

## SUMÁRIO PED 55

### EDITORIAL

#### **Tarefas urgentes, emergentes e necessárias para a educação brasileira: desconstruir, reconstruir e construir** 1

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

*Urgent, emerging and necessary tasks for brazilian education: deconstructing, reconstructing and constructin*

*Tareas urgentes, emergentes y necesarias para la educación brasileña: desconstruir, reconstruir y construir*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p1-9>

### ARTIGOS

#### **O desenvolvimento da atenção voluntária: contribuições da educação escolar** 10

Carolina Nicodemos Coelho; <https://orcid.org/0000-0001-5106-5048>

Cárita Portilho de Lima; <https://orcid.org/0000-0002-9386-4806>

Célia Regina da Silva; <https://orcid.org/0000-0002-8010-6803>

*The development of voluntary attention: contributions of school education*

*El desarrollo de la atención voluntaria: contribuciones de la educación escolar*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p10-20>

#### **Psicanálise e educação: crianças e educadores brincando com palavras** 21

Táisa Resende Sousa; <https://orcid.org/0000-0002-0635-7209>

Regina Lúcia Sucupira Pedroza; <https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

Maria Regina Maciel; <https://orcid.org/0000-0001-9579-0209>

*Psychoanalysis and education: children and educators playing with words*

*Psicoanálisis y educación: niños y educadores jugando con palabras*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p21-29>

#### **O reforço escolar: “não sou bom de escola, sou bom de coração”** 30

Marina Lara Rodrigues; <http://orcid.org/0000-0002-0232-7459>

Claudia Leme Ferreira Davis; <https://orcid.org/0000-0002-0003-3510>

*School Tutoring: “I’m not good at school, I’m good at heart”*

*El Refuerzo Escolar: “No soy bueno de escuela, soy bueno de corazón”*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p30-39>

#### **Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental** 40

Marcela Mangili Esteves; <https://orcid.org/0000-0002-2251-2766>

Zilda Aparecida Pereira Del Prette; <https://orcid.org/0000-0002-0130-2911>

*Social Skills and Quality of Life of Elementary School Teachers*

*Habilidades sociales y calidad de vida de los maestros de escuela primaria*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p40-48>

- Concepções de professores sobre as vivências acadêmicas de universitários de matemática** 49
- Bruno de Alcântara Sousa; <https://orcid.org/0000-0002-2063-7282>  
Adriana Benevides Soares; <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>  
*Teachers' conceptions about the academic experiences of Mathematics university*  
*Concepciones de los profesores sobre las experiencias académicas de la universidad de Matemáticas*  
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p49-57>
- Significações de crianças sobre o futuro de educandos com queixas escolares** 58
- Ruzia Chaouchar dos Santos; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>  
Daniela Barros da Silva Freire Andrade; <https://orcid.org/0000-0002-7861-3814>  
Mitsuko Aparecida Makino Antunes; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>  
*Meanings of children about the future of students with school complaints*  
*Significados de los niños sobre el futuro de los alumnos con quejas escolares*  
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p58-69>
- Violência psicológica no cotidiano escolar: o que pensam os alunos?** 70
- Andreia Osti; <http://orcid.org/0000-0002-7605-2347>  
Tatiana Aparecida Barbosa; <http://orcid.org/0000-0001-9950-3342>  
*Psychological violence in school education: What do students think?*  
*La violencia psicológica en el cotidiano escolar: ¿qué piensan los estudiantes?*  
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p70-79>
- Bem-estar na escola e percepção da discriminação de gênero por meninas** 80
- Benedito Rodrigues dos Santos; <http://orcid.org/0000-0001-7860-1998>  
Lêda Gonçalves de Freitas; <http://orcid.org/0000-0002-1288-7134>  
Nair Cristina da Silva Tuboiti; <https://orcid.org/0000-0002-5641-8057>  
*School Well-Being and Perception of Gender Discrimination by Girls*  
*Bienestar en la Escuela y Percepción de la Discriminación de Género por las Niñas*  
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p80-87>
- Repercussões do choro dos bebês durante o processo de adaptação à creche** 88
- Lindsay Guimarães Uellner; <https://orcid.org/0000-0001-6544-6706>  
Giana Bitencourt Frizzo; <https://orcid.org/0000-0001-8106-4441>  
*Repercussions of infants' s crying during the process of adaptation to day care*  
*Repercusiones del llanto de bebés durante el proceso de adaptación a guardería*  
DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p88-97>

**Pesquisacaminhante: a pesquisa ação-participante (PAP) como método de pesquisa longitudinal**

98

Flávia R. Busarello; <http://orcid.org/0000-0002-3384-9305>

Bader B. Sawáia; <http://orcid.org/0000-0003-4490-0855>

*Walker research: the Action-Participant Research (PAP) as a longitudinal research method*

*Investigación walker: la Investigación Acción-Participante (PAP) como método de investigación longitudinal*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p98-105>

**Psicologia educacional e escolar no “Jornal do Psicólogo” do CRP-MG**

106

Luíza de Castro Moniz; <https://orcid.org/0000-0003-2944-3959>

Deborah Rosária Barbosa; <https://orcid.org/0000-0002-1124-2086>

Renato Batista da Silva; <https://orcid.org/0000-0002-5662-8839>

Celso Francisco Tondin; <https://orcid.org/0000-0002-4588-0553>

Deruchette Danire Henriques Magalhães; <https://orcid.org/0000-0002-8987-0242>

Stela Maris Bretas Souza; <https://orcid.org/0000-0003-0882-252X>

*Educational and School Psychology in the “Journal of Psychologist” of CRP-MG*

*Psicología Educativa y Escolar en el “Jornal do Psicólogo” del CRP-MG*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p106-118>

**Intercambios entre la Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales en Brasil**

119

Clarilza Prado de Sousa; <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>

Adelina Novaes; <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>

*Intercâmbios entre Educação e Teoria das Representações Sociais no Brasil*

*Exchanges between Education and the Thor of Social Representations in Brazil*

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p119-128>

## TAREFAS URGENTES, EMERGENTES E NECESSÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESCONSTRUIR, RECONSTRUIR E CONSTRUIR

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

*A esperança equilibrista  
Sabe que o show de todo artista  
Tem que continuar*  
(João Bosco & Aldir Blanc)

Foi recorrente nos últimos anos a avalanche de motivos que nos fizeram ocupar grande parte de nosso tempo para analisar, denunciar e lutar para defender a educação e a vida numa conjuntura histórico-social dramática, configurada pelo avanço do pensamento conservador e reacionário. Dos cortes de verbas às ofensivas autoritárias contra a escola pública e suas/seus trabalhadoras/es. Dos efeitos das políticas adotadas (ou não adotadas) na pandemia para garantir e reafirmar o direito à aprendizagem das/dos estudantes. Da tentativa de solapar o avanço da inclusão escolar com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020). Incontáveis foram os problemas a que fomos chamadas/os a nos posicionar ética, científica e pedagogicamente. Como se tudo isso não bastasse, mais um problema emerge, não desarticulado daquela conjuntura, e que se acrescenta à velha tríade – a violência na escola, a violência da escola e a escola da violência – a violência contra a escola!

Assim, todas e todos aquelas/es que se comprometem com a tarefa histórica de construir uma educação radicalmente democrática e emancipatória, que cumpra a função de socializar o conhecimento produzido pela humanidade em todas as suas expressões, propiciando a todas/os educandas/os uma efetiva aprendizagem e um pleno desenvolvimento, que por diversas formas resistiram contra os ataques à educação

e à ciência nos últimos anos, têm pela frente tarefas colossais para a desconstrução das políticas autoritárias adotadas nos últimos tempos, a reconstrução de tudo o que foi construído ao longo de décadas, e destruído em poucos anos, e a produção de conhecimentos que fundamentem políticas e práticas educacionais que superem seus crônicos problemas e avancem para a edificação ético-política de uma educação que tenha como horizonte contribuir para a concretização da condição humano-genérica.

É preciso desconstruir as políticas antidemocráticas. Entre elas, a expansão das escolas militarizadas; as tentativas de estabelecer o ensino domiciliar; a desinformação promovida pelas pregações contra as “ideologias”; a perseguição às/aos educadoras/es; a violência armada contra estudantes e professoras/es alimentada por discursos de ódio gestados por ideários nazifascistas; os projetos de privatização das escolas públicas, hoje em franca expansão em alguns Estados brasileiros; a Reforma do “Novo” Ensino Médio – NEM, de vocação neoliberal e promotora do aprofundamento da desigualdade social. Certamente esta lista é incompleta, mas deve estar nas pautas das/dos defensoras/es da educação para todas/os. No dia primeiro de janeiro deste ano foi enfim revogado o Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), que se constituiu como uma das expressões dos vários desmontes de políticas públicas que se deram nos últimos tempos no país. No âmbito da Educação Especial-Inclusiva, tal revogação se deu por meio da implementação do Decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023). Vale mencionar que no decorrer do processo de conclusão do presente editorial foi publicado o Decreto nº 11.611/2023

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; [miantunes@pucsp.br](mailto:miantunes@pucsp.br)

2 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; [ruziachaouchar@hotmail.com](mailto:ruziachaouchar@hotmail.com)

3 Universidade de Taubaté – São Paulo – SP – Brasil; [lucianam11@hotmail.com](mailto:lucianam11@hotmail.com)

(Brasil, 2023), que revoga o projeto autoritário educacional circunscrito pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brasil, 2019). Por sua vez, tais decisões vêm responder às mobilizações coletivas de luta por direitos sociais que visam assegurar o exercício da cidadania por meio de uma educação democrática em seus diferentes níveis, orientadas por princípios do compromisso ético-político com a concretização de uma educação humanizadora e emancipatória.

O mesmo caminho de luta temos que trilhar quando falamos sobre a Reforma do NEM, que vem sendo chamada com justiça de “Deforma” do Ensino Médio, dada sua explícita intenção de empobrecimento da formação discente, acompanhada da precarização do trabalho docente. Uma primeira vitória já conquistamos, que foi a sua suspensão, mas não é suficiente. Não podemos ceder espaço para que, a título de aprimoramento, se dê vida a essa obscenidade educacional. O caráter inexoravelmente reacionário do NEM nos impele a lutar por sua absoluta revogação: professores, professoras, estudantes e sociedade empenhados juntos nessa tarefa!

O NEM está se utilizando ardilosamente de falsidades sobre sua implementação e resultados. Não há como imaginar que o fosso entre a escola dos ricos e a escola dos pobres não irá se ampliar ainda mais. A possibilidade de liberdade de escolha só será viável aos primeiros, pois só para eles haverá (como sempre houve) as condições necessárias para tal; aos pobres, aulas práticas de profissionalização subalternizada, com conteúdos aligeirados e submetidos à falácia meritocrática; os componentes curriculares de Artes, Filosofia, Educação Física, História, Sociologia, Geografia etc., que compõem o conhecimento científico acumulado pelas sociedades por milênios lhes serão retirados, sendo substituídos por disciplinas de conteúdo pífio, ministradas por essa fantasmagoria dos profissionais de “notório saber”. Destacando que a dita formação profissional visa à satisfação das necessidades da força de trabalho para a acumulação do capital e os “conteúdos” elegíveis em geral não contribuem para o processo de humanização, ao contrário, podem, junto com as nomeadas “habilidades socioemocionais” cumprirem a tarefa de docilização dos corpos.

Vale mencionar que a proposição de tal reforma educacional se inscreve na restrição dos estudantes e de outros atores da comunidade escolar na constituição dos conteúdos abordados no NEM; na expressiva

manifestação de interesses do empresariado em distintas etapas de implantação do modelo, como também o processo de fortalecimento e manutenção das desigualdades sociais que o engendra (Cássio & Goulart, 2022).

O NEM escancara os interesses dos gigantes do setor privado, maiores grupos empresariais do Brasil, que já dominam parte substantiva do Ensino Superior e estão migrando seus investimentos para a Educação Básica, expandindo um plano maior de domínio e hegemonia. Temos, incontornavelmente, que refletir sobre o tipo de sociedade que desejamos construir, ombreados à juventude, aos trabalhadores, aos deserdados do sistema. Certamente não é uma sociedade que priorize o lucro e o adestramento de estudantes e trabalhadores às leis do capital o que defendemos.

Nesse sentido, há também que se reconstruir o que foi destruído, abandonado ou precarizado. Em primeiro lugar, é preciso restaurar as verbas para a educação em todos os níveis, entre eles, os das Universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como restaurar a gestão democrática de várias dessas instituições, que sofreram ingerência administrativa e acadêmica. No que se refere à Educação Básica, muitos programas precisam ser retomados e urgentemente restabelecidos, como a formação de professoras/es em geral e, especificamente, aqueles focados na educação das populações ribeirinhas e quilombolas; as ações para a construção de uma educação antirracista e anticapacitista; a abordagem educacional de sexualidade e gênero; as múltiplas ações para a inclusão educacional em todos os segmentos, seguindo numa perspectiva intersetorial. Reitere-se que esses pontos não esgotam os muitos problemas que demandam uma retomada urgente.

Há, ainda, que se construir políticas e implementar ações para superar os históricos, crônicos e profundos problemas da educação brasileira, avançar para a consolidação de uma escola radicalmente democrática, igualitária, que garanta para TODAS(OS) AS(OS) EDUCANDAS(OS) a aprendizagem dos saberes historicamente produzidos pela humanidade em todas as suas expressões, direito humano inalienável e condição para o enfrentamento contra todas as investidas antidemocráticas. Entretanto, a estas tarefas soma-se a necessidade de construir políticas e implementar ações urgentes, como a superação das perdas sofridas pelas/os educandas/os das classes populares durante a pandemia, pelo não acesso às plataformas digitais, pela precariedade do ensino oferecido, pelas condições

de trabalho de professoras/es que fizeram o possível (e o impossível) para garantir a continuidade da escolarização de sua/seus alunas/os e que, entre outras conseqüências, produziu um aumento do processo de adoecimento de professoras/es. A aprendizagem e o desenvolvimento pleno dessas/es educandas/os foram severamente comprometidos, o que exige um programa urgente para superar essa defasagem não apenas no âmbito educacional, mas de caráter intersetorial.

Isto posto, que não nos esqueçamos de Freire (1974), para quem a educação tem que ser libertadora para que o oprimido não sonhe ser opressor; necessário se faz romper o renitente ciclo de produção da alienação para vencer a opressão e caminhar na direção da emancipação do gênero humano.

Não seria possível dar cabo desse novo número sem a imensa colaboração das nossas mestrandas, mestras, doutorandas e doutoras que não medem esforços para que esta Revista venha a público. Reafirmamos o nosso profundo agradecimento a todas e todos cujo trabalho concretiza esse número de nosso periódico: as Profas. Dras. Priscila Lambach Ferreira da Costa e Regina Célia Rego Prandini, responsáveis pela revisão de inglês e espanhol; a mestra Carolina Tellis Garcia, que tem sido fundamental para a solução dos problemas relacionados à informatização e que tem reafirmado sua potencialidade para a administração do sistema; nossas colaboradoras veteranas e, agora, coeditoras da Revista, as Profas. Dras. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães e Ruzia Chaouchar dos Santos. O profissionalismo e a competência de Waldir Alves, da EDUC, e de Edilaine Correa e Delzimar Pereira da Silva, do Portal de Revistas da PUC-SP têm sido nossa base segura para trazer a Revista a público e superar os problemas que emergem no processo de editoração. Em especial, somos muito gratas 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.

## Referências

- Cara, D. (2023). *Por que revogar o Novo Ensino Médio?* Entrevista a Breno Altman realizada em Abril/2023 – Canal Opera Mundi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4entg1GqeA>. Recuperado: 18 jul.2023
- Bilge, s., & Collins, P.H. (2021). Interseccionalidade. *Tradução Rane Souza*. São Paulo: Boitempo.
- Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- Brasil (2019). Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso: 18 jul. 2023.
- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/decreto/D10502.m](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.m). Acesso: 15 jul. 2023.
- Brasil. (2023). *Decreto n. 11.370*, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-). Acesso: 15 jul. 2023.
- Brasil. (2023). *Decreto n.11.611, de 19 de julho de 2023*. Revoga o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1). Acesso: 20 jul. 2023.
- Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos Da Escola*, 16(35), 285–293. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>.

Recebido em: 03 de jul. 2023.

Aprovado em: 29 jul. 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

# URGENT, EMERGING AND NECESSARY TASKS FOR BRAZILIAN EDUCATION: DECONSTRUCTING, RECONSTRUCTING AND CONSTRUCTING

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

*The equilibrist hope  
You know that every artist's show  
Must go on  
(João Bosco & Aldir Blanc)*

The avalanche of reasons that made us occupy a large part of our time to analyze, denounce and fight to defend education and life in a dramatic historical-social conjuncture, configured by the advance of conservative and reactionary thought, has been recurrent in recent years. From budget cuts to authoritarian offensives against public schools and their workers. The effects of policies adopted (or not adopted) during the pandemic to guarantee and reaffirm students' right to learning. The attempt to undermine the advancement of school inclusion with the extinction of the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) and Decree No. 10,502 (Brasil, 2020). Countless were the problems to which we were called to position ourselves ethically, scientifically and pedagogically. As if all this were not enough, yet another problem emerges, not disarticulated from that conjuncture, and which is added to the old triad – violence at school, violence at school and the school of violence – violence against school!

Thus, all those who are committed to the historic task of building a radically democratic and emancipatory education, which fulfills the function of socializing the knowledge produced by humanity in all its expressions, providing all students with an effective learning and full development, which in various ways resisted the attacks on education and science in recent years, face colossal tasks for the deconstruction

of the authoritarian policies adopted in recent times, the reconstruction of everything that was built over the course of decades, and destroyed in a few years, and the production of knowledge that supports educational policies and practices that overcome its chronic problems and advance towards the ethical-political construction of an education that has as its horizon to contribute to the realization of the human-generic condition.

It is necessary to deconstruct anti-democratic policies. Among them, the expansion of militarized schools; attempts to establish homeschooling; the misinformation promoted by preaching against “ideologies”; persecution of educators; armed violence against students and teachers fueled by hate speech generated by Nazi-fascist ideals; projects for the privatization of public schools, currently booming in some Brazilian states; the Reform of the “New” Secondary Education – NEM, with a neoliberal vocation and promoting the deepening of social inequality. This list is certainly incomplete, but it must be on the agenda of defenders of education for all. On the first of January of this year, Decree nº 10.502/2020 (Brazil, 2020) was finally revoked, which became one of the expressions of the various dismantling of public policies that have taken place in recent times in the country. In the scope of Special-Inclusive Education, such revocation took place through the implementation of Decree 11.370/2023 (Brasil, 2023). It is worth mentioning that during the process of concluding this editorial, Decree nº 11.611/2023 (Brasil, 2023) was published, which revokes the authoritarian educational project circumscribed by Decree nº 10.004, of September

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; [miantunes@pucsp.br](mailto:miantunes@pucsp.br)

2 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; [ruziachaouchar@hotmail.com](mailto:ruziachaouchar@hotmail.com)

3 Universidade de Taubaté – São Paulo – SP – Brasil; [lucianam11@hotmail.com](mailto:lucianam11@hotmail.com)

5, 2019, which establishes the National Program of Civic-Military Schools (Brazil, 2019). In turn, such decisions respond to collective mobilizations in the fight for social rights that aim to ensure the exercise of citizenship through democratic education at its different levels, guided by principles of ethical-political commitment to the achievement of a humanizing and educational education. emancipatory.

We have to walk the same path of struggle when we talk about the NEM Reform, which has been rightly called the “Deform” of Secondary Education, given its explicit intention of impoverishing student training, accompanied by the precariousness of teaching work. We have already won a first victory, which was his suspension, but it is not enough. We cannot give way for this educational obscenity to be given life, as an improvement. The inexorably reactionary character of NEM impels us to fight for its absolute repeal: teachers, students and society committed together in this task!

NEM is cunningly using falsehoods about its implementation and results. There is no way to imagine that the gap between the school of the rich and the school of the poor will not widen further. The possibility of freedom of choice will only be viable for the former, as only for them will there be (as there always have been) the necessary conditions for it; to the poor, practical classes of subordinated professionalization, with lightened contents and subjected to the meritocratic fallacy; the curricular components of Arts, Philosophy, Physical Education, History, Sociology, Geography, etc., which make up the scientific knowledge accumulated by societies over millennia, will be withdrawn from them, being replaced by disciplines of poor content, taught by this phantasmagoria of professionals of “notorious to know». Noting that the so-called professional training aims to satisfy the needs of the workforce for capital accumulation and the eligible “contents” in general do not contribute to the humanization process, on the contrary, they can, together with the so-called “socio-emotional skills” fulfill the task of making bodies docile.

It is worth mentioning that the proposition of such an educational reform is part of the restriction of students and other actors of the school community in the constitution of the contents approached in the NEM; in the expressive manifestation of interests of the business community in different stages of

implementation of the model, as well as the process of strengthening and maintaining the social inequalities that engender it (Cássio & Goulart, 2022).

NEM opens up the interests of the giants of the private sector, the largest business groups in Brazil, which already dominate a substantial part of Higher Education and are migrating their investments to Basic Education, expanding a larger plane of dominance and hegemony. We have, unavoidably, to reflect on the type of society we want to build, shoulder to shoulder with the youth, the workers, the disinherited of the system. It is certainly not a society that prioritizes profit and training students and workers to the laws of capital that we defend.

In this sense, it is also necessary to rebuild what was destroyed, abandoned or precarious. Firstly, it is necessary to restore funds for education at all levels, including those of Universities and Federal Institutes of Education, Science and Technology, as well as restore the democratic management of several of these institutions, which suffered administrative and academic interference. With regard to Basic Education, many programs need to be resumed and urgently re-established, such as the training of teachers in general and, specifically, those focused on the education of riverside and quilombola populations; actions to build an anti-racist and anti-capacity education; the educational approach to sexuality and gender; the multiple actions for educational inclusion in all segments, following an intersectoral perspective. It should be reiterated that these points do not exhaust the many problems that demand an urgent resumption.

It is also necessary to build policies and implement actions to overcome the historical, chronic and profound problems of Brazilian education, to advance towards the consolidation of a radically democratic, egalitarian school, which guarantees ALL STUDENTS ) the learning of knowledge historically produced by humanity in all its expressions, an inalienable human right and a condition for confronting all anti-democratic attacks. However, to these tasks is added the need to build policies and implement urgent actions, such as overcoming the losses suffered by students from the popular classes during the pandemic, due to the lack of access to digital platforms, the precariousness of the education offered, by the working conditions of the teachers who did everything possible (and the impossible) to guarantee the continuity of their students’ schooling and which, among other



consequences, produced an increase in the process of teachers' illness. The learning and full development of these students were severely compromised, which requires an urgent program to overcome this gap, not only in the educational field, but also in an intersectoral way.

That said, let us not forget Freire (1974), for whom education has to be liberating so that the oppressed do not dream of being an oppressor; It is necessary to break the recalcitrant production cycle of alienation to overcome oppression and move towards the emancipation of mankind.

It would not be possible to finish this new issue without the immense collaboration of our master's students, masters, doctoral students and doctors who spare no efforts to make this Journal available to the public. We reaffirm our deep gratitude to each and every one whose work materializes this issue of our journal: Profas. Drs. Priscila Lambach Ferreira da Costa and Regina Célia Rego Prandini, responsible for proofreading English and Spanish; professor Carolina Tellis Garcia, who has been fundamental in solving problems related to computerization and who has reaffirmed its potential for system administration; our veteran collaborators and, now, co-editors of the Journal, Profas. Dras. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães and Ruzia Chaouchar dos Santos. The professionalism and competence of Waldir Alves, from EDUC, and Edilaine Correa and Delzimar Pereira da Silva, from the Portal de Revistas da PUC-SP, have been our secure base for bringing the Journal to the public and overcoming the problems that emerge in the process of publishing. In particular, we are very grateful to PIPEq, whose resources have allowed our Journal to continue its mission of welcoming and disseminating the knowledge produced by the field of Educational Psychology.

## References

Cara, D. (2023). Why revoke New High School? Interview with Breno Altman held in April/2023 – Canal Opera Mundi. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=R4entg1GqeA>. Retrieved: 18 Jul 2023.

Bilge, s., & Collins, P.H. (2021). Intersectionality. Translation Rane Souza. Sao Paulo: Boitempo.

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Brazil (2019). Decree No. 10,004, of September 5, 2019. Establishes the National Program for Military Civic Schools. Retrieved from: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm). Access: 18 Jul. 2023.

Brazil. (2020). Decree No. 10,502, of September 30, 2020. Establishes the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning. Official Diary of the Union. Retrieved from: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/decreto/D10502.m](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.m). Access: 15 Jul. 2023.

Brazil. (2023). Decree n. 11,370, of January 1, 2023. Revokes Decree n. 10,502, of September 30, 2020, which establishes the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning. Brasília: Presidency of the Republic. Retrieved from: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-). Access: 15 Jul. 2023.

Brazil. (2023). Decree No. 11,611, of July 19, 2023. Revokes Decree No. 10,004, of September 5, 2019, which institutes the National Program for Civic-Military Schools. Retrieved from: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1). Access: 20 Jul. 2023.

Cássio, F., & Goulart, D.C. (2022). The implementation of the New Secondary Education in the states: from the promises of the reform to the neither-never nor-never secondary education. *School Portraits*, 16(35), 285–293. Retrieved from <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>.

Received on: 03 Jul. 2023.  
Approved on: 29 Jul. 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

# TAREAS URGENTES, EMERGENTES Y NECESARIAS PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: DECONSTRUIR, RECONSTRUIR Y CONSTRUIR

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Ruzia Chaouchar dos Santos<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7677-6337>

*La esperanza equilibrada  
Sabes que el show de cada artista  
Debe continuar*  
(João Bosco & Aldir Blanc)

La avalancha de razones que nos hizo ocupar gran parte de nuestro tiempo en analizar, denunciar y luchar por defender la educación y la vida en una dramática coyuntura histórico-social, configurada por el avance del pensamiento conservador y reaccionario, ha sido recurrente en los últimos años. Desde recortes presupuestarios hasta ofensivas autoritarias contra las escuelas públicas y sus trabajadores. Los efectos de las políticas adoptadas (o no adoptadas) durante la pandemia para garantizar y reafirmar el derecho de los estudiantes a aprender. El intento de socavar el avance de la inclusión escolar con la extinción de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) y el Decreto N° 10.502 (Brasil, 2020). Innumerables fueron los problemas a los que fuimos llamados a posicionarnos ética, científica y pedagógicamente. Como si todo esto fuera poco, surge otro problema más, no desarticulado de esa coyuntura, y que se suma a la vieja tríada – violencia en la escuela, violencia en la escuela y la escuela de la violencia – i violencia contra la escuela!

Así, todos aquellos que están comprometidos con la tarea histórica de construir una educación radicalmente democrática y emancipadora, que cumpla la función de socializar los conocimientos producidos por la humanidad en todas sus expresiones, proporcionando a todos los educandos un aprendizaje eficaz y pleno desarrollo, que en diversas resistieron los

ataques a la educación y la ciencia en los últimos años, enfrentan tareas colosales para la deconstrucción de las políticas autoritarias adoptadas en los últimos tiempos, la reconstrucción de todo lo que se construyó a lo largo de décadas y se destruyó en pocos años, y la producción de saberes que sustenten políticas y prácticas educativas que superen sus problemas crónicos y avancen hacia la construcción ético-política de una educación que tenga como horizonte contribuir a la realización de la condición humano-genérica.

Es necesario deconstruir las políticas antidemocráticas. Entre ellos, la expansión de las escuelas militarizadas; intentos de establecer la educación en el hogar; la desinformación promovida por la prédica contra las “ideologías”; persecución de educadores; violencia armada contra estudiantes y docentes alimentada por discursos de odio generados por los ideales nazifascistas; proyectos de privatización de escuelas públicas, actualmente en auge en algunos estados brasileños; la Reforma de la “Nueva” Educación Secundaria – NEM, con vocación neoliberal y promoviendo la profundización de la desigualdad social. Esta lista es ciertamente incompleta, pero debe estar en la agenda de los defensores de la educación para todos. El primero de enero de este año se derogó finalmente el Decreto n° 10.502/2020 (Brasil, 2020), que se convirtió en una de las expresiones de los diversos desmantelamientos de políticas públicas que se han producido en los últimos tiempos en el país. En el ámbito de la Educación Especial-Inclusiva, dicha revocación se produjo mediante la implementación del Decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023).

1 Pontificia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; [miantunes@pucsp.br](mailto:miantunes@pucsp.br)

2 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; [ruziachaouchar@hotmail.com](mailto:ruziachaouchar@hotmail.com)

3 Universidade de Taubaté – São Paulo – SP – Brasil; [lucianam11@hotmail.com](mailto:lucianam11@hotmail.com)

Vale mencionar que durante el proceso de conclusión de este editorial, se publicó el Decreto n° 11.611/2023 (Brasil, 2023), que deroga el proyecto educativo autoritario circunscrito por el Decreto n° 10.004, de 5 de septiembre de 2019, que instituye el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Brasil, 2019). A su vez, tales decisiones responden a movilizaciones colectivas en la lucha por los derechos sociales que pretenden garantizar el ejercicio de la ciudadanía a través de la educación democrática en los diferentes niveles, guiada por principios de compromiso ético-político para el logro de una educación humanizadora y emancipadora.

El mismo camino de lucha tenemos que transitar cuando hablamos de la Reforma NEM, que con razón ha sido denominada la “Deforma” de la Educación Secundaria, dada su intención explícita de empobrecer la formación de los estudiantes, acompañada de la precariedad del trabajo docente. Ya hemos conseguido una primera victoria, que fue su sanción, pero no es suficiente. No podemos cederles el paso, como mejora, para dar vida a esta obscenidad educativa. El carácter inexorablemente reaccionario de NEM nos impulsa a luchar por su derogación absoluta: docentes, estudiantes y sociedad comprometidos juntos en esta tarea!

Este proyecto está usando astutamente falsedades sobre su implementación y resultados. No hay forma de imaginar que la brecha entre la escuela de los ricos y la escuela de los pobres no se ensanchará más. La posibilidad de la libertad de elección sólo será viable para los primeros, ya que sólo para ellos se darán (como siempre las ha habido) las condiciones necesarias para ello; a las clases pobres, prácticas, de profesionalización subordinada, con contenidos aligerados y sometidas a la falacia meritocrática; los componentes curriculares de Artes, Filosofía, Educación Física, Historia, Sociología, Geografía, etc., que conforman el conocimiento científico acumulado por las sociedades a lo largo de milenios, serán sustraídos de ellos, siendo reemplazados por disciplinas de escaso contenido, impartidas por esta fantasmagoría de profesionales de “notorio saber”. Advirtiendo que la llamada formación profesional tiene por objeto satisfacer las necesidades de la mano de obra para la acumulación de capital y los “contenidos” elegibles en general no contribuyen al proceso de humanización, por el contrario, pueden, junto con los llamados “contenidos” -habilidades emocionales” cumplen la tarea de docilizar los cuerpos.

Cabe mencionar que la proposición de tal reforma educativa se enmarca en la restricción de los estudiantes y demás actores de la comunidad escolar en la constitución de los contenidos abordados en el NEM; en la manifestación expresiva de intereses del tejido empresarial en las distintas etapas de implementación del modelo, así como el proceso de fortalecimiento y mantenimiento de las desigualdades sociales que lo engendran (Cássio & Goulart, 2022).

El NEM abre grandes brechas para los gigantes del sector privado, los mayores grupos empresariales de Brasil, que ya dominan una parte sustancial de la Educación Superior y están migrando sus inversiones a la Educación Básica, ampliando un plano mayor de dominio y hegemonía. Tenemos, ineludiblemente, que reflexionar sobre el tipo de sociedad que queremos construir, hombro con hombro con la juventud, los trabajadores, los desheredados del sistema. Ciertamente no es una sociedad que priorice el lucro y la formación de estudiantes y trabajadores a las leyes del capital que defendemos.

En este sentido, también es necesario reconstruir lo destruido, abandonado o precario. En primer lugar, es necesario restablecer los fondos para la educación en todos los niveles, incluidos los de las Universidades y los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, así como restablecer la gestión democrática de varias de estas instituciones, que sufrieron interferencias administrativas y académicas. En cuanto a la Educación Básica, muchos programas necesitan ser retomados y reestablecidos con urgencia, tales como la formación de docentes en general y, en particular, los enfocados a la educación de las poblaciones ribereñas y quilombolas; acciones para construir una educación antirracista y anticapacidades; el enfoque educativo de la sexualidad y el género; las múltiples acciones para la inclusión educativa en todos los segmentos, siguiendo una perspectiva interseccional. Cabe reiterar que estos puntos no agotan los muchos problemas que exigen una urgente reanudación.

También es necesario construir políticas e implementar acciones para superar los problemas históricos, crónicos y profundos de la educación brasileña, para avanzar hacia la consolidación de una escuela radicalmente democrática, igualitaria, que garantice a **TODOS LOS ESTUDIANTES** ) el aprendizaje de los conocimientos producidos históricamente por la humanidad en todas sus expresiones, un derecho humano inalienable, condición también para enfrentar

todos los ataques antidemocráticos. Sin embargo, además de estas tareas, se deben construir políticas e implementar acciones urgentes, como superar las pérdidas que sufrieron los estudiantes de las clases populares durante la pandemia, por la falta de acceso a las plataformas digitales, la precariedad de la oferta educativa, la condiciona el trabajo de los docentes que hicieron todo lo posible (y lo imposible) por asegurar la continuidad escolar de sus alumnos y que, entre otras cosas, produjo un aumento en el número de docentes que enfermaron. El aprendizaje y desarrollo integral de estos estudiantes se vio severamente comprometido, lo que requiere un programa urgente para superar esta brecha, no solo en el ámbito educativo, sino también de manera intersectorial.

