parte de un docente mediador, programas de intervención y educación para la salud, desempeño democrático de los estudiantes, contacto con el Consejo de Tutela, Guardia Municipal y Fiscalía, según la complejidad del caso, formación de formadores profesionales, estrategias de promoción de la salud, desarrollo socioeducativo, prácticas deportivas y de ocio, prevención de enfermedades y prevención de traumas. Los profesionales que trabajan en la interfaz con la Educación y se enfrentan a la violencia, más que identificar las características individuales de los actores escolares que contribuyen a los problemas que ocurren en la escuela, deben crear espacios y referencias adecuadas para comprender los contextos, los determinantes sociales que contribuyen a la su emergencia y crear medidas colectivas de afrontamiento que garanticen el desarrollo humano de los estudiantes.

Palabras clave: Afrontamiento; Enfrentar la violencia; Violencia en la escuela; Estado del conocimiento; Psicología Educativa.

Introdução

No cotidiano escolar ocorrem mediações entre alunos e seus professores, colegas de trabalho e pais. As vivências dessas interações podem desencadear situações de conflito nas quais a violência pode vir a ser configurada em singularidades escolares. Sendo a violência que está presente na escola pouco conhecida e enfrentada, torna-se desencadeante de problemas relacionais e perturbadora do desenvolvimento da aprendizagem.

Quando se tem a pretensão de investigar o enfrentamento da violência dentro do campo educacional, é preciso conhecer a produção do conhecimento, pois se trata de uma temática ampla, pouco estudada, dependendo da abordagem teórica, que apresenta complexidades e diversos posicionamentos a respeito da origem da violência e de como a escola se posiciona.

O enfrentamento pode ser entendido como um processo dinâmico, dialético, e implica a tentativa de buscar alterar as condições externas e/ou transformar o seu saber e a sua conduta em relação a essas condições, “O homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (Vigotsky, 1991, p. 70).

Este artigo aborda as diversas formas de enfrentamento da violência na escola encontrados na comunidade científica. O levantamento das produções científicas é de relevância para que se possa conhecer como determinado fenômeno se manifesta e é analisado por diferentes olhares. Também possibilita conhecer os avanços alcançados no processo de produção do conhecimento.

Percebe-se cada vez mais a necessidade de compreender a sua origem, as formas como ocorre e o que vem sendo feito diante dessa dificuldade; sendo assim, buscou-se indicar referenciais para melhor compreender esse fenômeno social e educacional.

Método

Busca-se aqui apresentar o resultado de um mapeamento dos trabalhos relacionados à violência na escola e seus enfrentamentos, encontrados na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo –USP, entre os anos de 2003 e 2016.

A Scientific Electronic Library Online – SCIELO é um banco que reúne diversos dados bibliográficos, uma biblioteca digital e um modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. A plataforma começou a funcionar a partir de 2002, com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Esta foi elegível para o presente levantamento, pois busca a preparação, o armazenamento, a disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico de vários países da América, África do Sul, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

A Universidade de São Paulo (USP) implantou em junho de 2001 a sua Biblioteca Digital, com o objetivo de facilitar o acesso remoto a essa parte de sua produção intelectual, sendo a primeira a ter este tipo de iniciativa.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP reúne o maior acervo por instituição no Brasil e integra o Catálogo Mundial, que reúne mais de 3 milhões de títulos. Visto que a USP possui o maior funcionamento de pós-graduações do país e produz anualmente um grande número de teses e dissertações em diferentes áreas, tornou-se, então, escolhida para fazer parte deste levantamento.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), diante da procura em banco de dados e a separação de artigos de uma determinada área, o estado do conhecimento busca discutir as informações encontradas, observar os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens presentes nos estudos e espaços inexplorados que serão apontados para as novas pesquisas sobre a temática.

Os resultados apresentados neste levantamento do conhecimento são oriundos de uma compilação das informações desenvolvidas em duas etapas: o mapeamento de artigos científicos publicados na SCIELO e no banco de teses e dissertações da USP e a análise dos estudos de pesquisadores publicados nos bancos de dados em que foram feitos os levantamentos.

A busca nas fontes supracitadas foi realizada, primeiramente, tendo como termos indexadores “Violência” e “Escola”, que geraram muitos dados. As publicações foram pré-selecionadas pelos títulos, os quais deveriam conter como primeiro critério o

termo completo e/ou referências aos atores escolares e problemas de indisciplina e conflitos, acompanhada da leitura dos resumos disponíveis.

Os artigos foram arquivados separadamente, de acordo com o banco de dados, SCIELO ou banco de teses e dissertações da USP. Posteriormente, foi feita a primeira análise identificando título, autores, instituição e/ou região, objetivo, métodos, instrumentos e sujeito(s) da pesquisa.

Durante o levantamento bibliográfico realizado na base de dados da SCIELO, com os descritores “Violência” e “Escola” foram encontrados 621 artigos, dentre eles 38 foram escolhidos para que fossem feitas as categorizações.

Na base de dados do banco de teses e dissertações da USP, foram utilizados primeiramente os descritores “Violência” e “Escola”, porém, por motivos indetectáveis, não apareceu nenhum trabalho científico. Após duas tentativas na plataforma, foi decidido utilizar somente o descritor “Violência” para orientar o levantamento das produções. Ainda nesta base de dados foram encontrados 597 trabalhos, destes 20 foram selecionados para análise.

Após a seleção sistemática dos trabalhos, estabeleceram-se os filtros de acordo com o objeto da pesquisa; são eles: (1) trabalhos que problematizassem a violência ocorrida na escola; (2) estudos que se propunham a apresentar experiências de violência dentro do âmbito escolar; (3) pesquisas que abordassem a forma como a violência era enfrentada em escolas de macrorregiões e/ou locais. Neste trabalho, iremos focalizar os trabalhos que abordam os enfrentamentos da violência na escola.

Dessa forma, estudaram-se os resumos publicados pelos autores das produções científicas; pode-se notar alguns traços norteadores comuns, como, por exemplo, as preocupações em investigar as diferentes concepções de violência em variados públicos e os trabalhos que se propunham a analisar os enfrentamentos realizados na escola por meio de projetos. Foram destacados alguns excertos dos resumos para demonstrar os resultados, dividindo-os em quatro macrocategorias estabelecidas pela frequência dos temas nas pesquisas e pelo objetivo de pesquisa de cada trabalho.

Resultados e discussões

Para compreender o objeto em foco neste artigo, realizou-se uma análise mais sistematizada dos trabalhos que apontavam como assunto central as formas de enfrentamento no âmbito educativo.

A seguir, a explicação da categoria, a apresentação de seus autores, especificação da produção (se tese ou dissertação) e título. Essas informações aparecerão antes de cada trecho escolhido. O ano de defesa ou publicação aparecerá junto com o sobrenome, na identificação da citação. Esta categoria foi estabelecida a partir dos estudos dos trabalhos que, para além de problematizarem as relações escolares que envolviam a violência, abordavam as formas e estratégias de enfrentamento da escola e dos diversos atores que a compõem. Neste momento, por ser o foco principal deste trabalho, será realizada a discussão e a análise dos trabalhos levantados na categoria intitulada “Medidas de Enfrentamento à Violência”.

No levantamento identificou-se que vários autores se dedicaram a estudar o enfrentamento da violência em escolas em forma de artigos científicos. Foram eles: Vagostello (2003); Liberal (2005); Francischini; Souza Neto (2007); Santos (2011); Freire; Aires (2012); Fonseca; Silva; Salles (2014); Kappel (2014); Brandao Neto (2015); Tavares; Pietrobom (2016); Gomes; Martins (2016). Nas dissertações: Yoshinaga (2007); Silva Neto (2011); Esteves (2012); e nas teses Lico (2009); Oliveira (2009); Sampaio (2015).

Pesquisa-se no estudo apontado por Vagostello (2003) um Programa de Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA³. Este trabalho conta com a participação dos alunos, da família, da comunidade escolar e do enfermeiro mediando práticas assertivas entre agressores, vítimas e espectadores, e valoriza a inserção e as práticas interventivas do enfermeiro na saúde escolar.

Liberal (2005) dedica-se a fazer uma revisão das estratégias para tornar o ambiente escolar seguro, realizando uma revisão bibliográfica em 2005 na base de dados MEDLINE (Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica). Verificou por meio dos trabalhos que as escolas estão assumindo um

3 O Programa PIESA é um modelo prático de intervenção antibullying, desenvolvido por enfermeiros que buscam o auxílio à escola para a concretização da sua função formativa e socializadora, já que a incidência desse fenômeno tem comprometido as práticas positivas e assertivas entre os estudantes.

envolvimento crescente na promoção da saúde, na prevenção de doenças e prevenção de trauma, investindo em estratégias que antecipem a instalação dos problemas escolares.

A investigação feita por Francischini e Souza Neto (2007) discute o Projeto 'Escola que Protege', que tem como objetivo a formação de profissionais educadores para atuarem na defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Percebeu-se durante a leitura desse resumo que os procedimentos metodológicos do trabalho e as considerações que sintetizam a proposta que o trabalho explorou não foram apresentados.

Santos (2011) dedicou-se à discussão de estratégias fundamentadoras da educação em saúde, sobre aspectos do ponto de vista bioético no domínio da violência escolar. Para tal fim, realizou o levantamento bibliográfico no banco de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e discutiu obras de Paulo Freire e Pedro Demo, que foram classificados como teóricos da Educação Libertadora.

Freire e Aires (2012) objetivaram a averiguação dos valores da Psicologia Escolar para intervir no enfrentamento e na prevenção do fenômeno *bullying*. A metodologia de verificação do objetivo de pesquisa não foi esclarecida no resumo, porém aponta como fechamento a necessidade de o psicólogo que atua na escola adotar medidas específicas em cada realidade em que acontece e tomar o fenômeno como algo que engloba os aspectos sociais, familiares, escolares e individuais. Verifica-se que esse teórico se aproxima da totalidade de atores pertencentes ao espaço escolar.

Em conformidade com o posto acima, confia-se que é necessária uma multilateralidade no abarcamento das situações de violência e o objeto deve ser entendido em uma relação global dos fenômenos humanos. Lenin (1870-1924) explicou que "para conhecer o objeto há que abarcar e estudar todos os aspectos, todos seus vínculos e mediações. Jamais conseguiremos por completo, mas a exigência da multilateralidade nos prevenirá contra os erros e o estancamento" (apud Zankov, 1984, p. 20).

Fonseca, Silva e Salles (2014) compreendem como os livros de ocorrência têm sido utilizados nas escolas como forma de enfrentamento. Os recursos metodológicos utilizados foram a análise dos livros de ocorrência e um grupo focal com os professores para compreender os significados desta prática. Os pesquisadores apontam que os registros têm pouca efetividade em termos de favorecimento à aprendizagem do aluno,

mas que exercem uma função de disciplinamento e normalização. Ainda colocam que o registro tem efeito mais simbólico de imposição e medo que de efetividade na solução do problema.

O estudo de Kappel (2014) se baseou no processo de enfrentamento da violência escolar na perspectiva dos diferentes atores de uma escola e teve 27 participantes, entre eles gestores, professores, alunos, auxiliares de serviços gerais e pais de alunos de uma escola pública. Os dados foram coletados com a aplicação de entrevistas semiestruturadas e analisados por intermédio da análise de conteúdo. Como constatação, o autor mostra que existem desafios, experiências e estratégias utilizadas pelos diferentes escolares em seus variados papéis. Por fim, indica como necessidade o incentivo à construção e ao fortalecimento do diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e à criação de uma rede intersetorial de enfrentamento à violência.

Brandão Neto (2014) focaliza seu artigo na aplicação e na análise dos Círculos de Cultura como estratégia de educação em saúde de uma enfermeira junto a adolescentes que se encontram em processo de escolarização. Os dados foram coletados por meio de observação participante com diário de campo, registro fotográfico e filmagem, além da técnica *photovoice*. Verificou-se que esta ação, segundo o autor, possibilitou criar situações nas quais os adolescentes sentiam-se convidados a refletir criticamente sobre o fenômeno da violência em sua complexidade.

Assim como Fonseca, Silva e Salles (2014), os investigadores Tavares e Pietrobon (2016) se debruçam sobre os livros de registro de ocorrências, porém especificamente para os fatores associados à violência que acontece na escola. Seus estudos indicaram que os crimes cometidos por agentes externos à escola (furtos e roubos) são explicados pelas condições socioeconômicas do entorno e pela riqueza pessoal e material disponível nas escolas, enquanto os atos violentos cometidos por alunos (depredação, vandalismo, ameaças e agressões) estão associados à composição demográfica do corpo discente e pelas circunstâncias familiares. Como possíveis enfrentamentos aos casos de violência, indica a melhora da relação entre aluno e professor e a participação da família na escola, para que possam, juntas, fazer modificações na realidade comportamental do aluno.

O artigo 'Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a Normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo', escrito por Gomes e Martins (2016),

buscou analisar o programa Sistema de Proteção Escolar – SPE, implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) desde 2011. Nesse projeto foram identificadas ações que incentivavam a participação da comunidade na escola e propunham atividades de prevenção a possíveis situações de conflitos. Foram examinadas, por meio do conjunto normativo que regulamenta o SPE, as atribuições do Professor Mediador Comunitário – PMC, profissional responsável pela mediação de violência e indisciplina nas unidades da rede estadual de ensino. O trabalho não apresenta claramente em seu resumo quais os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No que tange aos estudos encontrados em formato de dissertações, Yoshinaga (2007) objetivou apresentar e analisar a proposta de um programa denominado Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA. Utilizou-se neste trabalho o método Delphi.

O método é indicado quando há necessidade de abordagem multidisciplinar ou quando há falta de consenso em determinado assunto, sendo considerado um dos melhores instrumentos de previsão avaliativa, pois auxilia na busca do consenso em uma determinada área ou assunto, impedindo a presença de incertezas entre os componentes. (Yoshinaga et al. 2007 apud Yoshinaga, 2007, p. 67)

O trabalho buscou alcançar a compreensão dos seguintes domínios atribuídos a partir do método: envolvimento dos gestores da escola em incluir a temática *bullying* no Plano de Gestão Escolar; capacitação da direção, coordenadores, professores e outros funcionários da escola, a exemplo dos agentes de organização escolar (inspetores de aluno), com relação à temática *bullying*; envolvimento das famílias (pais ou responsáveis); intervenção nas turmas; intervenção no ambiente e atuação com os estudantes agressores e/ou vítimas recorrentes. Centrado na atuação profissional do enfermeiro, concluiu que a atuação deste profissional na escola e a promoção da educação dialógica e reflexiva fundamentada particularmente em metodologias ativas “poderão possibilitar uma postura proativa, crítica e emancipatória dos alunos para o enfrentamento das situações do bullying entre pares na escola” (Yoshinaga, 2007, p. 8).

Silva Neto (2011) dedicou-se à averiguação das formas como uma escola da rede pública do município de São Paulo lida com os casos de indisciplina e

a violência na escola. Buscou-se, por meio de relatos de diversos participantes da vida escolar, verificar em que medida a forma de organização e as práticas da instituição interferem na aprendizagem dos alunos, geram, intensificam ou amenizam os casos de violência e indisciplina na escola. Foram feitas observações sistemáticas, entrevistas e análise documental durante um período de 17 meses. O investigador concluiu que a escola, como um todo participativo, defendendo a atuação democrática dos diferentes segmentos sociais envolvidos nas relações escolares, conseguiu reverter uma situação complexa de indisciplina e violência sem utilizar maneiras disciplinadoras de enfrentamento.

Esteves (2012), em seu trabalho de mestrado, apresentou uma pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove supervisores pedagógicos de seis escolas urbanas públicas de ensino médio do município de Alfenas-MG. O estudo realizado identificou que as escolas estudadas aplicam advertência verbal e/ou escrita, comunicam pais ou responsáveis e entram em contato com o Conselho Tutelar, a Guarda Municipal e a Promotoria Pública, dependendo da complexidade do caso. No que se refere à atuação em rede, surgiram como apoio para o enfrentamento da violência escolar, o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública, a Guarda Municipal, a Prefeitura Municipal e as universidades.

No que diz respeito às teses selecionadas, Lico (2009) nomeia seu trabalho como “Juventude, violência e ação coletiva”. Este estudo objetivou analisar as ações coletivas para enfrentamento da violência e as construções sociais dos jovens, pais, lideranças e profissionais de saúde, educadores e gestores sobre o que é ser jovem e violência nos distritos administrativos do Jardim Ângela e do Grajaú, no município de São Paulo. Na análise da rede de proteção aos jovens, constatou-se que as intervenções estão voltadas principalmente para a redução do risco de violência, com foco na educação, na cultura e no desenvolvimento socioeducativo, que muitas vezes incluem programas educacionais e culturais, prática de esportes e lazer, principalmente. Além disso, mostrou-se que os jovens não atuam como protagonistas nas políticas públicas e nas ações coletivas nos distritos e, ainda, que aqueles que não frequentam mais a escola, estão excluídos das políticas públicas e dos projetos das entidades. O trabalho não apontou as concepções teóricas e os instrumentos para a coleta de dados.

A tese de Oliveira (2009) examinou como a escola, por meio de seus gestores (diretores e coordenadores), reconhece e estabelece ações de enfrentamento da violência que a acomete. Percebeu-se que o objeto de trabalho desta pesquisa se aproxima com mais afinco da investigação proposta e executada neste trabalho, por investigar os coordenadores. O autor aponta que o trabalho é orientado pela abordagem qualitativa de Minayo, Deslandes & Gomes (2007). No exercício empírico foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a entrevista formal, que foram realizadas com 9 gestores, que atuam em 9 unidades de ensino da rede pública e municipal da região norte do município de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo. Além disso, conta com a observação como procedimento.

Sampaio (2015), em sua tese, investigou o Programa de Intervenção Educação em Saúde Antibullying (PIESA), executado por uma enfermeira em uma escola estadual do interior paulista com o objetivo de avaliar os efeitos de sua implementação. A metodologia orientou-se a partir de um estudo “quase-experimento” (antes e depois), segundo o autor, investigando 260 estudantes na faixa etária dos 10 aos 17 anos de idade, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo, embora não tenha ficado claro qual/quais instrumento/instrumentos foi/foram utilizado/utilizados nesta metodologia. Os resultados dessa investigação caminharam na constatação de que o programa de intervenção pode ser implementado por um enfermeiro. Para isto, deve-se reavaliá-lo eventualmente para que, caso surjam novas possibilidades de conflitos e até mesmo novas formas de manifestação, a comunidade escolar seja capaz de detectar, prevenir e intervir com rapidez e mais precisão, evitando que um novo ciclo de violência se inicie.

No exercício analítico dos resumos selecionados a partir do levantamento das bibliografias, percebeu-se que a maioria dos estudos se dedica a constatar razões particularizadas para atribuir uma culpa à violência que acomete as escolas, sem refletir sobre as suas razões históricas e sociais. A respeito disso, Marx (1988) argumenta que:

[...] a diferença entre o indivíduo particular e o indivíduo classe, a natureza accidental das condições de vida do indivíduo, aparece apenas com o surgimento da classe, que é em si um produto da burguesia. Este

caráter accidental, como tal, só é gerado e desenvolvido pela competição e a luta dos indivíduos entre si. (Marx, 1998, p. 87)

Autores como Vagostello (2003), Santos (2011), Brandão Neto (2014), Yoshinaga (2007) e Sampaio (2015) dedicaram-se a estudar a violência e seu enfrentamento relacionado aos conhecimentos biomédicos e à atuação profissional do enfermeiro, favorecendo uma leitura médica sobre os casos de violência ocorridos na escola.

Yoshinaga (2007) buscou apresentar e analisar o Programa de Intervenção e Educação em Saúde Antibullying – PIESA como uma proposta de enfrentamento; Sampaio (2015) acompanhou a implementação deste mesmo Programa. Ambos concluem que o enfermeiro é capaz de administrar e atuar nesta medida de enfrentamento.

Cabe ainda destacar que os estudos apresentados nesta categoria não apontam a Psicologia Histórico-Cultural como teoria norteadora da pesquisa e os que expressam os autores utilizados apontam Paulo Freire e Pedro Demo.

Foi constatado que somente o estudo de Freire & Aires (2012) aponta a presença do psicólogo nas práticas de enfrentamento da violência. Percebeu-se também a dificuldade que todos os trabalhos encontrados tiveram de conceituar o que seria enfrentamento da violência pela escola, visto que muitos se preocupam somente em conceituar a violência e acabam carecendo de conceituações que definam o que é enfrentamento no que diz respeito à violência e às possíveis maneiras de se manifestar na escola.

Evidenciou-se que poucos estudos, entre os selecionados, dedicavam-se a investigar o enfrentamento da violência somente com os relatos apresentados pelos coordenadores. A maioria realizou pesquisas com todos os participantes da escola (gestores, professores, alunos e pais) ou diretores e coordenadores, somente com professores ou somente com alunos.

Estavam presentes nos estudos enfrentamentos relacionados à advertência verbal e/ou escrita, livros de ocorrência, comunicação com pais ou responsáveis, aplicação e análise de círculos de cultura, mediação das situações de conflito por um professor mediador, programas de intervenção e educação em saúde, atuação democrática dos escolares, contato com Conselho Tutelar, Guarda Municipal e Promotoria Pública, dependendo da complexidade do caso, formação de

profissionais educadores, estratégias de promoção de saúde, desenvolvimento socioeducativo, práticas de esporte e lazer, prevenção de doenças e prevenção de traumas.

Considerações finais

No âmbito da formação acadêmica, a ausência de referências e estratégias teórico-metodológicas que subsidiem as práticas diante das violências ocorridas no interior da escola prevalece, principalmente relacionada aos conhecimentos psicológicos. O marco referencial indica que ainda é necessário ampliar a discussão sobre seus enfrentamentos, modos de realizá-los e aplicá-los aos processos pedagógicos, estruturais e relacionais das escolas.

O profissional que atua na interface com a Educação e se depara com a violência, mais do que identificar as características individuais dos atores escolares que contribuem para os problemas que acontecem na escola, deve criar espaços e se apropriar de referenciais para compreender os contextos, os determinantes sociais que colaboram para o seu aparecimento e criar medidas de enfrentamento coletivas que garantem o desenvolvimento humano dos escolares.

Referências

- Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 33-41. Recuperado em 01 de dez. de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=pt&nrm=iso
- Araújo, L. S. D., Coutinho, M. D. P. D. L., Miranda, R. D. S., & Saraiva, E. R. D. A. (2012). Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. *Psico-USF*, 17(2), 243-251. Recuperado em 01 de dez. de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712012000200008&lng=pt&nrm=iso
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19, 549-559. Recuperado em 01 de dez. de 2016, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000400617&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-Brandão Neto, W., Silva, M. A. I., Aquino, J. M. D., Lima, L. S. D., & Monteiro, E. M. L. M. (2015). Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. <i>Revista Brasileira de Enfermagem</i>, 68, 617-625. Recuperado de <a href=).
- Bringiotti, M. I., Krynveniuk, M., & Lasso, S. (2004). Las multiples violencias de la "violencia" en la escuela: desarrollo de un enfoque teorico y metodologico integrativo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 313-325. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300007&lng=pt&nrm=iso.
- Brito, C. C., & Oliveira, M. T. (2013). Bullying e autoestima em adolescentes de escolas públicas. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601-607. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000600014&lng=pt&nrm=iso.
- Cavalin, L. A. *Violência psicológica: estudo com adolescentes de uma instituição escolar pública do interior do estado de São Paulo*. (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo).
- Cruz, T. M. (2004). *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito* (Tese Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo).
- Delfino, V. (2006). *Percepção de pais e professores sobre práticas de educação e da criança sobre o certo e o errado: intervindo com ela para promover o respeito à diversidade* (Tese Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Esteves, M. R. (2012). *Um olhar sobre a rede social no enfrentamento da violência escolar nas instituições de ensino médio de Alfenas-MG* (Dissertação Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto).
- Esteves, M. R. (2015). *Violência no contexto escolar sob a óptica de alunos do ensino médio* (Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública, Universidade de São Paulo).
- Fonseca, D. C., Silva, J. M. A. D. P., & Salles, L. M. F. (2014). Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 35-43. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100004&lng=pt&nrm=iso.