Dicho esto, no olvidemos a Freire (1974), para quien la educación tiene que ser liberadora para que el oprimido no sueñe con ser opresor; Es necesario romper el ciclo de producción recalcitrante de la alienación para superar la opresión y avanzar hacia la emancipación de la humanidad.

No sería posible finalizar este nuevo número sin la inmensa colaboración de nuestros estudiantes de maestría, máster, doctorandos y doctores que no escatiman esfuerzos para poner esta Revista a disposición del público. Reafirmamos nuestro profundo agradecimiento a todas y cada una de aquellas personas cuyo trabajo materializa este número de nuestra revista: Profas. Dres. Priscila Lambach Ferreira da Costa y Regina Célia Rego Prandini, responsable de la revisión de inglés y español; la profesora Carolina Tellis García, quien ha sido fundamental en la solución de problemas relacionados con la informatización y quien ha reafirmado su potencial para la administración de sistemas; nuestros veteranos colaboradores y, ahora, coeditores de la Revista, Profas. Dres. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães y Ruzia Chaouchar dos Santos. El profesionalismo y la competencia de Waldir Alves, de EDUC, y de Edilaine Correa y Delzimar Pereira da Silva, del Portal de Revistas da PUC-SP, han sido nuestra base segura para acercar la Revista al público y superar los problemas que surgen en la proceso de publicación. En particular, estamos muy agradecidos al PIPEq, cuyos recursos han permitido que nuestra Revista continúe con su misión de acoger y difundir el conocimiento producido por el campo de la Psicología de la Educación.

## Referencias

- Cara, D. (2023). ¿Por qué revocar la Nueva Escuela Secundaria? Entrevista a Breno Altman realizada en abril/2023 – Canal Opera Mundi. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=R4entg1GqeA>. Recuperado: 18 Jul 2023.
- Bilge, s., & Collins, PH (2021). Interseccionalidad. Traducción Rane Souza. Sao Paulo: Boitempo.
- Freire, P. (1974). Pedagogía del oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- Brasil (2019). Decreto N° 10.004, de 5 de septiembre de 2019. Establece el Programa Nacional de Escuelas Cívico Militares. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D10004.htm). Acceso: 18 jul. 2023.
- Brasil. (2020). Decreto N° 10.502, de 30 de septiembre de 2020. Establece la Política Nacional de Educación Especial: Equitativa, Inclusiva y con Aprendizaje Permanente. Diario Oficial de Union. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/decreto/D10502.m](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.m). Acceso: 15 jul. 2023.
- Brasil. (2023). Decreto n. 11.370, del 1 de enero de 2023. Deroga el Decreto n. 10.502, del 30 de septiembre de 2020, que establece la Política Nacional de Educación Especial: Equitativa, Incluyente y con Aprendizaje Permanente. Brasília: Presidencia de la República. Obtenido de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-). Acceso: 15 jul. 2023.
- Brasil. (2023). Decreto N° 11.611, de 19 de julio de 2023. Deroga el Decreto N° 10.004, de 5 de septiembre de 2019, que instituye el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20232026/2023/Decreto/D11611.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Decreto/D11611.htm#art1). Acceso: 20 jul. 2023.
- Cassio, F. y Goulart, D.C. (2022). La implementación de la Nueva Educación Secundaria en los estados: de las promesas de la reforma al ni-jamás ni a la educación media. *Retratos escolares*, 16(35), 285–293. Obtenido de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>.

Recibido en: 03 jul. 2023.  
Aprobado en: 29 jul. 2023.



Este trabajo tiene una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0, que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente el trabajo original.

# O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO VOLUNTÁRIA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Carolina Nicodemos Coelho<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-5106-5048>

Cárita Portilho de Lima<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-9386-4806>

Célia Regina da Silva<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8010-6803>

## Resumo

Este artigo propõe-se a apresentar aspectos essenciais das análises construídas a partir de uma pesquisa teórica que teve o objetivo de analisar as contribuições que a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural apresentam em relação às potencialidades e possibilidades de que o ensino escolar e a atividade de ensino do professor promovam o desenvolvimento da atenção voluntária dos estudantes. Dessa forma, assumiu-se como objeto de estudo o desenvolvimento dessa função psicológica em sua dimensão cultural. As análises buscaram mostrar, nas produções da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, elementos acerca do desenvolvimento da atenção que possam auxiliar na concretização do objetivo apresentado por esta investigação, destacando a necessidade de considerar o materialismo histórico-dialético como perspectiva teórico-metodológica orientadora das teorias analisadas e também das análises propostas por este trabalho. O material empírico da investigação consistiu em artigos, teses e livros que discorrem sobre o desenvolvimento da atenção e o papel do ensino para tal desenvolvimento. Como síntese das dimensões essenciais identificadas por meio da análise das obras destaca-se a necessidade de compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas humanas não se esgota em um processo de maturação biológica, mas articula e submete esta dimensão aos aspectos culturais, históricos e sociais do desenvolvimento humano, sendo que a adoção da Psicologia Histórico-cultural, como perspectiva teórico-metodológica para a organização do ensino e da atividade docente, mostra ser uma importante ferramenta para o enfrentamento da lógica medicalizante.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano; Educação; Psicologia Histórico-cultural.

## *The development of voluntary attention: contributions of school education*

## Abstract

This article proposes to present essential aspects of the analyzes constructed from a theoretical research that had the objective of analyzing the contributions that Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology present in relation to the potentialities and possibilities that the school education and the teaching activity promote the development of voluntary attention of the students. Thus, the development of this psychological function in its cultural dimension was assumed as the object of study. The analyzes sought to highlight elements of the development of attention in the productions of Historical-Cultural Psychology and of Historical-Critical Pedagogy that may assist in the achievement of the objective presented by this research, highlighting the need to consider historical-dialectical materialism as a theoretical perspective -methodological guide of the theories analyzed. The empirical material of the research consisted of articles, theses and books that discuss the development of attention and the role of teaching for such development. As a synthesis of the essential dimensions identified through the analysis of the works it is necessary to understand that the development of human psychological functions is not exclusively in a process of biological maturation, but rather it articulates and submits this dimension to the cultural, historical and social aspects of human development. The adoption of Historical-Cultural Psychology as a theoretical-methodological perspective for the organization of teaching and teaching activity, proves to be an important tool for confronting the medical logic.

**Keywords:** Human Development; Education; Historical-Cultural Psychology.

1 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; [delaglu-13@hotmail.com](mailto:delaglu-13@hotmail.com)

2 Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Paraíba – PB – Brasil; [carita.portilho@yahoo.com.br](mailto:carita.portilho@yahoo.com.br)

3 Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Minas Gerais – MG – Brasil; [crsilvau@gmail.com](mailto:crsilvau@gmail.com)

*El desarrollo de la atención voluntaria: contribuciones de la educación escolar***Resumen**

Este artículo presenta los aspectos esenciales de las discusiones realizadas a partir de una investigación teórica que tuvo el objetivo de analizar las contribuciones que la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural direccionan a la enseñanza escolar y la actividad del profesor en la promoción del desarrollo de la atención voluntaria de los estudiantes. Así, se asumió como objeto de estudio el desarrollo de esa función psicológica en su dimensión cultural. Los análisis buscaron evidenciar, en las producciones de la Psicología Histórico-Cultural y de la Pedagogía Histórico-Crítica, elementos acerca del desarrollo de la atención que puedan auxiliar en la concreción del objetivo presentado por esta investigación, destacando la necesidad de considerar el materialismo histórico-dialéctico como perspectiva teórico-metodológica orientadora de las teorías analizadas y también de los análisis propuestos por este trabajo. El material empírico de la investigación consistió en artículos, tesis y libros que discurren sobre el desarrollo de la atención y el papel de la enseñanza para ese proceso. Como síntesis de las dimensiones esenciales identificadas por medio del análisis de las obras se destaca la necesidad de comprender que el desarrollo de las funciones psicológicas humanas no se agota en un proceso de maduración biológica sino que articula y somete esta dimensión a los aspectos culturales, históricos y sociales del desarrollo humano, siendo que la adopción de la Psicología Histórico-Cultural, como perspectiva teórico-metodológica para la organización de la enseñanza y la actividad docente, demuestra ser una importante herramienta para el enfrentamiento de la lógica de la medicalización de la educación.

**Palabras clave:** Desarrollo Humano; Educación; Psicología Histórico-cultural.

**Introdução**

Este artigo é fruto de uma pesquisa teórica realizada com o objetivo de analisar as contribuições que a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural apresentam em relação às potencialidades e possibilidades de que o ensino escolar e a atividade de ensino do professor promovam o desenvolvimento da atenção voluntária dos estudantes. Dessa forma, delimitou-se como objeto de estudo o desenvolvimento dessa função psicológica em sua dimensão cultural.

Este problema de pesquisa surge a partir de inquietações vinculadas aos processos de formação inicial de professores. Tais inquietações nascem do reconhecimento da necessidade de que esses profissionais se tornem capazes de problematizar a lógica medicalizante de compreensão do desenvolvimento humano e, essencialmente, contribuir a partir de suas futuras práticas profissionais para o efetivo desenvolvimento psicológico dos estudantes. Desta forma, a discussão proposta insere-se no campo da Educação, que busca, nos conhecimentos psicológicos, os respaldos científicos para a organização intencional e consciente da prática pedagógica. Para tanto, este trabalho articula-se com análises que se pautam na perspectiva da Psicologia Histórico-c e da Pedagogia Histórico-crítica, entendidas a partir de sua base materialista histórico-dialética.

A necessidade de analisar a dimensão cultural do desenvolvimento humano parte da constatação

da retomada das explicações organicistas, não só nas pesquisas científicas, mas também nos discursos de professores, para explicação dos problemas escolares, interferindo diretamente nas teorias e metodologias pedagógicas (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2010).

As teorias organicistas ressurgem no final do século XX, quando o discurso médico começou a ganhar força no campo das neurociências, enaltecendo o papel da Psicologia – em uma perspectiva biologicista – na explicação do desenvolvimento humano. Com os avanços das neurociências, a condição humana volta a ser biologizada, considerando essencialmente as bases neurofísicas e os determinismos genéticos na análise do indivíduo, seus comportamentos e formas de aprender (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2010).

Em pesquisa realizada nas plataformas MEDLINE, Scielo e LILACS utilizando como palavra chave “desenvolvimento da atenção”, Leite e Rebello (2014) encontraram 717 artigos tratando sobre esse tema, dos quais 77% discorrem sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir de um viés biológico; os outros 23% tratam direta ou indiretamente do desenvolvimento da atenção, mas também contemplando essencialmente seus fatores patológicos e explicando o problema do TDAH como um distúrbio orgânico. Como sintetizam Leite e Rebello:

Os estudos que reconhecem a não-atenção como um transtorno o compreendem, em sua maioria, como um problema orgânico que decorre de uma espécie de desajuste químico no cérebro – especialmente no que se refere aos circuitos dopaminérgicos cujas causas estariam atreladas a fatores genéticos (2014, p. 62).

Essa forma de compreensão do desenvolvimento humano, ao atribuir ao indivíduo as justificativas para não alcançar o nível de desenvolvimento esperado, acaba por culpabilizá-lo e contribui com a produção de diagnósticos incompletos e artificiais que culminam na medicalização de diversos problemas dos indivíduos e da organização social atual (Garrido, 2008).

O termo Medicalização é usado para explicar um fenômeno por meio do qual atribui-se a fatores biológicos, médicos, individuais a justificativa de problemas que possuem uma origem social, cultural e política (Collares & Moysés, 1994). Tal fenômeno consiste em tornar o sujeito o único culpado por seus fracassos, transformando-o em doente e/ou disfuncional. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Na escola, se um aluno não consegue aprender como esperado pelos profissionais, muito rapidamente a justificativa para essa situação é atribuída a algum transtorno ou patologia da criança (Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2010).

No campo da Educação e da ciência, de uma forma geral, existem muitos questionamentos sobre o quanto esse tipo de diagnóstico configura-se como a melhor via para explicação do desenvolvimento, como mostram as pesquisas desenvolvidas por Leite e Rabello (2014) e Eidt, Tuleski e Franco (2014). A necessidade de superar essa lógica impulsionou ainda a organização do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade<sup>4</sup>, que reuniu 600 estudiosos entre psicólogos e professores com o intuito de contextualizar, discutir, denunciar e buscar soluções para este problema.

A partir da perspectiva teórica que orienta este trabalho, o movimento de problematização e denúncia da medicalização da educação e do desenvolvimento humano precisam ser acompanhados de propostas que conduzam ao enfrentamento deste problema. No caso

da atenção, é necessário conquistar avanços no que diz respeito ao processo de promoção dessa função psicológica em suas dimensões culturais.

É nesse contexto que esta análise se insere, pois assume como enfoque enfrentar os impactos da lógica medicalizante na Educação, bem como sua influência na forma de conceber os processos de ensino e de aprendizagem nas escolas. Diante disso, a pergunta orientadora das reflexões a serem apresentadas é: como pensar formas de enfrentamento da lógica medicalizante a partir do fortalecimento do papel do ensino e da educação escolar no desenvolvimento da atenção?

Frente a isso, defende-se que a compreensão da formação e desenvolvimento da atenção, desde a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica, guarda importantes possibilidades para orientar a construção de condições escolares que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos alunos que frequentam as escolas brasileiras.

Neste sentido, este artigo, produto de uma investigação de natureza teórica, discute trabalhos produzidos no campo da Psicologia Histórico-cultural considerando seus fundadores – L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1977) e A. R. Luria (1902-1979) e outros colaboradores –, as produções brasileiras orientadas por esta perspectiva e obras vinculadas à Pedagogia Histórico-crítica. Foram analisados livros, dissertações, teses e artigos científicos que discorrem sobre o desenvolvimento da atenção e o papel do ensino nesse processo. De uma forma geral, essas perspectivas defendem que o desenvolvimento humano não se esgota em um processo de maturação biológica, mas constitui-se por dimensões culturais, históricas e sociais que, embora engendrem processos orgânicos individuais, possuem caráter coletivo. A potência dessas teorias reside na possibilidade de se produzir um debate que possibilite a problematização e o enfrentamento da “era dos transtornos”, ao se propor a enfrentar os impactos desta lógica na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico humano.

## Método

Como anunciado anteriormente, as discussões propostas neste trabalho são produtos de uma pesquisa teórica que buscou nas produções da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica elementos acerca do desenvolvimento da atenção que pudessem auxiliar na identificação das potencialidades

<sup>4</sup> Entre os dias 2 e 4 de junho de 2011, reuniram-se em Buenos Aires representantes do Forumadd – grupo interdisciplinar contra a patologização e medicalização da infância –, da Argentina, e do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, do Brasil, que construíram em conjunto o Dossiê sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

e possibilidades de contribuição do ensino escolar e da atividade de ensino do professor no desenvolvimento da atenção voluntária.

A análise das obras focou-se na compreensão sobre como os autores explicam o desenvolvimento da atenção em sua dimensão cultural e como a educação escolar e o ensino impactam diretamente esse processo. Em consonância com a base teórico-metodológica dos trabalhos analisados, esta investigação encontrou no Materialismo Histórico-dialético inspiração para a construção das análises e sínteses apresentadas neste texto.

Para Vigotski (1995), o Materialismo Histórico-dialético é uma contraposição à lógica formal de compreensão não só do desenvolvimento do indivíduo como dos fenômenos sociais. Ao partir desse pressuposto, os fenômenos não podem ser vistos como estáticos, pois a sociedade não é estática, o homem a refaz, a ciência transforma-se; sendo assim, entende-se que os fenômenos se dão cultural e historicamente por meio e a partir das ações dos seres humanos frente à realidade. Desta forma, os fenômenos sociais e humanos estão sempre em processo e jamais acabados (Severino, 1994).

Tais pressupostos respaldam a defesa apresentada por Vigotski (1995) de que os fenômenos psicológicos devem ser estudados historicamente, o que significa estudá-los em movimento, identificando suas fases, mudanças e sua essência.

O pensamento materialista histórico-dialético, ao respaldar-se na lógica dialética, analisa os fenômenos em seu movimento e contradições, busca compreender o fenômeno em sua gênese e desenvolvimento, apreendendo o problema em sua totalidade. Neste sentido, considera-se a contradição produzida pelos próprios condicionantes históricos da existência humana para a produção de um conhecimento crítico que promova não só avanços na compreensão de fenômenos, como proponha métodos de superação dos problemas relacionados a este fenômeno (Severino, 1994).

A partir desses pressupostos, foram analisadas as ideias dos estudiosos sobre o problema do desenvolvimento da atenção, buscando mapear as referências teóricas e as bases que sustentam as explicações dos autores em questão, relacionando-as com os processos de ensino em contexto escolar.

A análise dessas obras inspirou-se no roteiro proposto por Folscheid e Wunenburger (2006), com vistas a produzir registros nos quais fossem identificados e sistematizados os seguintes elementos: tema

geral, tese, objeto da discussão; principais momentos a serem destacados da dinâmica do texto; ideias e argumentos; concepção de desenvolvimento e papel da Educação; síntese.

## Resultados

A análise das obras que compõem o material de investigação desta pesquisa foi dividida em três momentos:

- 1) análise dos clássicos da Psicologia Histórico-cultural buscando identificar os pressupostos teóricos que regem a concepção de desenvolvimento das funções psíquicas em seu caráter cultural, para discutir elementos essenciais para a compreensão do desenvolvimento da atenção voluntária. Para tanto, foram analisados textos dos precursores soviéticos da Psicologia Histórico-cultural: Lev Semionovitch Vigotski (1995); Alexander Romanovich Luria (1979a, b) e Vasily Vasilovich Davidov (1988).
- 2) análise de importantes produções brasileiras no campo da Psicologia Histórico-cultural a fim de identificar como as produções clássicas desta perspectiva teórico-metodológica têm sido discutidas, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da atenção voluntária. Para isso, inquiriram-se teses e artigos de autores relevantes nesta área, como Lígia Marcia Martins (2013), Nadia Mara Eidt (2014), Adriana de Fátima Franco (2014), Hilusca Alves Leite (2014), Silvana Calvo Tuleski (2014), Vanessa Gertrudes Rabatini (2016) e Marcelo Ubiali Ferracioli (2018).
- 3) análise das produções no campo da Pedagogia Histórico-crítica a fim de encontrar discussões sobre como a organização do ensino escolar pode favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especialmente da atenção em sua dimensão cultural. Foram analisados artigos e teses de autores no campo da Pedagogia, como Dermerval Saviani (2011), Lígia Márcia Martins (2013), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015) e Juliana Pasqualini (2006).

### Psicologia Histórico-cultural: uma análise dos clássicos

Para contextualizar e potencializar a compreensão do desenvolvimento da atenção, desde a concepção defendida pelas obras analisadas, torna-se necessário



discutir algumas concepções gerais acerca do desenvolvimento humano defendidas por esta perspectiva teórico-metodológica. A proposta de apresentar as concepções gerais que orientam a explicação do desenvolvimento humano como ponto de partida para a discussão do desenvolvimento da atenção é consequente com a necessidade de ir ao cerne do fenômeno analisado e, além disso, constituiu-se como requisito básico para a discussão sobre desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva defendida pelos autores clássicos da Psicologia Histórico-cultural, segundo os quais o psiquismo humano caracteriza-se como um sistema interfuncional, tornando-se impossível a discussão sobre o desenvolvimento de uma determinada função psicológica isolada do processo de desenvolvimento psicológico dos seres humanos de uma forma geral.

Assim, a análise de textos clássicos da Psicologia Histórico-cultural mostra que estes autores defendem como objetivo central da ciência psicológica a explicação do processo de desenvolvimento das funções psicológicas em suas dimensões culturais, pois compreende-se que o desenvolvimento não se esgota em um processo de maturação biológica, mas parte desta base, que é transformada qualitativamente a partir da internalização de atividades e objetos da cultura e de signos histórica e socialmente constituídos pela humanidade (Vigotski, 1995).

Neste contexto, é importante destacar que a Psicologia Histórico-cultural não ignora a dimensão biológica do desenvolvimento humano, pois considera-se que o psiquismo humano desenvolve-se em duas linhas: a elementar (marcadamente biológica) e a superior (de natureza eminentemente cultural) – que vai sendo construída à medida que o sujeito internaliza a cultura humana por meio de atividades realizadas a partir das relações sociais (Vigotski, 1995).

Desta forma, é por meio das relações sociais – que ocorrem desde a mais tenra idade – que os seres humanos se inserem ativamente na cultura que, ao ser internalizada, possibilita o desenvolvimento de características psicológicas qualitativamente distintas das que os sujeitos possuíam.

Assim, para a Psicologia Histórico-cultural, o desenvolvimento humano se dá no processo de domínio dos procedimentos historicamente elaborados pela humanidade; tais procedimentos são aprendidos a partir das relações com adultos e pares. Neste contexto,

a discussão sobre os impactos do ensino escolar no desenvolvimento do psiquismo humano ganha especial importância.

A escola, a partir de sua função de socializar elementos da cultura humana objetivados em signos que expressam saberes científicos historicamente constituídos, passa a ser uma instituição de reconhecido impacto sobre o desenvolvimento humano. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento cultural das funções psíquicas está intrinsecamente relacionado ao domínio dos signos construídos historicamente pela humanidade, pois a internalização dos signos permite que o indivíduo alcance, ao longo de um revolucionário, contraditório e intenso caminho, o domínio da própria conduta.

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo a atenção, consiste em que o ser social, durante sua vida e atividade, elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles, orienta-se o comportamento social da personalidade; os estímulos e os signos assim formados tornam-se os meios fundamentais que permitem ao indivíduo dominar seus próprios processos comportamentais (Vigotski, 1995, p.149, tradução nossa).

O desenvolvimento da atenção voluntária, expressão do domínio da própria conduta pelo sujeito no campo atencional, deve ser entendido nesse complexo caminho de desenvolvimento cultural das funções psicológicas como um sistema, uma vez que as funções psíquicas se relacionam intrinsecamente, impossibilitando a análise isolada de uma determinada função. Sendo assim, os estudos acerca das funções psíquicas devem considerar a relação das funções psíquicas com a totalidade do psiquismo em sua integralidade e não em partes isoladas, como explicita Vigotski (1995): “o conceito de função psíquica [...] pressupõe obrigatoriamente e implica, em primeiro lugar, a relação com o todo, com o qual se realiza uma função determinada e, em segundo lugar, a ideia de que a formação psíquica, que chamamos de função, tem um caráter integral (p. 5, tradução nossa).

Tendo apresentado alguns dos princípios teóricos gerais defendidos pela Psicologia Histórico-cultural para a explicação do desenvolvimento humano, desde uma perspectiva integral, pode-se anunciar aspectos específicos do desenvolvimento da atenção. Neste contexto, também serão consideradas as duas dimensões do desenvolvimento da atenção: o desenvolvimento da

atenção pautado nas funções orgânicas do indivíduo, objetivado de forma involuntária, à mercê do sistema nervoso central, e o desenvolvimento cultural, no qual a inserção na cultura humana promove um processo qualitativamente distinto do desenvolvimento natural (Vigotski, 1995).

Os estudos sobre a atenção realizados por Luria (1979) o levaram a conceituar a atenção voluntária como uma inibidora de estímulos irrelevantes, ou seja, uma função psicológica que nos permite selecionar, dentre infinitos estímulos, aqueles que são fundamentais para a organização das funções psíquicas. Sem esta inibição de respostas a estímulos irrelevantes, a atividade cerebral seria tão desorganizada que desenvolver qualquer atividade seria impossível.

Assim como a atenção elementar, a atenção voluntária começa a ser desenvolvida desde os primeiros momentos da vida do indivíduo. Quando o adulto chama a atenção da criança para um determinado objeto ou ação, ele está dando os primeiros subsídios necessários para que a criança desenvolva sua atenção voluntária. Vigotski (1995) denomina esse primeiro movimento de condução da atenção de “atenção mediada externamente”, pois a criança necessita de estímulos externos para orientar e fixar sua atenção em um determinado ponto.

Em seus estudos, Vigotski (1995) constatou que há momentos em que um único estímulo externo não é suficiente para conduzir a atenção da criança. Tal constatação o levou a elaborar o método funcional de dupla estimulação, no qual o estímulo verbal do pesquisador não é suficiente para orientar a atenção da criança e esse processo também passa a ser conduzido por outro estímulo externo (cartões coloridos, por exemplo). Esta segunda série de estímulos é o meio que ajuda a criança a direcionar a operação psíquica para os outros estímulos apresentados pelo experimentador, ajudando-a a fixar sua atenção na resposta correta. O resultado da introdução de estímulos auxiliares se manifesta muito rapidamente por meio da diminuição de respostas erradas, o que mostra que a atenção se torna mais estável e que a criança está controlando tais processos com a ajuda de estímulos auxiliares (Vigotski, 1995, p. 150, tradução nossa).

É importante destacar que os resultados de experimentos desta natureza deixam claro que o estágio do desenvolvimento da atenção interfere diretamente nos resultados obtidos pelas crianças e no modo

como elas utilizam os mediadores externos. Vigotski explica que as crianças vivenciavam quatro momentos com relação ao uso de mediadores externos nestes experimentos: “Utilização incompleta e irracional dos cartões; 2) Passagem para o uso energético dos mesmos e subordinação total aos meios externos; 3) Uso racional de cartões para resolver a tarefa interna com meios externos e, finalmente, 4) Passagem para o tipo de conduta dos adultos” (Vigotski, 1995, p. 151, tradução nossa).

O autor atribui as diferenças dos resultados obtidos nos diferentes períodos do desenvolvimento ao fato de as crianças em idade escolar já conseguirem internalizar os estímulos externos, a ponto destes se tornarem estímulos internos, ou seja, a mediação da atenção não parte mais apenas do pesquisador, mas também de processos relacionados ao autodomínio da atenção por parte da criança; dinâmica esta contrária ao que ocorre com as crianças em idade pré-escolar, que ainda não desenvolveram a atenção a ponto de internalizar estímulos externos, necessitando que o pesquisador conduza sua atenção.

Por meio deste e de outros experimentos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores, estes autores elaboraram como síntese teórica dos processos investigados a defesa de que um signo, ao ser internalizado pelas crianças no decorrer de seu desenvolvimento, passa a mediar as relações destas com o mundo. Para Vigotski (1995), a palavra, signo por excelência, tem a função de estímulo catalizador na condução da atenção desde o nascimento da criança. Vigotski (1995) indica a palavra como função primária do desenvolvimento da linguagem e como base para o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas superiores, ou seja, o papel da cultura, especialmente da linguagem, destaca-se nesse processo. Rubinstein (1978) enaltece o papel da linguagem ao determiná-la como elemento essencial no desenvolvimento humano: “A linguagem é um componente inseparável da cultura material, sua gênese e seu desenvolvimento só podem ser entendidos em relação com a evolução histórica-social do homem, e nela está a base de suas condições de produção (Rubinstein, 1978, p. 464, tradução nossa).

Deve-se ainda ressaltar que a linguagem não se limita à oralidade e à escrita, pois a linguagem também inclui gestos e sons, expressa-se como linguagem interior e exterior. Como assevera Rubinstein (1978), nas crianças pequenas a principal forma de comunicação

são os gestos que, como uma forma de linguagem, desenvolvem-se nas relações sociais e resultam na possibilidade de apropriação da cultura humana.

No entanto, a palavra continua sendo um mediador de extrema importância para esta perspectiva teórica, pois, para Vigotski (1995), a palavra aprendida pela criança medeia a formação de conceitos que, por sua vez, medeiam o desenvolvimento das funções psicológicas, dentre elas a atenção, elevando-as a seu nível cultural.

A compreensão do desenvolvimento da atenção para esta concepção teórico-metodológica demanda ainda que se entenda que os signos são internalizados por meio da atividade do sujeito, no interior da qual o sujeito poderá selecionar sua atenção (de forma externamente orientada ou autônoma) para determinados objetos de acordo com seus interesses, objetivos e necessidades (Vigotski, 1995).

A análise das obras clássicas da Psicologia Histórico-cultural evidenciou ainda que, para esta teoria, as atividades efetivadas no contexto escolar guardam importantes possibilidades de desenvolvimento psicológico para as crianças. Segundo Davidov (1988), é na escola que as crianças potencializam o desenvolvimento cultural de suas funções psíquicas, processo que também irá impactar o desenvolvimento da personalidade desses sujeitos:

No processo da atividade de estudo, as gerações mais jovens reproduzem em suas consciências a riqueza teórica acumulada e expressa pela humanidade nas formas ideais da cultura. A atividade de estudo, como as outras formas de atividade reprodutiva das crianças, consiste em uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana (Davidov, 1988, p 166).

Deste modo, a análise das obras clássicas mostrou elementos centrais para a compreensão do desenvolvimento da atenção voluntária e anunciou potencialidades da ação da escola nesse processo. No próximo item serão apresentadas as sínteses construídas a partir da análise das produções brasileiras. Esta análise buscou identificar concepções teóricas que possam orientar, de modo mais direto, a organização do ensino e da atividade do professor para a promoção do desenvolvimento da atenção voluntária.

## Psicologia Histórico-Cultural: uma análise da Psicologia Brasileira

A análise das produções brasileiras que abordam o tema da atenção, direta ou indiretamente, e o papel da educação escolar no desenvolvimento dessa função identificou as seguintes problematizações e argumentos:

- 1) a adoção da Psicologia Histórico-cultural é vislumbrada como uma importante ferramenta no enfrentamento da perspectiva medicalizante presente nos diagnósticos psicológicos e também nas instituições escolares brasileiras, ao ser uma oposição à lógica naturalista e à visão unilateral do desenvolvimento. Desta forma, os autores pretendem descentralizar a discussão sobre o sujeito que “não aprende” – restringindo-se à perspectiva individual do problema – ao considerar o papel de uma escola que não tem conseguido efetivar sua função social de ensinar a todos os estudantes e encontra na patologização individual uma explicação convincente para os entraves que vivencia no exercício de seu dever histórico de formar as novas gerações. Assim, enfatiza-se que os problemas escolares são produzidos no bojo de uma organização social e econômica que desumaniza e exclui (Eidt, Tuleski & Franco, 2014; Leite, 2015; Ferracioli, 2018).
- 2) as críticas à instituição escolar são acompanhadas de defesas de que o ensino escolar pode ter papel importante no desenvolvimento psíquico dos estudantes, quando favorece a apropriação da cultura. Sendo assim, defende-se que é papel da escola contribuir para a humanização dos estudantes ao promover as funções psíquicas elementares ao nível cultural, a partir da construção de condições para socialização e ensino dos conhecimentos escolares a todos os estudantes (Eidt, 2007; Martins, 2011 e 2013).
- 3) a valorização do planejamento das ações pedagógicas no processo de promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes, destacando a necessidade de que o conteúdo escolar ofereça a eles a possibilidade de realizarem uma leitura fidedigna do real (Martins, 2011). Denuncia-se que a falta de condições concretas para que os professores planejem a atividade de ensino dificulta a organização de um trabalho que considere a tríade conteúdo-

-forma-destinatário<sup>5</sup> (Ferracioli, 2018). Além disso, algumas autoras analisam que, de forma geral, a formação inicial oferecida aos professores brasileiros não os tem capacitado a compreender as leis e regularidades do desenvolvimento psíquico das crianças e o papel das atividades humanas (especialmente das atividades-guia) nesse processo (Marsiglia & Martins, 2015; Rabatini, 2016).

- 4) o desenvolvimento da atenção voluntária em contexto escolar ocorre por demanda da própria atividade desenvolvida pelos estudantes neste contexto. Neste âmbito, as tarefas de ensino planejadas e executadas pelo professor precisam conduzir o educando à internalização de signos que passam a mediar internamente sua atenção, tornando-a crescentemente autocontrolada, a partir de motivos que se constituem diretamente a partir da atividade de estudo. Esta defesa, desenvolvida por Ferracioli (2018), baseou-se ainda na concepção de que a educação escolar, ao ensinar os conteúdos sistemático-científicos, promove intencionalmente o desenvolvimento da atenção em sua dimensão cultural. Este autor, que elabora suas sínteses teóricas a partir de um experimento formativo realizado com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, defende ainda que os principais determinantes pedagógicos de favorecer o desenvolvimento da dimensão voluntária da atenção estão relacionados, sobretudo, às formas como os conteúdos escolares são ensinados. A partir dos resultados obtidos por Ferracioli (2018), afirma-se que são mais potencializadoras do desenvolvimento da atenção dos estudantes tarefas de estudo elaboradas pelos professores com um número maior de fases e durações mais curtas, executadas a partir de intervenções que intercalam ações centralizadas e descentralizadas de ensino e que se efetivam considerando tanto os recursos atencionais atuais e iminentes dos estudantes, como a busca de uma coesão interna da tríade conteúdo-forma-destinatário. As elaborações construídas por este autor possuem grande importância para este trabalho, pois trata-se de uma pesquisa que se debruçou sobre o mesmo objeto de estudo desta investigação.

5 Síntese didático-metodológica apresentada por Martins (2013) a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica.

Frente aos pontos anteriormente expostos, nota-se que as produções oferecem os seguintes argumentos para a compreensão do fenômeno atenção/desatenção no contexto brasileiro: a Psicologia Histórico-Cultural como oposição à lógica biologicista e medicalizante; a instituição escolar como agente dos interesses de uma determinada classe social que propaga leituras tendenciosas da realidade, mas, contraditoriamente, ao buscar formas de socialização dos conhecimentos escolares podem construir formas de resistência a esta dinâmica; o conhecimento a respeito da periodização do desenvolvimento do psiquismo humano como um fundamento para a organização de um ensino que promova o desenvolvimento da atenção em suas dimensões culturais.

Assim, ao problematizar a lógica medicalizante de compreensão do desenvolvimento humano os autores denunciam que a lógica biologicista é fruto de uma visão unilateral dos fenômenos psicológicos, que atribui aos aparatos biológicos do sujeito em desenvolvimento supostos transtornos e déficits, ignorando fatores históricos, culturais e sociais imbricados nesse processo.

Em contrapartida, a compreensão de que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade e o reconhecimento do papel fundamental da escola neste processo traz implicações importantes para a compreensão do desenvolvimento da atenção:

A atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (Martins, 2011, p 234).

Para tanto, é imprescindível que o ensino seja organizado, considerando: 1) os conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes a esta prática (forma); 2) os conteúdos escolares a serem socializados (conteúdo) e 3) as leis e regularidades do desenvolvimento psíquico dos sujeitos inseridos no contexto escolar (destinatário) (Marsiglia & Martins, 2015).

Assim, as produções no contexto da Psicologia Histórico-cultural no Brasil enfatizam que o

conhecimento acerca das regularidades psíquicas é imprescindível para que o processo de ensino cumpra sua função, já que a criança se relaciona de diferentes formas com a realidade nos diferentes momentos de sua vida. Além disso, as atividades humanas incidem de modos distintos no desenvolvimento psíquico dos sujeitos nos diferentes períodos da vida. Neste sentido, a atividade guia – atividade que impulsiona sobremaneira o desenvolvimento psicológico de um sujeito em determinado período de sua vida (Rabatini, 2016) – deve ser considerada no planejamento pedagógico.

Por fim, é necessário destacar que os autores analisados são unânimes em denunciar que a maior parte dos professores não encontra as condições concretas necessárias para desenvolver seu trabalho a partir das perspectivas defendidas.

Este ponto da discussão encaminha a pesquisa para a análise das produções que discorrem acerca do papel da escola no desenvolvimento da atenção desde a perspectiva dos estudiosos da Educação. Para tanto, foram analisadas obras que, desde a Pedagogia Histórico-crítica, podem colaborar para a discussão sobre como a organização do ensino pode promover o desenvolvimento da atenção voluntária.

### **Análise das produções no campo da Pedagogia Histórico-crítica**

Como ponto de partida desta discussão, é necessário destacar que as obras analisadas defendem a impossibilidade de transposições imediatas da Psicologia Histórico-cultural para o campo da Educação Escolar (Martins, 2013).

Isto posto, é necessário destacar que, para os autores da Pedagogia Histórico-crítica, analisar o papel da escola na promoção do desenvolvimento humano requer entender esta instituição a partir de seus determinantes históricos e sociais.

Segundo Saviani (2011), compreender o ensino escolar a partir de seus múltiplos determinantes requer compreender esta instituição em sua contradição: reprodução de dinâmicas excludentes e desiguais do modo de produção social capitalista e as possibilidades de humanização ao socializar os conteúdos escolares. Além disso, o autor defende o compromisso da Pedagogia Histórico-crítica com a luta pela superação da ordem social vigente.

Feitas estas observações, é possível identificar nas produções analisadas três ideias centrais:

- 1) o professor possui um papel essencial na transposição dos conteúdos clássicos em conteúdos escolares e estes possuem um papel central na humanização dos sujeitos inseridos no contexto escolar (Marsiglia & Martins, 2013 e Martins, 2013);
- 2) a possibilidade de efetivação da função social do professor está profundamente marcada por sua formação inicial e em serviço que não pode se esgotar em um fazer pedagógico, mas deve se aprofundar em teorias psicológicas, históricas, filosóficas e sociológicas que favoreçam uma compreensão mais ampla e complexa do processo de ensino e aprendizagem (Marsiglia & Martins, 2013 e Martins, 2013);
- 3) a ação do professor deve incidir sobre os processos psíquicos que ainda estão em formação nos estudantes (Zona de Desenvolvimento Iminente) e criar condições para que os estudantes se apropriem dos conteúdos escolares. A Zona de Desenvolvimento Iminente refere-se às funções psicológicas que ainda estão em processo de maturação, que demandam a ação e/ou colaboração com um outro para que se desenvolvam (Pasqualini, 2006).

Assim, as produções no campo Pedagogia Histórico-crítica coadunam com a perspectiva de que o ensino escolar pode se constituir como um instrumento essencial na humanização dos estudantes ao agir de forma consciente e intencional sobre o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Pasqualini, 2006 e Marsiglia & Martins, 2013), dentre as quais se encontra a atenção.

### **Construindo sínteses e algumas considerações**

A presente pesquisa surgiu no cerne de inquietações acerca do processo de formação inicial de professores, no que tange às suas possibilidades ou não de oferecer aos docentes subsídios para uma organização consciente do ensino capaz de efetivamente proporcionar o desenvolvimento cultural das funções psíquicas desde a mais tenra idade dos alunos, em contraposição a uma onda de explicações biologicistas e medicalizantes do desenvolvimento humano que vem ressurgindo no cenário escolar atual.

A perspectiva de pesquisa aqui adotada encara os discursos que permeiam os novos modelos pedagógicos como expressões do processo de medicalização da vida, que se expressa pela culpabilização dos sujeitos

singulares por problemas sociais e políticos de âmbito coletivo. Esse contexto levou à pergunta de pesquisa “como pensar formas de enfrentamento da lógica medicalizante a partir do fortalecimento do papel do ensino e da educação escolar no desenvolvimento da atenção voluntária?”.

Para tanto, foram analisadas diversas obras no campo da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica a fim de encontrar elementos explicativos sobre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas, dando ênfase à atenção e, essencialmente, encontrar princípios teóricos que possam orientar a organização de um ensino escolar que seja capaz de favorecer o desenvolvimento voluntário da atenção dos estudantes.

Em síntese, este trabalho permitiu identificar as seguintes regularidades nas defesas feitas pelas obras analisadas:

- 1) Para que se faça possível a elaboração de um processo de escolarização que efetivamente promova o desenvolvimento humano em seu caráter cultural, é imprescindível que se discutam, repensem e reorganizem os currículos das graduações em Pedagogia que orientam a formação inicial de professores. Nas obras analisadas, existe uma ênfase de que o desconhecimento dos docentes acerca dos processos e regularidades do desenvolvimento cultural do psiquismo humano os encaminha a um viés e a uma leitura naturalista desse processo.
- 2) É necessário valorizar o papel do professor na organização e sistematização dos conteúdos escolares criando condições para a sua autonomia, criticidade e criatividade.
- 3) Os fenômenos que se manifestam no cotidiano escolar como entraves para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem precisam ser analisados à luz de suas determinações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas, suas contradições, possibilidades e limites.
- 4) A análise sobre as possibilidades e potencialidades do papel do ensino escolar na promoção do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores, destaca que este desenvolvimento não se dá espontaneamente, nem tampouco com qualquer tipo e qualidade de ensino; faz-se necessário um modelo pedagógico que esteja organizado em prol desse processo.

Por fim, entende-se que as sínteses aqui apresentadas contribuam para pesquisas e práticas profissionais que busquem organizar o ensino e a atividade docente com vistas à promoção da aprendizagem escolar e do desenvolvimento psíquico dos alunos. Espera-se que esta pesquisa possa somar esforços à luta por uma Educação que assuma seu papel na humanização dos sujeitos por meio de suas ações éticas, políticas e pedagógicas.

## Referências

- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – a patologização da Educação. *Série Ideias*. São Paulo: FDE.
- Davidov, V. V. (1988). Problemas do ensino desenvolvimental: a Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. *Soviet Education*, 30(8).
- Eidt, N. M., Tulesky, S. C. & Franco, A. F. (2014). Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente/SP, 25(1) 78-96.
- Folscheid, D. & Wunenburger, J. J. (2006). *Metodologia Filosófica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2010). *Dossiê sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. Recuperado de: <http://medicalizacao.org.br/dossie-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>
- Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2011). *Manifesto do Lançamento do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. Recuperado de: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>
- Guarido, R. L. (2008). “O que não tem remédio, remediado está”: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leite, H. A. (2015). *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leite, H. A. & Rebello, M. P. (2014). O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Nuances: estudos sobre Educação*. 25(1), 59-77.

- Luria, A. R. (1979a). Atenção e memória. In: A. R. Luria. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. III.
- Luria, A. R. (1979b). La atención. In: A. R. Luria. *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanela.
- Marsiglia A. C. G. & Martins, L. M. (2013). Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 5(2) 97-105.
- Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador. 5(2).
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Rabatini, V. (2016). *O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Rubinstein, S. L. (1974). *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Montevideo: Ediciones Pueblos unidos. Buenos Aires: Ed. Grijalbo. S.A.
- Severino, A. J. (2009). *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD.
- Vigotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: L. S. Vigotski. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor.

**Recebido em:** 04 de mar. 2019.

**Aprovado em:** 27 de out. 2022.



# PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E EDUCADORES BRINCANDO COM PALAVRAS

Taísa Resende Sousa<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-0635-7209>

Regina Lúcia Sucupira Pedroza<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

Maria Regina Maciel<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-9579-0209>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as experiências do brincar a partir de um grupo de crianças e seus educadores, em uma Comunidade de Aprendizagem, situada no Distrito Federal (DF). Como fundamentação teórica e metodológica, recorre-se, principalmente, aos estudos psicanalíticos de Freud e de Winnicott. A pesquisa de campo consistiu em dois dias de observação participante; quatro oficinas de rabiscos com uma turma de crianças - com idades entre oito e 12 anos - e sua educadora; e uma roda de conversa com educadores. A ênfase é dada, neste texto, nas vivências da segunda oficina e em trechos da roda de conversa, explorando a capacidade de criar e de brincar com as palavras. Com isso, foi possível ressaltar a importância de um brincar criativo e espontâneo nas relações humanas. A conclusão é que este brincar não se restringe à infância, por se tratar de uma experiência própria ao humano, sendo necessário que os espaços escolares e comunitários estejam abertos à sua manifestação e ampliação.

**Palavras-chave:** Psicanálise; Educação; Brincar; Infância; Comunidade de aprendizagem.

*Psychoanalysis and education: children and educators playing with words*

## Abstract

This article aims to understand the experiences of playing from a group of children and their educators, in a Learning Community, located in the Federal District (DF). As a theoretical and methodological basis, we use mainly the psychoanalytical studies of Freud and Winnicott. The field research consisted of two days of participant observation; four doodling workshops with a class of children - aged eight to 12 years old - and their educator; and a conversation circle with educators. The emphasis is, in this text, on the experiences of the second workshop and excerpts of the conversation circle, exploring the ability to create and play with words. With this, it was possible to highlight the importance of creative and spontaneous playing in human relations. The conclusion is that playing is not restricted to childhood, as it is an experience specific to humans, and that school and community spaces must be open to its manifestation and expansion.

**Keywords:** Psychoanalysis; Education; Playing; Childhood; Learning community.

*Psicoanálisis y educación: niños y educadores jugando con palabras*

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender las experiencias de juego de un grupo de niños y sus educadores, en una Comunidad de Aprendizaje, ubicada en el Distrito Federal (DF). Como base teórica y metodológica, utilizamos principalmente los estudios psicoanalíticos de Freud y de Winnicott. La investigación de campo consistió en dos días de observación participante; cuatro talleres de garabatos con una clase de niños - de ocho a 12 años - y su educador; y un círculo de conversación con educadores. Se da énfasis, en este texto, en las experiencias del segundo taller y extractos del círculo de conversación, explorando la capacidad de crear y jugar con palabras. Con ello se pudo destacar la importancia

1 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; [taisarsousa@gmail.com](mailto:taisarsousa@gmail.com)

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; [57pedroza@gmail.com](mailto:57pedroza@gmail.com)

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; [mreginamaciel@terra.com.br](mailto:mreginamaciel@terra.com.br)



del juego creativo y espontáneo en las relaciones humanas. La conclusión es que este juego no se limita a la infancia, ya que consiste en una experiencia propia del ser humano, y que los espacios escolares y comunitarios deben estar abiertos a su manifestación y expansión.

**Palabras clave:** Psicoanálisis; Educación; Juego; Infancia; Comunidad de aprendizaje.

## Introdução

Este relato de pesquisa traz as contribuições de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as experiências de crianças e educadores relativas ao brincar, o que, por seu turno, evocaram as noções de criatividade, infância e escola/educação. Como fundamentação teórica e metodológica, recorre-se, principalmente, aos estudos psicanalíticos de S. Freud e de D. W. Winnicott.

O brincar pode ser compreendido como um elemento da vida infantil que corresponde à fantasia e à escrita criativa na fase adulta. Tais experiências possibilitam a criação de um mundo próprio enquanto se brinca, fantasia ou escreve. Além disso, torna possível uma adaptação de elementos próprios da vida da pessoa, podendo torná-la, em certa medida, mais agradável (Freud, 1907/1996).

A partir da interpretação do jogo do *fort-da*, o pai da Psicanálise traz que o brincar é um modo de expressão característico infantil. A maneira da criança encenar o desaparecimento e o retorno da mãe, deixando-a ir embora e tendo a esperança de seu retorno, faz com que a criança – que brinca por repetidas vezes – passe de uma posição passiva para uma ativa, sendo uma possibilidade de elaboração de conflitos (Freud, 1920/1996).

Ampliando essa noção como um modo de expressão característico das crianças (estendida aos adultos), Winnicott (1975) acrescenta que o brincar se refere a uma experiência criativa, merecendo ser estudado como um tema em si mesmo. Esse conceito está ligado ao processo de amadurecimento emocional, de expansão do verdadeiro *self* e do viver criativo.

Nessa vertente, o brincar criativo é entendido como uma experiência que vai sendo conquistada por meio dos diversos encontros humanos. A finalidade é possibilitar às pessoas chances de brincar em todos os âmbitos da vida, em qualquer idade. Esse conceito é postulado a partir de um espaço potencial entre o bebê e a figura materna, entre o mundo interno e externo, sendo um fio que une e separa, ao mesmo tempo e paradoxalmente, permitindo o sentimento de continuidade de existência (Winnicott, 1975).

O indivíduo pode ir se desenvolvendo, adquirindo o estágio do EU SOU, processo resultante da integração da personalidade. Com o sentimento de continuidade do ser, de diferenciação entre eu-outro, cada um vai caminhando para uma conquista básica no processo de amadurecimento emocional que é a construção e expansão do verdadeiro *self*. Desse modo, o brincar é uma experiência do viver, uma capacidade de ser aquilo que se é, criando e deixando marcas próprias no mundo (Winnicott, 1975).

Assim, a dimensão representacional da brincadeira não é o que merece destaque, mas sim sua experimentação. Esta diz respeito a uma terceira área, que é a do espaço potencial – entre fantasia e realidade – que não é nem fora, nem dentro; sendo onde se localizam as vivências culturais. É a partir desse espaço que a criança pode – antes de mais nada – ter o sentimento de existência (de que a vida vale a pena ser vivida), para depois poder jogar, criar e sonhar (França & Passos, 2019).

O espaço potencial está em um constante interjogo entre o que é pessoal e interpessoal; biológico e psicológico; dentro e fora. Com a conquista do sentimento de unidade, do estágio do EU SOU, o bebê passa a enxergar uma relação não fundida entre mãe-bebê; mas uma diferenciação e uma separação, possibilitando a compreensão do lugar mãe-E-bebê (Ogden, 2015).

Portanto, entende-se que o brincar vai além da dimensão representativa da brincadeira, incluindo a existencial e a criativa. Para que isso seja possível é preciso um ambiente confiável e suficientemente bom. É o que Winnicott (1975) alerta para a disponibilidade dos adultos, já que as crianças precisam de uma pessoa que esteja aberta a mergulhar nessa experiência. No entanto, é preciso ter cuidado para não interferir na brincadeira, de forma a administrar e racionalizar, para não desconsiderar a capacidade da própria criança de se envolver com a atividade e tomar para si o que faz sentido.

As crianças são criativas, se comunicam ao brincar e aprendem brincando! Nesse processo, elas vão integrando e expandindo o *self*, transitando de um estado de não-integração para um estado de

integração. Para definir a criatividade, Winnicott (1975) faz uma ligação com o viver criativo, pautado na vivência de ilusão onipotente do lactente.

Do ponto de vista do bebê, ele tem o sentimento de que é Deus e de que cria o mundo, o que ocorre ao redor dos primeiros seis meses de vida, quando existe uma dependência absoluta do ambiente. Há, assim, uma aposta num potencial criativo, que a teoria winnicottiana nomeia como criatividade primária. Já, do ponto de vista da mãe, ela sabe que é uma relação intersubjetiva. Todavia, a possibilidade do potencial criativo do bebê se transformar em experiência criativa depende de a mãe dedicada comum passar pelo estado de preocupação materna primária (quando a mulher grávida sadia se transforma em mentalmente enferma, numa sintonia de tal ordem com o bebê que irá sentir-se como se ocupasse o lugar dele), o que possibilita que o lactente tenha o sentimento de que ele realmente criou aquilo que lhe foi oferecido. Aos poucos, a vivência de ilusão onipotente do bebê vai abrindo espaços para pequenos momentos de menor adaptação, quando ele já demonstra sua crescente capacidade de suportar a ausência materna (Winnicott, 1975).

A partir disso, convida-se a um entendimento das crianças de uma maneira particular: reconhecendo-as como seres que já são. A relação entre adultos e crianças está em constante construção, fazendo-se necessário notar como estas últimas são, desde sempre, pessoas ativas no mundo e não são seres futuros. As crianças são seres atuais que têm muito a ensinar. Vale acrescentar também que, na leitura winnicottiana, não se deve separar a criança e seu mundo, por se tratar de um processo fluido que parte, do ponto de vista do bebê, de uma relação indiferenciada para ir estabelecendo diferenciações (Aitken, 2017).

Winnicott (1970) também relaciona a criatividade à possibilidade de alguém ver tudo como se fosse a primeira vez. E isto independe da idade cronológica. Quando é possível ter um contato criativo com o mundo, cada pessoa vai conseguindo se apropriar da realidade externa, enriquecendo suas experiências. A existência criativa pode ser um fator universal, referindo-se ao viver criativo e ao sentimento de ser si mesmo. Por outro lado, o “sintoma de uma vida não-criativa é o sentimento de que nada tem significado, o sentimento de futilidade, de que nada importa” (Winnicott, 1970, p. 36).

Daí vem a importância de repensar e reconstruir as relações nas instituições educacionais, para

que as experiências tenham significado e não caiam no sentimento de futilidade e de que nada importa. Com esse propósito em mente, este texto reflete sobre como os espaços escolares e comunitários podem ser mais acolhedores, suficientemente bons, que respeitem o tempo e o ritmo de desenvolvimento, permitindo o brincar – inclusive com palavras – estimulando o potencial criativo para que este possa se transformar em experiência criativa.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa tem sido considerada como uma comunidade de aprendizagem criativa, brincante e transformadora em educação. É suficientemente boa, possui falhas e imperfeições, mas também possibilita o sentimento de continuidade de existência, apresentando o mundo às crianças, partindo daquilo que elas já são, potencializando ainda sua expansão (Sousa, 2019).

## Método

Esta pesquisa parte dos pressupostos da psicanálise para sustentar sua teoria, sua técnica e seu método, principalmente a partir dos estudos de Freud e de Winnicott. No texto *O método psicanalítico de Freud* (1904/1996), há uma retomada histórica desde o uso da hipnose, passando pelo método catártico, até a construção do método psicanalítico freudiano da associação livre, atenção flutuante e a técnica da interpretação. Nota-se que a psicanálise foi se modificando de acordo com a sua própria prática e, mesmo sabendo que no campo da pesquisa existem as especificidades, é preciso levar em conta essas questões, inclusive para a construção das informações.

Na teoria winnicottiana, existem influências freudianas, mas também há o acréscimo de outra noção. No âmbito clínico – e também na pesquisa de campo – a proposta é a construção de um encontro vivo e criativo, almejando a espontaneidade e a integração do *self* dos participantes. É pela capacidade do brincar criativo que esse encontro poderá acontecer, seja com crianças ou com adultos. Assim, o método winnicottiano está embasado na criação de um ambiente favorável ao amadurecimento emocional. O ser humano nasce com uma tendência para a integração, mas precisa de um ambiente suficientemente bom para se desenvolver. A postura brincante vai além da associação livre, atenção flutuante e interpretação (ainda que elas possam ser usadas) e parte do pressuposto de que toda pessoa pode e deve brincar! O analista, ou o

pesquisador, precisa estar ali, disponível, para criar e fortalecer essas experiências, expandindo o verdadeiro *self* (Winnicott, 1975).

Partindo disso e sabendo das particularidades do campo de pesquisa, considera-se que o método psicanalítico não impõe questões determinantes nos procedimentos de investigação, uma vez que sua peculiaridade está justamente no fato de ir delineando o processo de estudo na medida em que os encontros entre diferentes pessoas ocorrem. Há uma valorização dos sujeitos e de suas histórias de vida – o que inclui, sobretudo, o pesquisador, sendo ele o primeiro participante (Alves, 2017).

Em relação à pesquisa com crianças, entende-se que existem diferentes maneiras de se aproximar delas, como: desenhos, jogos, brincadeiras, observações, arte, imagens, histórias, dentre outros. É preciso uma postura de respeito – criando um ambiente descontraído e fortalecendo o vínculo com o pesquisador – para que as crianças estejam à vontade para brincar e falar sobre o que pensam e sentem (Sousa, 2019).

## Participantes

Além da pesquisadora, participaram do estudo, com consentimento livre e esclarecido, mais 30 pessoas, sendo elas: 16 crianças (sete meninos e nove meninas), com idades entre 8 e 12 anos, e 14 adultos (12 mulheres e dois homens), com idades entre 24 e 48 anos.

## Local

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Escola Classe - Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)<sup>4</sup>, situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal (DF).

## Materiais

Os materiais utilizados foram: um diário de campo da pesquisadora; além de outros recursos, como: cartolina, canetinhas, giz de cera, fitilhos, lápis de cor e lápis de escrever, revistas, tesoura e cola.

<sup>4</sup> As autoras possuem a autorização para a utilização do nome próprio desta instituição.

## Procedimentos

Os procedimentos foram divididos em três momentos: 1. Dois dias de observação participante; 2. Quatro oficinas de rabiscos com crianças e sua educadora, com a duração aproximada de uma hora e meia cada uma; 3. Roda de conversa com os educadores, dividida em dois momentos: uma pela manhã com oito participantes e outra à tarde, com mais cinco, ambas com a duração aproximada de uma hora e meia. Durante as oficinas de rabiscos, como a professora regente estava grávida de 7 meses e a roda de conversa aconteceu um tempo depois, ela já não pôde participar, por estar de licença maternidade. Aqui neste artigo, são enfatizadas as vivências da segunda oficina e os trechos da roda de conversa com os professores.

## Resultados

*“Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras”*

(Manoel de Barros)

A partir das observações participantes e da primeira oficina, percebeu-se que as crianças, que estavam vivenciando o processo de alfabetização, gostaram de escrever e de se expressar por meio das palavras. Portanto, a ideia foi, a partir do contexto daquelas crianças e dos seus educadores, alcançar possíveis clamores que pudessem estar guardados dentro das palavras (Barros, 2003).

Os encontros com as crianças foram nomeados, de forma metafórica, como oficinas de rabisco, fazendo referência ao processo de construção coletiva de cada encontro. Ao final de cada oficina, era decidido junto com a turma e sua educadora como seria a próxima, escutando e acolhendo os diversos desejos do grupo. Winnicott (1984) entende o jogo do rabisco como uma das tantas formas de conseguir entrar em contato com a criança. Para que seja verdadeiramente uma vivência mútua, é preciso considerar tanto o desenvolvimento emocional quanto a relação com o ambiente; além de estar de fato disponível ao que acontece nesse encontro.

A primeira oficina de rabisco teve uma proposta mais livre, para que começasse o vínculo entre pesquisadora e participantes. Em um primeiro momento, houve a confecção dos crachás, para que cada um pudesse se chamar pelo nome próprio. Já foi possível

perceber o gosto das crianças pela escrita e pela criação de algo personalizado. Na sequência, foram feitos dois desenhos, de forma individual. As perguntas motivadoras foram: como eu sou na CAP? O que a CAP representa para mim? Depois, teve a construção de um desenho coletivo, buscando responder: o que não pode faltar na CAP? A partir do gosto das crianças de se manifestarem pela escrita, foi criada a segunda oficina, coletivamente, com a proposta de criar e de brincar com as palavras.

Ao final de cada encontro, havia uma partilha de como havia sido aquele momento, o que mais haviam gostado e o que teriam como proposta para o encontro seguinte. A turma propôs uma oficina de culinária, já que havia uma queixa constante de fome, pois as oficinas antecediam o momento da merenda. Além disso, as crianças demonstraram interesse em criar algo em conjunto, uma vez que explorávamos o conceito de criatividade e de brincadeira. Então, a terceira oficina de rabisco consistiu em colocar a mão na massa e fazer pão de queijo. Para escolher como seria o quarto e último encontro, houve uma votação e aconteceu uma oficina de fotos, na qual cada um apresentava a experiência pessoal na CAP por meio das imagens que fotografaram.

A roda de conversa com os educadores, que foi o momento final da pesquisa de campo, foi inspirada nas oficinas de rabisco com as crianças. De início, cada um se apresentou e, dando sequência, foi realizado um exercício de escrita. Havia uma folha com as seguintes perguntas: nome; idade; tempo de profissão; onde se formou; participou ou não do Autonomia – projeto de extensão de ação contínua (PEAC): diálogos com experiências educacionais inovadoras<sup>5</sup>; percurso até chegar à CAP; motivação como educador e motivação para estar e continuar na CAP. A partir disso, foi iniciada a roda de conversa em si: falando sobre o que cada um havia escrito, refletindo sobre as dores e as delícias no processo de construção de uma educação

brincante, criativa e transformadora. Ao final daquele dia, os educadores também fizeram a brincadeira com os cartazes (vivência que é explorada aqui neste trabalho). Mesmo finalizado aquele momento, alguns educadores se comprometeram em enviar suas fotografias retratando a experiência de cada um na CAP.

Os resultados são embasados tanto na segunda oficina de rabiscos com as crianças e sua educadora, quanto no momento final da roda de conversa com os educadores. Como já mencionado, a proposta foi brincar e criar sentidos próprios para algumas palavras. Tinham quatro cartazes com cores diferentes e materiais diversos, sendo que em cada um deles estavam escritas as seguintes palavras: criatividade; educação/escola; infância e brincar/brincadeira.

As crianças escolheram se dividir em quatro pequenos grupos (com três ou quatro integrantes), criando os próprios significados para as palavras e, na sequência, apresentaram os cartazes para o grupo maior. Já os educadores, tanto do grupo da manhã como da tarde, preferiram caminhar entre os cartazes e fazer uma construção coletiva. De maneiras diferentes, notou-se que tanto as crianças como os educadores gostaram da atividade, caminhando entre os cartazes e deixando as suas marcas, de maneira lúdica.

No cartaz sobre a criatividade e a partir da pergunta motivadora sobre o que aquela palavra representava para um trio de meninos, notou-se, especificamente, que sua definição foi relacionada ao *Youtube*. As crianças fizeram um desenho de seu símbolo e quando foram apresentar para a turma toda (com todos os cartazes colados na parede, para que todos pudessem visualizar as criações uns dos outros), ressaltaram que a criatividade poderia ser representada pelo *Youtube* e por tudo o que eles poderiam aprender com a *internet*. Durante a apresentação, acrescentaram que “a criatividade é tudo aquilo que sai da cabeça da gente” e que no *Youtube* é possível “criar, colocar vídeos próprios ou seguir outras pessoas e ir aprendendo, sendo criativo”.

Por outro lado, os educadores que participaram da roda de conversa no período da tarde fizeram um cartaz colorido, definindo que “ser criativo é ser livre para fazer, para mudar e acontecer, é florescer. É ver soluções e não problemas”. Também desenharam flores e gramas, brincando com o nome da criatividade nas cores laranja e verde. A turma da manhã definiu a criatividade por meio das seguintes palavras: “florescer quando nos permitimos ser; quando preparamos o

5 O projeto é uma iniciativa interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional que visa desenvolver, refletir e sistematizar a teoria e a prática de um fazer educacional que respeite as crianças, oferecendo um ambiente de desenvolvimento de autonomia, de colaboração e solidariedade. Visa ainda apoiar educadores interessados em transformar a sua prática na direção de experiências inovadoras. É composto pela Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Departamento da Música, todos da UnB, além de estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais da educação, pais e educadores de escolas associativas e da rede pública de Brasília.

canteiro”; “sensibilidade”, “é só dar linha” – referindo-se ao desenho de uma pipa. Desenharam uma pessoa pensando em algo e ainda escreveram a letra de uma música: “sim, são três letrinhas todas bonitinhas fáceis de dizer. Outras três também representam o não” – trecho de Marisa Monte: universo ao meu redor.

No grupo de crianças que brincou com as palavras educação/escola, também foi feito o símbolo do *Youtube*, afirmando que é possível aprender tanto no *Youtube* como brincando de diferentes formas. Além disso, escreveram: “caça ao tesouro”, “aprender a ser modelo”; “aprender a tocar guitarra”; “aprender a voar” e “aprender arquitetura”. Esse grupo utilizou os diversos fitilhos e colocou diferentes cores em sua produção.

Os professores da turma da manhã desenharam um caminho que leva à comunidade e à CAP, passando por “mudanças, sonhos, caminho, esperança e crescimento”. Desenharam algumas pessoas reunidas, indicando que “a escola somos nós”. Definiram a educação como “formação para a vida”, destacando que se trata de um “desafio”. Por meio de *post-it* escreveram estas palavras: “humanizar, direitos, cidadão e pessoas”. Os professores da tarde definiram escola/educação como: “oportunidade, justiça, equidade e direitos”, enfatizando que “deve se dar oportunidade para todos em qualquer tempo”. Houve ainda uma relação do processo educacional a uma questão de direito e de cidadania.

Sobre a palavra infância, três crianças e a professora Lia<sup>6</sup>, a definiram como: “coisa de criança”, ampliando essa noção ao afirmar que “sempre tem uma infância” e deram o exemplo da professora da turma que estava grávida de 7 meses naquela época. Uma aluna disse que, depois de nascer, a bebê de Lia um dia vai virar adulta; contudo, sempre vai ter uma infância, porque vai se lembrar das coisas que aconteceram com ela. Esse grupo também escreveu a música “o sapo não lava o pé”, falando que provavelmente era um sapo criança que não gostava de lavar os pés, mas depois aprendeu e lavou. Usaram fitilhos e escreveram um trecho da música: “é que a gente quer crescer, e quando cresce quer voltar do início, porque um joelho ralado dói bem menos que um coração partido”, por ser uma música que elas gostam e por se referir

à infância. Fizeram ainda alguns recortes de revistas de crianças brincando, além de um desenho de uma menina sozinha.

Os educadores definiram a infância como: “alegria”, “caminho colorido”, “humanizar, direitos, cidadão e pessoas”, “sentimentos e sentido”, “união”, “ser criança é ser feliz em quase todo o tempo”, “respeito”, “futuro da nossa nação”, “incentivar a criatividade dentro do seu espaço e tempo”, “são sujeitos desde sempre, com direitos e grande potencial criativo” e “é preciso levar educação e acesso para todas as crianças”.

Em relação às palavras brincar/brincadeira, o grupo formado por um trio de meninas, falou e escreveu sobre o que mais gostavam de brincar. Alice disse que só gostava de pular cordas e não quis mais participar daquele momento. Eloísa escreveu suas brincadeiras preferidas: “adadonha, pular corda, forca, caça ao tesouro, desenhar e carrinho”. Ela também foi se cansando da atividade e não quis apresentar para o grupo ao final, justificando que era tímida e estava com vergonha. As crianças pediram ajuda para escrever uma parte da música pé de nabo, do grupo Palavra Cantada:

Ser assim é uma delícia, desse jeito como eu sou, de outro jeito dá preguiça, sou assim pronto e acabou. A comida de costume, como bem e não regulo, mas tem sempre alguns legumes que eu não sei como eu engulo. Brincadeira, choradeira, pra quem vive uma vida inteira. Mentirinha, falsidade, pra quem vive só pela metade. Quando alguém me desaponta, paro tudo e dou um tempo, dali a pouco eu me dou conta que ninguém é cem por cento. Seja um príncipe ou um sapo, seja um bicho ou uma pessoa, até mesmo um pé-de-nabo tem alguma coisa boa.