- Francischini, R., & Souza Neto, M. O. D. (2007). Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que Protege. *Revista do Departamento de Psicologia. UFF*, 19, 243-251. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018&lng=pt&nrm=iso.
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 55-60. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=pt&nrm=iso.
- Garcia, S. C. G., & Silva, A. M. D. S. (1999). Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 3, 41-50. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Gomes, R. A., & Martins, A. M. (2016). Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 161-178. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100161&lng=pt&nrm=iso.
- Ifanger, F. C. D. A. (2014). *A intolerância ao diferente: o problema do bullying escolar* (Tese Doutorado em Direito Penal. Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo).
- Kappel, V. B., Gontijo, D. T., Medeiros, M., & Monteiro, E. M. L. M. (2014). Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18, 723-735. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400723&lng=pt&nrm=iso.
- Karmann, D. D. F. (2013). *Distúrbios de voz e violência na escola: relato de professoras* (Mestrado em Movimento, Postura e Ação Humana. Faculdade de Medicina. Universidade de São Paulo).
- Krmpotic, C., & Farré, M. (2008). Violência social e escola: um relato empírico de bairros críticos. *Katálysis Review*, 11, 195-203. Recuperado em 01 de dez. de 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Libardi, S. S., & Castro, L. R. D. (2014). Violências” sutis”: jovens e grupos de pares na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26, 943-962. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000300943&lng=pt&nrm=iso.
- Dias, C. R. (2015). Enunciações de estudantes sobre a saúde na escola: desmitificando o programa saúde na escola. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700005&lng=pt&nrm=iso.
- Lico, F. M. C. (2009). *Juventude, violência e ação coletiva*. (Tese Doutorado em Serviços de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo).
- Loureiro, A. C. A. M., & Queiroz, S. S. D. (2005). A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia: ciência e profissão*, 25, 546-557. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400005&lng=pt&nrm=iso.
- Malta, D. C., Porto, D. L., Crespo, C. D., Silva, M. M. A., Andrade, S. S. C. D., Mello, F. C. M. D., ... & Silva, M. A. I. (2014). Bullying in brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (pense 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17, 92-105. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=pt&nrm=iso.
- Maranhão, J. H., Colaço, V. D. F. R., Santos, W. S. D., Lopes, G. S., & Coêlho, J. P. L. (2014). Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26, 429-444. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922014000200429&lng=pt&nrm=iso.
- Melo, E. M. D., Melo, M. A. M. D., Pimenta, S. M. D. O., Lemos, S. M. A., Chaves, A. B., & Pinto, L. M. N. (2007). A violência rompendo interações: as interações superando a violência. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 7(1), 89-98. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292007000100011&lng=pt&nrm=iso.
- Mezzalira, A. S. D. C., & Guzzo, R. S. L. (2015). The educator and violent situations experience by student: Coping strategies. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 37-47. Recuperado em 01 de dez. de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000100037&lng=pt&nrm=iso.
- Nascimento, A. M. T. D., & Menezes, J. D. A. (2013). Intimidações na adolescência: expressões da violência entre pares na cultura escolar. *Psicologia & Sociedade*, 25, 142-151. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027182201300010016&lng=pt&nrm=iso.

- Natalo, S. P. (2014). *O que os discursos sobre bullying podem nos dizer a respeito do mal-estar contemporâneo na educação?: evidências de um sintoma social* (Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo).
- Neves, P. R. D. C. (2017). *Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo*. (Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo).
- Njaine, K., & Minayo, M. C. D. S. (2003). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 7, 119-134. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000200009>
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755.
- Oliveira, É. C. S., & Martins, S. T. F. (2007). Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 90-98. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/G49dvs8WPTfhvWHyVcnhp3p/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, J. E. C. D. (2009). *As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar* (Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo).
- Patto, M. H. S. (2007). “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, 21(61), 243-266. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=pt&nrm=iso.
- Paula, A. S. *História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública*. (2008). Dissertação (Mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Peñalongo, J. O. (2003). La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. *Revista Brasileira de Educação*, 149-155. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200011&lng=pt&nrm=iso.
- Pereira, M. A. (2003). *Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão* (Dissertação Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Universidade de São Paulo).
- Pinto, L. W., & Assis, S. G. D. (2013). Violência familiar e comunitária em escolares do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 16, 288-300. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2013000200288&lng=pt&nrm=iso.
- Pupo, K. R. (2007). *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero* (Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo).
- Priotto, E. M. T. P. (2013). *Violência envolvendo adolescentes estudantes na tríplice fronteira: Brasil-Paraguai-Argentina* (Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Universidade de São Paulo).
- Ramos, C. E. (2012). *O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado* (Dissertação Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo).
- Ribolla, M. B., & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 111-121. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100011&lng=pt&nrm=iso.
- Ristum, M., & Bastos, A. C. D. S. (2003). A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 13, 181-189. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300007&lng=pt&nrm=iso.
- Salles, L. M. F., Silva, J., De Paula, M. A., Castro, J. C. R., & Fernandez Villanueva, C. (2014). Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. *Psicologia & Sociedade*, 26, 148-157. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100016&lng=pt&nrm=iso.
- Sampaio, J. M. C. (2015). *Bullying no contexto escolar: avaliação de um programa de intervenção* (Tese Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública. Universidade de São Paulo).
- Santos, L. E. D. S. D., & Ferriani, M. D. G. C. (2007). A violência familiar no mundo da criança de creche e pré-escola. *Revista brasileira de enfermagem*, 60, 524-529. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000500008&lng=pt&nrm=iso.

- Santos, F. P. D. A., Vidal, L. M., Bittencourt, I. S., Boery, R. N. S. D. O., & Sena, E. L. D. S. (2011). Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 21, 267-281. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000100016&lng=pt&nrm=iso.
- Silva, C. E. D., Oliveira, R. V. D., Bandeira, D. R., & Souza, D. O. D. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 83-93. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100009&lng=pt&nrm=iso.
- Silva Neto, C. M. D. (2011). *(In) disciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem* (Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo).
- Souza, L. V. D., & Ristum, M. (2005). Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15, 377-385. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300007&lng=pt&nrm=iso.
- Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, 46(2), 471-498. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=pt&nrm=iso.
- Vagostello, L., Oliveira, A. D. S., Silva, A. M. D., Donofrio, V., & Moreno, T. C. D. M. (2003). Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 13, 191-196. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2003000300008&lng=pt&nrm=iso.
- Vygotsky, L. S. (1991) *O Problema do Método*. In: _____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Viodres Inoue, S. R., & Ristum, M. (2008). Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 11-21. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000100002&lng=pt&nrm=iso.
- Weimer, W. R., & Moreira, E. C. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, 36(1), 257-274. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000100257&lng=pt&nrm=iso.
- Wendt, GW, & Lisboa, CSDM (2013). Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. *Psicologia Clínica*, 25(1), 73-87. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652013000100005&lng=pt&nrm=iso.
- Yamasaki, A. A. (2007). Violência no contexto escolar-um olhar freiriano. (Tese Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo).
- Yoshinaga, A. C. M. (2015). *Bullying e o trabalho do enfermeiro no contexto escolar: validação de um programa de intervenção através do método Delphi* (Dissertação Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública. Universidade de São Paulo).

Recebido em: 02 Ago. 2020
Aprovado em: 07 Dez. 2021

INTERVENÇÕES EDUCATIVAS PARA APRENDIZAGEM ACERCA DE SEXUALIDADE E GÊNERO NO BRASIL: UMA REVISÃO DE ESCOPO

Thaís Blankenheim¹; <https://orcid.org/0000-0003-2761-1592>

Natacha Führ Ramos²; <https://orcid.org/0000-0002-4286-4873>

Adolfo Pizzinato³; <https://orcid.org/0000-0002-1777-5860>

Angelo Brandelli Costa⁴; <https://orcid.org/0000-0002-0742-8152>

Resumo

O objetivo deste artigo é mapear a produção acadêmica sobre intervenções realizadas no âmbito escolar brasileiro nos campos de sexualidade e gênero. Foi realizada uma revisão de escopo (*Scoping Review*) nas bases de dados *Scielo*, *Lilacs*, *Pepsic* e *Google Acadêmico*. Verificamos que após o ano de 2012 a produção do campo se intensifica; a maioria das intervenções atua diretamente com alunos, principalmente de anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; os delineamentos metodológicos mais utilizados são os qualitativos e o discurso crítico é o que fundamenta a maior parte das publicações, seguido pelo liberal e pós-moderno. Pontua-se, entretanto, a necessidade de investigações desde a faixa etária infantil e que tenham como público-alvo professores/as e educadores/as. Os estudos do tema nas áreas da psicologia e educação devem ser reforçados para que possam trabalhar como propulsores de garantia de direitos e de qualidade de vida para todas as pessoas.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Intervenção; Educação; Escola.

Educational Interventions for learning about Sexuality and Gender in Brazil: a Scoping Review

Abstract

The objective of this article is to map the academic production about interventions in the Brazilian school scene related to sexuality and gender issues. A Scoping Review was performed using search parameters in *Scielo*, *Lilacs*, *Pepsic* e *Google Acadêmico* databases. Based on this search, we found that the number of published research on the topic has increased from the year 2012; most interventions are targeted at students, especially those in the final years of elementary and high school; the most used methodological delineations are the qualitative ones; critical discourse grounds most of the publications found, followed by liberal and postmodern discourses. It is emphasized the need for investigations from the children's age group, targeting teachers and educators. In addition, studies in the areas of psychology and education should be strengthened to promote the guarantee of rights and quality of life for all people.

Keywords: Sexuality; Gender; Intervention; Education, School.

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; thaisblankenheim@hotmail.com

2 Universidade Feevale – Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; fuhrnatacha@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; adolfofizzinato@hotmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; angelobrandellicosta@gmail.com

Intervenciones educativas para el aprendizaje de la sexualidad y el género en Brasil: una revisión de alcance

Resumen

El objetivo de este artículo es mapear la producción académica sobre las intervenciones realizadas en el ámbito escolar brasileño en los campos de la sexualidad y el género. Se realizó una revisión de alcance (Scoping Review) en las bases de datos Scielo, Lilacs, Pepsic y Google Scholar. Comprobamos que a partir de 2012 se intensifica la producción del campo; la mayoría de las intervenciones trabajan directamente con los estudiantes, principalmente en los últimos años de primaria y secundaria; los diseños metodológicos más utilizados son cualitativos y el discurso crítico es el que subyace en la mayoría de las publicaciones, seguido por el liberal y el posmoderno. Existe, sin embargo, la necesidad de investigaciones desde el grupo etario infantil y que tengan como público objetivo a los docentes y educadores. Se deben reforzar los estudios sobre el tema en las áreas de psicología y educación para que puedan funcionar como motores de garantía de derechos y calidad de vida para todas las personas.

Palabras clave: Sexualidad; Género; Intervención; Educación; Colegio.

Introdução

As temáticas relacionadas aos temas de sexualidade e gênero permeiam a vida de todos nós, embora, às vezes, não atinjam o necessário reconhecimento sobre a sua importância. Elas se apresentam em perspectivas individuais, de saúde, de educação, sociais e culturais e, quando abordadas em contextos educacionais, tendem a auxiliar na redução das vulnerabilidades para doenças e infecções (Fonner, Armstrong, Kennedy, O'Reilly & Sweat, 2014), abusos e violências sexuais (Vladutiu, Martin & Macy, 2011), violências de gênero e preconceitos (Bartoş, Berger & Hegarty, 2014).

Conforme a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), a educação em sexualidade está presente em todos os espaços por onde as pessoas circulam – família, escola, igreja, pares, mídia, trabalho – mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e, quase sempre, velada, o que reflete numa educação em sexualidade que não é legitimada como tal e não é associada ao plano de uma sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de organizar e ministrar essa dimensão da formação humana (Unesco, 2014).

No campo da educação brasileira, desde a década de 1990, movimentos sociais começaram a se manifestar com o intuito de denunciar e reivindicar práticas discriminatórias nas escolas. A partir disso, instauraram-se debates e discussões promovidos pelo Ministério da Educação, objetivando o combate de preconceitos e discriminações. Estes debates, somados a novas ações de movimentos sociais, auxiliaram

na elaboração de documentos oficiais (Guizzo & Felipe, 2016), que defendem e apoiam a realização de intervenções a respeito de questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero e têm como propósito a prevenção de doenças e promoção da saúde, assim como assegurar os direitos dos sujeitos. Alguns exemplos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Programa Brasil Sem Homofobia (2004), o Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola (2007) e o Programa de Saúde na Escola – PSE (Martins, 2017).

Iniciativas que se preocupam em intervir nessas problemáticas no campo educacional estão presentes em nosso país e são alvo de observação neste estudo. As intervenções aqui pontuadas são entendidas como atos que contribuem tanto para a possibilidade de intervir na formação das pessoas sobre o assunto (através de contato com informação, conhecimento e reflexão) quanto para a aplicação de ações específicas para modificações de condutas e comportamentos relacionados à qualidade de vida individual e social, às garantias de existência, de diversidade e de direitos sociais.

As perspectivas interventivas para aprendizagem no campo educacional partem dos pressupostos da educação em sexualidade. Conforme Jones (2011), o conceito de educação sexual é discutível, visto que pode partir de fundamentos e discursos muito diferentes – pode ser usado, de forma mais limitada, referindo-se a lições sobre reprodução, até atividades mais questionadoras e reflexivas sobre relações de poder e diversidades. Jones (2011) refere-se à educação sexual como um termo genérico sob o qual se enquadram subtipos

que, conforme o seu mapeamento internacional, foram classificados em quatro principais discursos: o conservador, o liberal, o crítico e o pós-moderno.

O discurso conservador, em franca expansão na política educacional brasileira, parte do pressuposto de preparação do/a aluno/a para ser trabalhador e para o seu “encaixe” na sociedade, transmitindo ideias restritas e dominantes em relação à sexualidade, negando, de certa forma, as diversidades. O discurso liberal aparece numa perspectiva de rompimento da posição passiva do/a aluno/a sobre a temática, entendendo o professor/educador como um facilitador que deve auxiliar numa preparação mais ampla para a vida no sentido geral. No entanto, foca-se na importância da obtenção do conhecimento sobre sexualidade, com o intuito de que o/a aluno/a tenha condições de optar sobre condutas e situações. Nesse caso, o processo de responsabilização pessoal predomina sobre o social (Jones, 2011).

O discurso crítico surge a partir de um maior envolvimento com as questões sociais relacionadas à sexualidade. Ele identifica e questiona desigualdades e marginalizações presentes na sociedade em relação a gêneros e diversidade sexuais. O último, o discurso pós-moderno, vai além dos demais no sentido de analisar os conceitos de “verdade” que são perpetuados sobre o assunto. Nessa perspectiva, apresenta-se de forma mais reflexiva e questionadora, criticando a ordem social dominante e considerando a cultura como um espaço que precisa estar aberto a mudanças. Entende-se que a igualdade não deve ser buscada a partir de um modelo “original”, pois a diversidade e a multiplicidade devem ser tratadas como o ponto de partida da educação sexual (Jones, 2011).

Desde a década de 1990, no Brasil, estudos sobre o tema vêm sendo realizados e publicados. Um exemplo é a revisão de Dias e Amorim (2015), que teve como objetivo sistematizar a literatura específica sobre corpo, gênero, sexualidade e educação. Os autores concluíram que a abordagem da temática por professores/as contribui para a desestabilização de normas e classificações no campo da educação e que o caminho para que isso seja possível se dá na inclusão dessas discussões nos cursos de formação para professores/as. Esse estudo, convergindo com o nosso, também buscou conhecer os anos das publicações e as metodologias utilizadas. No entanto, os autores não focam nas intervenções desenvolvidas no campo em questão, o que pontuamos em nosso estudo como um avanço nas investigações.

Levando em consideração a visibilidade do assunto e as intervenções presentes no âmbito escolar, este artigo objetiva uma revisão da produção acadêmica no Brasil acerca de intervenções sobre tais temas, com busca realizada em diferentes bases de dados. Como objetivos específicos pretendemos conhecer o período histórico em que inicia essa produção no contexto brasileiro, identificar para qual público as intervenções foram construídas e aplicadas, verificar os delineamentos metodológicos e os tipos de intervenções realizadas, e os discursos sobre educação sexual que as fundamentam.

Método

No intuito de mapear a produção acadêmica sobre intervenções educativas para aprendizagem sobre sexualidade e gênero realizadas no âmbito escolar brasileiro, foi realizada uma revisão de escopo (*Scoping Review*) nas bases de dados *Scielo*, *Lilacs*, *Pepsic* e *Google Acadêmico*. A metodologia *Scoping Review* é uma alternativa de síntese das evidências na Psicologia; ela difere das revisões sistemáticas na construção da pergunta de pesquisa mais ampla e na síntese com características qualitativas. Revisões de escopo podem ser conduzidas para atender vários objetivos. Nesse caso, pretende-se examinar a extensão (isto é, tamanho), o alcance (variedade) e a natureza (características) da evidência sobre o tópico em questão; resumir os resultados de um corpo de conhecimento que é heterogêneo em métodos e identificar lacunas na literatura para auxiliar no planejamento de pesquisas futuras (Peterson, Pearce, Ferguson & Langford, 2017).

O período de busca dos artigos foi entre os meses de agosto e setembro do ano de 2018. Os descritores utilizados na busca foram: sexualidade/gênero/LGBT, educação/escola/professor e intervenção/capacitação/programa/treinamento. Os critérios de inclusão adotados foram: 1) o estudo ser empírico, 2) abordar predominantemente uma intervenção sobre gênero e/ou sexualidade, 3) ter sido realizado em contexto escolar/educacional e 4) ter como foco de investigação a população brasileira. Não foi delimitada como critério a data de publicação dos artigos para podermos verificar, de forma livre, o período no qual os artigos sobre esse tipo de intervenção são publicados em nosso país.

A trajetória da revisão, desde a busca dos artigos até a sua análise, foi realizada por duas pesquisadoras e feita da seguinte forma:

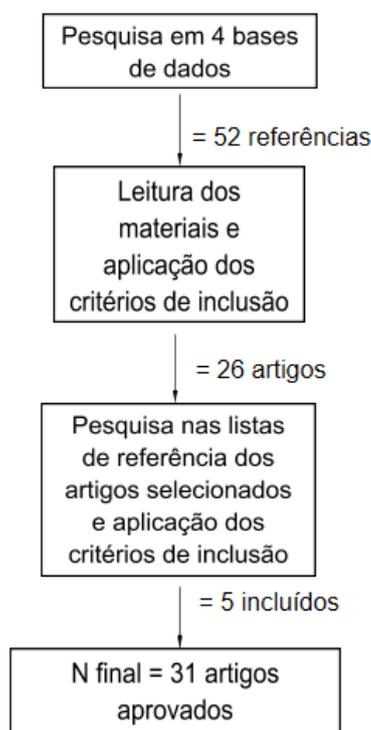


Figura 1. Trajetória da revisão.

Os dados obtidos através da revisão foram categorizados em quatro eixos: 1) os anos de publicação dos artigos; 2) o público-alvo das intervenções; 3) os delineamentos metodológicos e os tipos de intervenção aplicadas; e 4) os discursos que fundamentam as intervenções que, conforme Jones (2011), podem ser considerados como: conservador, liberal, crítico e pós-moderno.

Na classificação do discurso conservador foram incluídos estudos que pontuam o ensino de sexualidade numa perspectiva de transmissão do conteúdo, com conduta passiva dos/as alunos/as, através da aplicação de aulas e palestras. Além disso, também foram incluídos estudos que focam na normalização do comportamento sexual, preocupando-se com o ensino

sobre comportamentos sexuais de risco, aprendizagem sobre doenças e infecções, preocupações com a idade da iniciação sexual e com as práticas sexuais.

Na classificação do discurso liberal foram incluídos artigos que também focam na questão preventiva de saúde/doença e práticas sexuais, no entanto, partem de um pressuposto que reforça maior participação dos sujeitos envolvidos na intervenção, através de atividades interativas. O foco das intervenções é o trabalho das temáticas de sexualidade e gênero com o intuito de que as pessoas sejam informadas sobre o tema, possam tirar dúvidas e sejam responsáveis sobre a sua vida, como demonstram Murta e cols. (2012, p. 28), “ter as decisões certas, pensar nas consequências e pensar antes de agir”.

Na categorização do discurso crítico figuram os estudos que ampliam a preocupação acerca da temática para o campo social. Os temas relatados anteriormente nos demais discursos não deixam de aparecer nessa perspectiva, porém não são trabalhados de forma individualizante. As metodologias interventivas são sempre participativas e os focos de trabalho não são somente o corpo e os comportamentos, mas também os grupos desvalorizados e estigmatizados, as desigualdades sociais e os tabus e preconceitos na sociedade.

No discurso pós-moderno foram incluídos estudos que partem da perspectiva de desnaturalização das verdades sobre sexualidade e gênero. As intervenções abordam conteúdos sobre o corpo, prevenção, saúde/doença, relações de gênero, preconceitos, discriminações, desigualdades – todos partindo de ideia crítica e desconstrutiva em relação as abordagens biologicistas e heteronormativas. A partir da problematização das “verdades”, as intervenções baseadas nesse discurso entendem a diversidade como pluralidade humana e pretendem produzir novos significados sobre o tema.

Resultados

Os resultados da revisão foram organizados de acordo com os quatro eixos. Eles são apresentados em formato de tabela e discutidos posteriormente.

Tabela 1
Dados dos artigos revisados

Características	n	%
Ano da publicação		
2002	2	6,45%
2005	5	16,13%
2006	2	6,45%
2008	1	3,23%
2009	2	6,45%
2010	1	3,23%
2011	2	6,45%
2012	5	16,13%
2013	2	6,45%
2014	1	3,23%
2015	3	9,68%
2016	1	3,23%
2017	3	9,68%
2018	1	3,23%
Público-alvo		
Estudantes	31	100%
E.F	14	45,16%
E.M	14	45,16%
E.J.A.	1	3,23%
N.E.	2	6,45%
Professores	14	45,16%
E.F	2	14,29%
E.M	2	14,29%
E.J.A.	3	21,43%
N.E.	4	28,57%
Outros profissionais (coordenadores, gestores e diretores, apoio técnico)	3	9,68%
Delineamentos metodológicos e tipos de intervenção		
Qualitativos	25	80,65%
Intervenções em grupo (oficinas, cursos, programas)	21	84%
Multivariado (entrevista, observação, grupos)	2	8%
Aplicação de entrevistas	2	8%
Quantitativo	4	12,9%
Intervenções em grupo (treinamento, oficinas)	3	75%
Não descrever a intervenção (foco na avaliação do programa)	1	25%
Mistos	2	6,45%
Intervenções em grupo (aula)	1	50%
Não descrever a intervenção (foco na avaliação do programa)	1	50%
Discursos predominantes		
Conservador	2	6,45%
Liberal	7	22,58%
Crítico	16	51,61%
Pós-moderno	6	19,35%

Nota: E.F = ensino fundamental, E. M. = ensino médio, E.J.A = educação de jovens e adultos, N.E = não especificado.

Ano de publicação

Na busca realizada, foram encontrados 31 artigos publicados entre os anos de 2002 a 2018 que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa. Destacaram-se três datas em que nenhum artigo foi publicado, de acordo com os nossos critérios de busca: os anos de 2003, 2004 e 2007. Além disso, pode-se verificar alguns anos que possuem uma incidência maior relacionada à publicação das intervenções: 2005 e 2012 com cinco publicações cada e maior concentração geral a partir do ano de 2012.