Ao apresentar, o grupo cantou uma parte da música e as crianças, que conheciam a letra, foram acompanhando, o que foi um momento descontraído e divertido. Amanda ainda escreveu que gostava de: “apostar corrida, desenhar, caça ao tesouro, super-herói, detetive, pular corda, brincadeira de elástico, de um pé em cima do outro, de adadonha e de forca”.

Já o grupo de professores da manhã definiu brincar e brincadeira como: “viver”, “construir”. Desenharam uma centopeia com as seguintes palavras “afeto, organizador, autonomia, liberdade, confusão, aprendizado, reorganização e mais liberdade”. Na turma da tarde, o que apareceu foi: “linguagem”, “amar é respeitar meus amigos”, “brincar me ensina a aceitar o outro” e “brincar e se divertir é coisa séria”.

6 Nome fictício, assim como todos que aparecem no trabalho.

Foi possível perceber que os educadores gostaram da atividade; no entanto, em alguns momentos, racionalizavam a experiência. Por outro lado, as crianças vivenciaram o brincar e o criar, fazendo uma relação com o próprio cotidiano.

## Discussão

*“As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver; para elas, brincar é viver!”*

(Maria Amélia Pereira, 2013, p. 61)

Quando as crianças definem tanto a criatividade quanto a educação e a escola relacionados à *internet*, ao *Youtube* e à possibilidade de se aprender com esses recursos, emerge uma necessidade de valorizar as vozes e os recursos infantis. Afinal, elas estão contando, de maneira clara, sobre o que faz sentido para elas próprias, no atual contexto em que vivem. Cabe aqui uma pergunta: como os educadores poderiam aproveitar desse cotidiano apontado por elas e incorporá-lo em suas práticas? Como ter um diálogo aberto entre educadores e educandos?

Ao fazer uma relação entre a criatividade, as vivências pessoais e a educação comunitária, torna-se essencial o reconhecimento de que cada sujeito é protagonista de sua própria história. Sendo assim, todas as vozes merecem ser escutadas e valorizadas. Quando um educador passa a se interessar por aquilo que o estudante traz como sua história pessoal e suas marcas na comunidade – mesmo que seja por meio dos jogos que mais gostam ou o que mais gostam de ver na *internet* – amplia as tantas possibilidades de construção de uma educação significativa. Desse modo, todos podem contribuir para o processo educacional, criar novos formatos ao já conhecido, brincar, ensinar e aprender (Pacheco, 2019).

A criatividade relaciona-se com o viver criativo e não, por exemplo, à produção de uma obra de arte. É a forma com que cada um encontra de estar vivo e expandir seu verdadeiro *self*. As crianças e os educadores que participaram desta pesquisa brincaram com as palavras e criaram nos cartazes aquilo que fazia mais sentido, a partir de seu mundo interno, colocando suas marcas próprias no mundo externo.

Essas noções sobre criatividade relacionam-se com o que mais emergiu no discurso, nas brincadeiras, nos desenhos e nas palavras dos educadores: possibilidade de ser livre, ser você mesmo, florescer quando se prepara o canteiro (quando se tem um ambiente

suficientemente bom), quando damos linha à nossa pipa fornecendo o sustento necessário para que seja possível voar sem cair e sem se enroscar.

No processo de criação dos cartazes, notou-se que antes existiam materiais separados, como as cartolinas, os fitilhos e as canetinhas. A partir das experiências de cada um, houve uma construção e um uso específico dos recursos, o que também está ligado à criatividade. Por exemplo, quando um mesmo copo é usado de variadas formas: para beber água ou para brincar de aviões, carros, bonecos e tantas outras possibilidades. Portanto, enfatizam-se as diferentes maneiras de usar os fitilhos, criar e brincar com isso.

Essas ideias partem das contribuições winnicottianas a respeito do uso de objeto. Existe uma diferença entre a relação de objeto e o uso do objeto em si. Pois, “para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio de realidade” (Winnicott, 1975, p. 125).

No âmbito da transicionalidade, o objeto é ao mesmo tempo criado e encontrado. Tudo isso depende de um amadurecimento pessoal e de um ambiente favorável para que possa haver a destruição do objeto, o que se relaciona com a agressividade. Quando a agressividade é acolhida e quando o objeto (podendo ser também representado pelas figuras dos pais, analistas e/ou educadores) sobrevive, aí torna-se possível o uso criativo de objeto. Essa noção vai se ampliando, tornando-se um campo intermediário entre o mundo interno e externo, manifestando-se no campo cultural e na realidade compartilhada (Winnicott, 1975). Então, cada um poderá usar qualquer objeto de modo singular e criativo, como foi exemplificado na experiência com os cartazes, brincando inclusive com palavras já criadas e compartilhadas socialmente.

Foi possível perceber que as palavras criadas pelas crianças e pelos educadores partiam de um já conhecido, de algo tradicional e foram ampliando para um sentido próprio. Em educação, eles trouxeram a possibilidade de aprender com o outro, entendendo a importância de ter alguém como fonte de inspiração e de identificação, além da valorização de que as escolas são as próprias pessoas, os sonhos, as mudanças, os caminhos e os processos de humanização.

Houve ainda uma valorização das noções de direito e de cidadania. A CAP é uma instituição com princípios democráticos, nos quais os educadores ocupam um lugar que vai além do dar aulas apenas

transmitindo conteúdo. Eles assumem uma função de orientação, acompanhamento e auxílio no processo de ensino-aprendizagem, englobando outros assuntos que extrapolam os conteúdos formais (Pacheco, 2019). Portanto, partem de algo já conhecido para poder criar uma experiência nova e com sentido, tanto para os educadores como para os educandos, suas famílias e comunidade.

Quanto ao tema da infância, ela foi definida inicialmente como “coisa de criança”. Porém, ampliaram seu sentido para a ideia de que “sempre tem uma infância”, recordando ainda as memórias infantis. Nesse mesmo diapasão, a teoria freudiana ressalta que o que se passa na infância é constitutivo do humano. O brincar, sonhar, imaginar é também ampliado, na medida em que faz referência ao infantil em nós.

Tanto as crianças como os educadores ampliaram a noção de infância, como algo que vai além de uma fase de desenvolvimento humano; logo, não é restrita a uma noção de temporalidade. Os educadores valorizaram noções de alegria, humanização, direito e cidadania, entendendo as crianças como sujeitos criativos. Nesse sentido, a infância pode ser pensada como uma possibilidade de existência humana (Pulino, 2017).

Partindo para as criações das palavras brincar e brincadeira, as crianças contaram sobre aquilo que mais gostam de brincar, trazendo mais uma vez suas experiências do cotidiano. Como Pereira (2013, p.61) afirma: “as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver!”.

Os educadores acrescentaram noções relacionadas ao viver, ao construir, a uma forma de linguagem, a uma possível liberdade, ao amor e ao respeito, além da diversão e da seriedade ao brincar. Sobre essa última definição, retoma-se o pensamento de Freud (1907/1996, pp. 135-136), ao afirmar que “o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que leva muito a sério”.

Interpreta-se que o discurso das crianças e dos educadores enfatiza a importância de um brincar criativo e espontâneo nos espaços escolares e nas comunidades de aprendizagem. Ao brincar, as pessoas podem experimentar novas vivências, além de recuperar algumas memórias, como foi o caso da música que uma criança começou a cantar e a turma continuou a melodia, construindo um ambiente descontraído e divertido. Essas vivências permitem ainda uma aproximação entre educadores e educandos, fortalecendo vínculos de confiança.

Ao entrelaçar os campos da psicanálise e da educação, conclui-se que os professores precisam brincar em serviço. Antes, pois, de adentrar no processo formal de ensino-aprendizagem, é preciso brincar, criar e imaginar – não perdendo essas vivências durante a vida. As pessoas possuem um potencial criativo, mas necessitam sobretudo de um ambiente suficientemente bom e de relações interpessoais que permitam de fato sua vivência, sendo necessária a valorização desses recursos nas instituições de ensino. Para brincar e se desenvolver bem, a criança precisa de liberdade, de segurança e de confiança para desfrutar de suas tantas chances de desenvolvimento. Aos adultos, é fundamental o aprendizado de diferentes maneiras de auxiliar os alunos em seu processo de descoberta de seu próprio caminhar. Para isso, eles precisam ser sujeitos integrados, colaborando no processo de integração de seus alunos (Bogomoletz, 2018).

Além da valorização do brincar, é também importante o cuidar e a disponibilidade dos educadores para acolher os sujeitos da infância. O trabalho nas instituições educacionais pode possibilitar a prática do *holding* (um sustento psíquico), envolvendo o âmbito pedagógico, psicológico e cognitivo. Para isso, é preciso que os professores consigam fazer um planejamento de atividades a partir do que as próprias crianças precisam, “compreendendo dessa forma que no seu trabalho é preciso entender algumas atitudes das crianças como demandas dirigidas às educadoras como se sinalizassem sobre suas necessidades” (Oliveira; Donelli & Charczuk, 2020, p.5).

## Considerações finais

A presente pesquisa enfatizou como é fundamental que tanto as crianças quanto os adultos possam brincar criativamente nos espaços escolares e comunitários; além de valorizar os recursos que as próprias pessoas trazem de suas comunidades e de suas histórias de vida. Com diálogos genuínos entre educadores e educandos, é possível criar e ampliar as tantas possibilidades de construção de uma educação com sentido, o que envolve aspectos cognitivos, físicos, emocionais, políticos, sociais, culturais e outros.

Evidenciou-se também que o brincar não se restringe à infância, por se tratar de uma experiência criativa própria ao humano, sendo necessário que os espaços escolares e comunitários estejam abertos à sua manifestação e ampliação. Essa experiência de criação

e de brincadeiras com palavras é apenas uma das possibilidades de construção de ambientes mais descontraídos para professores e alunos. Com base nisso – e sabendo que a educação vai muito além do ensino de conteúdos formais – sugere-se mais estudos e práticas nessa área, fortalecendo os vínculos de confiança e o brincar criativo.

## Referências

- Aitken, S. (2017). *Geografias de berço e as contratopografias da infância*. In: A. Abramowicz & G. Tebet (Orgs.) *Infância e pós-estruturalismo* (pp.81-110). São Paulo: Porto de Ideias.
- Alves, C. B. (2017). *Divisão sexual do trabalho e inconsciente político: histórias de mulheres em formação profissional* (Tese de Doutorado). Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, DF.
- Barros, M. de (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.
- Bogomoletz, D. (2018). *Educação: uma questão de saúde pública - Contribuição de Winnicott para a educação*. Eranthus: Edição do Kindle.
- França, R. M. P. & Passos, M. C. (2019). Ensaio sobre o método clínico na psicanálise com crianças. *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, 22(4). 749-767. 10.1590/1415-4714.2019v22n4p749.6
- Freud, S. (1996). *O método psicanalítico de Freud* (pp.233-240). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.7). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1904.
- Freud, S. (1996). *Escritores criativos e devaneios* (pp.131-143). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.9). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1907.
- Freud, S. (1996). *Além do princípio do prazer* (pp.12-75). In: J. Salomão (Ed.). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira* (vol.18). Rio de Janeiro: Imago. Trabalho original publicado em 1920.
- Ogden, T. H. (2015). *A matriz da mente: relações objetais e o diálogo psicanalítico*. Londres, UK: Karnac Books.
- Oliveira, M. A.; Donelli, T. M. S.; Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-10. 10.1590/2175-35392020213679
- Pacheco, J. (2019). *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pereira, M. A. P. (2013). *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre.
- Pulino, L. H. C. Z. (2017). A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: uma reflexão. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (1), 90-121. Recuperado de: revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/download/674/646
- Sousa, T. R. (2019). *Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma Comunidade de Aprendizagem*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, DF.
- Winnicott, D. W. (1970). *Vivendo de modo criativo*. In: D. W. Winnicott. *Tudo começa em casa* (pp.23-39). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Recebido em: 07 de ago. 2022.

Aprovado em: 30 de jan. 2023.



# O REFORÇO ESCOLAR: “NÃO SOU BOM DE ESCOLA, SOU BOM DE CORAÇÃO”

Marina Lara Rodrigues<sup>1</sup>; <http://orcid.org/0000-0002-0232-7459>

Claudia Leme Ferreira Davis<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-0003-3510>

## Resumo

A pesquisa apresentada neste artigo identificou significações atribuídas por estudantes do ensino fundamental ao processo de reforço escolar. A partir da perspectiva teórica da Psicologia Sócio-histórica, conceitos fundamentais da constituição psicológica da criança no período escolar foram elencados. Com o referencial teórico foi criado um roteiro de entrevista, aplicado a estudantes de escolas particulares de São Paulo, sendo que este artigo traz uma das análises realizadas, com foco em um estudante. As respostas dos estudantes geraram uma análise qualitativa, utilizando o referencial teórico dos Núcleos de Significação, procedimento de análise elaborado por Aguiar e Ozella. A análise da entrevista de Caio trouxe significações a respeito do aluno que precisa de reforço escolar como sinônimo de “mau aluno”, contribuindo para a adoção de mecanismos de defesa por Caio, alimentados por sentimentos de exclusão, monotonia e cansaço com o ambiente escolar. A partir das informações encontradas, os adultos envolvidos com a criança podem reestruturar e orientar de forma diferente o processo de reforço escolar, visando à diminuição ou eliminação dos sentimentos de exclusão e desvalorização que o processo pode gerar.

**Palavras-chave:** Núcleos de significação; Psicologia sócio-histórica; Reforço escolar; Sentido; Significado.

*School Tutoring: “I’m not good at school, I’m good at heart”*

## Abstract

The research presented in this article identified meanings attributed by elementary school students to the process of school tutoring. From the theoretical perspective of Socio-Historical Psychology, fundamental concepts of the psychological constitution of the child in the school period were listed. With the theoretical reference, an interview script was created, applied to students from private schools in São Paulo, and this article brings one of the analyses carried out with a student. The students' answers generated a qualitative analysis, using the theoretical reference of the Nuclei of Meaning core, an analysis procedure developed by Aguiar and Ozella. The analysis of Caio's interview brought up meanings about the student who needs tutoring as a synonym of “bad student”, contributing to the adoption of defense mechanisms by Caio, fed by feelings of exclusion, monotony and tiredness with the school environment. From the information found, the adults involved with the child can restructure and orient the process of school tutoring in a different way, aiming at reducing or eliminating the feelings of exclusion and devaluation that the process can generate.

**Keywords:** Meaning core; Socio-historical psychology; School tutoring; Sense; Meaning.

*El Refuerzo Escolar: “No soy bueno de escuela, soy bueno de corazón”*

## Resumen

La investigación presentada en este artículo identificó significaciones atribuidas por estudiantes de la enseñanza fundamental al proceso de refuerzo escolar. A partir de la perspectiva teórica de la Psicología Socio-Histórica conceptos fundamentales de la constitución psicológica del niño en el período escolar fueron enumerados. Con la referencia teórica, se creó un guión de entrevista, aplicado a estudiantes de escuelas públicas de São Paulo, y este artículo trae uno de los análisis realizados, con un estudiante. Las respuestas de los alumnos generaron un análisis cualitativo, utilizando el marco

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo – SP – Brasil; [marinalararodrigues@hotmail.com](mailto:marinalararodrigues@hotmail.com)

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo – SP – Brasil; [claudiadavis@uol.com.br](mailto:claudiadavis@uol.com.br)

teórico de los Núcleos de Significado, un procedimiento de análisis desarrollado por Aguiar y Ozella. El análisis de la entrevista de Caio aportó significados sobre el alumno que necesita refuerzo escolar como sinónimo de “mal alumno”, contribuyendo a la adopción de mecanismos de defensa por parte de Caio, alimentados por sentimientos de exclusión, monotonía y cansancio con el ambiente escolar. A partir de las informaciones encontradas los adultos involucrados con el niño pueden reestructurar y orientar de forma diferente el proceso de refuerzo escolar, buscando la disminución o eliminación de los sentimientos de exclusión y devaluación que el proceso puede generar.

**Palabras-clave:** Núcleos de significación; Psicología socio-histórica; Refuerzo escolar; Sentido; Significado.

## Introdução

Em muitas ocasiões pode-se testemunhar a atribuição do diagnóstico de “dificuldades de aprendizagem” às crianças que não seguem o ritmo institucionalizado de educação e escolarização, mas observa-se que muitos desses alunos parecem não ter problemas que os impeçam de seguir o mesmo ritmo de outros estudantes. Suas dificuldades no processo de escolarização sugerem problemas com o meio escolar ou com métodos de ensino inadequados, além de pressões familiares, sociais ou institucionais, dentre outros fatores que podem dificultar o aprendizado – algo muito diferente de falar que a criança apresenta dificuldades de aprendizagem.

Parece também existir um discurso de patologização e medicalização que é predominante nos problemas escolares. A primeira caracteriza-se por atribuir diagnóstico de doença aos comportamentos que desviam da norma e a medicalização – como consequência natural da identificação da “doença de aprendizagem” – trata o problema com medicamentos. Ambos os discursos parecem constituir uma tendência crescente de dicotomizar questões de aprendizagem a partir do eixo saúde-doença: crianças que aprendem são saudáveis, crianças que não aprendem são doentes.

Nessa narrativa de criação do aluno doente é intrigante notar a ausência da própria criança, por ela não ter voz e, assim, não existir compreensão do que ela sabe a respeito de sua própria condição. No entanto, a criança é personagem principal, recebe todas as atenções, apoio, medicação, reforço escolar. A autoavaliação negativa, o tratamento diferente por parte de colegas e adultos, a exclusão e a estigmatização desde cedo trazem implicações à formação dessa criança, marcando sua juventude e vida adulta. De posse de tais questões, a Psicologia Sócio-histórica se apresentou como base teórica de estudos, olhando a trajetória de vida da criança e não apenas seu diagnóstico médico, investigando como ocorreu a inserção no meio escolar, como foram as primeiras aulas, o meio

familiar, a interação com os amigos, como ela age em outros ambientes. Não existe a necessidade de manter a investigação apenas no ambiente escolar e é possível olhar para várias direções, diferentes do foco – muitas vezes injusto – da sala de aula como geradora única do problema de aprendizagem.

Como fundamento desta pesquisa, adotam-se os princípios de Vygotski (2003), que aponta que todo trabalho psicológico deve analisar processos e não objetos, pois o processo psicológico está em constante mudança e não pode ser analisado como se fosse estável, isolado e reproduzível por meio de estudos experimentais. Assim, a pesquisa deve estar voltada para a explicação e não para a descrição; Vygotski faz uma distinção clara entre abordagem fenotípica e genotípica na análise do processo de desenvolvimento do fenômeno investigado. A abordagem fenotípica é aquela voltada para a aparência externa dos fenômenos, com o que parecem, como se agrupam com outros fenômenos semelhantes. A abordagem genotípica busca a origem do fenômeno e as relações dinâmicas causais, independentemente de como se apresentam. Existe uma relação direta entre abordagem fenotípica e descrição, bem como entre abordagem genotípica e explicação; a pesquisa deve buscar de forma primária a essência dos fenômenos psicológicos, dando importância secundária à descrição de suas características perceptíveis. Ainda, um destaque é dado à concepção de historicidade, pois não se trata apenas de olhar para o passado, e sim de olhar para o processo, entender a história de constituição do fenômeno.

Na concepção de Vygotski, a linguagem é fundamental no estudo do sujeito, pois as palavras permitem a comunicação entre os indivíduos, além de facultarem o planejamento e a autorregulação. Por meio da linguagem (signos) podemos pensar e expressar o pensamento, já que tudo o que se encontra no meio social é representado, na consciência, pelos signos, e mesmo quando o pensado não se faz presente é possível refletir sobre ele por meio de tais representações simbólicas (Aguiar & Ozella, 2013).

Aguiar e Ozella (2013) também dirão que o pensamento sempre é constituído por emoção e, para que se possa compreender o pensamento, é necessário analisar seu processo. O processo do pensamento constitui-se no uso da palavra com significado que, ao ser compreendido, permite o entendimento do movimento realizado no processo de pensamento. Como Vigotski dizia, o foco do estudo psicológico recai sobre o processo e não sobre o objeto ou o produto. Assim, no estudo apresentado neste artigo, o principal modo de coleta de dados foi por intermédio de conversas da pesquisadora com a criança, nas quais se esperava criar um espaço propício para que ela falasse sobre si mesma e sobre o que vive e experiencia. Por conseguinte, a análise incidiu na fala da criança, agrupada em núcleos de significação, procedimento detalhado na sequência do texto.

## Método

Os estudos das “dificuldades de aprendizagem” devem colocar em foco o próprio aluno e sua constituição histórica; de acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), a aproximação do objeto e sua compreensão só ocorrerão quando o pesquisador se movimentar em direção às determinações sociais e históricas daquilo que está estudando. Por sua vez, esta aproximação e a análise dos significados e sentidos constituídos pelo indivíduo envolvem também o estudo da realidade social e cultural em que se inserem. Ao fazer uso do discurso para falar sobre a própria situação, a criança fala também a respeito de seu meio, da instituição escolar, dos aspectos culturais que interferem em sua formação como indivíduo.

## Objetivo e justificativa

Esta pesquisa<sup>3</sup> teve o objetivo de compreender quais são as significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito do tema reforço escolar, em escolas particulares. Existem muitos estudos sobre este tema, mas que raramente dão voz à criança que experimenta a “dificuldade de aprendizagem”. Este é um ponto importante que justifica esta pesquisa: alcançar uma maior clareza a respeito da forma como o aluno vive e significa a própria situação. Com as

conclusões da pesquisa espera-se dar subsídios aos pais, técnicos, educadores e à própria instituição escolar para que aperfeiçoem a abordagem do reforço escolar.

A coleta de dados baseou-se nos princípios descritos por Aguiar e Ozella (2013), que propõem a entrevista como um instrumento útil para acessar os processos psíquicos, especialmente os sentidos e significados. Não foram utilizadas entrevistas estruturadas ou derivadas de sugestões de roteiros de entrevista infantil, já que o trabalho é específico e elaborado a partir da realidade de cada criança investigada. Foi empregada uma linguagem simples, próxima do vocabulário e das estruturas gramaticais utilizados na faixa etária e camada social do participante. Esse cuidado foi tomado no intuito de evitar que a explicação excessiva das perguntas pudesse direcionar a resposta da criança, levando-a “explorar” aquilo que supõe ser a resposta “correta”, esperada pela pesquisadora.

## Sujeito

Neste artigo são apresentados os resultados e a análise referentes a um menino de 11 anos que estuda em escola particular da Zona Oeste de São Paulo. Participa de reforço escolar no contraturno, com a pesquisadora. Quando a entrevista foi realizada, Caio<sup>4</sup> estava cursando o 6º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez. Apresentava notas baixas e fazia reforço escolar há 1 ano e meio. Caio foi medicado com *Ritalina* (Metilfenidato) por 3 anos, mas encerrou o uso do medicamento no fim de 2016.

Além da escola e do reforço escolar, frequenta aulas de inglês, natação, futebol e violão. Destas atividades, diz gostar apenas do futebol, que joga com bastante habilidade. Os pais são médicos, católicos, vão à missa todos os domingos e, em seguida, almoçam com a família da mãe na casa dos pais dela. Apresentam-se sempre falando baixo, de forma culta e com tranquilidade; o comportamento contrasta com o de Caio, que se apresenta, na maior parte do tempo, agitado, falando alto, utilizando palavras em seu discurso e “estabanado”, segundo ele mesmo (e também na avaliação dos pais). Durante a semana e aos sábados os pais saem cedo para o trabalho e voltam tarde, mas a mãe sempre “fiscaliza” (palavra utilizada por ela) as lições dos filhos, mesmo que já estejam dormindo.

3 Pesquisa CAAE 84597418.5.0000.5482 aprovada no Comitê de Ética da PUC-SP em 17 de abril de 2018 sob parecer 2.603.259.

4 Nome fictício.

Caio tem um irmão dois anos mais velho que estava concluindo o 9º ano à época da entrevista e que sempre teve ótimo desempenho escolar.

### Local de coleta/produção de dados

A entrevista foi realizada em espaço isolado de interferências externas, tranquilo e acolhedor, com o qual a criança já estava acostumada. Ocorreu em período e em data que não interferiram nas atividades escolares ou extracurriculares da criança. A criança estava bem alimentada, descansada e disposta a participar da entrevista. Os dados da entrevista foram gravados e transcritos, para dar seguimento à análise.

### Procedimentos de análise

A análise dos dados foi feita com o procedimento de “núcleos de significação”, proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), que permite compreender os mecanismos do ser humano na construção de significações para eventos e fenômenos. Busca a palavra com significado, que não é qualquer palavra, e sim aquela que se origina da articulação dialética entre pensamento e linguagem, que expressa a construção histórica do sujeito: como ele se relaciona afetivamente e cognitivamente com a realidade em que vive.

Ao utilizar a palavra, o indivíduo sintetiza o pensamento e a fala, e esta palavra apresenta ao mesmo tempo função semântica e psicológica. Então, é preciso não apenas entender a palavra, mas também as condições materiais e subjetivas sob as quais ela é escolhida e utilizada. Nesse processo de identificação da palavra com significado busca-se compreender as significações constituídas pelo sujeito acerca de algo ou de alguém, sendo que a análise ocorre em três etapas, conforme descritas nos próximos parágrafos.

Em primeiro lugar, ocorre o levantamento de pré-indicadores, considerando o contexto de produção da fala do sujeito. Ao ler e reler o material transcrito são destacados os conteúdos que se repetem, aqueles que mostram uma carga emocional maior ou que indicam ambiguidades afetivas da criança em relação ao tema específico. Tais conteúdos são nomeados como “pré-indicadores” e compõem o quadro de possibilidades de organização dos núcleos de significação.

A segunda etapa é a sistematização de indicadores mais inclusivos, na qual o pesquisador considera os pré-indicadores em sua totalidade e os agrupa por

critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição e por contradição. Nessa etapa o pesquisador passa a articular os indicadores entre si, partindo de contextos específicos ou da trajetória de vida do sujeito. Os pontos de relevância dos pré-indicadores unem-se em narrativa única, agrupando vários trechos da fala, constituindo as zonas de sentido do sujeito, que são seus pontos de relação com o meio social.

A terceira e última etapa envolve a sistematização dos núcleos de significação, com interpretação inicial dos dados por parte do pesquisador, pois nesse trabalho crítico se reconstrói a historicidade do sujeito. Os núcleos de significação emergem da compreensão que o pesquisador tem da realidade e em relação ao sujeito pesquisado e devem apresentar um alto poder de síntese, resumindo, em seus títulos, a maneira pela qual o sujeito significa a realidade na qual opera. Com frequência, serão nomeados a partir de fragmentos da fala do próprio pesquisado ou pelo pesquisador, de forma a refletir a forma pela qual o participante significa o fenômeno em estudo.

Com essas etapas construídas tomam-se os núcleos de significação, que são analisados. Ela se inicia com cada um dos núcleos construídos e termina na articulação entre eles. Entretanto, essa análise não se pauta exclusivamente na fala do sujeito, pois deve, necessariamente, considerar o contexto social, político e econômico em que ele vive e a posição a partir da qual fala, buscando articulá-los e, assim, cumprir os objetivos da pesquisa.

## Resultados

Esta seção apresenta os resultados da entrevista realizada com Caio, trazendo a voz da criança na forma de indicadores selecionados para destacar sentidos e significados a respeito do reforço escolar, dando ainda visibilidade à sua vida diária e relações no meio escolar, social e familiar. Os indicadores são agrupados e estruturados em três núcleos principais, apresentados a seguir.

### Núcleo 01 – A busca pelo pertencimento: “Eu sou um cara bom. Não bom de escola. Sou bom de coração”

O Núcleo 01 articula a visão do entrevistado a respeito dos processos inclusivos e excludentes encontrados na escola e em outros ambientes, como a família

e o grupo de amigos, que propiciam sentimentos de pertencimento e participação social. Neste núcleo também são apresentados indicadores a respeito da autoimagem: como Caio vê-se a si mesmo frente às diferenças que apresenta em relação aos seus pares.

Neste primeiro núcleo, Caio descreve claramente situações escolares nas quais ocorrem mentiras e intrigas entre os alunos. Em tais situações, Caio assume o papel de mau aluno, descrevendo-se como “atentado”<sup>5</sup>, com difícil relação com figuras de autoridade. Ele especifica seus problemas com as professoras, já que elas preferem os alunos “puxa-saco”. Caio parece ter clara noção de que goza de má reputação e de que ela lhe prejudica por fazer dele o principal suspeito de maus feitos.

Caio aponta que não vê sua escola como omissa ao lidar com os conflitos entre alunos, sendo que a instituição busca solucionar problemas pelo diálogo: segundo Caio, existe uma reunião criada com o intuito de permitir às pessoas que se sentem humilhadas falarem. Entretanto, em sua apreciação essa não é uma boa escolha, porque falta sinceridade a alguns colegas; aqueles que são sinceros acabam se fragilizando perante o grupo, que usa o que foi dito para “zoar mais ainda”. Na avaliação de Caio, a escola pode acabar agravando os conflitos na tentativa de fazer a mediação.

O menino também demonstra desconforto com o fato das outras crianças aparentemente fazerem uso de preconceitos ao estabelecerem relações interpessoais, pois alguns de seus colegas “nem conhecem e já saem falando”. A falta de sinceridade das outras crianças, segundo ele, aumenta sua distância em relação a elas: ele é diferente, não é “puxa-saco” das professoras e não é falso como outros alunos. Essa visão de si mesmo o leva a interessar-se por profissões que fazem com que as pessoas “não tenham preconceitos, não briguem, diminuam a violência”.

Caio aponta a falsidade dominante como um dos motivos para que se considere excluído do grupo, mas parece não se importar em ser um outsider, alguém que abertamente foge dos padrões esperados e seguidos pela maioria. Mesmo sendo visto como a “ovelha negra” (sic) da família e um mau aluno na escola, ele aparentemente não se deixa ser definido por tais atributos e não se considera como alguém rejeitado pelo meio social. De fato, o menino parece ter encontrado

uma razão que justifica sua exclusão, exacerbando tudo que nele é diferente: não é “bom de escola, mas é bom de coração”. Busca apoiar-se em outros valores: “tenho coração bom”, “eu sou um cara bom”, “não sou de fazer mal pro outro”, “eu sou um cara que pensa nos outros”, “sou da paz”, “eu sou um bom amigo”, “sou um cara do bem”.

É possível perceber movimentos de conformidade e inconformidade, de pertencimento e afastamento, de inclusão e exclusão, com todas essas dimensões (aparentemente contraditórias) estruturando um fluxo contínuo na constituição social de Caio. Tais polaridades, segundo Mattos (2012) afirma, são faces da mesma moeda: a exclusão de um grupo implica pertença a outro grupo, composto por aqueles não aceitos pelo grupo excludente. Na sala de aula atual de Caio isso fica bem claro: se não faz parte dos bons alunos, faz parte daquele dos “maus alunos”, dos “atentados”, como ele mesmo diz. Devido à sua inclusão nesse grupo, o menino avalia que é alvo de correções disciplinares autoritárias, que buscam um término rápido do conflito. Essa atitude sugere uma concepção moral que se alinha ao que Vinha (2003) e Vinha e Tognetta (2009) consideram como pouco saudável a longo prazo. Não existe uma visão de que o conflito consiste em uma oportunidade para construir preceitos morais entre os alunos ou compreender o ponto de vista do outro. Mesmo quando existe espaço para discutir conflitos, não se pode ignorar que eles podem se tornar uma ameaça ainda maior aos excluídos, pois sua exposição aumenta a chance de retaliação pelos que perpetraram a exclusão.

É possível ver Caio como um excluído que não se ressentia da exclusão, porque se vê como alguém que também exclui o grupo excludente, com pessoas de cujas características de personalidade ele quer distância. Como Mattos aponta (2012), as práticas de inclusão e exclusão dão visibilidade à subjetividade da criança, àquilo que ela acredita ser “certo” ou “errado” fazer com os outros. Caio aceita sua inclusão no grupo dos “atentados” e a imagem de “ovelha negra” (sic); vê os outros como defeituosos (com baixos preceitos morais); portanto, sua exclusão é voluntária, os confrontos abertamente (até mesmo fisicamente, se necessário) e a punição é a consequência a ser enfrentada por ser diferenciado dos colegas. De seus movimentos em direção ao grupo ou afastamento dele emergem suas

5 Nesta seção de análise, os trechos entre aspas são referências diretas às falas das crianças nas entrevistas.

concepções derivadas do meio social a respeito de como lidar com as diferenças, focadas em detalhes na análise do próximo núcleo.

### Núcleo 02 – A escola que não é inclusiva: “...nem sempre o cara é burro, pode ser que é preguiçoso e não presta atenção”

O Núcleo 2 é constituído pelas significações do sujeito confrontando sua maneira de sentir, pensar e agir com as expectativas de colegas, professores, familiares e sociedade em geral, tendo como elemento unificador o ambiente escolar. É um núcleo carregado de significações que indicam a construção de uma história pessoal que se debate entre o atrito e a conciliação com os outros.

Para Caio, o bom aluno é aquele que “vai bem”, “é inteligente”, “faz lição de casa”, “entende tudo que a professora explica”, “aprende rápido”; assim, ele aprendeu a relacionar este bom aluno com a perspectiva futura de sucesso. Quem não estuda ou não acompanha o ritmo escolar “arruma um emprego ruim”, no qual “a pessoa ganha mal e o trabalho é muito cansativo”. Assim, para Caio, o papel da escola e o que ele mesmo está fazendo ali estão bem claros; existe um *script* a ser seguido, lembrado constantemente por todos os atores do meio em que se encontra e punindo aqueles que saem de seu papel: os diferentes, os diversos.

Ao falar de suas qualidades e defeitos, há uma confusão entre bom aluno e inteligência para Caio, já que esta última é avaliada mediante o desempenho escolar: mede-se inteligência pelas notas e boa avaliação dos professores e educadores. Inteligência aparece como uma qualidade que é evidenciada quando se segue a expectativa da escola (algo que pode comprometer a noção de liberdade, autonomia e protagonismo dos alunos). Assim, é como se a inteligência fosse a qualidade mais importante, já que “a pessoa que não é inteligente arruma um emprego ruim”.

Entretanto, embora exista certeza a respeito do que a inteligência traz – ter um bom desempenho acadêmico e um futuro melhor –, existe também certa confusão sobre sua constituição e desenvolvimento. Caio possui interpretação e aplicação diferentes dos conceitos de inteligência e de bom aluno, talvez devido à sua exclusão do grupo desses últimos, abordada no núcleo anterior. Quando questionado, ele parece fazer uma modulação de tais conceitos, pois “nem sempre o cara é burro: pode ser que é preguiçoso e não presta

atenção; não faz lição”. Caio parece reconhecer nuances desse conceito, possibilidades de inteligências nem sempre visíveis, ocultas, não detectadas no sistema educacional ou na avaliação formal, mas aferra-se à noção de que elas se devem a qualidades do “mau aluno”, como a preguiça. Não pertencer ao grupo é algo visto por ele como uma vantagem, avaliando a conformidade alheia como um problema.

Ao falar de si mesmo, Caio dá destaque às características que o diferenciam do grupo dos “bons alunos”: “eu sou meio líder na minha sala”, “eu não sou prego”. Com isso, diminui as conquistas daqueles que obtêm sucesso acadêmico e reconhecimento pelos pais, ao dizer que “eles ficam pagando de realizados”, mas, na verdade, são “uns frustrados”. Age do mesmo modo em relação às carreiras de prestígio, ao dizer, por exemplo, que “médico é tudo bobinho, não é?”, “Meeu, como alguém escolhe ser professor? Ô empreguinho...”. Embaixadores, advogados e auditores situam-se, também, como carreiras a serem evitadas pelos mesmos critérios.

Pode-se verificar em Caio um ressentimento quanto às expectativas de seus pais – os dois médicos – e da família expandida (avós): “a minha vó queria que ele (o pai) fosse médico e ele foi. Perdeu a vida pra fazer o que os pais querem”, algo que Caio não parece disposto a repetir, ao contrário do irmão. Para o menino, os pais acham que ele tem que ser “nerd, prego”. Isso diverge radicalmente do irmão da mãe, outro dissidente familiar: “Minha mãe diz que nasci na casa errada, que pareço com meu tio. Até hoje (é) minha avó que paga tudo dele”. É possível observar que as figuras desviantes de sua família são desvalorizadas, separadas ou diferenciadas de alguma forma.

Observa-se ainda nas falas de Caio que o remédio é visto como uma possibilidade para superar as “dificuldades de aprendizagem”. Ele parece ter sido diagnosticado – por profissionais médicos ou da educação – como desatento, situação que Caio ridiculariza ao brincar com a entrevistadora: “Achei que você não estava prestando atenção. Aí, eu ia te dar um remédio de desatento”. Observa-se que esse recurso químico já foi empregado, uma vez que Caio reconhece que há um “remédio que deixa a boca seca”.

O fato de tomar um composto químico para ter melhor desempenho escolar pode vir a significar uma confusão, por parte desse aluno, entre dificuldades sociais e educacionais com problemas orgânicos. Com isso, surge um problema que não é de Caio, mas do

processo de ensino-aprendizagem, das expectativas que desconsideram diferenças individuais, como perfis cognitivos distintos e diferentes ritmos de aprendizagem (Kassar, 2016). Encaminhar um aluno para diagnóstico e subsequente medicação equipara-se a ignorar problemas de natureza escolar e familiar.

É na escola que as crianças passam grande parte de seu dia, uma vez que essa é a instituição para a qual a sociedade delegou a educação e a formação das crianças e jovens para a vida adulta. Não é de se surpreender, portanto, que o descaso pelo diferente e pelo diverso seja apropriado pelos alunos e que eles reproduzam entre si condutas discriminatórias. Entretanto, a importância exagerada dada ao papel de moldar comportamentos e atitudes esvazia o poder da educação, pois, segundo Biesta (2015), além de propiciar o aprendizado de conteúdos, a educação também deveria estar voltada para a qualificação, a socialização e a subjetificação. Ao voltar-se para a produção e o consumo de conhecimentos, a escola privilegia o primeiro de seus papéis – a qualificação de seus alunos –, atribuindo papel secundário ao que as crianças vivenciam em termos de socialização e de sua formação como sujeitos.

### **Núcleo 03 – Reforço escolar como cuidado ou estigmatização? “Claro que reforço ajuda, mas eu não quero fazer medicina. Eu tô na paz, quero jogar futebol...”**

A composição do Núcleo 3 é feita pelas significações constituídas por Caio a respeito do reforço escolar, cujo componente de maior peso talvez seja a apropriação que faz da visão que o entorno social lhe transmite. As falas mostram que o reforço é visto como algo exaustivo e desgastante, situação inescapável diante de sua realidade imediata. Participar do reforço escolar gera também irritação e desânimo diante do aprender.

As falas de Caio permitiram a constituição dos dois indicadores que formam este núcleo e que se chocam diretamente: a percepção negativa acerca do reforço escolar e a valorização desse processo por parte da escola e da família, com conseqüente imposição para que dele participe. Percebe-se, partindo da análise do sujeito, que existe uma rejeição de Caio ao reforço escolar e que revela, em análise mais aprofundada, a forma como apreende os significados que circulam no ambiente escolar e familiar.

Ao falar do reforço, Caio mostra que se sente preso em uma atividade que considera perda de tempo. Caio também deixa transparecer em sua avaliação sobre o reforço escolar como apreende o mundo atual e, também, seus planos para o futuro, como “não quer fazer medicina”, entendendo que não precisaria estudar tanto assim. Caio “quer jogar futebol”, mostrando dessa forma sua concepção sobre as profissões: para algumas é necessário estudar; para outras, o estudo é desnecessário. Nesse sentido, revela o mundo idealizado da adolescência, no qual é possível ter sucesso e dinheiro apenas com habilidades físicas ou sociais, deixando de lado a educação formal.

A marca das exigências do grupo familiar e da escola aparecem quando Caio fala do reforço. Aparentemente, elas são por ele apropriadas: os professores apresentam o reforço como uma segunda (ou única) chance para os alunos que, como ele, não apresentam o desempenho esperado na sala de aula. Na verdade, os professores “sabem que ele só aprende no reforço”. Ao mesmo tempo, emerge daí algo contraditório, pois é o mesmo reforço que torna o aluno “mais malandro” na sala de aula; ele percebe que não precisa se esforçar tanto, pois confia que aprenderá, no reforço, o conteúdo escolar. Além disso, ao não prestar atenção na aula, Caio “atrapalha os outros”. Essa visão ambígua e contraditória do reforço escolar – ao mesmo tempo avaliado como algo bom e ruim pelos docentes – reafirma para Caio que ele nunca faz o que é certo, e que é sempre inapropriado na escola: alguém que fica para trás ou atrapalha os colegas.

As expectativas acadêmicas do grupo familiar são trazidas e Caio avalia que sua mãe utiliza as aulas de reforço como castigo por seu mau desempenho e não como uma oportunidade de crescimento pessoal. Existe, na apreensão do aluno, uma imposição do reforço por parte dos pais quando dizem que ele “está tendo uma oportunidade que quase ninguém tem”, bem como uma pressão para o sucesso escolar, na medida em que sem este último não há bom aproveitamento dos recursos investidos em sua educação. Afinal, para o menino, é preciso dar retorno ao investimento feito: “eles estão pagando” e, justamente por isso, cabe-lhe “dar valor” ao que recebe.

Observa-se assim, na construção da significação mais ampla sobre o reforço, o quanto a questão financeira permeia o discurso de Caio, misturado a outras vozes (as dos pais, professores, outras crianças), como se fosse uma presença constante no seu cotidiano. Nessa

medida, a aprendizagem parece não ser considerada necessária ao desenvolvimento humano ou ao crescimento pessoal: trata-se a educação como via de acesso para um futuro profissional melhor (Castro, 2014).

Prevalece na escola, como se pode ver, uma visão neoliberal, pois a sala de aula é descrita como lugar de velocidade, desempenho e eficiência e, também, como um espaço no qual é fácil ser deixado para trás, caso não se tenha inteligência ou não se faça o esforço esperado. A diferença de desempenho – expressa pela desatenção, notas baixas ou mau comportamento – indica inadequação, que pode causar a exclusão do grupo (Gomes, Mariano, Oliveira, Barbosa, Sousa & Friedrich, 2010).

Nesse universo de discursos repetidos e recriados, transborda uma visão distante daquela descrita por Biesta (2015) sobre o papel multidimensional que deve ser realizado pela escola. A escola frequentada por Caio traz uma concepção de educação centrada na qualificação e na formação do profissional futuro, deixando de lado os domínios da socialização e da subjetificação. A preparação educacional está voltada para a corrida rumo ao ensino superior e à aquisição de carreiras prestigiosas ou rentáveis. Parecem existir (pelo menos na escola de Caio) tentativas extremas de recuperar aqueles que ficam para trás no percurso escolar, buscando prepará-los adequadamente para enfrentar a competição futura, algo que já ocorre, prototipicamente, na sala de aula.

Por fim, a construção de si supõe certo conformismo e homogeneização, na medida em que são valorizadas pela sociedade, seja na família, na escola, na igreja ou em outros grupos dos quais a criança participe. Toda subjetividade emergente que disso destoe tende a ser ignorada. Como Caio bem diz, muitos alunos não são “bons de escola”, mas podem ser “bons de coração”, uma diversidade que tende a ser ignorada no contexto a partir do qual Caio produz suas reflexões.

## Discussão – Análise internúcleos

A análise internúcleos procura realizar uma transição mais intensa do nível empírico para o nível interpretativo, movimento iniciado já nas análises realizadas até aqui. Nesse momento são sintetizadas e contrastadas as significações de Caio em torno do tema principal deste trabalho: o reforço escolar.

Os significados de “reforço escolar” sofreram mudanças ao longo do tempo; ele parte de uma

concepção inicial de “educação compensatória” ou “recuperação”, para se tornar, atualmente, um instrumento de acesso ao ensino superior e a um padrão financeiro de vida melhor (Passos, 2013). Em seu extremo atual, o reforço escolar já faz circular um significado mais recente de “vantagem competitiva”, quando alunos com bons resultados utilizam esse recurso como forma de estudar ainda mais (pois existe uma ligação muito forte entre a ideia de “estudar” e “aprender”) e apresentar desempenho melhor em comparação com os colegas. Assim, os significados circulantes de reforço escolar podem ser conotados de forma positiva ou negativa, constituindo um processo que pode ser utilizado tanto por “bons” quanto por “maus” alunos.

No caso de Caio, suas significações de reforço escolar são ainda pautadas pelo olhar do passado – do “mau” aluno –, pois os pais e a escola veem nesse processo uma forma de trazer as crianças para o nível médio de desempenho esperado para o conjunto de alunos. Mostram-se, nesse ponto, também outros significados: a falha no aproveitamento desse recurso pode representar o abandono de um futuro de sucesso, relegando o mau aluno a uma vida de muito trabalho e pouco retorno financeiro. O reforço escolar, portanto, não é apenas um processo transitório e temporário: ele é considerado também como uma forma de prever e projetar o futuro, gerando notável pressão escolar e familiar nos participantes. Nota-se que as significações de Caio não passam pela visão potencialmente positiva do reforço: ele não se vê como um aluno de elite adquirindo uma vantagem em relação aos outros; pelo contrário, os sentidos desse reforço escolar são carregados emocionalmente por tristeza, cansaço, monotonia.

As significações do reforço parecem ser agrupadas em dois temas que o envolvem e com ele se misturam: a incapacidade de lidar com as diferenças individuais e, conseqüentemente, a exclusão que isso causa. Embora seja discutível o quanto é “positivo” significar o reforço como “vantagem competitiva”, ainda assim percebe-se que esta atribuição ensejaria sentimentos diversos daqueles reportados por Caio. A divisão existente entre a elite (os estudiosos) e os demais (os que são atentados, preguiçosos, burros ou desatentos) mostra que a sala de aula de Caio reproduz padrões sociais que estão muito além da escola, moldados por um modelo competitivo – e não colaborativo – entre as pessoas.



Os sentimentos de inadequação estão muito presentes para Caio, que sente claramente que não pertence aos grupos valorizados nas salas de aula: Caio diz odiar os “puxa-saco” e também envolve-se em conflitos físicos com seus detratores. A certeza da própria inadequação – ratificada pelas relações sociais conflitantes – gera movimentos de afastamento. Em suas idas e vindas, Caio expressa tentativas de ajuste e acomodação social na escola, revisa constantemente a forma de conseguir inserção nos grupos-alvo e busca, por vezes de maneira desajeitada, seu lugar no mundo. Ainda que ameaçado pela exclusão, procura se reconciliar na busca de uma futura profissão que valorize a empatia, voltada ao próximo e para a minimização de conflitos.

Assim, neste estudo verifica-se que o reforço escolar apresenta significações bastante negativas. O processo em si é visto como necessário e até mesmo efetivo, pois, para Caio, é o único lugar no qual ele aprende. Mas, a efetividade do reforço não encobre ou melhora o fato de que seus participantes se tornam pessoas “diferentes” do resto do grupo. Ele deixa marcas, por vezes sutis, que aparecem na sala de aula pela exclusão e diferenciação em grupos, ou na família, sob a forma de pressão financeira pelo retorno do investimento feito em sua educação. Essa situação parece ser sustentada por uma visão simplista a respeito de como lidar com as diferenças individuais, expressa em comportamentos como o de patologização e medicalização: se o desempenho é ruim, medica-se o aluno desatento e estimula-se para que estude mais.

Entretanto, a despeito dessa pressão ser pouco saudável, é possível observar em Caio – ainda em momento de formação física e psicológica – um desejo de se integrar a seus pares, que se sobrepõe à estigmatização que sofre. Está em pleno movimento de construção de sua individualidade, mas percebe que ela só será positiva se a relação com os colegas for de acolhimento mútuo, de troca de sentimentos e de pontos de vista.

## Considerações finais

Com o relato de Caio foi possível ter acesso à perspectiva da criança quanto à vida escolar e seu papel nela, um local muito importante porque nele passa muito tempo de sua vida. Caio adota estratégias específicas de socialização: é autoconfiante, autônomo, desdenha o grupo de “pregos”, “nerds” e “mentirosos”

pelos quais não tem respeito. Em suas ações, estão refletidos os comportamentos de pessoas com desenvolvimento já completo, que olham para si mesmas e para os outros com olhar crítico, medem suas próprias atitudes, se preocupam com a maneira pela qual serão avaliadas por seus empregadores, colegas, professores... e fazem o melhor possível para se adequar às relações sociais.

Surpreendente também foi observar como emergência de forma nítida na voz de Caio problemas muito sérios e atuais da escola: o bullying, a patologização e a medicalização da desatenção, a rigidez curricular, as dificuldades no manejo dos conflitos e das diferenças entre os alunos. Ao falar de sua vida diária, Caio apontou ainda para problemas mais amplos de nossa sociedade: a corrupção, a injustiça social, a pressão por desempenho, a velocidade das informações, a fragilidade dos laços emocionais e a dificuldade de criar e manter relações estáveis. Causa admiração – e ao mesmo tempo apreensão – constatar que esses temas surgem com espontaneidade e facilidade no discurso de uma pessoa tão jovem.

É possível perceber que Caio já está lidando com essas questões da melhor maneira que pode. Independentemente de seu nível de maturidade, o fato é que são problemas com os quais convive em sua vida diária. Parece, então, que seria o caso da escola dar destaque maior aos temas que surgem no discurso de Caio, assumindo ser ela o principal espaço educativo de transmissão do conhecimento acumulado e, também, de socialização e de subjetivação de seus alunos. O papel formativo dessa instituição é maior, porque nele se constituem os cidadãos. Seria importante que a escola fosse tanto informativa quanto formativa, não colocando antes disso o treino para competições futuras, como o vestibular. Por último, ela pode ser um local onde se constituem redes colaborativas, nas quais todos estão conectados e cada um é responsável por sua parte, atuando de maneira respeitosa, ouvindo e discutindo as ideias dos outros e apresentando as próprias para serem também alvo de análises.

Com a realização desse movimento na escola, a visão do reforço escolar também seria possivelmente modificada, levando a uma outra significação do que é dele participar. Este estudo mostrou como uma criança pode ter sentimentos ambíguos e, em geral, negativos, em relação ao reforço. Ele não é tido como atividade prazerosa ou construtiva; na melhor das hipóteses é uma perda de tempo e, na pior, uma forma

de punição por parte de pais e professores. Ele também é um processo que se liga de forma preocupante à lógica de competição socialmente dominante, produzindo ansiedade e angústia nas crianças. Finalmente, ao causar comparação entre alunos com diferentes desempenhos para determinadas tarefas, pode vir a gerar marcas emocionais de diminuição do próprio valor ou autodesvalorização. Alinhar esse processo com a escola formadora de pessoas significa perguntar como manter a característica de cuidado que o reforço escolar pode trazer, eliminando seus traços de exclusão e de inferiorização de diferenças individuais como, por exemplo, a de ritmo e estilo de aprendizagem.

## Referências

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 94(236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Castro, N. S. E. de. (2014). Investigação sobre o mercado das explicações: estratégias privadas para uma vantagem competitiva no enfrentamento dos exames de acesso ao Ensino Superior. *Trabalhos Completos do X ANPED SUL*, 26 a 29 de outubro de 2014, Florianópolis.
- Gomes, C. A., Mariano, F., Oliveira, A. de, Barbosa, A., Sousa, J. H. B., & Friedrich, N. (2010). Reforço escolar: gastos e desigualdades sociais. *R. bras. Est. pedag.*, 91(227), 55-74.
- Kassar, M. C. M. (2016). Escola como espaço para diversidade e o desenvolvimento humano. *Educ. Soc., Campinas*, 37(137), 1223-1240.
- Mattos, S. M. N. de. (2012). Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, (44) 217-233.
- Passos, A. L. dos. (2013). *Reforço Escolar - Um Instrumento para a Qualidade da Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora.
- Vigotski, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Vinha, T. P.; Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 9(28), 525-540.

Recebido em: 10 de nov. 2018.

Aprovado em: 28 de mai. 2022.



# HABILIDADES SOCIAIS E QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Mangili Esteves<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-2251-2766>

Zilda Aparecida Pereira Del Prette<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-0130-2911>

## Resumo

As habilidades sociais são reconhecidas como fatores de proteção para saúde e qualidade de vida, o que teoricamente se aplica a professores, cujas condições de trabalho são reconhecidamente precárias. Este estudo analisou indicadores de qualidade de vida (QV) e de habilidades sociais (HS) de professores, levando em conta variáveis sociodemográficas que poderiam moderar essa relação. Participaram 85 professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas do interior paulista, que completaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette-2016), o Questionário de Qualidade de Vida (WHOQOL-abreviado) e dois questionários sociodemográficos. Verificou-se uma correlação positiva entre HS e QV, com as variáveis idade, formação, experiência docente e classe socioeconômica mostraram-se moderadoras dessa relação. São discutidas limitações, bem como implicações dos resultados para pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais; Qualidade de Vida; Professor de Ensino Fundamental.

## *Social Skills and Quality of Life of Elementary School Teachers*

## Abstract

Social skills are recognized as protective factors for health and quality of life, which theoretically applies to teachers whose working conditions are admittedly of low quality. This study analyzed indicators of quality of life (QoL) and social skills (HS) of teachers, taking into account sociodemographic variables that could moderate this relation. Participants included 85 teachers of 1st to 5th grade students, working in public schools in the interior of São Paulo, who completed the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette-2016), the Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-abbreviated) and two questionnaires sociodemographic. A positive correlation between HS and QV was verified, with age, training, teaching experience and socioeconomic level moderating this relationship. Limitations are discussed as well as implications of the results for future research.

**Keywords:** Social Skills; Quality of Life; Elementary School Teacher.

## *Habilidades sociales y calidad de vida de los maestros de escuela primaria*

## Resumen

Las habilidades sociales se reconocen como factores protectores de la salud y la calidad de vida, lo que teóricamente se aplica a los profesores cuyas condiciones de trabajo son ciertamente de baja calidad. Este estudio analizó indicadores de calidad de vida (CV) y habilidades sociales (HS) de los docentes, tomando en cuenta variables sociodemográficas que podrían moderar esta relación. Los participantes incluyeron 85 profesores de estudiantes de 1º a 5º grado, que trabajan en escuelas públicas del interior de São Paulo, quienes completaron el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette-2016), el Cuestionario de Calidad de Vida (abreviado WHOQOL) y dos cuestionarios sociodemográficos. Se verificó una correlación positiva entre HS y CV, con las variables edad, formación, experiencia docente y clase socioeconómica moderando esta relación. Se discuten las limitaciones y las implicaciones de los resultados para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Habilidades sociales; Calidad de vida; Docente de primaria.

1 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos – SP – Brasil; [marcela.m.esteves@hotmail.com](mailto:marcela.m.esteves@hotmail.com)

2 Faculdades Integradas de Jaú – FIJ – Jaú – SP – Brasil; [zdprette@ufscar.br](mailto:zdprette@ufscar.br)

## Introdução

As condições precárias de trabalho sobre as quais os professores, principalmente de escolas pública, são submetidos têm sido tema de diversos estudos. Algumas pesquisas destacam alguns dos possíveis fatores, tais como: o número excessivo de crianças dentro da sala de aula (Knüppe, 2006), os baixos salários que, muitas vezes, também acarretam elevada carga horária de trabalho (Pereira, Teixeira, Andrade & Silva-Lopes, 2014), o elevado número de funções (Carlotto & Palazzo, 2006), a pressão de pais e governo, porém sem apoio e reconhecimento (Freitas & Facas, 2013), as condições físicas, organizacionais e de infraestrutura na escola, a indisciplina e desrespeito por parte dos alunos (Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues & Capellini, 2015).

Outros estudos citam algumas consequências físicas, como prejuízos no sono, dores na coluna (Freitas & Facas, 2013), tensão e dor nos braços e pescoço e também consequências emocionais, como a desmotivação de professores (Knüppe, 2006), a frustração, desgaste e até depressão (Freitas & Facas, 2013), o estresse (Goulart-Junior & Lipp, 2008) e a Síndrome de Burnout, caracterizada pela exaustão emocional, diminuição da realização pessoal no trabalho e despersonalização (Maslach & Jackson, 1981).

Os fatores citados comprometem a qualidade de vida do professor, sua saúde física e mental (WHO, 2001) e podem, inclusive, acarretar no abandono da profissão (Lapo & Bueno, 2003). Além disso, essas condições podem afetar negativamente suas relações interpessoais com os alunos, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, as políticas públicas ainda falham ao não oferecer um respaldo médico ou psicológico aos professores. Para Goulart-Junior e Lipp (2008), é urgente a necessidade de intervenção por meio de trabalhos preventivos, a fim de preparar esses profissionais para os desafios da sua atuação.

Para Rocha e Fernandes (2008), a qualidade de vida dos professores tem sido negligenciada e intervenções preventivas não podem ser mais adiadas. Tais intervenções poderiam ser direcionadas, no mínimo, para melhorar os recursos de proteção e de enfrentamento do professor por melhor qualidade de vida no trabalho. Uma alternativa poderia ser a promoção do repertório de habilidades sociais, que tem sido considerado um importante fator de proteção à saúde e

efetividade em diferentes contextos profissionais (Del Prette & Del Prette, 2017; Lopes, Dascanio, Ferreira, Del Prette & Del Prette, 2017).

Diversas pesquisas citam a relação existente entre qualidade de vida e habilidades sociais, visto que a segunda contribui para relacionamentos interpessoais mais satisfatórios e produtivos (Lucca, 2004; Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette & Del Prette, 2007; Del Prette & Del Prette, 2008). Como exemplo, a assertividade do professor poderia ser direcionada para solicitar apoio, expor as dificuldades com o número excessivo de alunos na sala de aula, lidar com alunos indisciplinados, buscar melhorias salariais e melhores condições físicas do ambiente de trabalho, entre outros.

As habilidades sociais são definidas por Del Prette e Del Prette (2017) como classes específicas de comportamento valorizadas na cultura e que contribuem para a competência social, definida como um construto avaliativo do desempenho social. As habilidades podem ser aprendidas em qualquer fase da vida, principalmente por meio de observação, instrução ou consequenciação do desempenho.

O professor não apenas ensina os conteúdos previstos no currículo escolar, mas pode também ser modelo de comportamentos sociais desejáveis e, assim, potencializar o processo de ensino-aprendizagem e reduzir a frequência de comportamentos problemáticos em sala de aula. Um bom repertório de habilidades sociais pode melhorar sua capacidade de alcançar objetivos acadêmicos e sociais do contexto escolar.

Os estudos sobre habilidades sociais do professor no Brasil são escassos (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998; Del Prette & Del Prette, 2008), entretanto, todos enfatizam a importância dessas habilidades, principalmente devido aos resultados positivos na interação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de não terem sido encontradas pesquisas que relacionassem habilidades sociais e qualidade de vida do professor, essa relação foi abordada em outros segmentos populacionais, como idosos (Carneiro, 2006; Carneiro et al., 2007; Braz, Cabral, Coimbra, Fontaine & Del Prette, 2013), profissionais da saúde e seus pacientes (Formozo, Oliveira, Costa & Gomes, 2012) e cônjuges (Sardinha, Falcone & Ferreira, 2009).

Outro aspecto relevante indicado nas pesquisas da área é o efeito que variáveis sociodemográficas podem ter na aquisição e desempenho de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del

Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006) e, indiretamente, na melhoria e manutenção da qualidade de vida. Por isso, é importante levar em consideração que essas variáveis podem ser moderadoras da relação entre habilidades sociais e qualidade de vida.

Com base nessas considerações, o presente estudo teve como objetivo analisar possíveis correlações entre indicadores de habilidades sociais e de qualidade de vida, levando em consideração também algumas variáveis sociodemográficas que poderiam constituir variáveis moderadoras dessa relação.

## Método

### Participantes

Participaram 85 professoras (obs.: devido ao número extremamente pequeno de professores homens, optou-se por uma amostra exclusivamente feminina) atuantes entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de duas cidades do interior de São Paulo. Os critérios para a participação no estudo foram os de lecionar do 1º ao 5º ano, interesse em participar da pesquisa e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A maioria das participantes (51,8%) tinha entre 32 e 45 anos ( $M = 40,48$  e  $DP = 8,669$ ). A classe socioeconômica predominante foi a B2 no Critério Brasil (ABEP, 2015), com 43,5% dos participantes ( $M = 4,51$  e  $DP = 0,996$ ) e a maioria (42,4%) das professoras relatou experiência docente de 1 a 11 anos ( $M = 13,68$  e  $DP = 7,766$ ). Em relação ao número de alunos por sala de aula, a maioria (60%) possui de 19 a 27 alunos ( $M = 25,24$  e  $DP = 4,412$ ). Além disso, grande parte das professoras (51,8%) possuem uma carga horária de trabalho de 10 a 30 horas semanais ( $M = 40,31$  e  $DP = 14,454$ ) e a maioria deles (67,1%) tem pós-graduação em *latu sensu* ( $M = 2,46$  e  $DP = 0,933$ ).

### Instrumentos

**Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette).** Instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais. Foi utilizada uma estrutura prévia de atualização para 18 a 60 anos, que reteve 25 itens (Braz, Fontaine, Del Prette & Del Prette, 2016) e contém uma estrutura fatorial muito similar a da versão definitiva posteriormente produzida para 18 a 59 anos

(Del Prette & Del Prette, no prelo). Cada um descreve uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reação. Neste instrumento, o respondente deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, em escala tipo Likert, com cinco pontos, variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre). Em alguns itens, há um fraseado “negativo”, com a pontuação para a obtenção do escore. Os itens produzem um Escore Total ( $\alpha = 0,838$ ) e escores em cinco fatores: F1 – Conversação e desenvoltura social ( $\alpha = 0,825$ ); F2 – Expressão de sentimento positivo ( $\alpha = 0,741$ ); F3 – Assertividade de autodefesa ( $\alpha = 0,663$ ); F4 – Assertividade de autoexposição social ( $\alpha = 0,664$ ) e F5 – Assertividade afetivo-sexual ( $\alpha = 0,654$ ). Esta estrutura fatorial foi confirmada, apresentando bons índices de ajustamento global e local. A análise de consistência interna do instrumento na presente amostra foi avaliada por meio do Alpha de Cronbach ( $\alpha = 0,73$ ), que se mostrou satisfatório de acordo com a metanálise de Peterson (1994).

**Questionário sobre Qualidade de Vida (WHOQOL-Abreviado).** Instrumento elaborado pela Organização Mundial da Saúde e traduzido e validado no Brasil por Fleck et al. (2000). A versão reduzida contém 26 itens, com duas questões gerais sobre qualidade de vida e as demais 24 são divididas em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. Nos itens 3, 4 e 26, a pontuação mais alta indica baixa qualidade de vida, devendo-se inverter a pontuação para a obtenção do escore correto. A versão abreviada em português (WHOQOL-abrev.) apresentou, na presente amostra, características satisfatórias de consistência interna, indicadas pelo coeficiente de fidedignidade de Cronbach ( $\alpha = 0,91$ ).

**Questionário Critério-Brasil.** Este instrumento avalia o nível socioeconômico das famílias, com base em itens referentes ao poder aquisitivo, posse de bens de consumo duráveis e grau de instrução do chefe da família (ABEP, 2015). O instrumento permite situar o respondente em uma das seis classes socioeconômicas variando de E (a mais baixa) a A (a mais alta).

**Questionário sociodemográfico.** Intitulado *Combecendo um pouco mais sobre você*, foi elaborado para o projeto “Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola” (Del Prette & Del Prette, 2014) e possui perguntas

sobre gênero, idade, formação acadêmica, experiência na área e atuação profissional atual, que foram utilizadas no presente estudo.

## Procedimento

A coleta de dados de uma das cidades ocorreu na secretaria da educação, enquanto na outra, foi feita em escola por escola durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Em todos os encontros, a coleta foi realizada da mesma maneira. Primeiramente foram explicados aos professores os objetivos do estudo e esclarecidas algumas dúvidas. Em seguida, foram entregues todos os instrumentos impressos, preenchidos em presença do pesquisador. O tempo de preenchimento médio foi de uma hora, sendo necessária apenas uma reunião.

## Análise de dados

Os dados foram inseridos e organizados em planilha do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0. Em seguida, foi efetuado o cômputo dos escores de acordo com os protocolos dos instrumentos aplicados (IHS-Del-Prette e WHOQOL-Abreviado), convertendo-se os dados dos itens em escores gerais e fatoriais.

Inicialmente, foi verificada a normalidade da distribuição dos escores gerais e fatoriais/domínios com base no teste de Kolmogorov-Smirnov ( $p < 0,05$ ), e nas medidas descritivas de assimetria e curtose de acordo com os parâmetros estabelecidos por Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009). Então foram realizados testes de correlação (*Pearson*) entre escores de

habilidades sociais e de qualidade de vida, seguidos por correlação parcial com controle das seguintes variáveis sociodemográficas: idade, tipo de formação, tempo de experiência como docente, número de alunos em sala de aula, carga horária de trabalho e classe socioeconômica. A intensidade das correlações foi avaliada com base na classificação de Hinkle, Wiersma e Jurs (2003): 0,90 a 1,00 “Muito alta”; 0,70 a 0,90 “Alta”; 0,50 a 0,70 “Moderada”; 0,30 a 0,50 “Baixa”; 0,10 a 0,30 “Muito baixa”.

## Resultados

Os resultados referentes à correlação entre os escores de habilidades sociais e os domínios de qualidade de vida, conforme os dados obtidos com as professoras são apresentados na Tabela 1.

Foram identificadas três correlações baixas e oito muito baixas, sendo todas elas positivas e significativas. Pode-se perceber também que o Escore Geral do IHS-Del-Prette, bem como os Fatores 1 (Conversação e desenvoltura social) e 2 (Expressão de sentimento positivo) se correlacionaram tanto com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev, quanto com os Domínios 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente), e esse último também se correlacionou com o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social) do IHS-Del-Prette. O Domínio 3 (Relações Sociais) foi o único que não se correlacionou com nenhuma variável de habilidades sociais.

Em seguida, são apresentadas as correlações entre habilidades sociais e qualidade de vida com controle das variáveis sociodemográficas. Controlando-se a idade, que variou dos 27 aos 57 anos, foram encontradas as seguintes alterações nas correlações: (a) as

Tabela 1  
Coeficiente de Correlação de Pearson ( $r$ ) entre habilidades sociais e qualidade de vida.