Público-alvo da intervenção

Nos resultados referentes ao público-alvo das intervenções realizadas e apresentadas nas publicações, pode-se perceber que a quantidade somada de artigos supera o número total da amostra da pesquisa. Isso se deve ao fato de que alguns dos estudos realizaram intervenções que atenderam a mais de um público, como alunos/as e professores/as conjuntamente, por exemplo.

Podemos verificar a expressiva quantidade das intervenções destinadas a estudantes de ensino fundamental (geralmente anos finais) e/ou médio nos estudos, compondo 77,42% do conjunto de pesquisas. Além disso, o número de intervenções realizadas com/para professores/as e/ou educadores/as é menor em relação àquelas para estudantes, sendo que 32,25% dos estudos envolve a participação de professores/as. Nesse sentido, dois resultados se sobressaem: a invisibilidade da temática durante a infância e a menor taxa de trabalho e intervenção com professores/as e/ou educadores/a.

Delineamentos metodológicos e tipos de intervenção

A quantidade encontrada de estudos qualitativos (n=25) supera o número de estudos quantitativos (n=4) e mistos (n=2), demonstrando a predominância de estudos qualitativos na área pesquisada. Outro ponto a ser destacado no que tange às abordagens dos artigos diz respeito aos procedimentos e instrumentos utilizados nas intervenções. Enquanto os artigos de método quantitativo avaliam a eficácia ou a participação nas intervenções, através de aplicação de escalas e questionários, os qualitativos comumente descrevem as intervenções.

Em relação aos tipos de intervenção realizadas, a maioria (21 dos 25 estudos qualitativos e 3 dos 4 estudos quantitativos) utilizaram-se da perspectiva de intervenção em grupo. Tanto nos estudos qualitativos quanto nos quantitativos, as intervenções em grupo basearam-se na promoção de oficinas, cursos, programas ou treinamentos sobre a temática.

Discursos que fundamentam as intervenções

Outro eixo desta revisão diz respeito aos discursos que fundamentam as intervenções. Os artigos foram categorizados em quatro possibilidades de discurso: conservador, liberal, crítico e pós-moderno (Jones, 2011), conforme explicados na introdução.

Faz-se importante pontuar que os discursos não aparecem de forma pura ao longo dos estudos, ou seja, eles podem apresentar características de mais de um tipo de discurso. No entanto, buscou-se identificar o discurso predominante que embasa cada intervenção, através do seu conteúdo e do seu propósito.

Dessa forma, identificou-se uma concentração maior de discursos relacionados ao liberal (n=7), crítico (n=16) e pós-moderno (n=6), com destaque para o discurso crítico, que aparece como predominante em 51,61% dos artigos. O discurso conservador é o que menos embasa as intervenções aqui revisadas, aparecendo somente em 2 artigos (6,2%).

Discussão

Vimos que o ano de 2002 marca, nessa revisão, o início das publicações sobre intervenções no campo da educação brasileira e que após o ano de 2012 ela se intensifica. Em relação ao público-alvo das intervenções, a maioria delas atua diretamente com alunos, principalmente de anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Os delineamentos metodológicos mais utilizados são os qualitativos, numa perspectiva de intervenção em grupo baseada na promoção de oficinas, cursos, programas ou treinamentos sobre a temática. Acerca do discurso sobre educação sexual que fundamenta as intervenções, o discurso crítico é o que aparece na maior parte das publicações, seguido pelo liberal e pós-moderno.

Podemos relacionar o panorama das datas de publicação a alguns acontecimentos relacionados ao assunto no contexto histórico brasileiro. Em 2008, quando os Ministérios da Saúde e da Educação

lançaram o projeto intitulado *Escola sem Homofobia*, ocorreram ataques dos parlamentares da bancada religiosa. Em maio de 2011, a Presidente da República em exercício cancelou o projeto – o que obrigou a suspensão das atividades relacionadas a ele. O impedimento do projeto está diretamente relacionado a críticas de cunho religioso, embasadas muito mais em crenças religiosas do que em métodos científicos em educação. Vemos que essas crenças continuam subsidiando diversas concepções contrárias à atenção sobre temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, demonstrando-se como forças conservadoras e de cunho moral que, muitas vezes, desconhecem a abordagem científica sobre o tema.

Outra situação envolvendo a contrariedade ao trabalho da temática nas escolas é a do movimento contra a denominada “ideologia de gênero”, propagado, principalmente, em redes sociais no nosso país a partir do ano de 2014. Esse movimento vem divulgando equívocos difundidos como verdades, utilizados em discursos políticos tendenciosos e sem embasamento científico. As principais ideias que sustentam os fundamentos desse movimento dizem respeito à distorção criada ao se referirem aos estudos de gênero, que são um conjunto de teorias científicas que vêm sendo desenvolvidas internacionalmente há quase oitenta anos, como uma ideologia, doutrinação ou simples opinião. Nesse sentido, Reis e Eggert (2017) apontam que criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero” que, segundo os que a atacam, direcionaria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros. Além disso, esses ataques negam a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos.

Ainda nessa perspectiva, no ano de 2014 foi desenvolvido e apresentado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro um projeto de lei nomeado “Escola Sem Partido”. Desde então, há inúmeros projetos que pretendem estabelecê-lo em diferentes estados e municípios do país, alguns inclusive já tendo sido aprovados. O projeto parte da ideia de que os professores devem se ater exclusivamente em transmitir os conteúdos escolares disciplinares e que qualquer transmissão diferente desta seria vista como uma “doutrinação ideológica”. A parte educacional a respeito de assuntos que envolvam valores morais, religiosos ou

sexuais deveria ser, conforme o projeto, responsabilidade única e exclusiva das famílias (Amorim & Salej, 2016; Miguel, 2016).

Uma das questões de maior ênfase no projeto diz respeito aos temas de sexualidade e gênero, que são entendidas pelos representantes da proposta como algo que deve ser extinto do âmbito escolar. O projeto objetiva inviabilizar e mesmo incriminar todas as iniciativas educativas propostas pelos profissionais da área da educação que estejam relacionadas ou abordem temas como diversidade sexual, sexismo, LGBTfobia, combate ao preconceito ou desigualdades de gênero (Miguel, 2016).

Nossa revisão demonstra uma concentração maior de estudos de intervenção no campo da educação após as datas dos acontecimentos destacados. Porém, esse aumento não é tão expressivo em relação a tantas polêmicas e repercussões do tema no cenário social atual, o que denota a necessidade de estudos científicos e de intervenção que possam esclarecer o assunto tanto no contexto escolar, quanto no panorama social brasileiro em geral.

A inexpressiva taxa de publicações sobre intervenções na infância inicial parece estar relacionada à perspectiva que entende a sexualidade humana de uma forma simplista e reduzida ao ato sexual, pois se considera o trabalho sobre a temática predominantemente na adolescência, através da proximidade do início da “vida sexual”. Além disso, as questões de prevenção são impossibilitadas sob esse viés, já que quando se pode trabalhar assuntos relacionados à consciência corporal e cuidado com o próprio corpo, prevenção de abusos, identificação de situações de violência e desigualdade de gênero, e o respeito a todas as pessoas desde a educação infantil, as/os professoras/es têm maiores possibilidades de exercer uma educação estruturante. O termo designa que os cuidados para a faixa etária em questão não se fundamentam unicamente em concepções desenvolvimentistas e pedagógicas da infância, ou seja, os cuidados nos primeiros anos de vida exercem funções estruturantes, levando em consideração a especificidade da primeira infância como período fundamental na construção da subjetividade das crianças (Rosa, 2011).

Um exemplo de intervenção em educação sexual com educadoras de pré-escola (Maia, Eidt, Terra & Maia, 2012) demonstrou receptividade e disposição das professoras para refletir sobre o tema, relatar situações presenciadas e buscar desconstruir atitudes que

perceberam ser prejudiciais. As autoras constataram que a formação continuada das professoras permitiu que questões como sexualidade, corpo humano, gênero e discriminação fossem abordadas de forma pedagógica, informativa e ética, ilustrando a possibilidade e a importância de trabalhar com o tema desde a educação infantil.

Levando em consideração a função dos/as professores/as na formação dos/as estudantes e da baixa presença de intervenções para esse público na presente revisão, pontuam-se alguns dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, publicada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em 2016. A pesquisa apresenta um relatório sobre as experiências que pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Por meio de 1016 respostas efetuadas num questionário disponibilizado *on-line*, o relatório retrata níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, ao mesmo tempo que expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes. A insegurança resulta em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencimento à s instituições escolares (Brasil, 2016).

A pesquisa também demonstra que em mais da metade das situações envolvendo comentários preconceituosos e discriminatórios na escola, os/as profissionais da instituição escolar não intervieram (Brasil, 2016). Nessa perspectiva, pontua-se que os/as educadores/as conhecem-nas superficialmente e necessitam de uma formação específica e continuada a respeito do assunto.

É percebida, nas práticas escolares, uma abordagem biologicista e heteronormativa quando se trabalha com a temática. Sugere-se a incorporação de discussões sobre a temática de gênero, sexualidades e diversidades, acompanhadas de um processo contínuo de formação e sensibilização. As práticas na escola precisam avançar para a promoção de uma educação inclusiva da diversidade de modos de vivenciar a sexualidade (Marcon, Prudêncio & Gesser, 2016).

Sobre os delineamentos das intervenções acerca da aprendizagem sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, os trabalhos qualitativos parecem mais recorrentes. Uma revisão sobre pesquisas e práticas

em redução do preconceito (Paluck & Green, 2009) demonstra que os mais variados delineamentos metodológicos – qualitativos, experimentais, quase-experimentais – podem estar a esse serviço de maneira efetiva. Bartos, Berger e Hegarty (2014) também analisaram a eficácia de intervenções destinadas a reduzir tais preconceitos, abordando artigos publicados de todo o mundo e constataram que o contato com pessoas homossexuais combinado com a educação sobre o assunto foram as variáveis mais significativas nas intervenções e não a metodologia ou delineamento dos estudos.

Podemos verificar que, em relação aos instrumentos utilizados nas intervenções, os estudos quantitativos se utilizam principalmente de escalas e questionários pois descrevem os procedimentos que foram realizados, de maneira geral, para avaliar a eficácia das intervenções ou as mudanças decorrentes de tal aplicação. Nesse sentido, os artigos de caráter quantitativo não costumam explorar o processo da intervenção em si. Já os estudos qualitativos são baseados em descrições mais detalhadas das etapas do processo interventivo e constroem atividades fundamentadas, geralmente, em metodologias participativas, que por vezes implicam os participantes como atores na construção da própria intervenção. Segundo Maheirie, Urnau, Vavassori, Orlandi e Baierle (2005), a implicação dos participantes na intervenção favorece a adesão às práticas de comportamento preventivo, favorecendo a emancipação dos sujeitos no campo dos direitos sexuais e reprodutivos.

Em relação aos discursos que fundamentam as intervenções, a maioria se embasa no discurso crítico, já que integram as temáticas de sexualidade e gênero numa perspectiva individual e social. Essa integração pode ser evidenciada no estudo de Souza (2011), que aponta a importância da compreensão da realidade cotidiana dos/as alunos/as, permitindo a ligação entre o interno (pensamento do adolescente) e o externo (fenômenos sociais). Também pode-se evidenciar no artigo de Carvalho, Rodrigues e Medrado (2005), que afirma que a sua intervenção não se reduz simplesmente a passar informações sobre a dimensão biológica da sexualidade, mas busca trabalhar como dimensão integradora do ser humano, e no estudo de Beiras, Tagliamento e Toneli (2005), que considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

A predominância do discurso crítico nos estudos aqui revisados vai ao encontro da perspectiva de luta que vem se destacando, ao longo das últimas décadas em nosso país, para a garantia de algumas das conquistas na área das políticas de educação relativas à sexualidade e gênero. Essas conquistas dizem respeito à produção de conhecimentos históricos e consolidação de críticas incisivas às características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas e às afirmações biológicas sobre corpos, comportamentos e habilidades sobre as diferenças sexuais (Vianna, 2018).

No entanto, é importante pontuar que as perspectivas conservadoras e liberais, que entendem as intervenções em gênero e sexualidade como predominantemente individualizantes e responsabilizatórias, estão presentes no embasamento de um número considerável de intervenções. O fortalecimento do discurso pós-moderno em educação sexual que, segundo Jones (2011), é o que engaja as diversas sexualidades de uma maneira academicamente válida, poderia contribuir para intervenções mais abrangentes e que não negligenciem nenhum tipo de característica humana.

Considerações finais

Vivemos, na atualidade brasileira, num cenário de resistências em relação às diversidades, principalmente as relacionadas à sexualidade e gênero, em função das ondas conservadoras que vêm ganhando força através de movimentos políticos e religiosos. Nessa perspectiva, pontua-se que a produção do conhecimento científico sobre as intervenções nessa temática é necessária no reforço da discussão científica sobre o tema.

A falta de estudos que se refiram à faixa etária infantil relacionada à sexualidade e gênero, evidenciada nesta revisão, reflete a ideia do senso comum de que não se deve falar sobre sexualidade na infância, desconsiderando toda a perspectiva preventiva e de saúde que pode ser trabalhada desde o início da vida. Ademais, a maioria dos estudos encontrados foca como público-alvo estudantes e a minoria com professores/as e educadores/as, o que reflete outra problemática: a falta de capacitação e de valorização da função dos/as professores/as em nosso país, denotando a importância de estudos e intervenções que se dediquem a esse público.

As abordagens qualitativas apareceram em maior número nos estudos aqui revisados. Elas descrevem

com mais detalhes as intervenções, contudo carecem de avaliação das mesmas, pois não se utilizam de métodos que avaliem o impacto ou as mudanças geradas. Sugere-se a incorporação de abordagens avaliativas juntamente às intervenções, possibilitando indícios para a reaplicação das mesmas.

Sobre os discursos que embasam as intervenções considerados aqui, pode-se pontuar que cada um deles contribui com a riqueza de possibilidades para a educação em sexualidade. No entanto, algumas críticas são necessárias, principalmente, às abordagens que podem ser desrespeitosas a determinados alunos e grupos sociais. Por isso, aponta-se o discurso pós-moderno como potencial no reconhecimento e engajamento de diversas sexualidades e no não negligenciamento das variáveis sociais e culturais presentes nas abordagens e nos conceitos reproduzidos sobre sexo, sexualidade, corpo, gênero, relações de poder, abusos, violências, discriminações e preconceitos.

Por fim, pontua-se a necessidade da visibilidade do tema quando discursos conservadores avançam nos contextos educacionais e sociais em nosso país. Os estudos dentro das áreas da psicologia e da educação devem ser reforçados para que possam trabalhar como propulsores de garantia de direitos e de qualidade de vida a todas as pessoas, amparados no embasamento de pesquisas científicas sobre os temas de sexualidade e gênero.

Referências

- Amorim, M. A., & Salej, A. P. (2016). O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. *Revista Ártemis*, 22(1), 93-114. 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p32-42
- Bartos, S. E., Berger, I., & Hegarty, P. (2014). Interventions to Reduce Sexual Prejudice: A Study-Space Analysis and Meta-Analytic Review. *The Journal of Sex Research*, 51(4), 363-382. 10.1080/00224499.2013.871625
- Beiras, A., Tagliamento, G., & Toneli, M. J. F. (2005). Crenças, valores e visões: trabalhando as dificuldades relacionadas a sexualidade e gênero no contexto escolar. *Aletheia*, 21, 69-78.
- Brasil. (2016). Secretaria especial de direitos humanos. *Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano 2013*. Brasília.

- Carvalho, A. M., Rodrigues, C. S., & Medrado, K. S. (2005). Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 377-384. 10.1590/S1413-294X2005000300006
- Dias, A. F., & Amorim, S. (2015). Body, gender and sexuality in teacher training: a meta-analysis. *Educar em Revista*, (56), 193-206. 10.1590/0104-4060.40998
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy C. E., O'Reilly, K. R., & Sweat, M. D. (2014). School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE*, 9(3). 10.1371/journal.pone.0089692
- Guizzo, B. S., & Felipe, J. (2016). Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. *Roteiro*, 41(2), 475-490. 10.18593/r.v41i1.7546
- Jones, T. M. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern, *Sex Education*, 11(4), 369-387. 10.1080/14681811.2011.595229
- Maheirie, K., Urnau, L. C., Vavassori, M. B., Orlandi, R., & Baierle, R. E. (2005). Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: um relato de experiência. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 537-542. 10.1590/S1413-73722005000300022
- Maia, A. C. B., Eidt, N. M., Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 151-156. 10.1590/S1413-73722012000100017
- Marcon, A. N., Prudencio, L. E. V., & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291-302. 10.1590/2175-353920150202968
- Martins, C. F. (2017). Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. *Id On line Revista De Psicologia*, 10(33), 257-270. doi: 10.14295/idonline.v10i33.652
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. 10.12957/dep.2016.25163
- Murta, S. G., Ribeiro, D. C., Rosa, I. O., Menezes, J. C. L. de., Rieiro, M. R. S., Borges, O. S., Paulo, S. G. de., Miranda, V. H. de., Prette, A. D., & Prette, A. P. D. (2012). Programa de habilidades interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: um relato de experiência. *Psico USF*, 17(1), 21-32. 10.1590/S1413-82712012000120004
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367. 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- Peterson, J., Pearce, P.F., Ferguson, L.A., & Langford, C. A. (2017). Understanding scoping reviews: Definition, purpose, and process. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 29(1), 12-16. 10.1002/2327-6924.12380
- Reis, T., & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38. 10.1590/es0101-73302017165522
- Rosa, D. J. (2011). A educação estruturante na educação infantil. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 40.
- Souza, V. (2011). Adolescentes em cena: uma proposta educativa no campo da saúde sexual e reprodutiva. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(2), 1716-1721. 10.1590/S0080-62342011000800014
- UNESCO. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- Vianna, C. (2018). *Políticas de educação, gênero e diversidade sexual – breve história de lutas, danos e resistências*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vladutiu, C. J., Martin, S. L., & Macy, R. J. (2011). College or University-Based Sexual Assault Prevention Programs: A Review of Program Outcomes, Characteristics, and Recommendations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(2), 67-86. 10.1177%2F1524838010390708

Recebido em: 10 Nov. 2020
Aprovado em: 07 Dez. 2021

APOIO PSICOLÓGICO AO UNIVERSITÁRIO: A EXPRESSÃO DO SOFRIMENTO EM OFICINAS VIRTUAIS

Jonas Cardoso Lomba¹; <https://orcid.org/0000-0002-8930-5665>

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan²; <https://orcid.org/0000-0002-9704-6958>

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta metodológica de apoio psicológico no Ensino Superior, desenvolvida por meio de rodas de conversa presenciais e oficinas realizadas em ambiente virtual, voltadas a estudantes que apresentam algum grau de sofrimento que possa culminar em questões de saúde mental e a subsequente evasão nesse nível da educação no Brasil. Tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos e avaliar seus resultados, considerando a adesão, o tipo de participação nas diferentes etapas propostas e a avaliação de uma das participantes, em entrevista individual, presencial. Constatou-se que a fase presencial da pesquisa representou uma dificuldade aos estudantes que tinham interesse na participação, mas não aderiram à proposta. Na fase virtual, fica evidenciado que escrever, para alguns estudantes, pode representar uma maneira possível para que sentimentos e pensamentos sejam expressos de modo intenso, também promovendo a troca entre participantes e o conseqüente ganho coletivo.

Palavras-chave: Apoio psicológico; Sofrimento psíquico; Estudante universitário; Ciberespaço; Oficina virtual.

Psychological Support to the College Student: the suffering expression in virtual workshops

Abstract

This paper presents a methodological proposal for psychological support in Higher Education, developed through face-to-face conversation circles and workshops held in a virtual environment, aimed at students who present some degree of suffering that may culminate in mental health issues and the subsequent evasion in this level of education in Brazil context. This research aims to describe the methodological procedures and evaluate their results, considering the adherence, the type of participation in the different stages proposed and the evaluation of one of the participants, in individual, face-to-face interviews. It was found that the presential phase of the research represented a difficulty for students who were interested in participating but did not adhere to the proposal. In the virtual phase, it is evident that writing, for some students, may represent a possible way for feelings and thoughts to be expressed intensely, also promoting the exchange between participants and the consequent collective benefit or growth.

Keywords: Psychological support; Psychological distress; College student; Cyberspace; Virtual workshop.

Apoyo psicológico a estudiante universitario: la expresión del sufrimiento en talleres virtuales

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metodológica para el apoyo psicológico en la educación superior, desarrollada a través de círculos de conversación cara a cara y talleres realizados en ambiente virtual, dirigida a estudiantes que tienen un cierto grado de sufrimiento que puede culminar en problemas de salud mental y deserción en este contexto de nivel educativo en el contexto brasileño. El objetivo de esta investigación es describir los procedimientos metodológicos y evaluar sus resultados, considerando la adherencia, el tipo de participación en las diferentes etapas propuestas y la evaluación de una de las participantes en entrevista individual cara a cara. Se encontró que la fase presencial de la investigación representó una dificultad para los estudiantes que aún interesados en participar, no han adherido a la propuesta. En la

1 Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba – PR – Brasil; jonaslomba@gmail.com

2 Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba – PR – Brasil; miriamagspan@yahoo.com.br

fase virtual, es evidente que la escritura, para algunos estudiantes, puede representar una posible forma de expresar con intensidad sentimientos y pensamientos, promoviendo también el intercambio entre los participantes y la consecuente obtención de logros colectivos.

Palabras clave: Apoyo psicológico; Angustia psicológica; Estudiante universitario ciberespacio; Taller virtual.

Introdução

O processo de transição ao ensino superior produz transformações de ordem subjetiva próprias ao processo de construção das identidades profissionais dos universitários em formação. O choque produzido pelo ingresso nesse nível formativo, contudo, traz consigo um sofrimento que nem sempre se soluciona ao longo da formação, podendo levar a processos psíquicos de sofrimento e de adoecimento, conforme constatado em pesquisas recentes (Santana, Pimentel & Veras, 2020; Granger & Cerqueira, 2019; Arino, & Bagardi, 2018; Andrade, Tiraboschi, Antunes, Viana, Zanoto & Curilla, 2016), contribuindo com o elevado índice de evasão no ensino superior brasileiro (Hengles & Pereira, 2017; Santos Junior & Real, 2017). A necessidade de intervir neste contexto é uma evidência; no caso da Psicologia, é uma questão de urgência.

Estudos sobre a vulnerabilidade dos estudantes universitários que demonstram altos níveis de sintomas para ansiedade, estresse e depressão evidenciam a relação entre adoecimento e fatores acadêmicos e de carreira, indicando a necessidade de se estabelecer instrumentos para sua detecção precoce (Arino & Bagardi, 2018). Também apontam para a necessidade de ampliar a discussão em torno da saúde mental dos universitários e de desenvolver programas de prevenção e intervenção (Granger e Cerqueira, 2019; Tundis & Monteiro, 2018).

A construção de modelos de intervenção psicológica na educação, entretanto, requer trabalhar com categorias específicas desta área, bem como delinear as abordagens que as sustentam e que sejam compatíveis com a esfera educacional, a fim de se evitar abordagens subjetivistas e individualizantes, uma vez que o espaço subjetivo concedido a jovens ingressantes por meio de políticas diferenciadas de acesso pode configurar um tipo de visibilidade destacada pelo fracasso ou pelo excesso de empenho para assegurar resultados positivos em seus estudos, culminando com a produção de sofrimento, de sentimento de incapacidade, de adoecimento. Um modelo de intervenção psicológica que reúne ensino, pesquisa e extensão, delineado sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e alinhado

ao aporte da concepção de linguagem dos teóricos do Círculo de Bakhtin foi criado e implantado em uma universidade pública brasileira em 2013 (Pan, 2013, 2016), e serviu de base para uma proposta de intervenção que contemple o ambiente virtual, inovação aqui proposta.