Habilidades Sociais	Escore Geral	Qualidade de Vida				
		D1 Físico	D2 Psicológico	D3 Relações Sociais	D4 Meio ambiente	
Escore Geral	$r$	,302**	,201	,286**	,102	,351***
F1 - Conversação/ Desenvoltura Social	$r$	,288**	,206	,310**	,128	,280**
F2 - Expressão de sentimento positivo	$r$	,261*	,229*	,245*	,118	,231*
F3 - Assertividade de autodefesa	$r$	,127	,044	,152	,018	,182
F4 - Assertividade de autoexposição social	$r$	,184	,135	,076	,065	,268*
F5 - Assertividade afetivo-sexual	$r$	,110	,058	,086	,006	,170

Nota: \* $p \leq 0,05$ ); \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$ .

correlações do Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) deixou de se correlacionar com os Domínios 1 (Físico) e 4 (Meio Ambiente). Além disso, observou-se uma tendência nas demais correlações, mesmo que não expressivas, para a mesma direção daquelas significativas, ou seja, os fatores de habilidades sociais apresentaram oscilações nos valores de correlação com os domínios de qualidade de vida no mesmo sentido das alterações significativas.

O controle do “*tipo de formação*”, que abrangia magistério, graduação, formação complementar e pós graduação, apresentou um aumento em todas as correlações, entretanto, apenas as seguintes alterações foram significativas: (a) a correlação entre o Escore Geral de IHS-Del-Prette e o Domínio 1 (Físico) ficou mais forte, assim como as correlações do Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e os Domínios 1 (Físico) e 4 (Meio Ambiente); (b) o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social), além de ter sua correlação o Domínio 4 (Meio Ambiente) intensificada, passou a se correlacionar com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev.

Quando o “*tempo de experiência como professora*”, que variou de 1 a 33 anos, foi controlado, verificou-se as seguintes alterações: (a) as correlações entre o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) a correlação entre o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) e o Domínio 4 (Meio Ambiente) deixou de ser significativa. Também nesse caso, verificou-se uma tendência, das demais correlações de cada domínio de qualidade de vida, que oscila na mesma direção das correlações significativas.

Não foi encontrada nenhuma alteração significativa ao ser controlada a variável “*número de alunos na sala de aula*” e “*carga horária de trabalho*”. Em compensação, ao ser controlada a variável “*classe socioeconômica*”, que diversificou de A a C2, pode-se verificar as seguintes alterações: (a) as correlações entre o Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e o Domínio 4 (Meio Ambiente) ficaram mais fortes; (b) O Fator 1 (Conversação e desenvoltura social) passou a se

correlacionar com o Domínio 1 (Físico); (c) A correlação entre o Escore Geral do IHS-Del-Prette e o Escore Geral do WHOQOL-Abrev ficou mais fraca; (d) As correlações entre o Fator 2 (Expressão de sentimento positivo) com o Escore Geral do WHOQOL-Abrev e os Domínios 1 (Físico), 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente) deixaram de ser significativas, assim como a correlação entre o Fator 4 (Assertividade e autoexposição social) e o Domínio 4 (Meio Ambiente).

## Discussão

Com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que há sim uma relação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental. Essa constatação amplia as evidências de outros estudos – agora incluindo professores – de que indivíduos socialmente competentes apresentam melhor qualidade de vida (Carneiro, Falcone, Clark, Del Prette & Del Prette, 2007; Del Prette & Del Prette, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2009; Lucca, 2004) e vice-versa.

Foram encontradas correlações significativas entre o Escore Geral do IHS, Fatores 1 (Conversação e desenvoltura social), 2 (Expressão de sentimento positivo) e 4 (Assertividade e autoexposição social), Escore Geral do WHOQOL-Abrev e Domínios 1 (Físico), 2 (Psicológico) e 4 (Meio Ambiente). Os Fatores 3 (Assertividade de autodefesa) e 5 (Assertividade afetivo-sexual) e Domínio 3 (Relações Sociais) não apresentaram correlação com nenhuma variável.

Os resultados referentes à relação entre habilidades sociais e qualidade de vida das professoras indicam que quanto melhor o repertório geral de HS e, mais especificamente, de *conversação e desenvoltura social*, e de *expressão de sentimento positivo*, melhor a qualidade de vida, em particular nos domínios psicológico e itens relativos ao meio ambiente. Adicionalmente, quanto melhor o repertório de expressão de sentimento positivo, melhor também a qualidade de vida no domínio físico e quanto melhor as habilidades assertivas, melhor a qualidade vida em itens relacionados ao meio ambiente. Portanto, pode-se afirmar que habilidades sociais e qualidade de vida se relacionam de forma positiva e que possivelmente, melhorar uma dessas variáveis leve a melhoria da outra, o que implicaria novos estudos para a identificação da direção dessas influências.

Em relação às correlações parciais, não foram encontradas diferenças na força da correlação quando realizado o controle das variáveis “carga horária de trabalho” ou “número de alunos em sala de aula”. Essa informação leva a supor que a relação entre habilidades sociais e qualidade de vida independe da carga horária que o professor cumpre ou do número de alunos que ele tem dentro da sala de aula. Esses resultados não confirmam os de outras pesquisas que relacionam o comprometimento da qualidade de vida do professor com a alta carga horária de trabalho (Carlotto & Palazzo, 2006; Freitas & Facas, 2013; Pereira, Teixeira, Andrade & Silva-Lopes, 2014; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues & Capellini, 2015) e o número excessivo de alunos em sala de aula (Carlotto & Palazzo, 2006; Freitas & Facas, 2013; Santos & Sobrinho, 2011). Possíveis diferenças de método e amostragem poderiam ser melhor investigadas em estudos futuros.

Outras variáveis sociodemográficas, entretanto, se mostraram moderadoras importantes dessa relação. A idade aumentou a força da correlação entre habilidades de conversação/ desenvoltura social com a qualidade de vida geral, física e do meio ambiente. Visto que a idade se correlacionou positivamente com diferentes domínios de qualidade de vida e com nenhum fator de habilidades sociais, pode-se supor que, com o passar dos anos, é comum que haja alguma melhora na qualidade de vida dos professores (possivelmente associada à gratificação por tempo de serviço e mudança para escolas melhores) e que isso possa influenciar no desempenho de habilidades sociais, tal como medido pelo IHS-Del-Prette. No sentido oposto (uma vez que o dado é correlacional e não aponta direção de causalidade) pode-se supor que há fases da vida em que as habilidades sociais contribuam para a qualidade de vida, por exemplo, em períodos de mudanças, como inserção no mercado de trabalho ou nova classe de alunos, onde as habilidades sociais são fundamentais para estabelecimentos de novas relações interpessoais e adaptação do indivíduo.

Contrariamente aos dados anteriores, com o controle da idade, a habilidade de expressar sentimento positivo deixou de se correlacionar com a qualidade de vida física e do meio ambiente, ou seja, a relação entre expressar sentimento positivo e a qualidade de vida não apenas dependente da idade, como era esta variável que estava produzindo a correlação. É possível supor que, com o passar dos anos, com o amadurecimento profissional e pessoal, as perdas sofridas no decorrer da

vida, entre outros fatores, as pessoas passem a dar uma maior importância à afetividade nos relacionamentos interpessoais, o que pode contribuir para a ampliação de sua rede de apoio e qualidade de vida.

Quando controlada a variável “tempo de experiência como professora”, as mesmas alterações ocorreram referente à força das correlações, exceto para a correlação entre expressar sentimento positivo e qualidade de vida física, que se manteve. Visto que essa variável se correlacionou apenas com o Domínio 4, *Meio ambiente*, pode-se supor que, com o tempo de atuação, que é concomitante à idade, os professores conquistam algumas condições de qualidade de vida, como escolha dos horários das aulas, das classes e escolas, e que isso também facilite o desempenho de habilidades sociais. Em contrapartida, os professores que apresentam um repertório de habilidades sociais deficitário podem agravar sua qualidade de vida, resultando em problemas de saúde física e emocional, como, por exemplo, no caso de *burnout*, quando os professores apresentam sintomas como apatia, alienação e desumanização (Carlotto & Palazzo, 2006).

Tais resultados fazem sentido ao observarmos estudos que relacionam qualidade de vida com a saúde física do professor e o tipo de ambiente em que ele trabalha (Goulart-Junior & Lipp, 2008; Freitas & Facas, 2013; Silva, Bolsoni-Silva, Rodrigues & Capellini, 2015), sendo importante, especialmente nesse contexto, as habilidades de conversação e desenvoltura social. Também pode-se presumir que há faixas etárias e momentos de exercício profissional em que a luta por melhoria das condições de trabalho é mais ativa, havendo um aumento na indignação e diminuição na expressão de sentimentos positivos. Por exemplo, professores que já estão atuando há tempo suficiente para sofrerem com as condições de trabalho talvez intervenham mais do que aqueles que acabaram de entrar no mercado de trabalho ou que estão “cansados” e prestes a se aposentar.

Ao controlar a variável “tipo de formação” surgiram novas correlações e outras se fortaleceram. As habilidades sociais gerais e as habilidades de conversação e desenvoltura social passaram a se correlacionar com a qualidade de vida física, enquanto a assertividade de autoexposição social apresentou correlação com a qualidade de vida geral. As habilidades de conversação e desenvoltura social também tiveram fortalecidas suas correlações com a qualidade de vida geral e de meio ambiente, assim como essa última com a habilidade



de assertividade de autoexposição social. Supõe-se que o tipo de formação pode estar relacionado como o salário (Davis, Nunes, Almeida, Silva & Souza, 2012) e o repertório de habilidades sociais (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998), podendo impactar sobre a qualidade de vida e a competência social.

Por fim, a última variável controlada foi a condição socioeconômica, que contribuiu para o fortalecimento de algumas correlações e redução de outras. No primeiro caso, o controle da condição socioeconômica fortaleceu as correlações entre as habilidades de conversação/ desenvoltura social com a qualidade de vida geral, física e de meio ambiente. Esses resultados evidenciam a variabilidade na relação entre esses indicadores, que possivelmente são influenciados mais fortemente em algumas categorias socioeconômicas, mas nem tanto em outras.

Já a correlação entre o escore geral de habilidades sociais e qualidade de vida geral foi reduzida, e entre a expressão de sentimento positivo com a qualidade de vida geral, física, psicológica e de meio ambiente deixaram de ocorrer, bem como a relação entre assertividade de autoexposição social e a qualidade de vida referente ao meio ambiente. Pode-se interpretar que, dependendo da condição socioeconômica, a professora pode ter acesso maior ou menor a diferentes ambientes, aprendizagens, relações sociais e possibilidades de lazer, o que contribui para a relação entre sua qualidade de vida em diversos aspectos e também para o desempenho de habilidades de conversação e de desenvoltura social.

## Considerações finais

As condições de trabalho sob as quais os professores são submetidos, com os baixos salários, sobrecarga de trabalho, número excessivo de alunos, falta de apoio, condições físicas ruins no ambiente de trabalho, pressão de pais e governo e falta de reconhecimento, podem resultar em um alto nível de desmotivação e danos a saúde física e emocional. Consequentemente, esses fatores comprometem a qualidade de vida desses profissionais e podem afetar indiretamente o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Apesar de muitas das condições precárias citadas anteriormente estarem fora do controle do professor, há situações em que é possível alguma reação, caso o professor se sinta capacitado para isso. Essa capacitação

pode incluir um repertório mais elaborado de habilidades sociais, que pode auxiliá-lo na busca de melhoria das condições de trabalho e salário, enfrentamento da pressão de pais e governo, solicitação assertiva de apoio, etc. Além disso, as habilidades sociais podem ser importantes para o professor lidar com comportamentos indesejáveis dos alunos, recusar assertivamente um pedido abusivo evitando ser explorado e construir relações interpessoais mais saudáveis que se revertam em qualidade de vida.

Não obstante os resultados obtidos, são reconhecidas as limitações do presente estudo. Uma delas refere-se ao uso exclusivo de instrumentos de autorrelato, que podem fornecer um quadro parcial da situação, tanto de habilidades sociais como de qualidade de vida. Também se reconhece o fato de que o instrumento de qualidade de vida apresenta questões genéricas e não focaliza aspectos específicos das dificuldades enfrentadas pelos professores, o que pode ser um caminho para o refinamento de pesquisas futuras. O último aspecto refere-se à limitação da amostra em quantidade, sexo, tipo de escola – apenas públicas – e localização geográfica, o que dificulta a generalização dos dados para amostra de professores em geral e aponta para a necessidade de novos estudos ampliando a investigação dos aspectos da presente pesquisa.

O presente estudo confirmou a hipótese de que existe uma relação positiva entre habilidades sociais e qualidade de vida, o que poderia ser indicativo de programas de HS quando esse repertório se apresentar deficitário. No entanto, como se tem apenas correlações e a direção da causalidade não está definida, uma alternativa seria investigar se a melhora do repertório de habilidades sociais por meio de programas de treinamento de habilidades sociais geraria um aumento na qualidade de vida dos professores.

Tais programas poderiam focalizar de forma mais específica as fontes de estresse e dificuldades do professor que pudessem ser amenizadas com a melhora do repertório de habilidades sociais. Dessa maneira, supondo que os professores estariam em melhores condições psicológicas, é provável que isso se reverta também em melhores condições para lidarem com as demandas escolares, sendo melhores modelos para seus alunos e contribuindo para a maximização da aprendizagem, redução dos comportamentos inadequados e desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças.

## Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2015). Recuperado de: <http://www.abep.org/new/criterioBrasil.aspx>.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, 11(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Braz, A. C., Cabral, M. L., Coimbra, S. M. G., Fontaine, A. M. G. V., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Ageing in Lusophone countries: The impact of age-specific legislation on the recognition of rights. *Problems of Psychology*, 7(7), 6-15.
- Braz, A. C., Fontaine, A. M. V. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2016) *IHS-Del-Prette: Análise fatorial exploratória e confirmatória para 18 a 60 anos*. Manuscrito não publicado.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carneiro, R. S. (2006). A relação entre habilidades sociais e qualidade de vida na terceira idade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 45-54.
- Carneiro, R. S., Falcone, E., Clark, C., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 229-237.
- Davis, C. L. F., Tartuce, G. L. B., Nunes, M. M. R., de Almeida, P. C. A., da Silva, A. P. F., & de Olival, B. S. D. (2012). Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*, Florianópolis.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2014). *Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais*. Encaminhado e aprovado no Edital CAPES nº 44/2014.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). *Inventário De Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação para 18 a 59 anos*. São Paulo: Pearson.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Fleck, M. P., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-bref". *Revista de saúde pública*, 34(2), 178-183.
- Formozo, G. A., Oliveira, D. C., Costa, T. L., & Gomes, A. M. T. (2012). As relações interpessoais no cuidado em saúde: uma aproximação ao problema. *Rev. Enferm.* 20(1), 124-127.
- Freitas, L. G. D., & Facas, E. P. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 7-26.
- Goulart Junior, E., & Novaes Lipp, M. E. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W. e Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences* (5 ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, 27, 277-290.
- Lapo, F. R. & Bueno, B. (2003). Os Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 65-88.
- Lopes, D. C., Dascanio, D., Ferreira, B. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Treinamento de habilidades sociais com universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, 21(1), 55-65.
- Lucca E. (2004). *Habilidade Social: uma questão de qualidade de vida*. In: Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Pereira, É. F., Teixeira, C. S., Andrade, R. D., & da Silva-Lopes, A. (2014). O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de Salud Pública, 16*(2), 221-231.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research, 21*, 381-391.
- Rocha, V. M. D., & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 57*(1), 23-27.
- Sardinha, A., Falcone, E. M. D. O., & Ferreira, M. C. (2009). As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no cônjuge. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(3), 395-402.
- Silva, N. R. D., Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Rev. Bras. Educ. Espec, 21*(3), 363-376.
- World Health Organization. (2001). *The World Health Report. Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva: World Health Organization.

**Recebido em:** 13 out. 2020.

**Aprovado em:** 28 out. 2022.



# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS VIVÊNCIAS ACADÊMICAS DE UNIVERSITÁRIOS DE MATEMÁTICA

Bruno de Alcântara Sousa<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-2063-7282>

Adriana Benevides Soares<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

## Resumo

O ingresso à universidade dos estudantes de Matemática é marcado por muitas dificuldades. O conhecimento das concepções dos professores pode nos levar à reflexão de como esses alunos possam ter melhores experiências acadêmicas visto que, os docentes são os principais responsáveis pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Este estudo tem como objetivo identificar as concepções de professores sobre a adaptação à universidade e a satisfação com o curso dos alunos de Matemática. Participaram 23 professores, sendo 11 de universidades públicas e 12 de privadas, do estado do Rio de Janeiro. Foi realizada entrevista individual com 12 perguntas abertas. Para a análise dos dados foi utilizado o *software* Iramuteq. Foram analisados 303 segmentos de texto, obtendo-se cinco Classes (Dificuldades do Estudante, Gestão do Tempo, Razões para a Escolha do Curso, Oportunidades de Emprego e Ambiente Acadêmico). Conclui-se que os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem dos alunos aos déficits de conteúdo, falta de gerenciamento do tempo e que trabalham durante o dia.

**Palavras-chave:** Concepções; Professores; Universitários; Matemática; Iramuteq.

## *Teachers' conceptions about the academic experiences of Mathematics university*

## Abstract

Mathematics students' entrance into the university is marked by many difficulties. The knowledge of the teachers' conceptions can lead us to reflect on how these students can have better academic experiences since, the teachers are the main responsible for the students' learning process. This study aims to identify teachers' conceptions about adaptation to the university and satisfaction with the mathematics students' course. Participated 23 teachers, 11 from public universities and 12 from private universities in the state of Rio de Janeiro. Individual interviews were conducted with 12 open-ended questions. Iramuteq software was used for data analysis. 303 text segments were analyzed, obtaining five Classes (Student Difficulties, Time Management, Reasons for Choosing the Course, Employment Opportunities and Academic Environment). It is concluded that teachers attribute students' learning difficulties to content deficits, lack of time management and who work during the day.

**Keywords:** Conceptions; Teachers; University students; Mathematics; Iramuteq.

## *Concepciones de los profesores sobre las experiencias académicas de la universidad de Matemáticas*

## Resumen

El ingreso de los estudiantes de matemáticas a la universidad está marcado por muchas dificultades. El conocimiento de las concepciones de los docentes puede llevarnos a reflexionar sobre cómo estos estudiantes pueden tener mejores experiencias académicas ya que, los docentes son los principales responsables del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio tiene como objetivo identificar las concepciones de los docentes sobre la adaptación a la universidad y la satisfacción con el curso de los estudiantes de matemáticas. Participaron 23 profesores, 11 de universidades públicas y 12 de universidades privadas del estado de Río de Janeiro. Se realizaron entrevistas individuales con 12 preguntas

1 Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – São Gonçalo – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; [linearbruno@gmail.com](mailto:linearbruno@gmail.com)

2 Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO – São Gonçalo – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)

abiertas. Se utilizó el software Iramuteq para el análisis de datos. Se analizaron 303 segmentos de texto, obteniendo cinco Clases (Dificultades del alumno, Gestión del tiempo, Razones para elegir el curso, Oportunidades laborales y Ambiente académico). Se concluye que los docentes atribuyen las dificultades de aprendizaje de los estudiantes a déficits de contenido, falta de gestión del tiempo y que trabajan durante la jornada.

**Palabras clave:** Concepciones; Profesores; Universitarios; Matemáticas; Iramuteq.

## Introdução

O ingresso no Ensino Superior (ES) nas últimas décadas no Brasil passa a ser uma realidade para uma grande quantidade de indivíduos com mais idade, de primeira geração, de classes mais desfavorecidas e de diferentes orientações sexuais (Araújo, 2017), em particular, para aqueles que desejam a carreira de magistério. Apesar dessa atividade profissional no Brasil apresentar muitos problemas como condições de trabalho inadequadas, falta de segurança nas instituições de ensino e desprestígio social da carreira, o curso de Matemática é um dos que ainda consegue atrair um número significativo de estudantes (Lima & Machado, 2014). Os autores afirmam que essa procura se deve às possibilidades de emprego na rede pública ou privada além de também proporcionar o investimento em outros setores da sociedade.

Diogo (2018) sustenta que há um mercado favorável para estes indivíduos em áreas como Finanças, Logística, *Marketing*, Tratamento de dados, Gestão de informação, Processamento de dados, Física, Ciência da Computação, Engenharias e muitas outras. Segundo Neves, Dörr e Nascimento (2015) muitos alunos matriculados no curso de Matemática, na verdade têm preferência por alguma Engenharia. Aqueles que realmente optam pelo curso de Matemática com primeira opção justificam gostar de cálculos e desafios desde cedo, a admiração dos professores, a facilidade de aprender e ensinar conteúdos de Matemática para os colegas e a influência de parentes próximos que exercem a profissão de professor nessa área (Passos, Martins, & Arruda, 2005).

O fato de frequentar o ES não se traduz, para muitos alunos, na obtenção de sucesso do curso escolhido. Os estudantes ao chegarem na universidade deparam-se com algumas dificuldades e mudanças devido ao novo ambiente educacional que podem ser responsáveis por inúmeras situações estressantes como a distância da família, novos relacionamentos interpessoais e amorosos, tomada de decisão sobre prioridades e gestão da vida financeira. A universidade é um ambiente social repleto de desafios que estão

relacionados com o desempenho acadêmico do aluno e a maneira com que experimenta o processo de adaptação. A adaptação acadêmica pode ser definida como o modo em que o aluno se integra ao ES, exigindo do mesmo uma mobilização de seus recursos cognitivos, sociais e afetivos que atuando simultaneamente, podem colaborar para uma integração mais adequada ao novo contexto e para o aproveitamento de várias situações de aprendizado favorecendo, assim, o desenvolvimento de sua formação profissional (Santos, Oliveira, & Dias, 2015).

Masola e Allevato (2016) apontam algumas dificuldades que os alunos enfrentam assim que ingressam no curso de Matemática como os déficits de conteúdos que deveriam ter sido trabalhados durante o Ensino Médio, a falta de autonomia e de informações a respeito do curso, problemas na organização dos estudos e gestão do tempo, realização de tarefas sem reflexão dos significados, deficiências de leitura, escrita e interpretação de textos. Rodriguez, Meneghetti e Poffal (2015) consideram importante a investigação do perfil dos estudantes e de suas principais dificuldades, pois pode ser um começo para que os alunos permaneçam nos cursos e que ainda possam ter um desenvolvimento acadêmico e profissional mais satisfatório. Nessa direção, destacam que boa parte dos estudantes necessitam trabalhar no período diurno em busca de uma condição financeira mais sustentável, o que pode prejudicar seu percurso acadêmico.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática, que são singulares para cada aluno, transitam em um contexto repleto de variáveis complexas relacionadas com a cognição, a afetividade ou com fatores físicos. O acúmulo dessas dificuldades pode levar ao desinteresse dos estudantes em permanecer no curso, como também desmotivar os professores em relação às suas práticas pedagógicas (Suleiman, 2016). Uma variável relacionada ao ambiente universitário que pode colaborar no entendimento da diversidade de situações que envolvem os alunos é a satisfação com o curso.

Para Hirsch, Barlem, Barlem, Silveira e Mendes (2015) a compreensão da satisfação dos discentes precisa levar em consideração muitos aspectos vinculados

ao nível de qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) como instalações físicas, serviços acadêmicos, programas de assistência social, política de avaliação institucional, qualificação docente e técnico-administrativa, relacionamento entre professores e alunos, métodos de ensino e programas de pós-graduação. Além disso, Ramos et al. (2015) consideram que espaços alternativos colaboram para a troca de experiências entre estudantes, professores, funcionários e comunidade.

Nessa direção, Hirsch et al. (2015) definem a satisfação acadêmica como um sentimento de frustração ou de prazer resultante da comparação do desempenho esperado, de um produto ou serviço, no tocante ao curso e à IES em relação às expectativas do estudante. Suleiman (2016) considera as concepções dos professores de Matemática como variáveis que também podem contribuir para as reflexões acerca das dificuldades dos estudantes no momento de ingresso à universidade, no sentido que influenciam as ações dos docentes na sala de aula e estabelecem suas posições pedagógicas.

As concepções dos professores de Matemática retratam sua prática pedagógica, a forma como percebem as dificuldades dos seus alunos e das decisões sobre quais procedimentos devem ser usados para atingir um melhor nível de ensino e aprendizagem de Matemática (Suleiman, 2016). Meneghetti e Trevisani (2013) salientam que os professores de Matemática que atuam na Educação Superior não devem apenas se ater ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas ao passo que, preocupar-se com o processo de ensino e com o rendimento acadêmico dos estudantes também faz parte de seus atributos.

Arantes (2018) aponta algumas concepções dos professores de Matemática do ES em relação à Formação Profissional, ao Processo de Ensino e Aprendizagem e aos Saberes Docentes. No que diz respeito à Formação Profissional os professores indicaram a importância da qualificação na docência com formação específica para a atuação no ES, a relevância da titulação para a carreira profissional, a realização de cursos de capacitação pedagógica para os docentes, o fomento de um pensamento crítico-reflexivo durante o processo de formação dos estudantes, a consciência que uma formação pedagógica adequada contribui para o bom exercício da prática docente. No que se refere ao Processo de Ensino e Aprendizagem destacaram que no processo de ensino-aprendizagem o que mais importa

é a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações. A maior parte dos professores considera relevante que se aceite o aluno como ele é e que se compreenda os sentimentos que o mesmo possui. Consideram que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na resolução de problemas e não em memorização de fórmulas, nomenclaturas e definições. A disciplina deve ser planejada de tal forma que se tenha uma visão geral do curso e que atenda ao projeto formativo do estudante. O fato de alguns alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem de determinado conteúdo, não significa que o professor não tenha se esforçado para ensinar. O professor não é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o diálogo entre docentes e estudantes deve ser constante.

Ainda segundo Arantes (2018), em relação aos Saberes Docentes, os professores afirmam que têm consciência da importância dos saberes da experiência profissional no momento que os conhecimentos estão sendo apresentados, que deve preocupar-se com a aprendizagem, com a formação profissional e com a formação humana e cidadã dos alunos. A motivação é um fator que colabora para uma aprendizagem significativa, o estabelecimento de relações interdisciplinares e a associação entre teoria e prática contribuem no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve orientar seus alunos no sentido de transformar as informações obtidas de várias fontes em conhecimento (Arantes, 2018).

Rosa (2015) destaca outras concepções dos professores sobre o ensino da Matemática. Indica que a gestão do tempo é essencial numa aula de Matemática. Um excelente aluno de Matemática é aquele que está motivado, manifesta interesse, tem hábitos de estudo e durante as aulas teóricas é capaz de acompanhar o raciocínio do professor. A prioridade é a apresentação de definições, teoremas e demonstrações em detrimento à resolução de exercícios. Os alunos terão oportunidade de conhecer aplicações da Matemática nas suas áreas de especialização. As dificuldades na aprendizagem da Matemática resultam do insucesso dos estudantes na Educação Básica e a falta de capacidade na elaboração de raciocínios abstratos; as maiores dificuldades dizem respeito aos conteúdos matemáticos das disciplinas do primeiro ano do ES.

Esses princípios dos professores podem ser decisivos na formação dos estudantes pois, cada professor traz consigo um entendimento do que o aluno deve

aprender em Matemática e, para atingir este objetivo, utiliza um modelo didático apoiado nas suas ideias. Na maior parte das vezes, os professores de Matemática não levam em consideração outros aspectos relacionados aos alunos como os sociais, emocionais e a formação escolar de origem, tendo como foco principal apenas suas práticas docentes apoiadas em seus conhecimentos matemáticos (Suleiman, 2016). Dessa forma, torna-se relevante estudos que investiguem as concepções dos professores de Matemática acerca de como ocorre o processo de adaptação e satisfação dos alunos visto que, os docentes são os principais responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem dos estudantes. Portanto, o objetivo deste estudo é identificar as concepções de professores sobre a adaptação ao ES e a satisfação com o curso dos alunos de Matemática.

## Método

### Participantes

Participaram 23 professores do curso de Matemática, sendo 11 de universidades públicas e 12 de privadas da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os participantes, consistindo de 14 homens e nove mulheres, tinham, em média, 50,7 anos ( $DP = 8,96$ ), idade mínima de 39 e máxima de 68 anos e, em sua maioria, eram casados (69,6%). O critério utilizado para a participação dos professores foi que tivessem, no mínimo, quatro anos de exercício no magistério superior. O grupo apresentou uma média de 18,5 anos de práticas docentes. O tamanho da amostra foi determinado utilizando o critério de saturação teórica, ou seja, quando as respostas não mais acrescentam algo de novo ao fenômeno que está sendo estudado (Nascimento et al., 2018).

### Instrumentos

Entrevista individual com 12 perguntas abertas distribuídas da seguinte forma: cinco questões sobre satisfação com o curso sendo cada uma para Aspectos Gerais, Institucional, Vocacional, Estudo e Desenvolvimento da Carreira e sete perguntas acerca da adaptação acadêmica sendo duas para Adaptação Institucional, duas para Adaptação ao Estudo, uma para Projeto de Carreira, uma para Adaptação Social e uma para Adaptação Pessoal-Emocional. As perguntas foram construídas tendo por base os instrumentos de Avaliação da Vida Acadêmica de Vendramini et al.

(2004) e de Adaptação ao Ensino Superior de Araújo et al. (2014). Foi aplicado um questionário para coletar dados sociodemográficos utilizando os critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018).

### Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Psicologia da Universidade. Em um primeiro momento, os professores leram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a seguir, assinaram este documento que incluía o objetivo da pesquisa e as regras de preservação do anonimato, assegurando ao indivíduo a retirada de sua permissão a qualquer instante durante o processo de entrevista, segundo a orientação da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

### Procedimentos de coleta de dados

As entrevistas com os professores foram agendadas previamente para os encontros em diversos ambientes das universidades. Dessa forma, os participantes responderam às perguntas sobre suas concepções a respeito das situações acadêmicas vivenciadas pelos estudantes do curso de Matemática. Os dados sociodemográficos como idade, curso, IES, gênero e estado civil foram coletados em folha de rosto que antecedeu à entrevista.

### Procedimentos de análise de dados

Os dados das entrevistas foram transcritos seguindo a formatação necessária para o uso do software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na versão 0.7 Alpha 2. O Iramuteq é de domínio público e viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais como Estatísticas (análises lexicográficas), Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude e Nuvem de Palavras.

O uso deste programa se mostra adequado para pesquisas que analisam uma grande quantidade de dados textuais. A análise textual é um tipo de análise de dados que pode ser aplicada em diversas situações como na investigação de textos, entrevistas, documentos, redações como, também, pensamentos,

concepções e opiniões elaboradas em relação a determinados fenômenos. Para a realização das análises de dados textuais deste estudo, optou-se pelo uso da CHD, que admite a análise das raízes lexicais e oferece os contextos em que as classes estão inseridas, de acordo com os segmentos de texto (ST) do *corpus* da pesquisa. O dendograma criado a partir da CHD, permite compreender as expressões e cada uma das palavras proferidas pelos participantes, viabilizando analisá-las com base em suas posições e inserções sociais (Camargo & Justo, 2018).

## Resultados

As palavras agrupadas nas classes (Figura 1) são estatisticamente significativas com  $p < 0,0001$  e Qui-Quadrado ( $X^2$ ) maior que 15,70. Ramos, Lima e Amaral-Rosa (2018) afirmam que quanto mais próximas às classes, maior a afinidade contextual. Por outro lado, quanto maior o afastamento, menores as relações entre as palavras no contexto das classes.

Na Figura 1 são apresentados os resultados da análise do *corpus* denominado *Concepções dos Professores*. Foram analisados um total de 408 ST, sendo que a partir da CHD foram retidos 74,3% (303 unidades) da totalidade dos textos analisados. O *software* dividiu o *corpus* em dois *subcorpus* que são *Empenho Discente* e a *Classe 4* (Ambiente Acadêmico).

Dessa forma, o *subcorpus* *Empenho Discente* foi subdividido em duas partes sendo uma delas *Adversidades no Percorso Acadêmico* contendo as *Classes 3* (Dificuldades do Estudante) e *2* (Gestão do Tempo) que se complementam ao apontarem os contratempos que os alunos enfrentam no contexto acadêmico, e a outra parte *Busca Profissional* incluindo as *Classes 1* (Razões para a Escolha do Curso) e *5* (Oportunidades de Emprego) expressam as possibilidades de alguns setores do mercado de trabalho absorver o egresso a depender do curso escolhido. Ramos et al. (2018) indicam que uma *Classe* é *Solitária* quando apresenta um contexto diferenciado e com pouca probabilidade de junção em relação às outras classes no ato interpretativo. Nessa direção, a *Classe Solitária*, *Classe 4* (Ambiente Acadêmico), diz respeito a estrutura universitária que precisa ser disponibilizada aos estudantes.

A *Classe 3*, *Dificuldades do Estudante*, responsável por 16,2% (49 ST) do total de textos retidos, demonstra que os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes à baixa qualidade do

ensino da Educação Básica o que é exemplificado nas falas: “*Sim, a grande maioria dessas pessoas apresentam um grau maior de dificuldade em função da péssima qualidade de ensino que eles tiveram na Educação Básica. Grupos nem tanto, mas eles são muito de conversar, de falar não entendi*”.

*Então alunos que pararam muito tempo e começaram novamente eles apresentam um pouco mais de dificuldades. Observo devido à sua origem muitos vêm de um Ensino Médio, ensino público que tem certa deficiência e você pega uma turma muito heterogênea.*

Vale ressaltar que esta *Classe* evidenciou a dificuldade dos professores em identificar grupos mais vulneráveis inseridos no curso. Isso é demonstrado nas falas: “*Então você fica com dificuldade, você percebe que um grupo desenvolve e o outro não, você tem uma dificuldade muito grande de equilibrar e colocar homogêneo. Eu não sei identificar, não saberia classificar um subgrupo*”. “*Mas não consigo identificar ou classificar esse grupo, acho que geralmente são os alunos que não vão bem nas disciplinas e que têm dificuldades. Eles vêm das mais variadas origens, então não consigo classificar esse subgrupo*”.

A *Classe 2*, *Gestão do Tempo*, com 14,2% (43 ST) indica a compreensão dos professores que os estudantes não conseguem manter uma rotina de estudos adequada devido à falta de organização do tempo. A seguir, alguns trechos para elucidar esta situação: “*Eles acabam fazendo pelo ritmo que o professor implementa, não conseguem estabelecer uma disciplina pessoal de estudo, de separação de um tempo, horário, dias ou até mesmo organizar os conteúdos a serem estudados, pois são muitas disciplinas*”. “*Muitos trabalham, então fazem o curso à noite. Então é difícil conciliar o trabalho com o tempo fora da sala de aula para o estudo. Ele não tem condições de gerenciar nem ele, principalmente gerenciar tempo para estudar*”. Ainda revela um número significativo de alunos que trabalham durante o dia e o prejuízo acadêmico causado por esta condição. Alguns professores expressam em suas falas: “*Devido os alunos estudarem no turno da noite e a maioria trabalharem durante o dia inteiro, os próprios alunos afirmam que poderiam estudar mais. Nós tentamos exigir deles, mas muitas vezes não temos o retorno*”. “*A realidade econômica dos nossos alunos faz com que eles tenham que trabalhar também. Eu dou aula de noite e a maioria dos alunos chegam atrasados porque saem do trabalho mais tarde*”.

A *Classe 1*, *Razões para a Escolha do Curso*, com 19,5% (59 ST) entende que aqueles que optam pelo curso de Matemática devem à uma tendência para esta área do conhecimento. Isso é relatado nos trechos:



Os alunos já trazem na sua trajetória o fato de gostar de Matemática, de serem alunos que sempre gostaram de Matemática. Muitos alunos estão vindo de outras faculdades para fazer licenciatura em Matemática, pois os pais não queriam que os filhos fossem professores.

Trata ainda do interesse de estudantes que estão na graduação em Matemática, mas que na realidade almejam outros cursos. Algumas falas dos professores retratam esta realidade: “Como Arquitetura, Engenharia ou Informática e se sentiu mais confortável em fazer Matemática. Não sei, a gente faz um levantamento com os alunos que ingressam, por exemplo, no bacharelado. A maioria queria Engenharia”.

A Classe 5, Oportunidades de Emprego, reteve 24,4% (74 ST) e destaca a percepção dos professores de que existe um mercado favorável de ensino capaz de absorver os licenciados em Matemática. Além disso, os egressos deste curso também têm a possibilidade de se inserir em outros setores do mercado. A seguir, alguns trechos a respeito deste tema: “Hoje em dia está em alta ter acesso ao mercado de trabalho o curso de Matemática, pois permite acesso ao trabalho devido a uma carência de professores, tanto por concursos, quanto por escolas da rede particular”.

*Um certo sacrifício para depois ter acesso às oportunidades que o curso abre. Eu acho que o curso proporciona uma boa formação científica de base, em particular, a Matemática,*

*e por isso ser um curso que na minha opinião, pode abrir várias oportunidades diferentes para o aluno quando ele se forma.*

A Classe 4, Ambiente Acadêmico, com uma retenção de 25,7% (78 ST) indica a importância de espaços não convencionais para a interação dos alunos com diversos segmentos da comunidade acadêmica como explicitado nas falas dos professores: “Não vejo isso nas instituições. O que eu vejo, no máximo, nas instituições, é uma cantina e não há outro espaço para que o aluno possa trocar ideias com outras pessoas, que ele possa desenvolver alguma atividade lúdica”. Salienta também a relevância das instituições em manterem as bibliotecas bem equipadas proporcionando um ambiente agradável para os estudos. Os professores relatam esse tema nas falas:

*Acho que o conhecimento, em geral, principalmente na sua realização profissional uma biblioteca bem equipada e laboratórios com acesso à internet, pois facilita muito a aprendizagem e dá mais oportunidade, mais facilidade de adequar a realidade do aluno com o conteúdo.*

Também destaca acerca da estrutura acadêmica que as IES precisam oferecer aos estudantes para o seu desenvolvimento profissional. Alguns trechos das falas dos professores: “Hoje em dia é necessário ter apoio computacional e ter bons laboratórios. Então essa estrutura, a instituição tem que atender bem o aluno no que ele precisa”.

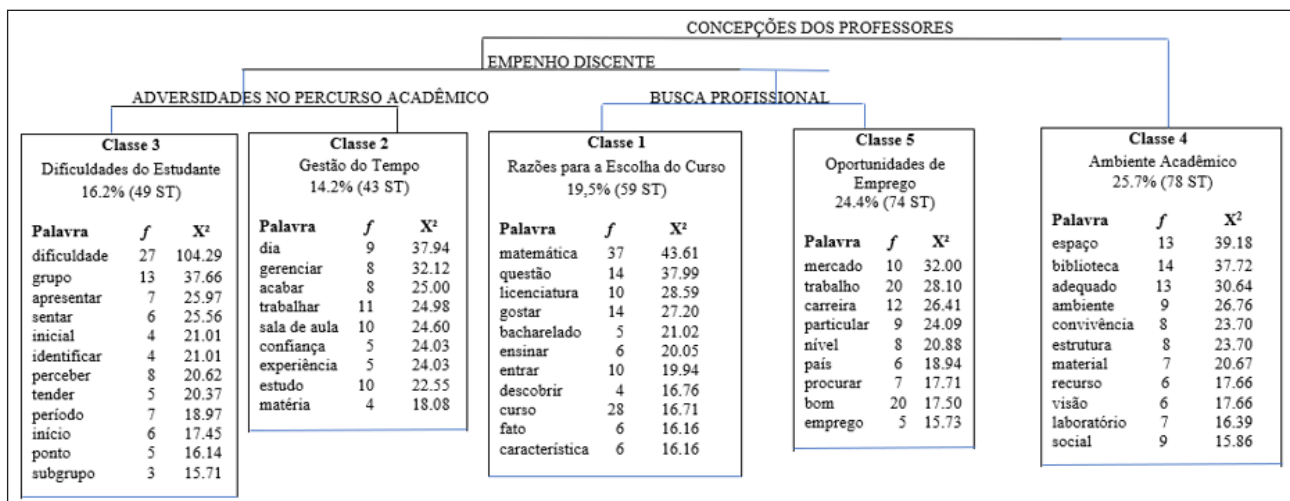


Figura 1. Dendrograma das concepções dos professores.

## Discussão

A *Classe 3, Dificuldades do Estudante*, indica que os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos no curso de Matemática se devem a um ensino insuficiente na Educação Básica, principalmente na etapa do Ensino Médio. Masola e Allevato (2016) destacam que boa parte dos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem devido aos conteúdos do Ensino Médio que não foram devidamente trabalhados. Aponta para professores que apresentam dificuldades em perceber grupos de estudantes que se encontram em situações mais vulneráveis dentro do contexto acadêmico. Nas últimas décadas, por meio de políticas públicas de inclusão, o Brasil tem experimentado o aparecimento de uma população nas universidades com perfis bastante diferenciados. Desse modo, são indivíduos mais velhos, de primeira geração e aqueles pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas (Araújo, 2017).

A *Classe 2, Gestão do Tempo*, aborda a percepção dos professores de que os estudantes não conseguem administrar o tempo para os estudos. Os alunos ao entrarem na universidade se confrontam com diversas situações difíceis durante o período de ajustamento acadêmico como a falta de autonomia, deficiências na interpretação de textos, dificuldades na organização dos estudos e no gerenciamento do tempo (Masola & Allevato, 2016). Demonstra que uma parcela significativa dos estudantes de Matemática trabalha no decorrer do dia prejudicando o seu desempenho acadêmico. Rodriguez et al. (2015) apontam que devido às condições econômicas instáveis de um número expressivo de alunos do curso de Matemática, há a necessidade de que trabalhem na busca de melhores salários ou de uma complementação financeira.

A *Classe 1, Razões para a Escolha do Curso*, mostra que a opção pela licenciatura em Matemática também se deve à aptidão dos indivíduos por este curso. Apesar dos percalços no exercício do magistério no Brasil como condições de trabalho inapropriadas, falta de segurança nas escolas e desvalorização social dessa profissão, ainda assim, existe uma procura considerável de pessoas para esta carreira. Muitos são os motivos que podem levar um indivíduo a escolher a profissão de professor de Matemática como o gosto em resolver cálculos e desafios desde a tenra idade, a desenvoltura dos professores de Matemática que tiveram outrora, a facilidade de aprender e ensinar conteúdos de Matemática aos colegas e a influência de familiares que exercem essa

profissão (Lima & Machado, 2014; Passos et al., 2005). Além disso, aponta a existência de alunos matriculados em Matemática que visam a mudança de curso. Neves et al. (2015) identificaram que boa parte dos alunos matriculados no curso de Matemática, preferem alguma Engenharia.

A *Classe 5, Oportunidades de Emprego*, reflete a opinião dos professores de que os alunos, ao concluírem a graduação em Matemática, têm boas oportunidades de emprego no magistério além de, este curso possibilitar a entrada em diferentes áreas do mercado de trabalho. Existe uma carência de professores de Matemática na Educação Básica, tanto na rede pública quanto na privada. Ademais, as possibilidades vão além das salas de aula de escolas e universidades. Egressos com formação em Matemática são convidados por empresas de áreas como mercado financeiro, logística, *marketing*, tratamento de dados, gestão de informação, processamento de dados, Física, Ciências Computacionais e Engenharias (Diogo, 2018).

A *Classe 4, Ambiente Acadêmico*, ressalta a importância de espaços alternativos que oportunizem a interação de alunos com diversos setores da comunidade acadêmica. Ramos et al. (2015) apontam que espaços não tradicionais na universidade têm se mostrado eficazes no compartilhamento de ideias e trocas de experiências entre alunos, professores, funcionários e comunidade, o que colabora para o aprimoramento intelectual e profissional dos estudantes. As falas dos professores também evidenciaram a importância da estrutura universitária que as IES precisam disponibilizar aos estudantes. Hirsch et al. (2015) destacam alguns fatores que precisam ser levados em consideração para a formação profissional dos discentes como bibliotecas equipadas, laboratórios, salas de estudo, organização do curso, acessibilidade, programas de assistência social, política de avaliação institucional, qualificação docente e técnico-administrativa, relacionamento entre professores e alunos, métodos de ensino e programas de pós-graduação.

## Considerações finais

O objetivo do estudo foi identificar as concepções de professores sobre a adaptação à universidade e a satisfação com o curso dos estudantes de Matemática. As concepções dos professores representam a forma como se colocam diante de suas práticas pedagógicas, o modo como lidam com as dificuldades dos alunos,

o que sabem sobre o perfil desses indivíduos e o que os estudantes desejam para seu futuro profissional. O estudante ao ingressar na etapa do Ensino Superior se depara com muitos desafios. Conhecer algumas variáveis desse novo contexto educacional e as diversas situações vivenciadas pelos alunos torna-se relevante para melhor integração discente às instituições de ensino.

Os professores atribuem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes a diversos aspectos como lacunas do Ensino Médio, escassez de tempo para a realização das atividades acadêmicas e alunos em atividades laborais. O estudo indicou que alguns professores não conseguem perceber estudantes em situações mais vulneráveis, o que pode impedir ações de suporte institucional.

Também ficou evidenciado que muitos alunos que frequentam o curso de Matemática preferiam estar cursando Engenharia. Por outro lado, aqueles que apresentam vocação nessa área encontram um mercado de trabalho favorável no magistério e, até mesmo, em outros setores como Finanças, Ciência de Dados, Ciência da Computação e Logística. Os docentes relatam ainda a importância de investimentos das IES em espaços que propiciam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes como bibliotecas, laboratórios e salas de estudo. Outros espaços de convivência também devem ser disponibilizados de modo que favoreçam a interação e a realização de atividades extracurriculares entre estudantes, professores e funcionários.

O estudo contribui para a elucidação de como pensam os professores do curso de Matemática no tocante às vivências dos estudantes ao ambiente universitário. Nesse sentido, o estudo possibilita que professores e gestores tomem decisões mais congruentes em relação à implementação de políticas acadêmicas com vistas à diminuição das dificuldades encontradas pelos alunos nesse contexto.

No que se refere às limitações, o estudo poderia ter obtido uma amostra com docentes de outros estados da federação, além de ter realizado comparações entre as concepções de professores de IES públicas e privadas. No que concerne a estudos prospectivos, sugere-se a investigação de outras variáveis de modo a ampliar a compreensão das experiências acadêmicas dos estudantes de Matemática no contexto da Educação Superior.

## Referências

- Arantes, M. G. R. (2018). *Docência na Educação Superior: concepções de professores que ensinam Matemática* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais. Recuperado de: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21499>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. doi:10.17979/reipe.2017.4.2.3207
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2018). *Tutorial para uso do software IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição. Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>
- Diogo, D. (2018, 02 de dezembro). Novas perspectivas de carreira na área de Matemática. *Correio Braziliense*. Recuperado de: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2018/12/02/internatrabalhoformacao2019,722799/matematico-fora-de-sala-de-aula.shtml>
- Masola, W. J., & Allevato, N. S. G. (2016). Dificuldades de aprendizagem Matemática de alunos ingressantes na Educação Superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(1), 64-74.
- Meneghetti, R. C. G., & Trevisani, F. M. (2013). Futuros matemáticos e suas concepções sobre o conhecimento matemático e seu ensino e aprendizagem. *Educação Matemática Pesquisa*, 15(1), 147-178.
- Nascimento, L. C. N., Souza, T. V., Oliveira, I. C. S., Moraes, J. R. M. M., Aguiar, R. C. B., & Silva, L. F. (2018). Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 243-248. doi:10.1590/0034-7167-2016-0616
- Neves, R. S. P., Dörr, R. C., & Nascimento, A. P. (2015, maio). Perfil de ingressantes na Licenciatura em Matemática: indicativos para a formação inicial. *Anais da XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática*, Chiapas, México, 1-8. Recuperado de: [http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv\\_ciaem/xiv\\_ciaem/paper/viewFile/996/413](http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/996/413)
- Passos, M. M., Martins, J. B., & Arruda, S. M. (2005). Ser Professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos... *Ciência e Educação*, 11(3), 471-482.

- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em Enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, 24(1), 187-195.
- Ramos, M. G., Lima, V. M. R., & Amaral- Rosa, M. P. (2018). Contribuições do *software* IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*. Universidade de Fortaleza. Recuperado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1676>
- Rodriguez, B. D. A., Meneghetti, C. M. S., & Poffal, C. A. (2015). Estudo do Perfil dos Alunos do Curso de Matemática Aplicada – Bacharelado: entendendo as razões para o baixo rendimento dos acadêmicos. *Ciência e Natura*, 37(1), 151-162.
- Rosa, S. M. T. (2015). *A Matemática e o ensino da Matemática na Universidade: concepções de professores do Ensino Superior* (Tese de Doutorado). Universidade de Évora, Instituto de Investigação e Formação Avançada – IIFA, Portugal.
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163.
- Suleiman, A. R. (2016). Concepções dos professores em relação à Matemática, a seu ensino e às dificuldades dos alunos. *Acta Scientiae*, 18(2), 371-397.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Shardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.

Recebido em: 03 de out. 2020.

Aprovado em: 27 de out. 2020.



# SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O FUTURO DE EDUCANDOS COM QUEIXAS ESCOLARES

Ruzia Chaouchar dos Santos<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Daniela Barros da Silva Freire Andrade<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-7861-3814>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

## Resumo

Este artigo propõe-se a discutir as significações de crianças sobre o futuro de educandos com queixas escolares. Adota-se como referencial teórico-metodológico os fundamentos da Psicologia histórico-cultural edificada no materialismo histórico-dialético. Foram analisadas as enunciações de crianças de uma escola municipal, situada em Cuiabá-MT. Os procedimentos investigativos se alicerçaram no estudo do tipo etnográfico, utilizando-se da observação participante do cotidiano escolar, combinada com a realização de entrevistas, embasada no pressuposto de promoção de pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas. Os dados revelaram uma presença significativa da dicotomia bom/mau orientando as significações de educandos(as) nas relações interpessoais estabelecidas com os pares identificados com queixas escolares, que foram objetivadas, simultaneamente, em possibilidades deles *virem a ser* policiais ou criminosos. Ao mesmo tempo, também sinalizaram a existência, em menor grau, de aspectos que tendem a promover rupturas em antinomias que engendram visões individualizantes dos fenômenos escolares, na medida em que práticas educativas imbuídas por valores humano-gênericos dirigidos ao processo de humanização também foram elementos incorporados em suas explicações sobre as perspectivas de futuro da “criança difícil”.

**Palavras-chave:** Crianças; Queixas escolares; Psicologia Histórico-Cultural.

## *Meanings of children about the future of students with school complaints*

### Abstract

This article proposes to discuss the meanings of children about the future of students with school complaints. The fundamentals of cultural-historical psychology built on historical-dialectical materialism are adopted as a theoretical-methodological framework. The utterances of children from a public school located in Cuiabá-MT were analyzed. The investigative procedures were based on an ethnographic study, using participant observation of everyday school life, combined with interviews, based on the assumption of promoting research with children and not about them. The data revealed a significant presence of the good/bad dichotomy guiding the students' meanings in the interpersonal relationships established with peers identified with school complaints, which were objectified, simultaneously, in possibilities for them to become police officers or criminals. At the same time, they also signaled the existence, to a lesser extent, of aspects that tend to promote ruptures in antinomies that engender individualizing visions of school phenomena, insofar as educational practices embedded by human-generic values aimed at the humanization process were also incorporated elements in his explanations about the prospects for the future of the “difficult child”.

**Keywords:** Children; School Complaint; Cultural-Historical-Theory.

## *Significados de los niños sobre el futuro de los alumnos con quejas escolares*

### Resumen

Este artículo se propone discutir los significados de los niños sobre el futuro de los estudiantes con quejas escolares. Se adoptan como marco teórico-metodológico los fundamentos de la psicología histórico-cultural construida sobre el

1 Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo – SP – Brasil; [ruziachaouchar@hotmail.com](mailto:ruziachaouchar@hotmail.com)

2 Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Cuiabá – MT – Brasil; [freire.d02@gmail.com](mailto:freire.d02@gmail.com)

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; [miantunes@pucsp.br](mailto:miantunes@pucsp.br)

materialismo histórico-dialético. Se analizaron los enunciados de niños de una escuela pública ubicada en Cuiabá-MT. Los procedimientos investigativos se basan en estudios etnográficos, utilizando la observación participante del cotidiano escolar, combinado con entrevistas, partiendo del supuesto de promover la investigación con niños y no sobre ellos. Los datos revelaron una presencia significativa de la dicotomía bueno/malo que orienta los significados de los niños en las relaciones interpersonales establecidas con pares identificados con denuncias escolares, que se objetivaban, simultáneamente, en posibilidades de que se conviertan en policías o delincuentes. Al mismo tiempo, también señalan la existencia, en menor medida, de aspectos que tienden a promover rupturas de antinomias que engendran visiones individualizadoras de los fenómenos escolares, en tanto prácticas educativas inmersas en valores humano-genéricos tendientes al proceso de humanización. También se incorporaron elementos en sus explicaciones sobre las perspectivas de futuro del “niño difícil”. **Palabras clave:** Niños; Quejas escolares; Psicología Histórico-Cultural.

## Introdução

Verifica-se, nas últimas décadas, a tendência da Psicologia Escolar e Educacional a mobilizar esforços para garantir a indissociabilidade entre teoria e prática, visando contribuir com o processo de desnaturalização do estatuto de objeto, relegado historicamente às crianças na esfera científica e em outras dimensões da vida social. Sob esse prisma, assume-se que essa condição geracional necessita ser focalizada como construção histórico-social ancorada em determinadas relações de produção (Vigotski, 2004).

Em face do exposto, busca-se tecer rupturas às análises individualizantes, unilaterais e universalistas sobre o desenvolvimento psíquico que engendram as formas cristalizadas de compreender as dificuldades de escolarização como resultado de processos internos de caráter orgânico e/ou hereditário do sujeito. Nessa dinâmica, a incorporação destes preceitos gestam a lógica de medicalização e patologização dos fenômenos escolares, que se delineaia, entre outros aspectos, nos encaminhamentos de crianças em idade escolar para o atendimento especializado, sobretudo no campo da saúde. Por sua vez, esses mecanismos operam nos processos de confirmação ou elaboração de hipóteses diagnósticas centradas em traços de “anormalidade” conferidos aos(as) escolares que destoam do padrão de aprendizado e/ou comportamento alinhado com os interesses dominantes (Souza, 2015).

Estudos (Souza & Sobral, 2015; Souza, et. al. 2020) voltados à elaboração de mapeamentos das produções científicas que versam sobre as características das demandas das queixas escolares ao longo das últimas décadas, no contexto brasileiro, sinalizam a tendência dos procedimentos escolares encaminharem os(as) estudantes que supostamente “não aprendem” e/ou apresentam condutas ditas indisciplinadas no processo de escolarização para os Serviços de Atenção

à Saúde Mental; entre eles, o Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (Cury & Silvia, 2022; Souza, 2010a; Souza, 2015; Santos, 2022; Viégas, et. al, 2018).

Por sua vez, Santos (2022) alerta sobre o risco de se intensificar a incorporação e a sustentação da lógica manicomial nos itinerários dos encaminhamentos de crianças em idade escolar. Tendo em vista que, em grande medida, os mecanismos de transposição de fenômenos relativos à educação escolar para o campo da saúde mental são efetuados de forma desarticulada e fragmentada entre ambas as áreas.

Esse processo pode levar a avaliações simplistas, derivando para as supostas “deficiências”, “disfunções” ou “transtornos”, que se apresentam como diagnósticos que, por sua vez, produzem os laudos, que designam a criança a partir de descrições sintomatológicas como deficiência ou transtornos mentais, nutrindo a aliança forjada entre os interesses hegemônicos da psiquiatria e as indústrias farmacêuticas que se assentam nas leis do mercado (Whitaker, 2017). Com efeito, oculta-se que o “patológico” é engendrado na mesma normatividade enraizada nos ditames neoliberais em curso que constitui o “normal” (Dardot & Laval, 2016).

Nesse sentido, Collares e Moysés (1996) aceitam para a existência de mitos que incidem sobre a criança, que comumente subsidam as justificativas e as responsabilizações individualizantes por ela não aprender de acordo com as expectativas hegemônicas da escola, as quais são construídas pela produção e perpetuação de estigmas (Goffman, 2008)<sup>4</sup> conferidos aos(as) escolares e/ou seus familiares por meio de atributos depreciativos, manifestados no processo de constituição de pertença social. Tais aspectos configuram-se como expressão da sociedade brasileira,

4 Segundo Goffman (2008, p. 4), o estigma concerne “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.”

marcada profundamente por suas raízes escravocratas e sua colonização de natureza predatória, que legitimam e justificam as desigualdades sociais, as injustiças sociais, as discriminações de natureza étnico-racial, entre outros processos de opressão e exploração, que se manifestam em dinâmicas de patologização, medicalização e criminalização das esferas mais pauperizadas, sobretudo, a juventude negra periférica. (Eurico, 2020; Moura, 2021; Gonzalez, 2020).

Dessa forma, procura-se contribuir com o aprofundamento de fundamentos teórico-metodológicos que se dedicam a escutar as perspectivas das crianças sobre as questões que lhe dizem respeito no âmbito do processo educativo, especialmente aos aspectos imbricados com suas vivências escolares (Souza, 2010b, Asbahr & Souza, 2014; Silva, 2017, Santos & Andrade, 2020). À vista dessas premissas, o presente artigo<sup>5</sup> propõe-se a identificar e a discutir as significações atribuídas às projeções futuras relativas ao escolar identificado com queixa escolar em sua experiência de escolarização, segundo narrativas de crianças, com idade entre 6 e 7 anos, vinculadas a uma escola pública da rede municipal de ensino situada na cidade de Cuiabá, Estado do Mato Grosso.

Diante do exposto, partilha-se da aceção que “[...] A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação” (Vigotski, 2021a, p. 103). Nessa direção, parte-se do pressuposto que as crianças fornecem conhecimentos imprescindíveis aos movimentos de enfrentamento e superação da problemática educacional em tela, que ao longo do tempo foi obscurecida por ser focalizada predominantemente sob o prisma adultocêntrico, além de individualizante e patologizante. Privilegiou-se, por essa via, as negociações e apropriações organizadas em torno das significações que as crianças forjam com o outro e consigo mesmas sobre a maneira como elas vivenciam e significam a escola, mediante suas múltiplas determinações históricas, culturais, sociais, econômicas, políticas, de territorialidade, entre outras, que constituem seus processos subjetivos e suas ações perante a realidade.

5 Este trabalho se configura como um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada *Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si* (Santos, 2018), delineada no interior do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIn), que se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá-MT (PPGE/UFMT).

O percurso teórico-metodológico que fundamentou o plano de produção e análise das informações inspirou-se nos contornos do estudo do tipo etnográfico (André, 2003), que se revelam como pertinentes às investigações *com* crianças (Souza, 2010b, Asbahr & Souza, 2014; Silva, 2017, Andrade & Santos, 2018; Cruz & Schramm, 2019).

Desse modo, o processo de geração de dados alicerçou-se no procedimento de observação participante (André, 2003) das experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar, combinado com a promoção de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes (dois aprendizes identificados com as queixas escolares e vinte e quatro educandos(as) pertencentes às turmas do segundo ano do ensino fundamental). Este último procedimento foi delineado a partir do emprego de um *roteiro lúdico* adequado às especificidades das investigações *com* crianças (Andrade, 2019). As informações produzidas foram transcritas e analisadas por meio da proposta de Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha & Soares, 2021).

## Da criança abstrata à criança concreta: contribuições da Psicologia histórico-cultural

*Geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?*  
(Vigotski, 2000, p.29)

Ao ensejar superar as tendências dos processos de naturalização da complexidade da natureza social do desenvolvimento psíquico que historicamente servem como meio de legitimação dos interesses e necessidades sociais dominantes, busca-se explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, ancorada do materialismo histórico-dialético. Por sua vez, tais fundamentos permitem a aproximação à concretude do objeto estudado.

Isto posto, Vigotski (2021a, p. 162), ao se edificar nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, como o autor ressalta em sua investigação sobre a *criança difícil*, cita Marx, asseverando que “[...] toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e as suas formas fenomênicas coincidissem diretamente”. Tais premissas expressam sua preocupação teórico-metodológica em captar aspectos da raiz dos processos comportamentais supostamente desviantes do padrão hegemônico da época, alicerçado em pressupostos

pseudoconcretos de caráter inatista, propondo analisá-los para além de sua manifestação externa, que oculta os nexos causais internos.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) salienta que as especificidades da constituição do psiquismo humano são construídas pelas particularidades das relações sociais determinadas pelo modo de produção e reprodução da vida social em um dado momento histórico. Sob este prisma, destaca-se que:

Antes de tudo, é já agora evidente que a individualidade do homem não pode de modo algum ser sua qualidade originária, inata, mas sim o resultado de um longo processo de socialização da vida social dos homens, assim como suas possíveis perspectivas, compreensível em sua verdadeira essência somente a partir da história. A gênese sócio-histórica determinante da individualidade humana deve ser posta energeticamente no centro de tais análises mesmo porque tanto a ciência social quanto a filosofia da sociedade burguesa inclinam-se a ver na individualidade uma categoria basilar do ser do homem, o fundamento de tudo, que prescinde de vir a ser derivada. (Lukács, 2010, p. 66)

Dessa forma, parte-se da premissa de que o desenvolvimento psíquico é engendrado mediante o posicionamento ativo que o sujeito assume nas distintas relações sociais que se configuram como forças motrizes do seu processo formativo, que ocorre sob as determinações das situações concretas experienciadas. Estas, por sua vez, dependem das qualidades das mediações socioculturais que lhe são oferecidas, como também do lugar que ele/a objetivamente ocupa no conjunto de relações estabelecidas em determinadas condições sócio-históricas em cada momento do seu desenvolvimento (Leontiev, 1988).

Em diálogo com tais proposições, Vigotski (2021a) considera que o desenvolvimento do psiquismo humano é constituído numa dinâmica de contradições internas forjadas entre as legalidades natural e cultural, à medida que as funções psíquicas superiores se modificam e provocam o processo de superação por incorporação das funções elementares tomadas como substrato orgânico que adquirem outras estruturas na consciência.

Vigotski (2021b), ao investigar as distintas formas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, enfatiza o controle do ato volitivo na dinâmica interfuncional dos processos psicológicos. Nessa

direção, salienta que a complexidade mais intensa de desenvolvimento desses processos psíquicos superiores está associada aos traços em comum que se referem ao processo de domínio das possibilidades de desempenhar atos voluntários. Tal aspecto implica a tomada de decisão frente às diversas alternativas constituídas no conjunto de relações objetivas e subjetivas vivenciadas pelo sujeito, que dirigem seus modos de agir diante das exigências sociais. Esse processo, configurado no autodomínio da própria conduta, é caracterizado pelas reorganizações qualitativas no funcionamento da atenção voluntária, que se circunscrevem como resultado da dinâmica de desenvolvimento cultural do indivíduo. Em vista disso, “o aspecto mais característico para o controle de nosso comportamento é a escolha e, por isso, ao estudar os processos voluntários, a antiga psicologia considera a escolha como a essência do ato voluntário” (Vigotski, 1931/2021b, p. 357).

Vigotski (1931/2021b), ao analisar a formação e o desenvolvimento do caráter psíquico, sinalizou que é necessária a compreensão dos processos psicológicos não apenas em relação ao funcionamento do passado, sendo também fundamental abranger a estruturação da dinâmica de orientação às possibilidades futuras neles contidas, edificadas nas relações sociais e suas contradições objetivadas nas condições materiais e simbólicas da totalidade social.

Diante de tais considerações, compreende-se que o processo de eleição frente às alternativas concretamente existentes que engendram o agir ético-moral é produzido nas relações sociais perpassadas por sistemas normativos, valores, representações, ideias, significações e formas ideológicas que implicam as afecções vividas na experiência do indivíduo singular, orientando as formas de pensar, sentir e agir na relação com o outro, frente à realidade social, operando a sua constituição subjetiva (Santos, 2022).

## Método

Como mencionado, a investigação foi desenvolvida numa Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), situada em Cuiabá, Estado do Mato Grosso, no transcorrer de três meses. Participaram desta pesquisa duas turmas escolares (X e Y)<sup>6</sup>, escolhidas

6 As turmas escolares associadas a esta pesquisa serão identificadas mediante as consoantes X e Y, com intento a resguardar o sigilo de identificação dos atores sociais participantes e do *lôcus* de investigação.



por sugestão da equipe gestora. Essas classes eram as que estavam vinculadas aos educandos Guilherme e Bernardo<sup>7</sup>, ambos identificados com queixas de indisciplina escolar em seus processos de escolarização. Assim, o processo de escolha das crianças<sup>8</sup> culminou com a participação de vinte e seis aprendizes, entre seis e sete anos.

O contexto de investigação foi fundamentado nos preceitos dos estudos do tipo etnográfico (André, 2003). A escolha por essa abordagem no delineamento de pesquisa *com* criança, fundou-se em sua potencialidade para apreender as experiências vividas por elas a partir de suas próprias impressões, reconhecendo-as como seres sociais ativos no processo de investigação, que na relação com o outro produzem conhecimento sobre si e acerca da realidade (Santos & Andrade, 2020).

Ao assumir tais pressupostos, os dados produzidos por meio do procedimento de observação participante do cenário escolar foram inscritos em um diário de campo e, posteriormente, subsidiaram as formulações de relatos ampliados. Quanto à realização de entrevistas adotou-se um *roteiro lúdico*, que foi sistematizado por meio da *narrativa encorajadora*, que se caracteriza por ser uma ferramenta psicológica mediadora das experiências humanas, que possui o potencial de ampliar as capacidades e os processos criativos dos sujeitos (Andrade, 2019).

As premissas que ancoram esse recurso metodológico focalizam a dimensão das experiências lúdicas vividas pelas crianças nas relações estabelecidas com seus pares e entre elas e os adultos, como aspecto central para a escuta das perspectivas pessoais e coletivas desses atores sociais. Com efeito, a inclusão intencional

da ludicidade como aspecto que orienta o trabalho pedagógico permite ampliar e enriquecer as possibilidades de experiências formativas na prática educativa (Cruz & Schramm, 2019).