O sofrimento no cenário acadêmico envolve alto grau de complexidade. Investigar algumas das possíveis razões para o início de algum grau de sofrimento psíquico ou adoecimento torna necessário considerar que, como afirma Sawaia (2001/2014), estas se relacionam às questões éticas e políticas. A autora ressalta a importância de se levar em consideração a afetividade e os aspectos emocionais implicados na questão da exclusão, uma vez que estão sempre relacionados a fatores éticos e sociais. Aspectos psicológicos, sociais e políticos encontram-se radicalmente interligados e oferecem sentido às experiências individuais e coletivas dentro dos contextos formativos das universidades.

Em maio de 2018, período de realização desta pesquisa, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a Resolução nº11/2018 que “regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meio de tecnologias da informação e da comunicação”, com limites no número de atendimentos e em caráter de pesquisa, revogando resoluções anteriores que restringiam a atuação dos psicólogos por meio desses recursos (CFP, 2018). Em 2020, a fim de possibilitar os atendimentos psicológicos *online* no contexto da COVID-19, o trabalho remoto é flexibilizado. Os psicólogos passaram a pensar, discutir e contribuir para o desenvolvimento de novas formas de atuação, agora *online*, que demandam registro e avaliação, bem como um domínio maior e um conhecimento aprimorado sobre a cibercultura. Pensar o ambiente virtual como campo de atuação para o psicólogo demanda uma breve história sobre o tempo e o espaço em que sua prática acontece.

Pierre Lévy (1999) estudou os movimentos ocorridos na sociedade desde a origem do que chamou de “expansão da cibercultura” (p. 11), que ganha a proporção de um segundo dilúvio – o informacional – fazendo alusão ao bíblico (Souza, 2011, p. 34).

Definiu a cibercultura como um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Em ambiente virtual, as mensagens partilham o mesmo (ciber)espaço, como nos livros com as posições entre um escritor e seu leitor, que se mantêm distantes, mas a transmissão do que escreve pode ser sincronizada com o leitor presente. No mundo virtual, o contato ocorre sincronizadamente ou de modo assíncrono. Essas mensagens, sejam elas textos, vídeos, áudios, imagens ou qualquer outra forma, podem ter seus sentidos múltiplos desvelados, de acordo com os receptores ou respectivos contextos em que elas são visualizadas/recebidas.

Para entender o ciberespaço como uma cultura que possui um tipo próprio de comunicação, de textualidade, de discursividade, pensando em sua dimensão humana e histórica, individual e coletiva, e em permanente movimento, aproximamos o ciberespaço de Levy à concepção de gêneros do discurso delineada por Mikhail Bakhtin, oriunda da observação feita sobre “cada campo da atividade humana estar tramado por uma forma particular da linguagem” e atrelado à necessidade que a humanidade tem de expressar-se.

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.” (Bakhtin, 1979/2011, p. 266)

Uma forma própria de linguagem configura a comunicação no ciberespaço em forma de um “gênero ciberespacial” cuja peculiaridade é a influência que recebe e exerce em um grande número de gêneros primários e secundários. Isso porque nas infovias podem ser encontrados trechos de obras de arte em diversas formas de expressão no mesmo lugar e por vezes mesclados com conversas do cotidiano, atendendo às ideias do sujeito falante/escritor. Essa forma própria de expressão não se limita à palavra da língua, mas são enunciados concretos, posicionados na arena discursiva em um dado espaço-tempo virtual.

A partir do gênero ciberespacial e do modelo desenvolvido pelo Projeto PernaneSendo (Pan, 2013),

em forma de Rodas de Conversa e de Oficinas, a presente pesquisa delineou uma prática de apoio ao universitário em ambiente virtual e propõe-se a analisar e expor uma avaliação quanto ao potencial de um modelo de apoio psicológico ao universitário em ambiente virtual para intervenção sobre o sofrimento psíquico. Pergunta-se, assim: Seria o ciberespaço um campo possível de intervenção junto ao universitário em sofrimento psicológico no contexto acadêmico?

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, realizada de modo presencial e remoto, com atividades síncronas e assíncronas. As atividades presenciais foram realizadas no CEAPPE – Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde estão centralizadas as ações de extensão e pesquisa do Projeto PermaneSendo (Pan, 2013, 2016), assim conhecido pela comunidade universitária, que possui sua versão de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (registro na Plataforma Brasil sob parecer 1858494). As atividades não presenciais foram realizadas integralmente em ambientes virtuais, com programas para produção e edição de texto ou conversa *online*.

Participantes

A pesquisa contou com a inscrição de vinte e cinco estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sete estudantes participaram das atividades. Uma estudante concluiu todas as etapas da pesquisa e foi convidada a realizar a entrevista final de avaliação do processo, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir o sigilo sobre sua identidade, ela será identificada como “Rosa”.

Materiais e procedimentos

Foi utilizado um aparelho celular na função de gravador para registrar o áudio das atividades presenciais; atividades realizadas em ambiente virtual ocorreram de acordo com os equipamentos que as participantes dispunham para acessar os aplicativos para conversa e produção de texto: *Whatsapp*, *Google Docs* e suas contas de *e-mail*.

Três etapas foram delineadas: introdutória, de desenvolvimento e de avaliação.

1. A etapa introdutória tratou da exploração das possíveis formas de comunicação com a comunidade discente, constituindo-se momento de consulta, divulgação e convocação.
2. A etapa de desenvolvimento consistiu na realização/aplicação das duas Rodas de Conversa presenciais, as quais subsidiaram a elaboração das Oficinas de Escrita subsequentes, aplicadas em ambiente virtual.

A Roda de Conversa é um espaço grupal para que estudantes possam dialogar abertamente com seus pares, reconhecendo-se nos enunciados dos demais, confrontando-se com seus próprios sentimentos e constatações de que não são os únicos a enfrentar questões difíceis no contexto acadêmico. As participantes das Rodas de Conversa compartilham suas conquistas e falam sobre os obstáculos encontrados à sua permanência nos respectivos cursos. Tal espaço permite que coletivamente exerçam a reflexão que pode culminar no encontro com algumas respostas aos seus questionamentos quanto ao que quer que já tenham enfrentado até o momento (Branco & Pan, 2016; Pan & Zonta, 2017, Jacques & Pan, 2018).

As Oficinas constituem-se de espaços semelhantes às Rodas de Conversa, dedicada aos estudantes que buscam apoio para questões que podem ir desde a reflexão sobre as narrativas de vida em contextos acadêmicos, a autoria de textos científicos, até aos processos de leitura/escrita de textos científicos, passando pela mesma troca de experiências e anseios em relação à carreira, cursos e demais temas relacionados à permanência (Pan, 2013, 2016, 2018; Pan & Litenski, 2018).

Para esta pesquisa foram realizadas duas Rodas de Conversa com duração média de uma hora, no formato presencial. As Oficinas de Escrita, diferentemente do que já ocorria no projeto, aconteceram integralmente em ambiente virtual, acessando os espaços de trabalho através do dispositivo eletrônico que a participante dispunha. O ambiente virtual seria o grupo de conversa/chat no *Whatsapp*, os arquivos contendo cabeçalhos com as orientações de cada atividade com possibilidade para conversa/chat e caixa de *e-mail*. Sua realização deu-se em quatro encontros, seguindo as temáticas referentes a: preparação, ingresso e processo de transição; novas relações sociais; expectativa *versus* realidade; construção da autoria, referente à construção de si e da subjetividade.

3. Para a etapa de encerramento foi realizada uma entrevista presencial, em profundidade, para a avaliação do método empregado, com uma hora de duração.

Registro e análise dos dados

O armazenamento dos dados foi realizado no “*Google Drive*”, sendo composto por três arquivos de áudio e suas respectivas transcrições em texto (dois das rodas de conversa inaugurais e um da entrevista de encerramento); sete arquivos de texto produzidos nas oficinas, sendo cinco textos de histórias compartilhadas (construídos pelo grupo) e dois textos individuais; formulários de inscrição com 21 respostas. Reuniram-se também todos os *e-mails*, registro das conversas via *whatsapp* e arquivos ou obras (escritas, cinematográficas, musicais etc.) utilizados como sugestão para reflexão.

Para este estudo, analisa-se a adesão e a participação das estudantes nas atividades propostas nas diferentes etapas da pesquisa como potencial à expressão de suas vivências, bem como a avaliação das oficinas a partir dos enunciados extraídos de diálogos no *Whatsapp* e dos dados da entrevista de avaliação realizada com uma das participantes, a fim de se proceder a uma análise crítica da prática empreendida.

Resultados

A sondagem de interesses, o processo e o manejo de ferramentas virtuais

A pesquisa lançou-se numa investigação sobre o interesse e a possibilidade de engajamento numa atividade dentro de um molde semipresencial, evocando o tema das características sobre a saúde mental no contexto acadêmico.

Para tanto, foram criadas na página “*Canva*” (*canva.com*), com suas ferramentas para criação e edição de imagens, as postagens com imagens/*folders* virtuais e impressos para serem publicadas nas redes sociais (*Facebook*), listas de *e-mails*, aplicativos de conversa (*Whatsapp* e *Telegram*), de modo “orgânico” (gratuito, sem custo algum para publicização dos conteúdos).

O critério nesse momento da pesquisa foi contabilizar o número de pessoas envolvidas com as publicações. Foram quatro ações de divulgação via *Facebook*, possíveis de serem compartilhadas por qualquer

usuário da internet, sem qualquer tipo de restrição ou censura de conteúdo: três imagens acompanhadas por textos informativos, sendo a primeira avisando sobre inscrições para o evento que aconteceria em breve e duas imagens para divulgar o período de inscrição, com uma postagem criando um “evento” na mesma rede social para reunir possíveis interessados.

Além dessas estratégias para alcançar o público-alvo, foi criada uma conta de e-mail especialmente para estabelecer a relação com os interessados, para esclarecer possíveis dúvidas, disparar mensagens de *e-mail*, coletar dados das inscrições, entre as demais tarefas das etapas seguintes, a seguir descritas.

A fase das inscrições registrou vinte e cinco participantes. Foi solicitado o registro do nome, curso, número do telefone/*whatsapp*, os melhores horários para participação da etapa inaugural, *e-mail* e a resposta para a pergunta “Quando você é o estudante que a universidade espera?”. A partir das respostas organizou-se um grupo de *e-mail* e *Whatsapp*.

Esses seriam os canais abertos para diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa. Através deles foram combinados os horários para a Roda de Conversa inicial, por onde o material disparador das atividades circulou; também foi marcada a Entrevista de Encerramento.

Constatou-se que o interesse pelo tema foi maior do que a possibilidade de comparecer à roda de conversa presencial, pois, do total, sete estudantes iniciaram as atividades propostas pela pesquisa, sendo a participação flutuante ao longo das oficinas.

A quantidade de dados registrados revela, contudo, a intensidade com que os participantes se expressaram em relação à experiência acadêmica, o que permite afirmar sobre a potencialidade de se criar formas de apoio ao universitário por meio das infovias.

Destacam-se aqui as múltiplas possibilidades de expressão, engajamento e diálogo que a cibercultura oferece tanto para a intervenção quanto para a pesquisa junto a universitários, uma vez que, no contexto desta pesquisa, as estudantes se encontram familiarizadas com as redes virtuais e seus modos de comunicação. Da mesma forma, esse domínio por parte do pesquisador psicólogo em contexto de intervenção psicológica foi fundamental para o sucesso das práticas empreendidas, em especial por tratar-se de práticas grupais que reúnem atividades individuais e coletivas simultâneas, síncronas e assíncronas.

Acesso ao Estudante: o processo de adesão em questão

Ressalta-se que na etapa introdutória deu-se a comunicação virtual inicial com a comunidade discente por meio da sondagem sobre o interesse na temática proposta, da divulgação das atividades e da coleta de inscrições para a pesquisa. No período de convocação, a soma de estudantes que demonstraram interesse pelo tema da pesquisa e que efetivamente realizaram sua inscrição, informando e-mail e número de celular para constituir o grupo no *Whatsapp*, foi de vinte e cinco inscritos. Dezesesseis responderam a pergunta: “Quando você é a/o estudante que a universidade espera?”

A participante aqui identificada como “Rosa” registrou sua posição:

Considerando que para a sociedade em geral, nesses meus dezenove anos de vida – quase vinte –, eu não venho me saindo como o planejado (e então, eu diria, que muito que bem); para a Universidade, se eu sou o que ela espera, não é por mim planejado. E honestamente, espero não ser essa estudante. De qualquer modo, não acho que seja o caso, e que nunca o será. Sou mulher. Mulher negra. São raros os momentos em que as demandas da universidade colocam quaisquer expectativas acadêmicas em mim. Ainda bem. É uma boa coisa que os meus objetivos possam ser sempre ilimitados e imensuráveis. Inesperados.

Rosa registra o duplo sentido das expectativas e a ambivalência de sentimentos em relação a ela (dela própria, da universidade e da sociedade), ao mesmo tempo em que registra sua posição de confronto em relação à sociedade, afirmando “muito que bem!”, diante do se espera dela. Também o faz em relação à universidade: “Espero não ser esta estudante...”, contrapondo-se ao modelo de estudante esperado.

A participante afirma: “Sou mulher negra”. Este enunciado, diante de uma história que tem por prioridade pessoas brancas, deixa a marca das dimensões ética e política da inclusão nas universidades públicas, como aponta Sawaia (2001/2014), pois as populações que ingressam por meio das políticas compensatórias como as cotas raciais não fazem parte do que é planejado/esperado (Machado, & Pan, 2017).

Registra-se assim a presença de vivências desfavoráveis indicando as dimensões sociais e institucionais na produção do sofrimento psíquico no contexto universitário. Esses dados confirmam achados em outras

pesquisas sobre o sofrimento psíquico realizado em um curso de Psicologia, (Andrade, Tiraboschi, Antunes, Viana, Zanoto & Curilla, 2016), que relacionam tais evidências de sofrimento psíquico ao risco aumentado para o desenvolvimento de transtornos mentais, pois representam condições concretas que podem levar ao adoecimento psicológico. Graner e Cerqueira (2019) apontam a discriminação de qualquer tipo (social, de classe, idade, racial, de gênero) entre estudantes, como fator de risco aumentado em até quatorze vezes para sofrimento psíquico. O estudo destaca que entre aqueles que sofreram discriminação, a maior frequência está entre mulheres, quotistas, estudantes com baixa renda e negros/pardos.

A posição de Rosa, contudo, revela também sua recusa, pois tampouco ela pretende se adaptar a essa representação branca que se tem na universidade, ou a esta expectativa de branqueamento junto à população universitária. A maneira como estudantes estão passando a ocupar os espaços nas Instituições de Ensino Superior (IES), contando com a política de inclusão por cotas para populações sub-representadas, gera questionamentos acerca do mérito da conquista desse espaço, implicando conflito e luta pelo reconhecimento (Machado & Pan, 2016). O enunciado de Rosa nos permite dialogar com as contradições de sentimentos e posicionamentos assumidos diante das expectativas contidas nas representações identitárias dominantes no discurso oficial da universidade, revelando as questões sociais e institucionais na produção social do sofrimento psíquico (Sawaia, 2001/2014).

O potencial analítico dos dados iniciais, somados a outros dados produzidos ao longo da pesquisa de modo remoto, síncrono e assíncrono, nos permite pensar que a intervenção poderia ser realizada desse modo nas três etapas, apresentando-se como alternativa ao modo presencial, o que possibilita que novas intervenções se concretizem independente da “coincidência dos tempos”, pela comunicação assíncrona e pelo “relacionamento independente dos lugares geográficos”, ou seja, pelo ciberespaço (Lévy, 1999, p.50).

As Rodas de Conversa delineadas no modo presencial visavam assegurar o contrato para as oficinas, propiciando engajamento e participação das estudantes, oferecendo orientações sobre sua realização virtual e informando as questões éticas da pesquisa. Foram divididas em dois encontros devido à incompatibilidade de agendas entre os inscritos. Ao contrário do que era esperado, dos vinte e cinco inscritos, seis estudantes

conseguem comparecer à atividade inaugural em formato presencial, sendo que uma estudante (a sétima participante) realizou as atividades do primeiro encontro de modo remoto (*online*), o que nos permite inferir sobre a dificuldade com horários, deslocamentos e a sobrecarga presente no cotidiano dos universitários. A rotina acadêmica da qual os estudantes se queixam, por si só, já é cansativa e isso pode ser tomado como mais um “trabalho” para estudantes que buscam por apoio (Pan, Lomba & Machado, 2017).

O que nos parecia inicialmente uma segurança e maior garantia para o início da pesquisa não se confirmou; os dados produzidos nas oficinas nos permitem afirmar que não se trata de garantir a adesão com um contrato presencial, mas de colocar em discussão a rotina acadêmica dos estudantes, que pode obstaculizar a participação em programas como este, questão a ser aprofundada adiante. O que parece assegurar uma boa intervenção, portanto, é a construção necessária de uma relação de confiança com o psicólogo pesquisador que coordena as atividades, virtualmente. O mesmo pode ser colocado em relação à Entrevista Final. Já no primeiro encontro, Rosa fez contato pelo *Whatsapp* para relatar sua dificuldade em comparecer, quando expressa seu constrangimento por ter que adiar por duas ocasiões.

Com base em pesquisa anterior (Pan, et. al, 2017), tanto o uso de questionários quanto o recurso do *chat* podem ser utilizados para orientação e acompanhamento do processo de produção de narrativas ou para esclarecer eventuais dúvidas sobre a prática da oficina, o que pode possibilitar maior adesão, bem como justificar a ausência ou informar as dificuldades de comparecimento às atividades.

A Oficina Online: as narrativas das experiências de sofrimento

Cada uma das atividades *online* seguiu uma organização cronológica das experiências até o momento do encontro com a pesquisa, ou seja, as participantes foram convidadas a falarem abertamente, dentro do que lhes foi possível, sobre suas experiências de vida que as levou até o ingresso na universidade, suas rotinas, relações e descobertas, dificuldades e angústias, soluções, expectativas e perspectivas sobre o futuro e o que mais pudessem relacionar com os temas propostos.

Por conta dessa proposta, foram sugeridos dois enunciados disparadores para a primeira atividade,

considerada modelo, realizada presencialmente nas Rodas de Conversa. “Eu queria ser quando crescer...” e “Se eu pudesse, hoje, me dar um conselho para mim mesma quando pequena, falaria que...”.

Evocando as memórias e sentidos que o adulto dá àquele tempo/lugar de si mesmo quando criança, a forma como as participantes completam tais sentenças culmina no encontro de sua fala/seu texto com o outro, seu interlocutor. O texto traz o pensamento e a vivência para o presente, possibilitando que se tenha o objeto para a pesquisa em seu estado concreto (Bakhtin, 1979/2011, p. 28). Com isso, a pesquisa pode observar as vivências colocadas em forma de discurso pelo grupo de participantes, cada qual contando sua experiência num primeiro momento, para então, de modo conjunto, construir um texto que as represente.

A primeira oficina realizada exclusivamente em ambiente virtual foi intitulada “Preparação e Ingresso: da vida pregressa como estudante, à escolha do curso e seus sentidos particulares até os ritos de passagem”. A primeira atividade disparadora das reflexões sobre o tema foi a construção de um texto coletivo, motivado por frases a serem completadas.

A segunda oficina foi então intitulada “Novas relações sociais, rotas e o Rodo Cotidiano – a constituição dos vínculos com colegas, professores e a instituição”. Foi também conduzida com frases que induziam reflexões sobre expectativas e a realidade vivida nas relações sociais.

A terceira atividade foi a oficina intitulada “Vícios e Virtudes – Expectativa X Realidade”. Os participantes foram orientados a compartilhar seus textos sobre os atores do cenário acadêmico e sobre as fantasias *versus* a realidade vivenciadas nas relações com eles. Foram induzidos a narrar sobre as amizades e os grupos de trabalho; professores/as; carga horária, carga de estudo e cotidiano; notas e rendimento.

A quarta e última oficina foi nomeada “Eu, Autor de Mim”, com o objetivo de propor que o grupo pensasse sobre como as escolhas nos formam, como um (dis)curso nos afasta ou nos aproxima de quem desejamos ser, nos tornar e/ou fazer. Completaram frases como: *Me sinto... Aprendo... Me (trans)formo... Quando sair daqui serei...*

As produções das oficinas possibilitaram as reflexões sobre as identificações e frustrações com o curso escolhido, as estratégias de estudo e o apoio de familiares, as dificuldades financeiras, acadêmicas, relacionais, comunicacionais, dentre outras. As emoções e suas

nuances aparecem num misto de alegria e desespero pelo medo do desconhecido contexto acadêmico, a indiferença, ansiedade, impotência e esperança.

No cerne da pesquisa, por causa do uso do ambiente virtual como forma de promover a atenção psicológica no contexto acadêmico, pôde ser observado movimento semelhante do grupo participante: das sete estudantes que chegaram a iniciar, com a atividade introdutória da história compartilhada, nas atividades seguintes, a participação flutuou, com duas, no máximo três estudantes dando suas contribuições nas quatro oficinas subsequentes das histórias compartilhadas. Além da proposta coletiva, houve uma atividade individual, em que duas estudantes atenderam e enviaram narrativas individuais. A atividade de encerramento contou com a presença de uma participante que avaliou em profundidade o método virtual de oficinas como modelo potencial de apoio psicológico:

Na verdade, antes da terapia, eu sempre tive muita dificuldade em me relacionar. Enfim... O social. Até mesmo na terapia, às vezes eu não me sentia à vontade com o meu terapeuta. Ela é psicanalista. Eu estava com ela há mais de um ano, mas tinha momentos que eu não me sentia confortável. Até mesmo a escolha de palavras, enfim... Mas acho que através dessa rede, nesse momento de escrita eu me senti bem confortável... acho que foi muito bom.

Rosa associa as possibilidades de expressão de suas experiências nas oficinas ao seu processo terapêutico. Tanto a construção das narrativas escritas quanto o ambiente virtual ofereceram confiança e conforto, avaliação convergente com os dados produzidos pelas outras participantes, embora sua participação fosse flutuante.

No entanto, uma avaliação mais aprofundada sobre o que trouxe Rosa à pesquisa também revela o que pode prejudicar a permanência do estudante na Educação Superior e ressoa nas demais vezes das participantes já no primeiro encontro, ou seja, o sofrimento psíquico produzido por vivências desfavoráveis pode ser entendido como mediado pela formação em uma instituição universitária, a qual assume dois papéis: possibilitar o conhecimento e a reflexão sobre a formação, ao mesmo tempo em que favorece o adoecimento (Santana, Pimentel & Veras, 2020). A pesquisa de Granger e Cerqueira (2019) sobre sofrimento psíquico em escopo internacional identificou sua prevalência

entre universitários, sendo mais elevada que a população geral, demonstrando semelhança entre países. Os autores concluem que as características da vida acadêmica são as que mais se associam à presença de sofrimento psíquico.

Ao ser indagada sobre a atividade de escrever num arquivo de história compartilhada e sobre a relação que teve com as demais participantes na criação de uma história coletiva, Rosa responde:

Acho que eu fui a segunda ou a terceira a escrever em algumas histórias e achei bem... Eu sei que eu fui me guiando pelo formato da escrita das pessoas pra não fugir muito, mas aí depois eu acabei ficando com uma forma de escrever mesmo... Mas achei interessante a vivência, né? Realidades muito distintas da minha. Achei muito interessante... Foi até uma aproximação, seja lá com quem tenha escrito! Achei muito interessante, muito enriquecedor!

Entender mais sobre a comunidade em que se vive pode ser mais simples ao tomar o relato sobre a experiência do vivente, seja ele um colega de turma ou veterano. Tal resposta de Rosa conflui com o pensamento dos ganhos que as relações podem trazer aos usuários desde ciberespaço, com o mundo virtual tornando-se um “vetor de inteligência e criação coletivas” (Lévy, 1999, p.75). Assim como presencialmente, o ambiente virtual possibilitou produzir memórias e narrativas de si, de trajetórias e escolhas realizadas. Ao passar o rodo no cotidiano das práticas formativas possibilitou também a tomada de consciência coletiva das vivências produtoras de sofrimento. A construção de narrativas coletivas, autorais, mostrou-se uma ação potente na promoção do bem-estar estudantil. Mostrou-se também um potente meio de produção de dados para a pesquisa na construção de uma voz coletiva.

Discussão

Desenvolver um projeto de Apoio Psicológico ao universitário não implica meramente a sua transposição de um modelo presencial para o contexto remoto. Ainda que as práticas psicológicas, no contexto atual da pandemia da COVID-19, tenham caráter emergencial, não podem acontecer de modo improvisado. As experiências anteriores, os fundamentos e métodos já consolidados são de especial ajuda para o planejamento das atividades *online*, mas considera-se fundamental

que se explicita também a concepção sobre o ciberespaço, que não só se concretiza em nuvens, mas constitui um marco cultural com suas próprias formas de significação, seu hibridismo de gêneros, seus distintos e múltiplos aparatos técnicos. Desconhecer o ciberespaço é como agir no escuro. O domínio de conhecimentos sobre o espaço virtual, de suas textualidades e gêneros, deve fazer parte de qualquer proposta nesse formato, inclusive, das orientações éticas.

E foi numa iniciativa para a criação de um método de apoio psicológico que favoreça a construção coletiva entre estudantes, compartilhando, cada um, as suas respectivas trajetórias acadêmicas, que se retomou o conjunto de contribuições dadas por Lévy (1999), na medida em que suas obras refletem sobre as novas possibilidades abertas à humanidade pela cibercultura e proporcionam uma infraestrutura teórica à psicologia para traçar planos de atenção a este público.

Em ambiente virtual, a proposta foi tornar viável que estudantes da Educação Superior tivessem voz, enunciando de seus lugares na arena acadêmica, seus silenciamentos e posicionamentos diante das respectivas instituições de ensino, contrapondo e compondo a tensão diante do discurso oficial com seus editais, resoluções, disciplinas e avaliações, para que compartilhassem opiniões semelhantes ou mesmo contrárias entre si e diante da Universidade, reafirmando resultados já consolidados pelo modelo utilizado em forma presencial (Branco & Pan, 2016; Pan & Litenski, 2018).

Ocupar uma posição silenciadora sem colocar em palavras, sem escrever ou falar de sua perspectiva, seria a morte do sujeito, de acordo com Bakhtin (1979/2011). Como afirmam Machado e Pan (2016), “enunciar é posicionar-se na linguagem, pressupondo o constante e tenso diálogo entre vozes sociais que se reflete e refrata na singularidade do sujeito”. Eis a possibilidade de apoio psicológico no gênero ciberespacial.

Esta pesquisa possibilitou apresentar uma avaliação do potencial de um modelo de apoio psicológico ao universitário em ambiente virtual para intervenção sobre o sofrimento psíquico. Residiu na pesquisa o possível embrião para se instituírem múltiplas possibilidades de expressão ao público-alvo, já que, como afirma Souza (2011) “a *web* é, fundamentalmente, espaço de expressão de subjetividades, de individualidades” (p. 38). Dentre suas limitações, destaca-se a impossibilidade de investigar se a falta de adesão pode estar relacionada ao ambiente virtual.

As condições impostas pela Pandemia da COVID-19 levaram a diferentes iniciativas de ensino remoto e semipresencial nas universidades brasileiras. Nossa pesquisa permite inferir sobre um possível aumento das condições de sofrimento psíquico nesse período, com as medidas como o isolamento social, ensino remoto e as novas condições de ensino presencial com a manutenção do distanciamento social na pós-pandemia, o que requer uma atenção redobrada por parte dos gestores, professores e em especial dos Serviços de Atenção ao Estudante. Apesar dos limites deste estudo, espera-se contribuir com futuras pesquisas que intencionem investigar e desenvolver práticas grupais de apoio ao universitário, que visem ao seu bem estar, sua aprendizagem efetiva e o sucesso em sua formação. É o que recomendam os estudos revisados aqui, que tratam da temática do sofrimento psíquico em espaços universitários.

Referências

- Andrade A. S., Tiraboschi G. A., Antunes N. A., Viana P. V. B. A., Zanoto P. A., Curilla R. T. (2016). Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 831-846. doi: 10.1590/1982-3703004142015
- Ariño, D. O. & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Bakhtin, M. M. (2011) *A Estética da Criação Verbal* (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1979).
- Branco, P. I. & Pan, M. A. G. S. (2016) Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(3), 156-167. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>
- Conselho Federal de Psicologia, Resolução nº 11/2018. Recuperado em: 16 jul. de 2019, de: <https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/>
- Granger, K. M. & Cerqueira, A. T. A. R. (2019) Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva* 24 (4). <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>
- Hengles, A. C. V & Pereira, M. V. (2017) Um estudo sobre evasão e permanência em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul: um estudo com características do tipo do estado do conhecimento. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, 3(1), 95-128, Recuperado em: 23 ago. de 2017, de: <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/509/123,10.21674/2448-0479.31.95-128>.
- Jacques, M. T. & Pan, M. A. G. S. (2018) Política de acesso e identidade: Rodas de Conversa Produzindo Sentidos entre Universitários. *Psicologia Argumento*, 36(94), 437-457. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.36.94.AO02>
- Lévy, P. (1999) *Cibercultura*, (C. I. Costa, trad.). São Paulo: Ed. 34.
- Machado, J. P. & Pan, M. A. G. S. (2016). Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 477-488. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160046>
- Pan, M. A. G. S. (2013). *PermaneSENDO: Intervenção da Psicologia nas Políticas de Permanência da Universidade*. Curitiba, PR: UFPR. (DEPSI-UFPR – Projeto de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR – 807/13). Projeto concluído. Curitiba, PR, Brasil.
- Pan, M. A. G. S. (2016) Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira (2ª edição). Curitiba, PR: UFPR. 22 p. (PRPPG-BANPESQ/THALES: 2013015686).
- Pan M. A. G. S. & Zonta, G. A. (2017). Acolhimento por pares como prática de formação de Psicólogos: Plantão Institucional e Rodas de Conversa. In: M. A. G. S. Pan, L. Valore & N. L. Ferrarini (Orgs). *Psicologia & Educação: Formação e(m) Prática* (pp.35-54). Curitiba: Juruá. ISBN: 78-85-362-7280-1.
- Pan, M. A. G. S., Lomba, J. C. & Machado, J. P. (2017). Oficina de Informação: a Des-in-formação Produzindo Demandas ao Psicólogo na Educação Superior In: M. A. G. S. Pan, L. Valore, & N. L. Ferrarini (Orgs). *Psicologia & Educação: Formação e(m) Prática* (pp.35-54). Curitiba: Juruá. ISBN: 78-85-362-7280-1.
- Pan, M. A. G. S. (2018). Letramento e a produção subjetiva da anormalidade. In: D. Camargo, & P. M. Faria (Orgs.). *Vigotski e a Inclusão* (pp. 159-180). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Pan, M. A. G. S. & Litenski, A. C. L. (2018) Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (3), 527-534. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032403>

- Sawaia, B. (2014) *As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*, 14ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes (Obra originalmente publicada em 2001).
- Santana E. R., Pimentel A. M. & Vêras R. M. (2020). A experiência do adoecimento na universidade: narrativas de estudantes do campo da saúde. *Interface (Botucatu)*, 24. <https://doi.org/10.1590/Interface.190587>
- Santos Junior, J. S. & Real, G. C. M. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 385-402. <https://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200007>
- Souza, F. P. (2011) Pensamentos sobre Cibercultura a partir das experiências de ensino no Campus Sertão da UFAL. In: *Educação Superior e Produção de Conhecimento – Convergências entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. (pp 34-44) Maceió: Ed. UFAL.
- Tundis, A. G. O. & Monteiro, J. K. (2018). Ensino superior e adoecimento docente: um estudo em uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, (46), 1-10. Recuperado em 03 de set. de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752018000100001&lng=pt&tlng=pt

Recebido em: 03 Ago. 2019

Aprovado em: 07 Dez. 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>

Juliana Tavares⁵; <https://orcid.org/0000-0002-1959-7965>

Francislaine Wiczneski Doi⁶; <https://orcid.org/0000-0003-0796-8615>

Maria Sara de Lima Dias⁷; <https://orcid.org/0000-0001-7296-6400>

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 – Curitiba – PR – Brasil; gismocelin@gmail.com

2 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba – PR – Brasil; jamduda@hotmail.com

3 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba – PR – Brasil; ari.zugman@lavrasul.com.br

4 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba – PR – Brasil; fabio.rodrigoveira@gmail.com

5 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba – PR – Brasil; juliana.kwitschal@gmail.com

6 Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba – PR – Brasil; franwdoi@gmail.com

7 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Curitiba – PR – Brasil; msaraldias@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 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 as 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. Isso, 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 para 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 pelo ensino 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 a 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 o 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, na perspectiva de uma melhor condição para 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 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 a 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 a formação de qualidade. Para estes 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 menos 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 destes 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 relacionam à escolha de um curso ou de uma instituição para estudar. A realidade diária tem importante papel nas decisões sobre a futura profissão e põe 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

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. (p. 131)

As perspectivas de futuro e os projetos de vida surgem como estratégias para adentrar ao 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 reconhecidamente mais valorizadas ou que oferecem maior número de 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, como lugar de formação e saber representa 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 de preparar ou projetar um determinado 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 seleção de participantes, coleta e análise de dados serão apresentados a seguir.

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.

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 (StatisticalPackage 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 socioeconômica dos egressos bolsistas do PROUNI.

Resultados

O período de coleta de dados foi de 10 dias e 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 graduaram. 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

Nota: Elaborado pelos pesquisadores.

Com o propósito de averiguar se o tempo de graduação influenciou na 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 trabalhar 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)

Nota: Elaborado pelos pesquisadores.

Verifica-se, portanto, que dos 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%; com 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 essas 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.

		Diminuiu ¹	Manteve ²	Aumentou ³	Total
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 possibilitam a averiguação da ascensão socioeconômica. 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 05 itens, cujo 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 terem concluído a graduação.
2. Dimensão Profissional – Foram analisados 05 itens, cujo 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 por 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			Score 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

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 neste 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 estes 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 salários 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 para 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.

Portanto, é importante 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 que, em 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 sugere-se a realização de uma análise mais ampla envolvendo diferentes faculdades e diferentes regiões 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.
- 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.
- 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, Brasília.
- 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.
- Neves, C. E. B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias* 9(17), 14-21.
- 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.
- 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, 104 p.

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

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&usq=AOvVaw10uNGOnHYxtbUmHMW2L8dm

Recebido em: 12 Jul. 2018
Aprovado em: 16 Dez. 2021

AUTOCONSCIÊNCIA EM TALENTOSOS: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (DE 1995 A 2015)

Táisa Candido de Batista¹; <https://orcid.org/0000-0003-4052-6579>

Mariane Lima de Souza²; <https://orcid.org/0000-0002-7363-5926>

Altemir José Golçalves Barbosa³; <https://orcid.org/0000-0003-0106-7592>

Resumo

Autoconsciência refere-se à capacidade do indivíduo de se tornar o objeto de sua própria consciência. Considerada uma forma de consciência de alta ordem, ela pode desempenhar diferentes papéis em diferentes modelos teóricos na área de Dotação e Talento (D&T). Com a finalidade de realizar uma revisão sistemática da literatura sobre a relação entre autoconsciência e D&T, foram recuperados 14 artigos nas bases de dados ERIC, *PubMed*, *SAGE Publications* e *Academic OneFile*, a partir do Portal de Periódicos Capes, com os descritores *gifted*, *self-awareness* e *self-consciousness*. Os artigos foram analisados descritiva e qualitativamente, considerando a faixa etária dos participantes dos estudos, a operacionalização de D&T, a relação entre autoconsciência e D&T e as possíveis aplicações práticas. Os resultados salientam a importância da autoconsciência para a D&T, seja para catalisar o desenvolvimento dos talentos ou para identificar melhor este grupo. Estratégias de ensino que considerem as características intrapessoais dos talentosos são indicadas.

Palavras-chave: Autoconsciência; Dotação; Talento; Produção científica.

Self-awareness in Talented: Analysis of Scientific Production

Abstract

Self-awareness refers to the individual's ability to become the object of his own conscience. Considered a form of high-order awareness, it can play different roles in different theoretical models in the Gifted and Talent (D&T) area. In order to perform a systematic review of the literature on the relationship between self-awareness and D&T, 14 articles were recovered in the databases ERIC, *PubMed*, *SAGE Publications* and *Academic OneFile* from the Portal de Periódicos Capes, using the descriptors *gifted*, *self-awareness* and *self-consciousness*. The articles were analyzed descriptively and qualitatively, considering the age of the study participants, the operationalization of D&T, the relationship between self-awareness and D&T and the possible practical applications. The results emphasize the importance of self-awareness to the D&T, is to catalyze the development of the talents or to better identify this group. Teaching strategies that consider the intrapersonal characteristics of gifted are indicated.

Keywords: Self-awareness; Gifted; Talent; Scientific production.

Autoconciencia en talentosos: análisis de la producción científica

Resumen

Autoconciencia se refiere a la capacidad del individuo para convertirse en el objeto de su propia conciencia. Considerada como una forma de conciencia de orden superior, a autoconciencia puede desempeñar diferentes funciones en diferentes modelos teóricos en el área de superdotación y Talento (D&T). Para efectuar una revisión sistemática de la literatura sobre la relación entre la autoconciencia y D&T, 14 artículos fueron recuperados en las bases de datos ERIC, *PubMed*, *Sage Publications* y *Academic OneFile* a partir del Portal de Periódicos Capes, utilizando los descriptores *gifted*, *self-awareness* y *self-consciousness*. Los artículos fueron analizados de forma descriptiva y cualitativa, teniendo en cuenta la edad de los

1 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória – ES – Brasil; taisacandido@gmail.com

2 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória – ES – Brasil; limadesouza@gmail.com

3 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora – MG – Brasil; altgonc@gmail.com

participantes de los estudios, la operacionalización de D&T, la relación entre la autoconciencia y D&T y las posibles aplicaciones prácticas. Los resultados enfatizan la importancia de la autoconciencia a D&T, o para catalizar el desarrollo de los talentos o para identificar mejor a este grupo. Se indican estrategias didácticas que tengan en cuenta las características intrapersonales de los talentosos.

Palabras clave: Autoconciencia; Superdotación; Talento; Producción científica.

Introdução

As características pessoais dos indivíduos com dotação e talento (D&T) têm despertado grande interesse dos estudiosos da área. Para alguns autores (Gagné, 2009; Renzulli, 2006), são especialmente importantes para o desenvolvimento de talentos, a motivação, a personalidade e a autoconsciência. Conhecer tais características torna-se importante na medida em que pode auxiliar na identificação dos talentosos, bem como no processo de desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Morin (2006), a autoconsciência refere-se à capacidade de um indivíduo se tornar o objeto de sua própria consciência. Ela ocorre quando um organismo não se concentra no ambiente externo, mas no meio interno, tornando-se, assim, um observador reflexivo, consciente não somente de que está acordado, mas também de que realmente está ocorrendo eventos mentais específicos e que ele está emitindo comportamentos (Morin, 2006). Duval e Wicklund (1972) conceituam autoconsciência como um processo de personalidade adaptável que implica a disposição humana natural de se tornar objeto da própria consciência.

Em uma análise estreita da literatura, Nascimento (2008) salienta que as pesquisas em autoconsciência têm sido bastantes conservadoras em relação aos tipos de sujeitos empregados – frequentemente estudantes de pós-graduação ou de graduação – e aos métodos utilizados – poucos instrumentos usados há décadas. Com relação aos instrumentos de medida da autoconsciência, Nascimento (2008) deixa claro que o fenômeno possui uma natureza privada, complexa e multidimensional, o que dificulta a construção de instrumentos eficazes, capazes de capturar nuances fundamentais da dinâmica da autoconsciência. Contudo, um número expressivo de escalas relacionadas à mensuração da autoconsciência foi produzido nos últimos anos, o que evidencia que existe um interesse crescente em investigações empíricas sobre esse constructo (DaSilveira, DeSouza & Gomes, 2015).

Atualmente existem diversos modelos teóricos e pesquisadores buscando explicar e especificar a D&T.

Cada uma das perspectivas apresenta diferentes variáveis, como as características de D&T (p. ex. criatividade e motivação), os processos de identificação e as práticas educacionais para esta população. Portanto, a eleição de um modelo teórico implica a escolha de explicações e rótulos para determinadas características dos talentosos. Neste sentido, a autoconsciência, considerada uma forma de consciência de alta ordem (Morin, 2002), pode desempenhar diferentes papéis em diferentes modelos teóricos de D&T.

No Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT-2.0) (Gagné, 2009), a autoconsciência é considerada como um catalisador intrapessoal. Isso significa que ela atua como facilitador no processo de desenvolvimento em que a dotação se transforma em talento. Gagné (2009) define dotação como a posse e o uso de habilidades naturais notáveis (aptidões) em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% dos pares, enquanto talento é definido como o domínio excepcional das habilidades desenvolvidas sistematicamente em pelo menos um campo da atividade humana a um grau que coloca um indivíduo, pelo menos, entre os 10% dos pares que estejam ou tenham estado ativos nesse campo. Para que a dotação seja transformada em talento, é necessário um processo de desenvolvimento intencional, influenciado por diversas condições facilitadoras (catalisadores) e pelo acaso. Os catalisadores seriam basicamente de dois tipos: os ambientais (p.ex., meio social, cultural, família, escola) e os intrapessoais (p.ex., personalidade, motivação, aparência física, consciência).

Dentre os catalisadores intrapessoais descritos por Gagné (2009) estão incluídas a consciência de si e dos outros, bem como o conhecimento dos próprios pontos fortes e fracos. O autor sugere que a consciência de si e dos outros, juntamente com motivação e volição, fazem parte da gestão de objetivos e contribuem para o desenvolvimento dos talentos, orientando e sustentando este processo. Desta forma, ter consciência das próprias forças e fraquezas exerce um papel importante no planejamento das atividades para o desenvolvimento dos talentos (Gagné, 2009).

Em outro modelo Teórico de D&T, o *Schoolwide Enrichment Model* (SEM), ou Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (Renzulli, 2014), a autoconsciência desempenha um papel importante para o planejamento das estratégias de desenvolvimento dos talentos. Renzulli (2014) considera que a ênfase nas abordagens de aprendizagem dedutivas, didáticas e prescritivas resulta em tédio, falta de engajamento, monotonia e falta de prazer com a aprendizagem por parte dos alunos, além de favorecer habilidades de nível inferior, como a memória de rotina e a repetição.

O propósito do SEM é fazer a aprendizagem mais interessante, excitante e prazerosa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento mais elevadas (Renzulli, 2014). Dentre as técnicas e estruturas do SEM, estão incluídos o Portfólio Total do Talento e os agrupamentos de enriquecimento. O Portfólio é um passo inicial, que serve para coletar informações prévias dos talentosos, tais como interesses, áreas acadêmicas fortes, estilos de aprendizagem e expressão. Essas informações servirão de base para a maneira como o enriquecimento deve ser aplicado em toda a escola e para a formação dos agrupamentos de enriquecimento. Estes, por sua vez, são grupos de alunos que compartilham interesses comuns e se reúnem durante o período letivo para trabalharem juntamente com um adulto que possui algum grau de conhecimento e experiência na área de interesse dos alunos.

Observa-se que, para o preenchimento do Portfólio Total do Talento e, conseqüentemente, para a formação dos agrupamentos de enriquecimento, é indispensável que os estudantes envolvidos tenham algum grau de conhecimento sobre si. Portanto, para que os professores possam planejar as melhores técnicas de enriquecimento e elaborar o currículo segundo o SEM, faz-se necessário que os talentosos apresentem autoconhecimento suficiente para elencar seus interesses, áreas acadêmicas fortes e estilos de aprendizagem e expressão.

A abordagem cognitivista da inteligência denominada Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1994) também é comumente empregada para compreender D&T. Ela classifica a autoconsciência como uma inteligência intrapessoal. Trata-se, assim, de uma habilidade para acessar, discriminar e utilizar os próprios sonhos, sentimentos e ideias na solução de problemas pessoais, além de reconhecer as próprias

necessidades, desejos e inteligências para formular uma imagem precisa de si, usar esta imagem e, assim, funcionar de forma efetiva (Gama, 2014).

Gardner (1994) vai além da perspectiva psicométrica centrada nas medidas padronizadas de QI e propõe uma abordagem multidimensional, que considera a inteligência constituída por múltiplas e distintas habilidades. Assim, não existiria apenas uma, mas múltiplas inteligências que, apesar de diferenciadas, seriam interativas e todos os indivíduos possuiriam habilidades básicas em cada uma das inteligências. As sete primeiras inteligências postuladas foram a lógico-matemática, a linguística, a cinestésica-corporal, a musical, a espacial, a interpessoal, a intrapessoal (Gardner, 1994). Posteriormente, a inteligência naturalista foi incorporada (Gama, 2014). No entanto, o desenvolvimento de alguma(s) inteligência(s) específica(s) dependerá tanto de fatores genéticos quanto de fatores culturais e motivacionais (Gardner, 1994).

Uma abordagem bem menos recente da D&T, mas que também salienta o papel da autoconsciência nesse fenômeno é a Teoria da Desintegração Positiva (TDP) (Dabrowski, 1964, 1970). Conforme a TDP, a autoconsciência é parte dos processos autônomos que influenciam o desenvolvimento individual. Embora não seja uma teoria específica sobre D&T, ela tem fornecido estrutura para a compreensão das características, especialmente as emocionais, destes indivíduos (Ackerman, 1997).

A TDP de Dabrowski (1964, 1970) postula que todo ser humano possui uma tendência a evoluir do menor ao maior nível de personalidade. A estrutura da personalidade, a princípio, integrada, caracterizada pelo egocentrismo, tende a se desintegrar, sendo substituída por uma estrutura de nível superior, baseada no altruísmo, empatia e compaixão. Três conjuntos de fatores influenciam o desenvolvimento individual: o biológico, o ambiental e os processos autônomos que uma pessoa traz em seu desenvolvimento, como, por exemplo, os conflitos internos e a autoconsciência. Cada indivíduo nasce com uma capacidade para se desenvolver chamada de potencial de desenvolvimento e Dabrowski propõe que pessoas com D&T tendem a atingir níveis mais altos desta capacidade.

Nas últimas duas décadas, uma série de estudos mais ou menos alinhados a um ou outro modelo explicativo de D&T (Ali, 2001; Chagas, 2007; Chagas, 2008; Alencar, 2007; Ourofino & Guimarães, 2007) tem sinalizado que os talentosos apresentam uma

consciência de si mais elevada que seus pares. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é apresentar uma análise da produção científica, especificamente artigos, publicados no período de 1995 a 2015, que tenham abordado a relação entre autoconsciência e D&T.

Método

Fontes de informação e estratégia de pesquisa

O levantamento dos dados foi realizado em janeiro de 2016, a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) – Portal de Periódicos CAPES. Mantido pelo Governo Federal do Brasil, o Portal CAPES é uma das maiores bibliotecas virtuais do mundo e reúne as principais coleções e bases de dados da literatura científica (Oliveira & Barbosa, 2014). Os artigos contidos nesta revisão foram acessados através das seguintes bases de dados: *Education Resources Information Center (ERIC)*, *PubMed*, *SAGE Publications* e *Academic OneFile*. Inicialmente, foram utilizados os descritores “altas habilidades”, “superdotação”, “dotação” e “talento” associados à palavra “autoconsciência”; contudo, a busca com descritores em português não reportou resultados. Em seguida, definiu-se, então, o descritor *gifted* associado às palavras *self-awareness* e *self-consciousness*, que poderiam aparecer em qualquer parte do texto, por meio do operador booleano *and*.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram incluídos na revisão sistemática todos os artigos, empíricos ou teóricos, publicados no intervalo de 20 anos (de 1995 a 2015) que estivessem disponíveis *online* na íntegra gratuitamente. Justifica-se o espaço de tempo ampliado pelo fato de haver poucos artigos sobre a relação entre autoconsciência e D&T, apesar do número considerável de estudos recuperados, quando a busca é feita de forma individual com cada um dos termos. A busca não reportou resultados concernentes à pesquisa nos períodos anteriores a 1995. Foram excluídos teses, dissertações, livros ou outros documentos. A escolha de apenas artigos para este estudo deve-se ao fato deste tipo de material ser o principal meio de comunicação científica, bem como o que possui mais fácil acesso gratuito. Também não foram incluídos artigos que não apresentassem qualquer relação entre

autoconsciência e D&T ou que fizessem referência à autoconsciência de outras pessoas (p.ex., envolvidas na educação dos talentosos) e não dos indivíduos que possuem essas características.

Seleção e análise do material

Após a recuperação dos resumos, procedeu-se à leitura destes. Os artigos que apresentaram temática concernente à pesquisa foram lidos integralmente. Foi, então, realizada uma análise de conteúdo temática a fim de identificar (1) o tipo de artigo; (2) a população-alvo e sua faixa etária nas pesquisas empíricas; (3) a operacionalização de D&T; (4) a relação entre autoconsciência e D&T e (5) possíveis aplicações práticas.

Resultados

A busca inicial recuperou 42 estudos que tiveram, inicialmente, apenas seus resumos lidos. Essa primeira leitura resultou na exclusão de 19 artigos, que não satisfaziam aos critérios de inclusão, reduzindo o número inicial para 23 estudos, que foram lidos integralmente. A leitura das referências desses artigos selecionados indicou a necessidade de inclusão de mais um artigo. Após a leitura dos textos completos, mais 10 artigos que não satisfaziam aos critérios de inclusão foram descartados. Na Figura 1, observa-se o diagrama de seleção dos estudos incluídos nesta revisão.

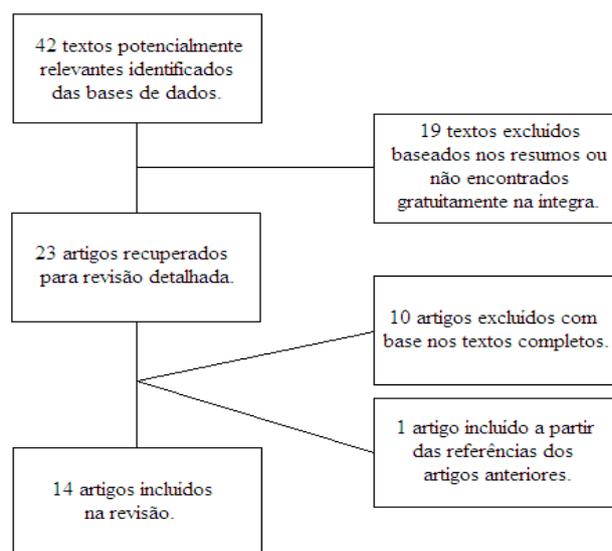


Figura 1. Fluxograma de seleção dos estudos completos incluídos

Ao final, a estratégia de pesquisa permitiu recuperar 14 artigos com conteúdo diretamente

relacionado à autoconsciência e D&T. A Tabela 1 apresenta uma caracterização geral dos resultados obtidos.

Tabela 1
Caracterização da Produção Científica por Ano de Publicação, Tipo de Artigo e População-alvo

Variáveis	n	%
Ano		
1995-1999	6	42,86
2000-2005	1	7,14
2006-2009	3	21,43
2010-2015	4	28,57
Tipo de artigo		
Pesquisa empírica	8	57,14
Ensaio teórico	6	42,86
População-alvo das pesquisas empíricas		
Pessoas com D&T	4	50,00
Pessoas não identificadas com D&T	1	12,50
Conselheiros/treinadores	2	25,00
Pais	1	12,50

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observou-se um leve declínio da produção de artigos com esta temática no período analisado. Na década atual (2010-2015) o número de produções (n=4) não ultrapassa ao da segunda metade da década de 1990 (1995-1999) (n=6). A maior parte dos artigos (n=8) refere-se a pesquisas empíricas, com métodos de pesquisa tanto quantitativo quanto qualitativos; contudo, observam-se também textos que apresentam ensaios teóricos (n=6).

Com relação aos estudos empíricos, a população-

-alvo variou entre pessoas identificadas com D&T, indivíduos que não participaram de um processo de identificação de D&T, conselheiros escolares ou treinadores e os pais. Nota-se que 50% dos artigos empíricos (n=4) teve como população-alvo pessoas com D&T.

Outras informações importantes a serem consideradas constam na Tabela 2. São apresentadas a faixa etária dos participantes dos estudos empíricos, a operacionalização de D&T, a relação entre autoconsciência e D&T e as possíveis aplicações práticas.

Tabela 2

Caracterização da Produção Científica por Faixa-etária da Amostra,
Critérios para Avaliação da Dotação, Resultados, Implicações Práticas

Referência	Faixa etária	Operacionalização da D&T	Relação D&T-Autoconsciência	Implicações práticas
Mendaglio (1995)	Não se aplica.	Não se aplica.	Pessoas dotadas são mais sensíveis que os pares, e a consciência de si é um cerne dessa sensibilidade.	Não se aplica.
Folsom (1998)	Não se aplica.	Não se aplica	O eu interior de muitos alunos superdotados é caracterizado por autoconsciência.	A confluência das dimensões intelectuais e morais pode criar um ambiente educacional em que alunos e professores experimentem a emancipação da mente.
Maxwell (1998)	Infância	Seis desvios padrão (DP) acima da média.	A autoeficácia precoce é a evidência visível de autoconsciência precoce e alta inteligência em combinação.	Um exame das características das crianças sobredotadas encontra-se rico em aspectos autodirigidos.
Dai, Moon & Feldhusen (1998)	Não se aplica.	Não se aplica	Autoconsciência das altas potencialidades constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para o alto desempenho.	Não se aplica
Silverman (1998)	Não se aplica.	Potencial realizador reconhecido.	Autoconsciência, sensibilidade, autocrítica e a consciência de que ser talentoso não é normal tendem a ser mais presentes nos talentosos.	Crianças talentosas devem exigir modificações na parentalidade, ensino e aconselhamento para que o self seja plenamente realizado.
Dai & Feldhusen (1999)	12 a 17 anos.	Pontuação no teste de desempenho padrão acima do percentil 95.	Superdotados podem se beneficiar da autoconsciência para capitalizar pontos fortes e compensar pontos fracos.	A construção de estilos de pensamento pode ser uma ferramenta para aumentar a autoconsciência entre os superdotados.
Cross, Stewart & Coleman (2003)	6 a 12 anos.	QI pelo menos dois desvios-padrão acima da média, ou 130.	Os participantes talentosos pareciam muito mais autoconscientes de suas habilidades do que é típico para a faixa etária.	A relação entre a ação humana e motivação é importante, pois cria um forte senso de si nos alunos superdotados.
Burney & Beilke (2008)	Não se aplica.	Desempenho maior do que se espera para a mesma idade, grau ou experiência.	Autoconsciência do alto potencial é necessária para alta performance, mas não garante esse desempenho.	Para encorajar os estudantes a alcançar alto desempenho, os professores devem atender aos níveis de confiança, incentivar o esforço e construir habilidades.
Moran (2009)	12 a 22 anos.	Feito extraordinário ou precoce.	Propósito pode ser considerado uma superdotação intrapessoal. Ele integra engajamento em atividades que afetam os outros, autoconsciência dos motivos e a intenção de continuar essas atividades.	Os talentosos que percebem que são parte de outros “ambientes” individuais de apoios e desafios podem melhor orientar-se em direção a uma aspiração mais positiva para todos.

Referência	Faixa etária	Operacionalização da D&T	Relação D&T-Autoconsciência	Implicações práticas
Silverman (2009)	Não se aplica.	Não se aplica.	O mundo interior dos talentosos é caracterizado por sensibilidade moral, sobreexcitabilidade, autoconsciência, etc.	A experiência interior dos talentosos é rica, complexa e turbulenta, e deve ser considerada pelos profissionais da educação.
Wood (2010a)	Adolescentes (+ - 16 anos).	Habilidades e potenciais notáveis.	O desenvolvimento da autoconsciência em uma variedade de espaços pode ser ligado ao desenvolvimento de competências.	Através de grupo e aconselhamento individual, conselheiros escolares podem facilitar a autoconsciência.
Wood (2010b)	Conselheiros de talentosos de 6 a 18 anos.	Não se aplica.	Maior auto-reflexão e consciência são características típicas dos talentosos relatadas pelos conselheiros escolares.	Os conselheiros da escola devem estar preparados para explorar a interação dos superdotados com o ambiente de aprendizagem.
Garces-Bacsal, Cohen & Tan (2011)	Adolescentes	Estudantes de artes nomeados por professores.	Há perda da autoconsciência enquanto os estudantes executam atividades no seu domínio de talento.	Sugere-se: 1) investir em um senso de conexão pessoal com os alunos; 2) feedback imediato; 3) inspiração, através dos mentores; 4) promover um senso familiar e 5) equilibrar diversão e rigor.
Mills, Butt, Maynard & Harwood (2012)	Treinadores de jogadores de futebol de 16 a 18 anos.	Jogadores de futebol juvenil de elite.	A consciência de si foi fundamental para compreender como os jogadores são capazes de progredir para o nível profissional.	Uma técnica aplicada que pode promover a consciência é a prática reflexiva.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à faixa etária dos participantes dos estudos empíricos, é possível observar que a maior parte deles ($n=4$) se concentrou no público de adolescentes (entre 12 e 18 anos), sendo que um desses estudos não especificou a idade dos adolescentes. Dois estudos investigaram crianças (entre seis e 11 anos), sendo que um deles não especificou a idade dos participantes, e apenas um também incluiu na amostra, além de adolescentes, adultos jovens (até 22 anos). Dois artigos tiveram como sua população-alvo os conselheiros escolares e treinadores que atendiam, no primeiro caso, talentosos de seis a 18 anos e, no segundo caso, jogadores com idades entre 16 e 18 anos.

A operacionalização de D&T variou bastante em cada artigo. Foi possível observar que uma parte dos estudos empíricos ($n=3$) utilizou-se de medidas numéricas, como escores em testes de inteligência e outros testes de desempenho, mesmo que os testes utilizados fossem diferentes em cada estudo. Nas

pesquisas realizadas com os próprios talentosos, a maior parte ($n=3$) escolheu os participantes através de algum programa ou escola especial, que já tinha realizado a identificação desses talentosos previamente e apenas um estudo elegeu os participantes através da nomeação dos professores da escola de artes.

Todos os artigos encontrados sugeriram alguma relação entre autoconsciência e D&T. A autoconsciência como uma característica comumente presente nos talentosos apareceu como pressuposto em seis ($n=6$) estudos; enquanto a autoconsciência como mediadora e facilitadora do desenvolvimento das competências foi descrita em outros cinco ($n=5$). No caso especial do estudo conduzido por Moran (2009), sugeriu-se um novo tipo de dotação intrapessoal, denominada propósito (*purpose*), na qual a autoconsciência dos próprios motivos é característica fundamental.

Em relação às possíveis implicações práticas, a maior parte dos estudos ($n=10$) sugere que é possível

modificar o ambiente educacional e familiar a fim de oferecer um melhor atendimento às necessidades individuais dos talentosos. Para isso, a escola e a família devem estar cientes das características pessoais deste grupo para, assim, estimulá-los em seu desenvolvimento. Atenção especial deveria ser dada à autoconsciência dos talentosos, que deve ser promovida com técnicas específicas.

Outra possível aplicação prática diz respeito às pesquisas que podem ser realizadas e da riqueza que este grupo de estudantes pode oferecer à ciência. O artigo de Maxwell (1998), por exemplo, enfatiza como aplicação prática, a necessidade da realização de estudos que procurem entender o *self* através dos talentosos, considerando o estudo da D&T como uma janela para entender o *self*.

O estudo de Burney e Beilke (2008) destaca-se por ser o único que focaliza os estudantes talentosos de ambientes de baixa renda. A conclusão dos pesquisadores é que, nesses casos, as práticas voltadas a este público devem incentivar seus esforços, “construir” suas habilidades e prestar atenção nos seus níveis de confiança em suas competências, além de incentivar a identificação precoce e holística, e o desenvolvimento de resiliência por meio de um sistema de apoio familiar.

Discussão

Aparentemente, apesar de existirem evidências da importância da autoconsciência para o desenvolvimento de talentos, parece haver pouco interesse dos pesquisadores da área em conhecer mais esta relação. No Brasil, as pesquisas na área de D&T têm crescido nos últimos anos (Chacon & Martins, 2014), porém não contemplam essa relação.

A literatura sugere que a identificação dos estudantes com D&T seja feita precocemente, para prevenir o fracasso escolar e contribuir para o desenvolvimento desses alunos (Freitas & Negrini, 2008). Assim sendo, grande parte das pesquisas realizadas com talentosos tem como população-alvo crianças e adolescentes, conforme constatado nesta revisão. Portanto, é possível que o número reduzido de pesquisas sobre a relação entre autoconsciência e D&T seja consequência do fato de as pesquisas e os instrumentos sobre o primeiro construto terem como foco principal – se não exclusivo – a população adulta e não a população infantil, como já fora apontado por Nascimento (2008).

De fato, a investigação sobre autoconsciência, embora objeto bem estabelecido tanto na área dos processos psicológicos básicos envolvidos, como percepção e atenção, quanto na perspectiva dos estudos da teoria da mente, não tem como foco sua caracterização em tipos ou estilos, como no caso da pesquisa com adultos. É interessante notar, contudo, o esforço empreendido por Motta, Rafalski, Rangel e Souza (2013) no sentido de caracterizar indicadores de reflexividade dialógica em textos escritos de crianças de oito e dez anos de idade. As autoras concluíram que a escrita expressiva pode ser uma importante ferramenta para investigação empírica da reflexividade dialógica, pois, além de permitir a construção narrativa de experiências pessoais, também permite a expressão da criatividade do participante, oferecendo uma maneira muito rica para registrar o acesso a este tipo de variável, que pode ter difícil acesso por outro instrumento de avaliação.

Com relação à operacionalização de D&T, a variação encontrada nos estudos desta revisão retrata o que ocorre na área de maneira geral. Não existe um consenso sobre o que seja exatamente D&T e até mesmo a nomenclatura varia conforme a teoria usada (Guenther & Rondini, 2012). Mesmo os testes padronizados, que são capazes de indicar D&T a partir de escores, podem variar de acordo com a realidade de cada país, cidade ou mesmo escola. Por este motivo, Gagné (2009) recomenda que os talentosos sejam aqueles 10% acima da média em relação aos seus pares, o que sugere uma avaliação baseada em normas locais.

É importante salientar que os estudos empíricos apresentaram, em sua maioria, indivíduos talentosos identificados por meio de um processo multidimensional, que se utiliza de diversos métodos e agentes de identificação, como testes padronizados e desempenho acadêmico. Esta é a maneira mais indicada por diversos autores para uma identificação mais multivariada dos talentosos (Renzulli, 2006; Pérez, 2014; Pereira, 2010).

Os artigos de Silverman (1998), Silverman (2009) e Folsom (1998) apresentaram uma definição bastante específica de D&T em suas introduções. Esta definição foi oficializada pelo *Columbus Group* em 1991 e sugere um construto que leva em consideração as experiências intrapessoais dos talentosos. D&T é definida como o desenvolvimento assíncrono, em que avançaram habilidades cognitivas e aumentaram a intensidade para criar experiências internas e consciência de que são qualitativamente diferentes da norma.

Esta assincronia aumenta com maior capacidade intelectual. A singularidade dos talentosos os torna particularmente vulneráveis e requer modificações na parentalidade, ensino e aconselhamento, a fim de que eles se desenvolvam de forma otimizada. (The Columbia Group, 1991, citado por Silverman, 2009)

O estudo teórico realizado por Mendaglio (1995) apresenta uma conceituação de D&T intimamente vinculada à consciência. Dotação é definida, neste caso, como uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior capacidade de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais (Roepert, 1982)

Sobre a relação existente entre autoconsciência e D&T, cinco artigos corroboraram as ideias de Gagné (2009). Mesmo ainda sem propor um modelo explicativo específico, Mills, Butt, Maynard & Harwood (2012), Wood (2010a), Burney & Beilke (2008), Dai, Moon & Feldhusen (1998) e Dai & Feldhusen (1999) concordam que a autoconsciência pode colaborar para o desenvolvimento dos talentos ou competências. Reitera-se que Gagné (2009) propõe que a autoconsciência está ligada à gestão de objetivos e colabora para que o talentoso se programe para treinar suas dotações, reconhecendo seus pontos fortes e fracos e, deste modo, criando para si as melhores técnicas individualizadas para o desenvolvimento do próprio talento.

A autoconsciência possibilita ao *self* refletir sobre si mesmo, permitindo que o sujeito examine ativa e sistematicamente suas próprias características, sejam estas físicas, comportamentos, emoções, pensamentos, traços de personalidade, sensações, valores, atitudes e motivos (Morin, 1993; Morin & Everett, 1990; Morin, 2002). Este exame ativo e sistemático das próprias características parece desempenhar um papel importante para o planejamento das atividades de desenvolvimento dos talentos por parte dos talentosos.

Outro fator a ser observado são os estudos que sugerem uma autoconsciência elevada como característica usualmente encontrada nos talentosos. Mendaglio (1995), Folsom (1998), Maxwell (1998), Silverman (2009) e Wood (2010b) convergem ao propor que o mundo interior dos talentosos é caracterizado por, dentre outros atributos, autoconsciência. Estas definições vão ao encontro da teoria de Dabrowski (1964, 1970), visto que, para a TDP, a autoconsciência está presente nos indivíduos como parte dos processos autônomos e uma pessoa traz estes processos consigo em seu desenvolvimento. Considerando que, para a

TDP, pessoas com D&T apresentam níveis mais altos do potencial de desenvolvimento, é esperado que sua autoconsciência seja frequentemente mais elevada.

A proposta de Moran (2009) sobre o Propósito (*purpose*) como uma superdotação intrapessoal também aponta para uma associação entre autoconsciência e dotação. Propósito envolve o engajamento em atividades relacionadas aos outros, a autoconsciência dos próprios motivos para a realização dessas atividades e a intenção de continuá-las. O estudo de Moran converge com a teoria de Gardner (1994) a respeito da existência de diferenças individuais quanto à manifestação de cada uma das inteligências múltiplas, visto que cada um pode desenvolver mais uma que outras inteligências, de acordo com a motivação e influências culturais. A proposta de Moran (2009) é que o Propósito seja um aspecto da inteligência intrapessoal, que pode ser extraordinário ou precoce e, portanto, uma dotação.

O estudo de Cross, Stewart & Coleman (2003) assinala a capacidade dos talentosos de se utilizarem da autoconsciência para descrever suas habilidades, além de seus papéis, responsabilidades e desenvolvimento pessoal. Esta capacidade está de acordo com o modelo proposto por Renzulli (2014) e seria útil para o primeiro passo do SEM, em que a equipe escolar elabora as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso. Ao conhecerem suas próprias habilidades, esses estudantes contribuem para a organização do currículo individualizado, assim como o Portfólio Total do Talento proposto por Renzulli (2014).

Finalmente, as implicações práticas dos achados produzidos na área de D&T sinalizam para a forma como deve ser conduzida a educação formal dos talentosos, levando em consideração que eles necessitam de atendimento diferenciado na escolarização. Para muitos profissionais da educação, o termo “educação especial” se refere apenas a estudantes com algum tipo de deficiência (intelectual, visual, auditiva, por exemplo), por isso é muito comum conceber que alunos com D&T não necessitem de atendimento especializado (Ramalho, Silveira, Barros & Brum, 2014). Como reflexo desse mito, verifica-se, no Brasil, uma reduzida oferta de serviços educacionais para esse grupo, além de um número restrito de profissionais capacitados para oferecer uma educação especializada, desafiadora e promotora de desenvolvimento integral das potencialidades desta população (Pereira, 2010).

Estudos demonstram que os professores e demais profissionais da Educação e da Psicologia não têm formação adequada para lidar com os talentosos (Bahense & Rossetti, 2014; Pereira, 2010; Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010; Ramalho et al., 2014). Os profissionais que atuam nos programas e serviços de atendimento aos talentosos e suas famílias são geralmente capacitados por meio de cursos, palestras, oficinas e participação em congressos (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010). Nos cursos de licenciatura, que formam os profissionais que inevitavelmente atuarão diretamente com uma variedade de alunos talentosos, muitas vezes a temática da D&T sequer é abordada (Ramalho et al.).

A formação de profissionais capazes de atuar na mediação do desenvolvimento dos estudantes com D&T é primordial para que estes profissionais possam identificar o aluno de forma correta e, dessa forma, agir de acordo com a necessidade do discente (Bahense & Rossetti, 2014). Cabe, ainda, ressaltar que boa parte das práticas direcionadas aos talentosos é benéfica não só para esta população, mas para toda a turma (Valle-Ribeiro & Barbosa, 2014). Gagné (2009), ao apresentar os catalisadores ambientais e intrapessoais para o desenvolvimento do talento, apontou, além da caracterização dos indivíduos com D&T, uma importante missão aos profissionais da área: reconhecer estes catalisadores em cada realidade e buscar promovê-los nas escolas, no ambiente familiar e individualmente com os talentosos.

Considerações finais

Esta revisão da literatura permite propor que a autoconsciência pode desempenhar diferentes papéis na vida dos talentosos, bem como no desenvolvimento dos seus talentos, de acordo com diferentes teorias na área de D&T. De forma geral, sugere a implementação de práticas escolares que levem em consideração as características intrapessoais deste grupo de estudantes. Reconhecer uma consciência de si diferenciada nos talentosos pode facilitar a elaboração de estratégias específicas para cada aluno. Também é importante que os professores compreendam que, ao estimular a autoconsciência, estão contribuindo para um melhor gerenciamento das próprias metas dos talentosos e, assim, promovendo o desenvolvimento desses indivíduos. Os resultados desta revisão denotam, ainda, que a rica e complexa experiência interior deste grupo

com necessidades educacionais especiais deve estar no foco dos diversos profissionais que atuam na educação e dos pesquisadores, tanto da Psicologia quanto da Educação.

Os resultados obtidos neste estudo devem ser considerados com cautela, devido às suas limitações. Apesar de os artigos constituírem o principal meio de comunicação científica, o método não contemplou teses e dissertações, por exemplo. Não obstante essas e outras circunscrições, foi possível perceber o reduzido número de publicações, o que aponta para a necessidade de mais estudos que considerem a relação existente entre autoconsciência e D&T.

Na área de autoconsciência, sugere-se também o avanço de estudos que contemplem medidas que possam ser utilizadas com crianças e adolescentes. Entende-se que a consciência de si é uma habilidade metacognitiva que, em crianças, ainda está em formação. Porém, visto que nos talentosos a autoconsciência é, muitas vezes, precoce e mais elevada, talvez este grupo seja ideal para estudos de autoconsciência em crianças e adolescentes.

Cabe salientar que os estudos que fazem parte desta revisão contribuem para o entendimento da relação entre autoconsciência e D&T, todavia nenhum desses artigos teve como objetivo pesquisar especificamente esta relação. Ao focalizarem os estudos nas características comuns presentes nos talentosos, na busca de compreender melhor as individualidades e necessidades deste grupo, os artigos evidenciaram a presença e a importância da autoconsciência para os talentosos.

Referências

- Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*, 19, 229-236.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 15-23.
- Ali, A.S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International* 16, 79-91.
- Bahense, T. R. S. & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.

- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171-197.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 15-24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cross, T. L., Stewart, R. A. & Coleman, L. J. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201-220.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1970). Positive and accelerated development. In K. Dabrowski, A. Kawczak, & M. M. Piechowski (Orgs.), *Mental growth through positive disintegration* (pp. 27-61). London: Gryf.
- Dai, D. Y. & Feldhusen, J. F. (1999). A Validation Study of the Thinking Styles Inventory: Implications for Gifted Education. *Roeper Review*, 21(4), p.302.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Duval, T. S., & Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self-Awareness*. Nova Iorque: Academic Press.
- Folsom, C. (1998). From a distance: joining the mind and moral character. *Roeper Review*, 20(4), 265-270.
- Freitas, S. N., & Negrini, T. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: Discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 32, 273-284.
- DaSilveira, A. da C., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology*, 6, p. 1-11.
- Fleith, D. S., Almeida, L.S., Alencar, E. M. L. S., & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 75-88.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Pruffrock Press.
- Gama, M. C. S. S. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674.
- Garces-Bacsal, R. M., Cohen, L., & Tan, L. S. (2011). Soul Behind the Skill, Heart Behind the Technique Experiences of Flow Among Artistically Talented Students in Singapore. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 194-207.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Tradução por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guenther, Z. C. & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista* 28(1), 237-266.
- Maxwell, E. (1998). "I can do it myself!" reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20(3), 183-187.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I. & Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1593-604.
- Morin, A., & Everett, J. (1990). Inner speech as a mediator of self-awareness, self-consciousness, and self-knowledge: an hypothesis. *New Ideas in Psychology*, 8(3), 337-356.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *Journal of Mind and Behavior*, 14(3), 223-234.
- Morin, A. (2002). Self-awareness review Part 1: Do you "self-reflect" or "self-ruminate"? *Science & Consciousness Review*, 1. Recuperado em 16 de jun. de 2014, de <http://www2.mtroyal.ab.ca/~amorin/Rumination.pdf>.
- Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and cognition*, 15(2), 358-371.

- Moran, S. (2009). Purpose: Giftedness in Intrapersonal Intelligence. *High Ability Studies*, 20(2), 143-159.
- Motta, F. E., Rafalski, J. C., Rangel, I. C., & Souza, M. L. D. (2013). Narrative and dialogical reflexivity: an approach between writing and inner speech. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 609-616.
- Nascimento, A. M. (2008). *Autoconsciência situacional, imagens mentais, religiosidade e estudos incomuns da consciência: um estudo sociocognitivo*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2014). Instrumentos de sobre-excitabilidade: uma revisão sistemática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 117-134.
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães T. G. (2007) Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, D. S. (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores*, 41-52.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas habilidades/superdotação: mais vale prevenir... *Pediatria Moderna*, 50(1), 40-48.
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da Ufpe: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 235-248
- Renzulli, J. S. (2006). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75-131.
- Renzulli, J. (2014). The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5(2), 21-24.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of the giftedness. *Roeper Review*, 20(3), 204.
- Silverman, L. K. (2009) My Love Affair with Dabrowski's Theory: A Personal Odyssey. *Roeper Review*, 31(3), p.141-149.
- Valle-Ribeiro, N. do, & Barbosa, A. J. G. (2014). Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. *Psicologia da Educação*, (38), 101-112.
- Wood, Susannah. (2010a). Best Practices in Counseling the Gifted in Schools: What's Really Happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- Wood, S. M. (2010b). Nurturing a garden: a qualitative investigation into school counselors' experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), p.261-302.

Recebido em: 04 Jul. 2018
Aprovado em: 10 Fev. 2022

MÉTODOS DE ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO

Susana G. Caliatto¹; <https://orcid.org/0000-0002-8688-653X>

Carmelinda T. A. Mendes²; <https://orcid.org/0000-0002-2746-5233>

Leandro S. Almeida³; <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

Resumo

Face às exigências do processo de ensino-aprendizagem na universidade, a literatura mostra a importância de se identificar dimensões que melhor descrevam os métodos de estudo para explicar o rendimento acadêmico dos estudantes. Este artigo descreve a construção e os estudos preliminares de validação de um questionário de avaliação dos métodos de estudo e de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior. Os estudantes foram abordados sobre suas condutas habituais de estudo, dentro e fora de sala de aula, nomeadamente aqueles que melhor explicam ou predizem seus níveis de rendimento acadêmico. Após a primeira sistematização do conteúdo das respostas dos estudantes um questionário com 45 itens foi aplicado em 132 estudantes de Portugal, abrangendo diferentes cursos em Ciências e Humanidades, maioritariamente do sexo feminino (81%), do 1º ano, com a idade mais frequente de 18 anos (37,9%). Os resultados da análise fatorial exploratória permitem identificar quatro dimensões: organização e planejamento do estudo ($\alpha = .76$); persistência nas tarefas de estudo ($\alpha = .78$); autoeficácia no estudo ($\alpha = .65$) e participação ativa na sala de aula ($\alpha = .64$). Estas dimensões refletem métodos de estudo que combinam aspectos cognitivos, motivacionais e atitudinais que algumas vezes, aparecem diferenciadas na investigação, podendo o estudante combinar ainda abordagens superficiais e profundas quando necessárias ao seu estudo.

Palavras-chave: Ensino superior; Métodos de estudo; Estratégias de aprendizagem; Rendimento acadêmico.

Study methods in Higher Education: The construction and validating a questionnaire

Abstract

Given the requirements of the teaching-learning process at the university, the literature highlights the importance of identifying dimensions that best describe study methods to explain students' academic performance. This article presents the construction and preliminary studies of validation of a questionnaire assessing the study and learning methods of college students. Students were asked about their usual study behaviours, in and out of the classroom, especially those habits that best explain or predict their levels of academic performance. After a first systematization of the content of the students' answers in a questionnaire formed by 45 items, this was applied to a sample of 198 students in Brazil and 132 students in Portugal, covering different undergraduate courses in Sciences and Humanities domains. The data presented in this article refer to the Portuguese students characterized mainly by the female sex (81%), the first year (79%), with the most frequent age of 18 years (37.9%). The results of the exploratory factorial analysis allow to identify four dimensions: organization and planning of the study ($\alpha = .76$); persistence in the tasks of study ($\alpha = .78$); self-efficacy in the study ($\alpha = .65$); and participation in the classroom ($\alpha = .64$). These dimensions explicit study methods that combine cognitive, motivational and attitudinal aspects that sometimes appear differentiated in the investigation, being able the student to combine superficial and deep approaches when necessary for their study.

Keywords: Higher education; Study methods; Learning strategies; Academic achievement.

1 Universidade do Minho – PT. Instituto de Educação e Psicologia. Campus de Gualtar, 4710-057, Gualtar, Braga, Portugal; sugakyia@gmail.com

2 Universidade do Minho – PT. Instituto de Educação e Psicologia. Campus de Gualtar, 4710-057, Gualtar, Braga, Portugal; carmelindataraujo@gmail.com

3 Universidade do Minho – PT. Instituto de Educação e Psicologia. Campus de Gualtar, 4710-057, Gualtar, Braga, Portugal; leandro@ie.uminho.pt

Métodos de estudio en Enseñanza Superior: creación y validación de un cuestionario

Resumen

Dadas las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, la literatura muestra la importancia de identificar las dimensiones que mejor describan los métodos de estudio para explicar el rendimiento académico de los estudiantes. Este artículo describe la construcción y los estudios preliminares de validación de un cuestionario para evaluar los métodos de estudio y aprendizaje de los estudiantes en la educación superior. Se abordó a los estudiantes sobre sus conductas habituales de estudio, dentro y fuera del aula, es decir, aquellas que mejor explican o predicen sus niveles de rendimiento académico. Tras una primera sistematización del contenido de las respuestas de los alumnos en un cuestionario de 45 ítems, este se aplicó a 132 alumnos de Portugal, que cubrían diferentes cursos de Ciencias y Humanidades, en su mayoría mujeres (81%), de 1º año, de mayor edad. frecuente 18 años (37,9%). Los resultados del análisis factorial exploratorio permiten identificar cuatro dimensiones: organización y planificación del estudio (alfa = .76); persistencia en las tareas de estudio (alfa = .78); autoeficacia en el estudio (alfa = .65) y participación en el aula (alfa = .64). Estas dimensiones reflejan métodos de estudio que combinan aspectos cognitivos, motivacionales y actitudinales que en ocasiones aparecen diferenciados en la investigación, pudiendo el estudiante combinar también enfoques superficiales y profundos cuando sea necesario para su estudio.

Palabras clave: Educación superior, métodos de estudio, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico

Introdução

No contexto acadêmico a capacidade de aprender exerce papel expressivo em vários sentidos, seja para que o estudante tenha êxito em se adequar ao meio, envolver-se nas atividades, ser criativo, escutar e aceitar ideias, tomar decisões conscientes e eficazes, resolver problemas e adquirir competências. Para maior eficiência na sua aprendizagem, o estudante precisa adotar métodos ou estratégias de estudo e de aprendizagem adequados aos contextos e demandas das tarefas acadêmicas em busca do seu sucesso acadêmico (Almeida, 2007; Araújo, 2017; Boruchovitch & Santos, 2015; Casanova, 2021; Joly et al., 2007; Martins & Zerbini, 2014; Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Zimmerman, 1989; 2002).

É importante esclarecer que sucesso acadêmico inclui, mas vai além do rendimento curricular, integrando condutas, atitudes e valores favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e envolvimento ativo e competente nas situações de aprendizagem (Araújo, 2017; Cerqueira & Santos, 2001; Ferreira & Ferreira, 2001). Nessa perspectiva, Almeida (2007) enfatiza que a aprendizagem se concretiza quando ela é significativa para o aluno e este consegue perceber e transformar as informações de forma proativa num processo contínuo de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências.

Comumente, há uma tendência de se achar que alunos que ingressam no Ensino Superior são estudantes competentes, de algum modo selecionados

e que não irão apresentar dificuldades durante o seu percurso escolar. Contudo, vários estudos (Casanova & Almeida, 2016; Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Chen et al., 2017; Esteban et al., 2017; Joly et al., 2015; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005) mostram que muitos estudantes chegam à universidade com inúmeras dificuldades nas suas competências de aprendizagem, sendo que, algumas dessas dificuldades ocorrem a partir da falta de conhecimentos prévios e da ineficácia das estratégias de estudo desenvolvidas em níveis escolares anteriores (Araújo, 2017; Ferrão & Almeida, 2018; Schneider & Preckel, 2017).

Essa situação pode ser ainda mais frequente diante de um público específico que ascende ao ensino superior, nomeadamente os estudantes mais velhos, àqueles sem tradição de frequência do Ensino Superior por parte dos familiares e os estudantes provenientes de grupos socioculturais desfavorecidos (Almeida et al., 2012; Busher & James, 2019; Casanova & Almeida, 2016). Estudantes inexperientes e com poucas competências de autorregulação da aprendizagem podem recorrer a métodos ineficazes durante os primeiros anos na universidade. A situação pode se agravar com o pouco *feedback* dado por parte dos professores aos estudantes.

Nesse sentido, Doudin, Martin & Albanese (2001) sugerem que os professores devem elucidar sobre os métodos de estudo e aprendizagem em suas aulas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos seus estudantes, indo além das práticas expositivas ou de instrução oral dos conteúdos curriculares. As

práticas de ensino mais dinâmicas e instrucionais orientam os estudantes a aprender a aprender, a aprender a pensar e a aprender a desenvolver os próprios métodos e estratégias de estudo em função da natureza das tarefas e dos problemas a resolver (Almeida, 2007).

Face às dificuldades de aprendizagem eventualmente apontadas aos estudantes no ensino superior vários autores defendem medidas concretas, por parte das instituições, como forma de superação e promoção do sucesso acadêmico (Almeida, 2007; Blair, 2017; Chen et al., 2017; Entwistle, 2001; Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Soares et al., 2006; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). No entanto, é frágil o consenso entre os autores a propósito das variáveis que melhor descrevem a qualidade da aprendizagem e o rendimento acadêmico.

As variáveis mais evidentes nas pesquisas se referem aos estilos de aprendizagem (Cerqueira & Santos, 2001; Samarakoon, Fernando, & Rodrigo, 2013), às abordagens profundas, superficiais e de alto rendimento na aprendizagem (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2012; Rosário et al., 2004; Ullah, Richardson & Hafeez, 2011; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010), às estratégias da aprendizagem autorregulada (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Cunha & Boruchovitch, 2012; Martins & Zerbini, 2014) e às competências de estudo (Azevedo et al., 2012; Joly et al., 2012, 2015), entre outras. Apesar da diversidade de variáveis, dois construtos são predominantes na descrição da aprendizagem e rendimento dos estudantes no ensino superior: as abordagens à aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem.

As abordagens à aprendizagem descrevem condutas e atitudes dos estudantes em relação à aprendizagem tomando as suas estratégias cognitivas e motivacionais (Biggs & Telfer, 1987; Entwistle, 2013; Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Rosário et al., 2004; Tavares et al., 2003; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). A investigação na área diferencia as abordagens profundas, descritas por seu caráter centrado na compreensão e motivação intrínseca, as abordagens superficiais que são delineadas como as que usam da memorização e são movidas por motivação extrínseca, e as abordagens de alto rendimento, àquelas que se organizam à aprendizagem e o propósito de obter altas classificações nas situações de avaliação.

Por sua vez a aprendizagem autorregulada traduz a implementação deliberada pelo estudante de

estratégias de planejamento, monitorização e avaliação de condutas de estudos (Zimmerman, 1989; 2002). Estas estratégias envolvem processos cognitivos e metacognitivos, moderados pela motivação e percepções de autoeficácia dos estudantes. Ao mesmo tempo, o estudante autorregulado na sua aprendizagem atende à natureza das tarefas e aos contextos para aumentar a eficiência dos processos cognitivos e motivacionais que mobiliza (Zimmerman, 1989, 2008).

A necessidade de evidenciar e analisar variáveis relacionadas ao bom rendimento e desempenho acadêmico na universidade, levou os autores do presente estudo, ao desenvolvimento de um questionário de métodos de estudo. Em linha com outros estudos (Boruchovitch & Santos, 2015; Joly, 2007; Joly et al., 2012; Martins & Zerbini, 2014; Teixeira, Almeida, & Silva, 2018), pretende-se desenvolver um questionário tomando os comportamentos apresentados pelos estudantes, dentro e fora de sala de aula, que possam explicitar os processos cognitivos, motivações e atitudes por eles utilizados no estudo e na própria aprendizagem e, por isso mesmo, podendo explicar os seus níveis de rendimento acadêmico. Assim, este artigo descreve a construção e os estudos preliminares de validação de um questionário de avaliação métodos de estudo de estudantes universitários portugueses. Sendo o processo de ensino-aprendizagem complexo ou multivariado, ao se identificar métodos de estudo outros domínios relacionadas à aprendizagem e ao rendimento aparecem como a motivação, as estratégias de estudo e de aprendizagem, comportamentos de comprometimento e autoeficácia, entre outros.

Método

Participantes

Inicialmente estudantes do 1º ano do Brasil e Portugal foram entrevistados com o objetivo de se conhecer que condutas eram mais usadas no seu estudo e aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, e quais eram percebidas como mais frequentes e eficazes. No presente estudo, de cunho quantitativo, para validação de um questionário participaram 132 estudantes portugueses do primeiro ano de diferentes cursos de graduação (Ciências Sociais e Humanas). A maioria dos estudantes do sexo feminino (81%) sendo que 37,9% dos participantes tinham 18 anos de idade.

Questionário e procedimentos

Após entrevistas em pequenos grupos com os participantes identificaram-se condutas de estudo e aprendizagem que foram agrupadas em dimensões do questionário: motivação ou envolvimento, organização dos materiais e tempo de estudo, estratégias de autorregulação, participação ativa em sala de aula e autoeficácia. As reuniões de consulta prévia com os estudantes permitiram tomar as suas falas para identificar não só as dimensões do instrumento, mas também construir os itens do questionário.

O questionário foi formado por 45 itens num formato *Likert* de resposta (desde 1 = discordo totalmente até 5 = concordo totalmente). O número elevado de itens nesta fase serviu ao objetivo de, após as análises estatísticas, proceder à seleção daqueles que apresentassem melhores qualidades métricas e o questionário foi aplicado.

A coleta de dados ocorreu em sala de aula, tomando espaços letivos cedidos pelos professores no início ou final das respectivas aulas. Os estudantes foram informados do objetivo do estudo e da confidencialidade dos dados coletados, e assumiram a sua livre participação no estudo dando o seu consentimento por escrito. A pesquisa seguiu os procedimentos éticos recomendados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) brasileiro, (Res. 510/abril/2016) sendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí/MG,

sob o parecer de número: 2.664.814/2018 e CAAE 188892418.0.0000.5102. O tratamento dos resultados foi realizado através do programa IBM/SPSS (versão 23.0).

Resultados

Tendo em vista uma primeira análise da dimensionalidade do questionário, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória dos 45 itens. Recorreu-se ao método dos componentes principais e foram obtidas inicialmente mais que cinco dimensões inicialmente previstas. Contudo, pelos itens agregados vários fatores não eram interpretáveis, assim como outros decorriam de especificidades dos itens. Por uma questão de coerência e para interpretação mais clara dos itens agrupados, consideraram-se apenas os quatro primeiros fatores e os itens neles saturados com valores iguais ou superiores a .40.

Na Tabela 1 indicam-se os itens retidos para as quatro dimensões identificadas: organização e planejamento do estudo, persistência nas tarefas de estudo, autoeficácia no estudo, e participação ativa na sala de aula. Os itens de autorregulação não se agruparam num único fator, antes se repartiam pelos quatro fatores. Este aspecto parece traduzir que maior intencionalidade, regulação e qualidade nos métodos de estudo dos estudantes estão presentes nos quatro fatores identificados.

Tabela 1
Distribuição dos itens retidos pelos quatro fatores

Itens do questionário	Fatores			
	1	2	3	4
44. Procuo seguir um horário de estudo todos os dias.	.677			
03. Planejo e organizo o meu tempo para estudar.	.639			
13. Não deixo acumular a matéria para estudar.	.594			
17. Retomo o material dado logo após a aula para melhor entender e fixar.	.542			
28. Refaço as atividades ou exercícios dados em sala de aula para aprender.	.525			
27. Procuo saber antecipadamente o que o professor vai dar na aula.	.519			
29. Mantenho os materiais de estudo devidamente organizados.	.498			
40. Quando tenho dúvidas procuro esclarecê-las, mesmo que seja na aula seguinte.	.455			
43. Seleciono o que é realmente necessário para estudar e assim ganhar tempo.	.414			
09. Refaço os exercícios consultando as anotações que fiz da explicação do professor.		.742		
12. Repito a execução dos exercícios até aprender.		.667		
38. Estudo fazendo os exercícios passados pelos professores.		.611		
25. Procuo compreender como uma fórmula funciona.		.609		
07. Deixo o lazer para estudar quando tenho prova.		.599		
20. Enquanto não me sinto preparado, não paro de estudar.		.598		
19. Sinto-me à altura das dificuldades do meu curso.			.743	
30. Sinto-me capaz de fazer escolhas durante formação p/ atingir o meu sucesso profissional			.677	
22. Tenho competência de aprendizagem necessárias p/ concluir o meu curso.			.659	
08. Sou capaz de concluir as minhas tarefas escolares, mesmo quando difíceis e aborrecidas.			.572	
39. Consigo nas avaliações ser eficiente e obter resultados positivos.			.525	
16. Participo ativamente da aula fazendo perguntas e exercícios.				.766
37. Consigo expressar a minha opinião na sala de aula.				.666
15. Sinto que nas aulas e nos trabalhos em grupo sou um elemento que dá contributos relevantes.				.597
06. Reflito sobre o que o professor fala para perceber se estou entendendo.				.519

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados obtidos sugerem que 24 itens do questionário inicial se agrupam em torno de quatro das cinco dimensões previstas no questionário inicial. O número de itens diverge bastante entre as dimensões, o que justifica trabalhos futuros para que cada dimensão possa estar representada por 5 ou 6 itens. Os resultados obtidos mostram-se promissores. O primeiro fator descreve os alunos metódicos no seu estudo, ou seja, bons organizadores e planejadores do seu estudo, em termos de tempo, de espaço e de materiais (preocupação com a organização do estudo) podendo ser designado de “Organização e Planejamento do Estudo”.

O segundo fator aponta para o sentido da aborrecida aprendizagem superficial da aprendizagem, onde aparecem com maior frequência a exercitação e o treino repetido tendo em vista a retenção de informação e competências. Dada a intencionalidade que o estudante mostra nessa exercitação, denominamos este fator de “Persistência nas Tarefas de Estudo”.

O terceiro fator integra os itens que com sentido de autoeficácia do estudante ou da sua percepção de competência acadêmica, sendo designado por “Autoeficácia no Estudo”. Por último, o quarto fator é formado por itens que descrevem um estudante

participativo nas aulas, que assume as aulas como espaço privilegiado de aprendizagem, sendo designado por “Participação Ativa na Sala de Aula”.

Identificados os itens para cada um dos quatro fatores, avançou-se para a análise da sua consistência

interna calculando os coeficientes de alfa de Cronbach. Na Tabela 2 apresentam-se os valores obtidos em termos de *alfa de Cronbach* por dimensão, bem como o intervalo dos coeficientes de correlação corrigida entre itens e total de cada subescala (ritc).

Tabela 2
Consistência interna dos itens para os quatro fatores identificados

Dimensão	Valores de ritc
Organização e Planejamento do Estudo (alfa = .76)	.30 (item 43) a .54 (item 44)
Persistência nas Tarefas de Estudo (alfa = .78)	.34 (item 25) a .53 (item 09)
Autoeficácia no Estudo (alfa = .65)	.29 (item 30) a .49 (item 19)
Participação Ativa na Sala de Aula (alfa = .64)	.33 (item 06) a .56 (item 16)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os coeficientes de consistência interna obtidos podem considerar-se satisfatórios, mesmo não atingindo o valor de .70 em algumas das dimensões. Os valores obtidos não se afastam expressivamente desse limiar exigido, e, é importante destacar o reduzido número de itens em alguns fatores (9 itens no fator 1; 6 itens no fator 2; 5 itens no fator 3; e 4 itens no fator 4).

Alguns itens que não atingiram cargas fatoriais adequadas (índices de saturação abaixo de .40) foram eliminados e, por isso, não aparecem na composição da dimensão em análise. Mesmo assim, em futuros estudos nos dois países, alguns deles poderão vir a ser reformulados no seu conteúdo e testados de novo, tendo em vista um questionário que na sua versão definitiva contenha 5 a 6 itens por dimensão.

Considerações finais

Devido às exigências de maior investimento das instituições e intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, o presente estudo procurou identificar dimensões que melhor descrevam os métodos de estudo dos estudantes do Ensino Superior. Tomando as falas dos estudantes e a investigação na área, nomeadamente outras escalas já existentes no Brasil para avaliação das estratégias de aprendizagem (Boruchovitch & Santos, 2015; Joly et al., 2012; Martins & Zerbini, 2014), identificam-se cinco grandes dimensões descritivas dos métodos de estudo e de aprendizagem dos estudantes: (i) organização dos materiais e do tempo de estudo; (ii) motivação, investimento e persistência nas tarefas de estudo; (iii) autoeficácia no estudo e no rendimento

acadêmico; (iv) presença assídua e participação ativa nas aulas; e (v) estratégias de autorregulação dos estudantes na condução da sua aprendizagem.

As dimensões identificadas no presente estudo traduzem condutas que combinam variáveis comportamentais, cognitivas, metacognitivas, motivacionais e atitudinais (Almeida, 2007; Doreth & Kobbeltvedt, 2010; Joly, 2007; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005; Zimmerman, 1989) que, aparecendo diferenciadas na investigação, muitas vezes os estudantes combinam para tornar mais eficiente o seu estudo e aprendizagem (Almeida, 2007; Araújo, 2017; Casanova, 2021; Rosário et al., 2004; Schneider & Preckel, 2017).

Numa primeira análise estatística da dimensionalidade do questionário, quatro das cinco dimensões são identificadas empiricamente de forma bastante satisfatória através de uma análise fatorial dos itens: a organização e planejamento do estudo ao nível das tarefas e do tempo, a persistência nas tarefas de estudo refletindo a motivação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, a autoeficácia no estudo e nas situações de avaliação ou rendimento, e a participação assídua e ativa nas aulas.

Os itens que compunham a dimensão da autorregulação não se agruparam dando origem a um fator próprio. Pelo contrário, esses itens dispersos pelas quatro dimensões anteriores, traduzem comportamentos e atitudes de regulação intencional do estudo nessas diferentes dimensões. Por este fato passou a designar-se “organização e planejamento do estudo” ao receber alguns desses itens, sendo esta uma pista relevante em

futuros desenvolvimentos desta investigação. A autorregulação esta subjacente aos métodos de estudo e de aprendizagem intencionais e regulados, mas diluídos por diversas facetas e não necessariamente formando uma dimensão própria.

Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) podem dizer-se promissores, mas ainda não satisfatórios. Nos novos estudos de desenvolvimento do questionário deve aprofundar-se o significado da frase de cada item e obter mais alguns itens para as dimensões que estão nesta fase com apenas 4 ou 5 itens. Importa também analisar se os estudantes, através de suas falas, podem ajudar a recuperar a dimensão da autorregulação, mesmo circunscrita agora à monitorização e avaliação pois que o planeamento do estudo aparece integrado na primeira dimensão avaliada pelo questionário na sua atual composição.

Finalmente, será relevante acompanhar de perto a construção e validação do questionário no Brasil e em Portugal. Isso será realizado em termos das dimensões definidas e dos itens que as representam para desenvolver-se estudos cruzando os valores nestas dimensões com o rendimento efetivo dos estudantes em termos académicos e com outros comportamentos observados pelos professores em sala de aula.

Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica exito escolar no ensino superior *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(2), 203-215
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 17(3), 899-920. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>
- Araújo, A. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Azevedo, A. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education. *Paidéia*, 22(52), 197-206.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company: New
- Biggs, J., & Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: Psychology for Australian Educators*. Sidney: Prentice-Hall.
- Blair, A. (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215-228. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia*, 23(55), 235-242.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, 25(60), 19-27.
- Busher, H., & James, N. (2019). Mature students' socio-economic backgrounds and their choices of access to Higher Education courses. *Journal of Further and Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576857>
- Casanova, J. (2021). O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). RepositoriUM: <http://hdl.handle.net/1822/72076>
- Casanova, J., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do primeiro ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- Casanova, J., Araújo, A., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Cerqueira, T. C. S. & Santos, A. A. A. (2001). As possibilidades de avaliação dos estilos de aprendizagem em universitários. Em F. F. Sisto, Sbardelini, E. T. B. & R. Primi (Orgs). *Contextos e questões da avaliação psicológica*, (pp.155-172). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Chen, P. Chavez, O., Ong, D. C., & Gunderson, B. (2017). Strategic Resource Use for Learning: A Self-Administered Intervention That Guides Self-Reflection on Effective Resource Use Enhances Academic Performance. *Psychological Science*. 28(6), 774-785. Recuperado em 11 de nov. de 2018, de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797617696456?journalCode=pssa>
- Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247-253.

- Diseth, A., & Kobbeltvedt, Th. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Doudin P.-A., Martin D., Albanese O. (2001). *Métacognition et education: Aspects transversaux et disciplinaires*, Berne: Peter Lang.
- Entwistle, N.J. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-602.
- Entwistle, N. J. (2013). Motivational factors in students' approaches to learning. In: R. R. Schmeck (Org.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press. 2^a ed.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps>
- Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2018). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Joly, M. C. R. A. (2007). Escala de estratégias metacognitivas de leitura para universitários brasileiros: estudo de validade divergente. *Universidade de Psicologia de Bogotá, Bogotá*, 6(3), 507-521.
- Joly, M. C. R. A., Silva, D. V. da, Ferreira-Rodrigues, C. F., Bueno, J. M. P., & Almeida, L.S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 23-29.
- Martins, L. B.; Zerbini, T. (2014). Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, 19 (2), 317-328,
- Monteiro, S. C., Almeida, L. D. S., & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(4), 443-448.
- Rosário, P. Almeida, L. S., Nuñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: Análise do construto. *Psico-USF*, 9(2), 117-127.
- Samarakoon, L., Fernando, T., & Rodrigo, C. (2013). Learning styles and approaches to learning among medical undergraduates and postgraduates. *BMC Medical Education*, 13(1), 42.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (XXI), 475-484.
- Teixeira, L. S., Almeida, L. S., & Silva, R. (2018). Mudança curricular e de métodos pedagógicos: impacto vivenciado por estudantes de Medicina. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(1), 19-28.
- Ullah, R., Richardson, J.T., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan. *Compare*, 41(1), 113-127.
- Valadas, S.T., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Valadas, S., Gonçalves, F.R., & Faísca, L.M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). *Higher Education*, 59(3), 259-275.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329 - 339.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Recebido em: 30 Jul. 2018

Aprovado em: 20 Fev. 2022

A REVOLUÇÃO DE VIGOTSKI

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães¹; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

Wanda Maria Junqueira de Aguiar²; <http://orcid.org/0000-0003-0265-9354>

Estes escritos têm a intenção e a pretensão de reavivar Vigotski, mas não de forma reducionista e apenas como autor da “zona de desenvolvimento proximal”, a ZDP; muito menos como o autor enviesadamente conhecido pela abordagem liberal que considera a ZDP como a *construção de etapas para o desenvolvimento humano*. É nossa tarefa, como pesquisadoras e pesquisadores na área da Psicologia da Educação, trazer à vista e ao conhecimento a amplitude de estudos e atuação de Vigotski que, mesmo tendo vivido tão pouco, produziu elementos essenciais para a Educação e para o Desenvolvimento Humano. Assumindo criticamente nossa incompletude podemos dizer que, hoje, temos mais possibilidades de compreender Vigotski e nos aprofundarmos em seus textos. Agora, com traduções mais fidedignas e estudos críticos que nos dão maior aporte teórico-metodológico, podemos apreender seu método e utilizá-lo apropriadamente em nossas pesquisas. Podemos trazer à tona o que realmente foi e tem sido revolucionário em Vigotski!

Estas reflexões referem-se a uma parte da tese “A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação” (Magalhães, 2021, pp.150-156), que enfatiza a contribuição de Vigotski para esta pesquisa. Por sua postura revolucionária na busca por uma psicologia que explicasse os fenômenos de forma não causal e dicotômica; por sua crítica a modelos dogmáticos, pragmáticos e manualescos a que a teoria de Marx foi submetida, principalmente no regime de Stálin; por sua atuação na Pedologia, relacionando Psicologia, Desenvolvimento da criança, Pedagogia e outras áreas do conhecimento com o objetivo de “criar uma ciência específica sobre a criança para orientar professores” (Prestes, 2010, p. 51) e, principalmente, por seus estudos sobre a deficiência, inovadores à época, tão atuais ainda hoje,

que nos mostram uma concepção não biologizante da deficiência, apontando caminhos sociais e culturais para a sua compensação: por estes motivos e desdobramentos, é imprescindível esta retomada crítica aos princípios de Vigotski.

A Revolução de Vigotski

Tudo que já li de Vigotski ou sobre Vigotski me encoraja a seguir nos propósitos educacionais inclusivos, ainda repletos de barreiras. Carregamos muitas reminiscências formalistas e positivistas que levam muitas professoras e professores a acreditarem na linearidade do desenvolvimento e em respostas prontas e generalizáveis. Felizmente, junto a essas concepções, formas diferentes de atuação se desenvolvem, por pessoas conscientes criticamente de seu papel na educação, cientes dos condicionamentos da materialidade e do enfrentamento necessário. Devemos entender esse movimento da contradição como sinais da superação dialética!

Vigotski era destas obstinadas pessoas não conformadas com a realidade posta; buscava continuamente a superação e o aprofundamento em suas pesquisas à sua época! Prestes (2010) nos conta que Kozulin (autor russo, estudioso de Vigotski), analisando Vigotski, afirma que este não era pragmático, nunca trazia respostas prontas, mas, ao contrário, transformava as respostas encontradas em “questões novas e mais profundas” (Prestes, 2010, p. 54). No texto publicado em 1927, em que analisa os rumos da Psicologia da época – “O significado histórico da crise da Psicologia” –, Vigotski já inicia o que chamamos aqui de sua revolução! Revolveu as bases da Psicologia, uma ciência que não trazia caminhos suficientes para a explicação do ser humano. “A nova psicologia devia

1 Universidade de Taubaté – UNITAU – Taubaté-SP – Brasil; luciana.magalhaes@unitau.br

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo-SP; Brasil; iajunqueira@uol.com.br

partir da filosofia do materialismo histórico e dialético, tinha que se converter numa psicologia marxista” (Leontiev, 2004, p. 428).

Tendo sido seu trabalho censurado durante todo o regime stalinista (1927-1953) ou equivocadamente traduzido (vide estudos de Zoia Prestes: Prestes, 2010, 2011, 2014), os desdobramentos advindos de novas e coerentes traduções que somente agora, século XXI, estão sendo feitas, estão nos possibilitando conhecer realmente Vigotski e a potência de seus estudos. Finalmente compreendemos que, para a Educação, Vigotski não se reduz ao etapismo e evolucionismo que por tanto tempo falsamente o aproximou de Piaget e o afastou de suas bases marxistas.

[...] tem até um outro texto que eu li na pós, que fala sobre essa coisa de mediar aquele... acho que ela usou mais ou menos assim, né? O menos experiente junto com o mais experiente, estão juntos ali para fazer as trocas, para ver o desenvolvimento, para que ele saia daquele patamar de aprendizado e ele evolua (trecho selecionado das falas das participantes da pesquisa: Encontro on-line 20.jul. de 2020).

Esse apagamento intencional de cunho neoliberal, obedece a concepções simplistas, mercantilistas, mecanicistas. São concepções centradas nos moldes do *self made man*, formas culpabilizantes do sujeito que não se esforçou o suficiente para lograr seu próprio desenvolvimento. Dentre outros adjetivos dessa linha - em que nossa Educação está mergulhada e, tentando sair, ainda encharcada destas concepções - está a face “sociointeracionista” dada a Vigotski. Essa falsa concepção sobre Vigotski tem gerado consequências vergonhosas, as quais constatamos, por exemplo, ao fazemos consultas na página da Google com o descritor “zona de desenvolvimento proximal”. Sites de *coaching* nos ensinam a galgar degraus em direção ao nosso potencial e dão dicas de “como conquistar o nível de desenvolvimento real”?³ Existem outros tantos sites desse tipo em outras áreas do conhecimento e, o que é pior, na própria área da Educação! Temos uma tarefa árdua na desnaturalização deste “perfil *fake*” de Vigotski, que foi criado e foi sendo sedimentado! Resgatemos a revolução de Vigotski!

3 Link do site citado no texto: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/conheca-os-niveis-de-desenvolvimento/>

[...] Vygotski (1995) defendeu que a característica fundante de qualquer explicação científica é exatamente a superação de procedimentos descritivos, fenomênicos, com vista à descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência objetiva dos fenômenos (Pasqualini & Martins, 2015, p. 363).

Inquieto, buscava a superação do que se sabia sobre desenvolvimento humano até então... Na União Soviética da época, “a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista” (Leontiev, 2004, p. 427). Em 1917 Vigotski termina a faculdade – participa dessa nova concepção de sociedade, sensação e perspectiva de liberdade que vieram com a Revolução Russa. Coursou Medicina, mas formou-se em Direito e em Humanidades (Literatura), esta última em uma faculdade comunitária, na qual experienciou vivências interessantes junto a intelectuais engajados com a transformação social e política. Não fez Pedagogia, nem Psicologia, mas atuou intensamente nessas áreas (Prestes, 2010).

Sua monografia sobre Hamlet que, quarenta anos depois, é publicada como *Psicologia da Arte*, nos mostra claramente sua indignação e sua tentativa de superar concepções subjetivistas, “interpretação idealista da inclusão do indivíduo no mundo de suas criações” (Iarochovski & Gurguenidze, 2004, p. 474). Em sua primeira intentada revolucionária na transformação da psicologia vigente, pretendia criar a Psicologia Objetiva da Arte.

Vigotski considerava que sua principal tarefa consistia em descobrir os mecanismos psicológicos da reação estética [...] unir o estudo da arte com a psicologia pressupunha, de acordo com sua concepção inicial, a reforma radical da psicologia; sua transformação de subjetiva em objetiva, de individual em social (Iarochovski & Gurguenidze, 2004, p. 474).

Vigotski parte da arte para compreender a gênese social da subjetividade humana. A arte como forma de conhecimento científico, como um conhecimento que orienta a produção humana. Vigotski, trabalhando como crítico de teatro, avaliava as peças com um olhar sagaz para todo o conjunto da obra: não apenas os atores, enredo etc., mas a reação do público, para

compreender as formas de impacto do espetáculo sobre a plateia, as formas como a arte pode provocar reações estéticas junto ao público.

Do grego, arte é a articulação entre Mimesis, Techné e Poiésis. A arte imita a vida e a vida imita a arte: a poiésis como força criativa e criadora encontra inspiração na mimesis e para isso se utiliza da techné. Vigotski compreende a arte ligada visceralmente à vida, imbricada inter-relacionalmente à realidade objetiva, fruto das determinações espaciais, materiais e históricas ressurtidas em um *momentum*, apreendendo da realidade o conteúdo (mimesis) e utilizando das técnicas que conhece e elege (techné) para criar a sua obra e seu estilo artístico (poiésis). Dessa forma, Vigotski ressalva que a arte não é cópia da realidade objetiva, mas, a partir dela, mediante trabalho absolutamente humano, terreno, cria algo que irá incorporar-se na produção cultural da humanidade.

“A arte está para a vida como o vinho para a uva” (Vigotski, 1925/1999, p. 307). Tal como o vinho, o que resulta da arte – a obra, seus efeitos e o que a orbita – atinge de diversas formas o próprio corpo do artista, da artista, bem como de todas as pessoas que entrarem em contato com ela. “[...] A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (p. 308). Vigotski acredita que, ao contrário do que se fala, a arte não contagia quem com ela entra em contato, mas provoca modificações mais ou menos significativas nas mentes, corações e afetos das pessoas, na organização do psiquismo dos sujeitos: “Ela não é um simples meio de contágio e sim um meio infinitamente mais importante para o homem” (p. 309), inclusive para a Educação! O poder da arte de romper equilíbrios internos, de mobilizar sentidos, de impulsionar vontades, promove uma verdadeira reorganização de significações. Diz ele: “Não é por acaso que, desde a remota Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo” (Vigotski, 1925/1999, p. 321).

Neste caminho da busca por revolver o *status quo* das bases do conhecimento, Vigotski traz uma nova concepção em psicologia e desenvolvimento humano – o estudo da *Pedologia*, que se alia e contribui com a Educação: “O objetivo principal da pedologia era criar uma ciência específica sobre a criança, para orientar professores” (Prestes, 2010, p. 51). Vigotski não poupava esforços em sua atuação acadêmica e social,

participava de vários “Comitês do Povo”, em várias frentes de formação de base da população. Formava professores, dava palestras para familiares de estudantes; muitos de seus escritos são oriundos de anotações de alunos participantes de suas aulas e palestras (vide “Sete Aulas sobre os Fundamentos da Pedologia”).

Revolvendo as bases da Psicologia em andamento, Vigotski, com seus experimentos, com sua forma dialética de compreender a realidade, propõe uma atuação crítica e militante na psicologia. Baseando-se nos trabalhos de Marx a que teve acesso, afirma que a Psicologia necessita criar seu “O Capital”. Assim como Marx, que presenteia a humanidade com concepções impactantes e revolucionárias para a compreensão da sociedade burguesa e do capitalismo, Vigotski considera que a Psicologia também precisa de novas concepções, uma Psicologia Marxista.

Fazendo jus ao nome que depois seria dado por seus companheiros de pesquisa, Vigotski funda uma teoria histórica e cultural. Explica o desenvolvimento humano por meio das mediações históricas, entendendo o ser humano como síntese de múltiplas determinações. Estuda os fenômenos em seu processo, em seu movimento histórico: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança” (Vigotski, 1929/2010, p. 68).

Esse processo é engendrado pela produção humana, com artifícios culturais criados pelos próprios seres humanos. Traz de Marx o termo *Homo Faber* que, segundo Sirgado:

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (2000, p. 51).

Com sua base marxista, a *concepção social* aparece com muita força em seus escritos. “[...] a sóciogênese é o ponto de vista unicamente verdadeiro, isto é, os mecanismos criam-se no meio ambiente” (Vigotski, 1929/2000, p. 35). Inova ao afirmar a dupla constituição do ser humano – *Homo Duplex* – o natural (biológico) e o social. Nesse sentido, nos tornamos humanos na vida social, no “drama” da constituição social da realidade, no movimento incessante de subjetivação-objetivação. Afirma ele: “Qualquer função

psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (Vigotski, 1929/2000, p. 24).

Desta forma, Vigotski é enfático, em toda sua obra, acerca da relevância da constituição social humana. Com uma abordagem ontológica, sempre baseado em Marx, Vigotski estuda o psiquismo humano (não usava a palavra subjetividade) considerando que homens e mulheres são pessoas sociais; o social torna-se pessoal; cada ser é uma unidade na totalidade de relações sociais das quais ele é feito (Vigotski, 1929/2000).

Ao mesmo tempo, Vigotski nos intriga quando afirma: o ser humano é quase social?! (Vigotski, 1929/2000, p. 27). Sim!! Precisamos atentar para essa armadilha “interacionista” para podermos efetivamente compreender o que é o social para Vigotski. Seres humanos não são cópias ou reflexos das coletividades nas quais se inserem. As determinações sociais se transformam em significações individuais (Sircado, 2000), mas são constituídas de diferentes maneiras: “uma forma superior de sociabilidade” (Vigotski, 1929/2000, p. 27). É o movimento dialético da superação por incorporação: não se joga fora o bebê com a água do banho, como afirma Leóntiev (2004), o novo não surge do nada, mas sim de um processo incessante e continuado de constituição de sínteses de múltiplas determinações. Este é o movimento da dialética, constituinte de nosso desenvolvimento, primordial para a compreensão da concepção de mundo e de ser humano em Vigotski. Primordial para mais uma vez reconhecermos sua revolução!

Nos primeiros anos pós-revolução de 1917 (Revolução Russa), Vigotski pôde lançar mão de uma liberdade criadora, participando da construção de uma nova sociedade, tão aspirada pelo povo. “A intenção de usufruir das ideias marxistas para apresentar reflexões importantes para a área educacional estava ligada ao compromisso com os ideais da revolução” (Prestes, 2010, p. 56).

Mas este veio revolucionário foi extinto no cenário stalinista, com o qual Vigotski conviveu por quase dez anos antes de morrer. Nesse quadro, Marx foi reeditado, numa versão mecanicista, anticientificista, manualesca. Era obrigatória a utilização destes textos de Marx e Engels, nesta forma enviesada que a gestão Stálin determinava: nasce aí o marxismo vulgar, manuais com respostas prontas, as “leis” da dialética... Dissidentes são mortos; outros que se rendem, passam

a escrever nestes termos impostos. Prestes (2010) relata que Maiakovski, famoso poeta russo, criticando as “encomendas sociais”, demandas do governo para que intelectuais relatassem as “maravilhas” do regime, denuncia essa prática autoritária, “névoa romântica” que tudo encobria.

Vigotski não teve tempo suficiente para completar várias de suas obras, experimentos e teorias. Escreveu até demais neste pouco tempo, segundo Leóntiev (2004): “Sua fecundidade foi extraordinária: em menos de dez anos de atividade como psicólogo profissional escreveu por volta de 180 trabalhos, dos quais 135 foram publicados e 45 ainda não viram a luz do dia” (p. 425).

Deixou-nos manuscritos, aulas, relatos, anotações para si, as quais, para nós, em nossa curiosidade de melhor compreender esse legado, são pistas fabulosas!! Já sabia que iria morrer cedo – com tuberculose, havia assistido outras pessoas da família fenecerem do mesmo mal. Aos 37 anos falece acometido desta doença, mas, dizem os contadores de histórias, conspiradores de plantão – não sem razão – que talvez Vigotski pudesse igualmente morrer cedo como dissidente e que claramente estava descontente com os rumos políticos de seu país...

Uma teoria interrompida? Penso que podemos dizer que nos deixa um caminho em construção, dialeticamente aberto a superações, tarefa que seus colaboradores que com ele formavam a famosa Troika, Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), assim como estudantes, alguns contemporâneos, outros posteriores, como Elkonin (1904-1984), Davidov (1930-1998), Kozulin (1949), dentre outros, fizeram. Também pesquisadoras e pesquisadores, grupos de pesquisas acadêmicas espalhados pelo mundo têm dado continuidade a essa herança vigotskiana. Grupos que se desdobraram e focaram nas diferentes temáticas advindas de Vigotski e em sua base materialista histórico-dialética, como o nosso caso, o grupo da PUC de São Paulo, da Psicologia Sócio-histórica.

(Re)Conhecendo Vigotski e sua revolução: algumas considerações

Vigotski repudia respostas prontas e generalizáveis, pois carregam em si reminiscências formalistas, mecanicistas, associacionistas, atomistas, que, ao fim e ao cabo, *são* deterministas. Ao contrário, não trabalha com pensamentos prontas, abre-se para o

amplo espectro que a totalidade proporciona, produzindo crítica e criativamente novos e mais elaborados questionamentos advindos do imbricamento da ciência com a realidade concreta, para além de processos descritivos ou fenomênicos. É a partir daí que Vigotski consubstancia sua revolução materialista histórico-dialética, quando começa a se aprofundar nos estudos da obra de Marx e percebe, inequivocamente, a necessidade de desenvolvimento de uma teoria que permitisse compreender o ser humano em sua gênese social, diferente de concepções desenvolvidas até então. Funda o desenvolvimento de uma teoria histórica e cultural que proporciona o estudo dos fenômenos em seu movimento e processo de formação, mediados pela totalidade social, na perspectiva das transformações sociais radicais.

Após 1924, mesmo com o cerceamento de sua atuação e censura de seus trabalhos em decorrência do stalinismo, Vigotski construiu uma teoria que hoje ainda revoluciona a produção do conhecimento em muitos campos de estudo. Hoje, temos condições de (re)conhecer Vigotski para podermos desfrutar de seu legado e andar pelos caminhos que ele nos deixou, que nos inspiram e apontam para o devir, para importantes perspectivas na Educação!

Referências

- Iarochovski, M.F.; Gurguenidze, G.S. Epílogo. (2004). In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leóntiev, Alexis N. (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Magalhães, Luciana de O. R. (2021). *A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação*. (Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP). São Paulo.
- Pasqualini, Juliana C.; Martins, Lígia M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. Recuperado em 5 de jan. de 2022, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822015000200362&script=sci_abstract&tlng=pt
- Prestes, Z. R. (2014). 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 5-14. Recuperado em 01 de dez. de 2021, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055>
- Prestes, Zoia R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília). Brasília.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado em 7 de dez. de 2022, de <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Vigotski, Lev Semionovitch. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal 1924-1931. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37(4), 861-870. Recuperado em 5 de mai. de 2022, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000400012
- Vigotski, Lev S. (1929/2010). Problemas de método. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, Lev S.; Luria, Alexander R.; Leontiev, Alex N. (1933/2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vigotski, Lev S. (1927/2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21, 21-44. Recuperado em 25 de nov. de 2011, de <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vigotski, Lev S. (1925/1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martin Fontes.
- Vygotski, Lev S. (1924-1931/1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid- España: Gráficas Rúgar, Navalcarnero.
- Vygotsky, Lev S. (1931/1983). *Obras Escogidas Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado em 08 de agost. de 2021, de <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>

Recebido em: 22 Dez. 2021
Aprovado em: 10 Fev. 2022