A partir do exposto, a proposição da *narrativa encorajadora* como instrumento lúdico tem a finalidade de captar o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas acerca dos aspectos que permeiam suas vivências escolares; assentou-se na proposição de uma situação real ou fictícia semiacabada, que pode ser enfocada como ponto de partida para a criação de novas históricas e/ou serem utilizadas para fomentar a continuidade de enredos inicialmente elaborados. Sob esse prisma, esses dispositivos, que consideram a autoria da narrativa infantil, podem ser considerados como mediações simbólicas caracterizadas como pequenas histórias, imagens, músicas, situações-problema, filmes, entre outros recursos circunscritos em elementos familiares às significações imbricadas com a complexidade do objeto investigado (Andrade, 2019).

Ao entrar em contato com as *narrativas encorajadoras*, vistas como indicadores de elementos presentes na cultura, a partir de trabalhos educativos que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, os participantes foram convocados ao exercício narrativo, que pode proporcionar os processos de autoria infantil e promover o fortalecimento de encontros intergeracionais, ancorados predominantemente por elementos comunicacionais menos hierarquizados, propiciando à criança ser reconhecida na condição de sujeito no desvendar do mundo e de seu próprio processo de desenvolvimento (Andrade, 2019).

Com base nesses parâmetros, a *narrativa encorajadora* (Andrade, 2019) adotada nesta investigação baseou-se num enredo semiestruturado, esboçado a seguir: “Era uma vez o príncipe que virou sapo; ele era um príncipe pequeno, da sua idade, e a gente não sabe o porquê dele ter virado sapo e como foi a vida dele depois que ele virou sapo. Como você inventaria a continuação dessa história?” (Notas de campo dos dias 15 de dezembro, 2016). Sobre esse aspecto, considerou-se que essa situação lúdica fundada em significações familiares do repertório infantil, poderia encorajar as crianças ao exercício de complexificação da narrativa, a partir do desdobramento de outras nuances argumentativas que se revelam na transmutação de uma lógica unívoca de atribuição de significações, tornando possível que elas manifestem conteúdos que envolvem suas vivências no processo de escolarização.

7 Tendo em vista os contornos assumidos, assinala-se que a indicação de participação desses escolares não foi estabelecida pela pesquisadora, mas sustentou-se em significações partilhadas nas relações sociais tecidas entre os atores inseridos nesse cenário escolar. Sob esse aspecto, conforme os acordos negociados com os participantes, estes serão nomeados por nomes fictícios, de modo a assegurar o anonimato e o sigilo de suas identificações.

8 As crianças que se propuseram a participar da investigação foram selecionadas pelos seguintes critérios de inclusão: ser estudante do *locus* de pesquisa, estar previamente anunciado sob a condição da queixa escolar em seu processo de escolarização ou ser membro das turmas a que estes estudantes estavam vinculados, apresentar a faixa etária entre seis e dez anos, ser estudante do ensino fundamental, possuir autorização prévia dos pais ou responsáveis por meio da inscrição no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e expressar interesse voluntário em participar da investigação a partir da inscrição do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Para a promoção da análise das informações geradas, buscou-se estabelecer articulações entre os dados produzidos na observação participante e os conteúdos elaborados por meio do procedimento de *narrativas encorajadoras* (Andrade, 2019), que foram transcritos na íntegra, adotando-se como procedimento de análise a proposta de Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha & Soares, 2021).

## Discussão e Análise dos dados

No exercício de análise empreendido foi possível identificar três Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021), assim identificados: 1. *O colega problema hoje é o criminoso de amanhã*; 2. *O bom aluno hoje como o policial de amanhã*; 3. *Desvelando outras trajetórias: meu amigo difícil e suave*.

### 1. O colega difícil hoje é o criminoso de amanhã

De modo geral, as significações produzidas e compartilhadas pelas crianças participantes possibilitaram identificar, entre outros elementos, aspectos dos múltiplos determinantes e contradições implicados na complexidade da gênese e do desenvolvimento da dinâmica de (re)produção das queixas escolares, abrangendo as distintas relações e contradições engendradas nas perspectivas futuras de escolares. Tais aspectos constituíram as significações atribuídas pelos (as) participantes aos projetos de vida dos(as) escolares designados(as) com dificuldades em sua trajetória de escolarização, as quais se orientaram preeminente pelos cânones da dicotomia bom/mau, que foram objetivados, simultaneamente, em vislumbraamentos de projeções futuras de esses escolares *virem a ser policiais* ou *criminosos* (Santos, 2018).

Tendo em vista essa dinâmica, salienta-se que (os)as partícipes denunciaram sinais de internalização da reprodução de valorações dominantes constituído por estigmatizações (Goffman, 2008) engendradas nas relações interpessoais que eles(as) vivenciam no cotidiano, constituindo-se como sistema de referências que dirigem as explicações pseudoconcretas sobre os(as) educandos(as) que supostamente manifestam condutas e atitudes vistas como desviantes das prescrições e normas sociais e educacionais que perpassa a educação escolar estruturada no seio da sociabilidade

burguesa, dentre elas desobediência, agressividade, indisciplina, rebeldia, desatenção, inquietude, insubordinação, violência.

Por sua vez, os escolares identificados com queixas escolares seriam punidos por frustrarem o atendimento das expectativas que, muitas vezes, os(as) professores(as) e demais atores(atrizes) de sua realidade apresentam, na medida em que supõem que as funções psíquicas superiores das crianças já estejam plenamente desenvolvidas e que elas tenham se tornado autocontroladas naturalmente, desconsiderando a qualidade das mediações fundantes para que seja propiciada, na *dada situação social do desenvolvimento humano* (Vigotski, 2006) em que o sujeito se encontra, a formação do processo de autodomínio da conduta.

Os conteúdos retratados pelos(as) participantes expressam elementos de naturalização de valorações individualizantes imanentes à ordem dominante, intrincadas às suas trajetórias de escolarização que tangenciam as bases de seus domínios afetivo-volitivos (Vigotski, 1934/2009), os quais gestam as escolhas operadas entre alternativas concretas que engendram a elaboração dos planos para o futuro.

Diante disso, os aspectos que compõem a categorização dicotômica bons/maus, tomada como referência pelas crianças partícipes nas construções de significações sobre o planejamento futuro dos estudantes que vivenciam obstáculos nos processos de escolarização, fornecem pistas que expressam a perpetuação das desigualdades e injustiças sociais que historicamente ancoram a produção e a reprodução de práticas discriminatórias e excludentes que permanecem nas práticas pedagógicas, ao apontarem elementos relativos às suas trajetórias escolares relacionados à criminalização proveniente e/ou motivada pelas condutas inadequadas dos estudantes.

Tais elementos, retratados pelos participantes sobre alguns determinantes e contradições sociais inerentes à sociedade capitalista vigente, que se refletem nas perspectivas de futuro dos escolares com queixas escolares no processo de escolarização, podem ser verificados no seguinte excerto, “[...] *Ué, tem que comportar, não comporta porque não quê... quando ela crescer, ela não quer ser nada, ela quer ser aquelas pessoas, aqueles bandidos*”. (Eva, sexo feminino, 7 anos, *grifos nossos*).

Pressupõe-se que as possibilidades de *vir a ser* relativa à criança identificada como tendo problemas de escolarização ancoram-se em conteúdos mortificantes, pauperizados, opressivos, entre outros modos

de mediações de violência que gestam as vivências cotidianas. Pode-se constatar na tessitura das narrativas infantis a coexistência de aspectos de similaridade e complementariedade entre a representação de *ser nada*, associada à visão de indisciplina escolar localizada e personificada na figura do *bandido*, que incidem na dimensão de negação do estatuto ontológico da condição de sujeito, que se expressa na coisificação da criança “problema”.

Nessa direção, percebe-se que o sentido atribuído à expressão *nada*, ao vislumbrar o destino do escolar que manifesta comportamentos considerados problemáticos em relação ao rendimento normativo exigido no campo educacional, articulado às diversas mediações e contradições que envolvem o significado acerca do *ser bandido*, construído nas particularidades históricas, culturais e políticas do cenário brasileiro, oferecem subsídios para se pensar que as significações integradas às vivências das crianças participantes são faces constitutivas de uma mesma moeda, que se caracteriza pela dinâmica da ofensiva neoliberal que incide sobre a situação social vivida por elas, podendo vir a objetivar no campo simbólico e material aspectos de anulação e, com efeito, de aniquilação do “Outro”, identificado como tendo comportamento inadequado, ao deslocá-lo da dimensão de não-humano, isto é, à zona de não ser (Fanon, 2020).

Sob esse aspecto, as significações das crianças participantes desvelam indícios de uma identificação predominantemente negativa face aos traços associados aos escolares que se distanciam do padrão normativo de aprendizagem e conduta aceito e esperado no interior dos espaços escolares. Desse modo, os efeitos de qualquer forma de inadequação a tais prescrições é manifestada, em grande medida, em perpetuações de situações de humilhação social e diversas configurações de violência que incidem sobre as crianças ditas indisciplinadas, em especial as negras, indígenas e periféricas, que corriqueiramente são analisadas sob a ótica estigmatizante da periculosidade, do incômodo e, conseqüentemente, acabam sendo tratadas na cena escolar, muitas vezes, por via da punição, vigilância, inferiorização e silenciamento, entre outras formas de expressão de violências ancoradas no processo histórico do colonialismo e escravidão constitutivos da particularidade brasileira, que ainda persistem em diferentes esferas da vida social, repercutindo nas condições de sofrimento ético-político (Sawaia, 2004) vivido singularmente e coletivamente pelos escolares.

As manifestações das crianças partícipes, ao se proporem a vislumbrar o futuro possível do aprendiz anunciado com queixa escolar, oferecem elementos que reforçam a explicação de que, na dinâmica de aprofundamento da ofensiva neoliberal, os elementos coercitivos tendem a sobressair, tanto por via de leis moralmente regressivas, como por meio da violência policial que opera no campo legal do extermínio da população periférica. Tais determinações e mediações de caráter alienante inscritas na particularidade brasileira incidem no processo de desenvolvimento da capacidade teleológica das crianças, ao reverberarem diretamente na construção de planos para si mesmas, incorporadas por aspectos de desumanização e, nessa dinâmica, forjam a criação de projetos de vida individualizantes e pauperizados.

## 2. O bom aluno hoje como o policial de amanhã

Nesse processo, é possível identificar que os aspectos imprimidos nas explicações que as crianças elaboram sobre as diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes que não cumprem as normas e regras sociais instituídas, estão associados a contornos estereotipados e circunscritos por uma roupagem de antagonista. Conseqüentemente, ao assumir características marcadas por atributos tomados como naturais a esses escolares, tal como a indisciplina, agressividade, rebeldia, dificuldades de atenção, entre outros, eles devem ser submetidos a ações punitivas por parte do policial que representa uma instância ordenadora das normas que regulamentam o modo padronizado que constitui as práticas educativas enraizadas no tecido social.

Ao manifestar esse repertório de significações articuladas aos processos históricos que as constituem, os participantes qualificam o policial como sujeito agenciador de ações disciplinares, coercitivas e punitivas que iriam impor “limites” ao educando “indisciplinado” e que, por decorrência, teria tendência ao crime, ao destoar da homogeneização de desempenho que lhe é exigido, desvelando em suas apropriações aspectos associados às dimensões vivenciadas em suas experiências de escolarização.

Por via desse movimento, o policial é adjetivado como aquele que deverá vigiar e corrigir o perigo de condutas tidas como inadequadas mediante a imposição de ações punitivas. Com efeito, tais posições sociais parecem ser desejáveis pelas crianças por se aproximar

de representações mais próximas e legitimadas por padrões normativos, haja vista que o(a) escolar que não responde às expectativas da escola é aquele(a) que também tende à criminalidade, tendo como substrato uma condição imanente a ela própria; em outras palavras, está nela a não realização do bom desempenho escolar e do bom desempenho na vida social, tal como se pode observar nas enunciações expressas por Matheus sobre as crianças que são encaradas como desviantes do ideal do processo de ensino-aprendizagem:

*Pesquisadora: O que você acha deles não fazerem tarefa?*

*Matheus: Um crime.*

*Pesquisadora: Um crime, como seria um crime não fazer a tarefa?*

*Matheus: Um crime quer dizer que a pessoa é criminosa.*

*Pesquisadora: O que é uma pessoa criminosa?*

*Matheus: Quer dizer que ela não faz tarefa e faz bagunça, muita bagunça, muita, muita, muita mesmo na sala.*

*Pesquisadora: É... e como você acha que seria essa muita bagunça?*

*Matheus: Que não faz tarefa, e ainda de prova bagunça a sala.*

*Pesquisadora: Como que é isso de prova?*

*Matheus: De prova quer dizer que, além de não fazer a tarefa, e ainda bagunça a sala.*

*Pesquisadora: Como você acha que é bagunçar a sala?*

*Matheus: Bagunçando, jogando as mesas, jogando tudo no chão, jogando até as mochilas. (Matheus, 7 anos)*

Sob esse aspecto, as crianças revelam que o papel social de ser policial está vinculado à imagem estereotipada relativa ao bom aluno, ao ser caracterizado a partir de referências que incidem sobre os escolares vistos como participativo, organizado, atento, comportado, responsável, que não se envolve em briga, não questiona, não incomoda, é bem-sucedido nas atividades pedagógicas e respeita os limites impostos. Esses traços marcados como qualificadores do sucesso escolar se expressam na idealização de um sujeito salvador do universo.

Nesse caso, percebe-se a existência de uma forte adesão a elementos que engendram o cumprimento das práticas pedagógicas prescritivas e normativas, centradas na subserviência e no conformismo, que são tomados como valores e crenças inquestionáveis, com vistas à adaptação e conformação delas às expectativas sociais normativas.

Ao compreender os saberes infantis como expressões de suas vivências, os conteúdos expressos pelas

crianças convocam reflexões sobre as condições materiais e simbólicas apropriadas e reproduzidas por elas nos espaços de socialização dos quais participam, que estão implicadas no reconhecimento e na aposta delas, predominantemente nos referidos projetos de atuações profissionais sustentados em torno do binômio bem/mal que produzem modos de ser assujeitados aos parâmetros valorativos típicos da sociedade vigente, configurando-se como elementos constitutivos de seus processos subjetivos.

### 3. Desvelando outras trajetórias: meu amigo difícil e suave

Ao partir-se do pressuposto que os saberes infantis são enredados nas relações sociais, que devem ser vistas em sua processualidade e contradições, e considerando que estas são modificadas pela própria agência humana, põe-se a possibilidade das crianças em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo adquirirem consciência de si próprias como sujeitos históricos e de apreenderem suas vivências como sendo forjadas em um processo de contínua construção e transformação. Tal processo, por sua vez, está intimamente relacionado às qualidades das mediações que lhes oportunizam incorporar instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Com efeito, as significações apropriadas pelas crianças participantes na elaboração de suas narrativas também tenderam a esvaziar a ideia reducionista que incide na individualização dos problemas escolares voltados prioritariamente aos seus pares, à medida em que as atitudes de solidariedade e companheirismo sedimentadas por valores humano-genéricos também ocuparam um papel central nas apropriações sobre sua realidade. Por essa via, constata-se que as situações lúdicas oportunizaram a manifestação de aspectos que, em contradição com a visão maniqueísta acima descrita, anunciam um posicionamento de implicação com o outro, com vistas a superar as polarizações presentes na focalização dessa problemática.

De modo geral, as crianças sinalizaram que os fios condutores de suas narrativas são contornados por elementos dicotômicos que atuam como substratos nas atribuições de conotações aos seus pares, vistos como aqueles que têm problemas no processo de escolarização. Mas, ao mesmo tempo, foi possível observar nas inflexões do desenrolar de seus enredos que tais aspectos antinômicos bem/mal não são considerados

necessariamente excludentes, na medida em que elas também tendem a relativizar essa polarização mecanicista que opera nos processos de coisificação e padronização dos sujeitos, ao realizarem o exercício de captar outras dimensões de análise sobre o *ser* e *estar* no mundo social que lhes permitem alcançar uma interpretação mais complexa e humanizada de si e do outro, que se constituem mutuamente.

Tais elementos supracitados, por sua vez, transparecem na trama elaborada por João, em que ele oferece indícios de possibilidades da criança objetivada com dificuldades escolares transcender essa lógica dicotômica, ao descrever seu colega como aquele que possui capacidades e potencialidades em se apropriar dos conhecimentos científicos, desvelando uma postura de aproximação com a perspectiva de humanização que está vinculada à qualidade das relações de confiança estabelecidas com o outro no decurso da vida, como esboçado a seguir:

*Pesquisadora: Como que o Ditinho iria se sentir ao conhecer a sala?*

*João: Muito bom!*

*Pesquisadora: Muito bom?*

*João: É que ele aprendeu a ler, aí todo mundo ficou feliz, aí eles pararam de bagunçar. (João, masculino, 7 anos)*

Sob essa perspectiva de análise, compreende-se que a atividade lúdica utilizada na elaboração da narrativa potencializou o exercício de autonomia e o desenvolvimento da dimensão criativa das crianças participantes, favorecendo que elas desvelassem elementos sobre vivências comuns, partilhadas nas e pelas relações com seus pares. Nessa dinâmica, percebe-se que as crianças são capazes de reconhecer o seu par como agente competente e, ao mesmo tempo, essa dimensão intersubjetiva das relações constituída por valores éticos ampliou as possibilidades desses atores sociais expressarem impressões acerca de si mesmo e sobre o outro, permitindo-lhes reelaborar os sentimentos de estranheza, humilhação, tristeza, medo, solidão, fraqueza, entre outros ligados à produção das queixas escolares. Ressalta-se que esses aspectos reflexivos incorporados às narrativas infantis dos sujeitos participantes são mediados pelas condições objetivas dispostas na realidade social.

Diante disso, foi possível constatar que as crianças, ao se envolverem no processo de construção de suas narrativas, manifestaram contornos aos seus

personagens a partir de atributos que os representam simbolicamente como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos. Por essa via, esses atores sociais sugerem em seus discursos que as experiências lúdicas vividas apresentam uma estreita relação com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ao impulsionar a capacidade deles se afetarem e serem afetados nos encontros com o outro, tal como João indica ao argumentar que “todo mundo ficou feliz”, sugerindo uma intensidade afetiva positiva vinculada à promoção das potencialidades de aprendizagem de uma das figuras que compõem a sua trama. Esse trecho parece denotar também aspectos relativos à sensibilidade das crianças aos processos de construções coletivas, ao assumirem o interesse por uma postura de solidariedade, corresponsabilidade e cumplicidade diante das dificuldades e incertezas que permeiam as vivências no universo escolar.

Desse modo, as considerações do excerto em questão mostram que as crianças podem assumir um posicionamento de identificação diante do outro visto como diferente, ao indicarem a valorização da possibilidade de melhoria do desempenho de seus pares que, em certas circunstâncias, são negados e inferiorizados socialmente por não se adequarem aos modelos convencionais dos processos de ensino-aprendizagem fundados em parâmetros universais e pré-definidos. Tais enunciados mostram que a experiência lúdica por meio da narratividade pode impulsionar as crianças participantes construir e/ou fortalecerem o sentimento de pertença à cultura de pares (Corsaro, 2011) e, concomitantemente, essa dimensão relacional opera na constituição de seus processos subjetivos.

Os discursos das crianças, em suas ambiguidades, também sinalizam que as vivências lúdicas, ao estarem abertas ao inusitado, propiciam forjar relações intra e intergeracionais que podem mobilizar reflexões e ressignificações de representações cristalizadas, instituídas nas práticas educativas que incidem sobre a produção das queixas escolares. Tais assertivas insinuam que os(as) participantes, ao manifestarem atribuições fundadas em elementos que assumem o reconhecimento do outro como seu par, distanciam-se de uma apreensão fragmentada e reducionista da realidade e, por essa via, eles oferecem pistas da importância dos educadores planejarem e oferecerem suporte às experiências lúdicas que podem ampliar as oportunidades de estabelecimento de ações colaborativas, na medida em que essas atividades proporcionam a expressividade,

em suas diversas formas, potencializando o desenvolvimento de saberes, afetos, autonomia, entre outras capacidades humanas que permitem às crianças tomarem consciência que são agentes ativos no processo de produção e compartilhamento de conhecimentos sobre si e seu mundo.

Sob esse aspecto, convém dizer que essas posturas de abertura ao encontro do outro não são encorajadas por meio de obrigatoriedades impositivas, mas se aproximam de uma perspectiva dialógica mediada por circunstâncias socioculturais, entre as quais se dá a responsabilidade da pessoa mais experiente de favorecer os processos de apropriação do conhecimento científico (Vigotski, 2009) que contribui para o desvelamento de mecanismos ideológicos, possibilitando às crianças requalificarem as relações estabelecidas com a sociedade.

Nessa direção, outros aspectos que marcam as resistências que as crianças assumem frente às práticas educativas hegemônicas podem ser notados nas tentativas delas contribuírem com o tensionamento e o rompimento das amarras sob as quais as queixas escolares se sustentam, como é observado na narrativa manifestada por Lara, ilustrado no excerto a seguir, em que ela propõe a relativização do dualismo aluno bom/mau nas construções de hipóteses sobre o escolar focalizado com dificuldades escolares. Sob essa dinâmica, a educanda, ao criar significações em torno de confrontações que envolvem as adjetivações de incapacidades vinculadas ao aluno identificado com queixa escolar, expressa aspectos que visam a fortalecer a representação de seus pares como seres que também são ativos, conscientes e criadores. Tendo em vista essa premissa, os anseios de Lara convocam a desnaturalização e a modificação das relações estabelecidas com os companheiros identificados com problemas no processo de escolarização, ao imprimir em sua narrativa elementos que sugerem a condução de práticas pedagógicas voltadas para ações colaborativas, orientadas por coparticipações entre os pares, fundadas na responsabilidade coletiva que se revela no compromisso ético-político com o outro, capaz de operar transformações concretas na realidade.

Vale destacar que, a partir da socialização dessas atividades coletivas, se torna possível a tomada de consciência do “nós”, que permite promover, cada vez mais, novas qualidades às capacidades psíquicas das crianças que são agentes dessas práticas sociais. Diante dessa reflexão, constata-se que as mobilizações de conscientização sobre o exercício de atividades

coletivas que legitimam o outro como sujeito produtor de saberes que favorecem o processo de humanização e desenvolvimento também parecem motivar e impulsionar as construções de significações que ancoram as versões das crianças nas tentativas de conceituar o não aprender, como pode se notar no excerto subsequente:

Pesquisadora: *Como é ser responsável?*

Lara: *É quando a gente, a gente tem personalidade, fala com os amigos que é uma boa pessoa, que ela é uma criança difícil de entender, mas ela não é porque ela uma pessoa suave, ela é educada e tudo que a gente tem que fazer é cuidar bem deles. (Lara, 7 anos)*

Diante dessa perspectiva, os conteúdos discursivos presentes na narrativa formulada por Lara apresentam elementos que imprimem uma visão de sujeito inserido historicamente em sua realidade, ao salientar a importância de uma prática educativa que promova as múltiplas possibilidades de expressão humana. Ao ser mobilizada por essa perspectiva, ela denuncia como os atributos de caráter polarizados em bem/mal tornam-se empecilhos para o processo de ensino-aprendizado, que culminam em focalizações negativas sobre as crianças vistas como tendo problemas escolares, refletindo-se no obscurecimento de suas capacidades e potências humanas.

Ao partilhar da premissa que a construção de conhecimentos sobre si e acerca dos modos de viver são fundadas nas múltiplas relações sociais em que as crianças se constituem como seres singulares em contínuo processo de desenvolvimento, assim como os adultos, convém tecer reflexões sobre outras possibilidades de escolhas que transcendem as perspectivas dicotômicas. Estas devem ser ancoradas na apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados, que permitem que as crianças reelaborem significações sobre a realidade humana, internalizadas na condição de função psíquica superior, podendo produzir modificações nas formas de *pensar, sentir e agir* no mundo, orientadas pela promoção da emancipação humana.

## Considerações finais

A finalidade desta investigação foi analisar as narrativas elaboradas e partilhadas por crianças sobre as suas hipóteses relativas às perspectivas de futuro de educandos identificados com a queixa de indisciplina escolar, considerando as mediações e contradições que engendram suas vivências escolares. Tais significações

expressam a intensa presença da dicotomia bom/mau na orientação das significações construídas pelos(as) participantes, que foram manifestadas, simultaneamente, em possibilidades deles *virem a ser* policiais ou criminosos. Esses aspectos denunciam as apropriações materiais e simbólicas mediadas por elementos de periculosidade, coercitivos, repressivos, entre outras formas de mediações de violências vivenciadas por elas, edificadas em projetos societários voltados à perpetuação dos interesses dominantes.

No desenrolar das reflexões expostas, verificou-se a coexistência, ainda que em menor nível de compartilhamento, de elementos que contrapõem as visões reducionistas, lineares e fragmentárias sobre o desenvolvimento psíquico, que incidem no processo de naturalização e individualização das dificuldades escolares. Tendo em vista que os conteúdos negociados e partilhados coletivamente pelas crianças também indicam a incorporação de valores humano-genéricos orientados à emancipação humana, como a solidariedade e a autonomia, que tendem a propiciar aos(as) educandos(as) a potencialização das máximas possibilidades de desenvolvimento.

Postas tais considerações, o escopo deste estudo buscou fornecer subsídios teórico-práticos às reflexões sobre a complexidade de determinações e contradições que operam o processo de formação e desenvolvimento de suas capacidades teleológicas, envoltas no processo de (re)produção de responsabilização e culpabilização pessoal sobre as dificuldades na experiência de escolarização. Assim, as significações elaboradas e compartilhadas pelas próprias crianças sobre a produção das queixas escolares são tomadas como saberes sociais fundantes para a superação dessa problemática educacional que exige a participação ativa de todos atores sociais envolvidos nesse fenômeno educativo complexo e multideterminado, imbricado ao recrudescimento das políticas neoliberais que nutrem os fenômenos de medicalização, patologização e criminalização das infâncias.

## Referências

Andrade, D. B. S. F. (2019). *Rede de Apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

Andrade, D.B.D.S.F., & dos Santos, R. C. (2018). “Príncipes que viram sapo na escola”: o que dizem as crianças sobre o (a) aluno (a) anunciado (a) com queixa escolar?. *Revista Interações*, 14 (49), 66-89.

Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, 19 (3) 169-178, 2014 . Recuperado de : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2014000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2014000300002&lng=en&nrm=iso)> . Acesso: 22 nov. 2020.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Cury, D. G., & Silvia, S. M. C. (2020). Relações entre docentes e estudantes na educação superior vistas por meio da reprovação: caminhos para organização do psicólogo. In: Silva, S. M. C., Leal, Z. F. R. G; Facci, M. G. D. (Org.). *A Psicologia Escolar e o ensino superior?* Debates contemporâneos. 1ª. ed. Curitiba: CRV, p.74-94.

Cruz, S. H. V., & Schramm, S. M. de O. (2019). Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, 49 (174), 16-35. Recuperado de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742019000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742019000400016&lng=en&nrm=iso)> . Acesso: 14 fev. 2021.

Dardot, P., & Laval, P. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.

Dias, L. C. D. (2012). *Considerações acerca do transtorno de conduta*. 2012. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49109/000828783.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 18 dez. 2020.

Eurico, M. (2020). *Racismo na infância*. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo, SP: Ubu Editora.

Goffman, E. (2008). *Estigma. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª ed. RJ: LTC.

Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização: Flavia Rios, Marcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

- \_\_\_\_\_. (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo, SP: Ícone, 1988a. [pp. 59-83].
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Santos, R. C. (2018). *Crianças anunciadas com queixa escolar: estudos sobre significações e implicações na representação de si*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.
- \_\_\_\_\_. (2022). A dinâmica de (re) produção das queixas escolares e suas implicações nos modos de ser ético-moral segundo significações de crianças. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Santos, R. C. & Andrade, D. B. S. F. Narrativas infantis sobre a queixa escolar: metodologia de investigação com crianças. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 12(31), 328-352, 2020.
- Souza, M. P. R. (2010a). *A atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação concepções, práticas e desafios*. (Tese Livre-Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. (2010b). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2015). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P., & Sobral, K. R. (2015). Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. In: Souza, B. P. (Org.), *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 119-134.
- Souza, B. P.; Souza, M. P. R.; Facchini, C.; Maia, G. R. & Suzuki, L. (2020). Orientação a queixa escolar: características de uma demanda. In: Leonardo, Nilza Sanches Tessaro et al. (Org.). *Temas atuais sobre a queixa escolar – Em foco, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p. 179-210.
- Silva, C. R. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- Sawaia, B. B. (2004). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes.
- Viegas, L. S. Sousa; Freire, K. E. S., & Bomfim, F. B. (2018). Atendimento a queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, 22, (1), 133-140. Recuperado de: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572018000100133&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572018000100133&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 21 fev. 2021.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, (71) 21-24.
- \_\_\_\_\_. A transformação socialista do homem. Tradução Marxists Internet Archive, English version, Nilson Dória. URSS: Varnitso, 1930.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da defectologia*. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. Trabalho original publicado em 1898-1934.
- \_\_\_\_\_. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021b. Trabalho original publicado em 1931.
- Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso de doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Recebido em: 20 dez. 2022

Aprovado em: 22 jan. 2023





# VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE PENSAM OS ALUNOS?

Andreia Osti<sup>1</sup>; <http://orcid.org/0000-0002-7605-2347>

Tatiana Aparecida Barbosa<sup>2</sup>; <http://orcid.org/0000-0001-9950-3342>

## Resumo

A pesquisa identificou e analisou a representação de 115 alunos do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas de Minas Gerais acerca da violência no contexto escolar. Especificamente buscou-se verificar a respeito da violência psicológica na modalidade humilhação presente na relação educacional entre professores e alunos. A metodologia englobou observação do cotidiano da sala de aula e uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a maioria dos alunos apresenta uma representação da violência vinculada à verificação de agressões físicas, isto é, a representação da violência está ancorada à violência física, tal como em atos de bater, chutar, machucar, brigar, empurrar, esfaquear. Devido a estas representações, notou-se que a violência psicológica é pouco percebida pelos discentes, visto não haver atos físicos visíveis e pela representação de que um professor não age com violência, tendo seus atos explicados e justificados como parte do processo de ensino, o que inclui as atitudes agressivas e humilhantes, em alguns casos, vindas deste profissional.

**Palavras-chave:** Violência psicológica; Relações Interpessoais; Ensino.

## *Psychological violence in school education: What do students think?*

## Abstract

The research identified and analyzed the representation of 115 students from Elementary School I of two public schools in Minas Gerais about violence in the school context. Specifically, we sought to verify the psychological violence in the modality humiliation present in the educational relationship between teachers and students. The methodology included observation of the classroom everyday and a semistructured interview. The results indicate that most of the students present a representation of violence related to the verification of physical aggressions, that is, the representation of violence is anchored to physical violence, such as in acts of beating, kicking, bruising, fighting, pushing, stabbing. Due to these representations, it was noticed that the psychological violence is little perceived by the students, since there are no physical acts visible and by the representation that a teacher does not act with violence, having their actions explained and justified as part of the teaching process, the which includes the aggressive and humiliating attitudes, in some cases, coming from this professional.

**Keywords:** Psychological violence; Interpersonal Relationships; Teaching.

## *La violencia psicológica en el cotidiano escolar: ¿qué piensan los estudiantes?*

## Resumen

La investigación identificó y analizó la representación de 115 alumnos de enseñanza básica de dos escuelas públicas de Minas Gerais sobre la violencia en el contexto escolar. Específicamente, buscamos verificar la violencia psicológica en forma de humillación presente en la relación educativa entre docentes y estudiantes. La metodología incluyó la observación de la vida cotidiana en el aula y una entrevista semiestruturada. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan una representación de la violencia ligada a la verificación de la agresión física, o sea, la representación de la violencia está anclada a la violencia física, como en los actos de golpear, patear, lastimar, pelear, empujar, apuñalar. Debido a estas representaciones, se observó que la violencia psicológica es poco percibida por los estudiantes, ya que no

1 Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – São Paulo – Brasil; [andrea.osti@unesp.br](mailto:andrea.osti@unesp.br)

2 Universidade Estadual Paulista – Rio Claro – São Paulo – Brasil; [tatiana.ab78@gmail.com](mailto:tatiana.ab78@gmail.com)

hay actos físicos visibles y por la representación de que un docente no actúa con violencia, teniendo sus actos explicados y justificados como parte del proceso de enseñanza, lo que incluye actitudes agresivas y humillantes, en algunos casos, por parte de este profesional.

**Palabras clave:** Violencia psicológica; Relaciones interpersonales; Enseñando.

## Introdução

O conceito de violência está implicado na subjetividade do indivíduo perante o fenômeno, pois de acordo com Abramovay (2006), a conceituação do que é ou não considerado como violência, muitas vezes apresenta embasamento não em fatos concretos, mas em rumores que circulam a vivência social de determinado grupo, acarretando sentimento de insegurança e medo de serem vítimas de determinadas situações. A violência, fenômeno presente nas relações sociais em todas as camadas e grupos da sociedade, de forma ampla e complexa, estaria também presente no espaço escolar? Seria o ambiente escolar, um espaço de convivência e de interação, um lugar também de produção e reprodução de violência nas suas variadas modalidades?

No Brasil, o estudo da violência na área educacional tem sido alvo de pesquisas e debates (Abramovay, 2002; Derbarbieux, 2002; Kodato, 2004; Nascimento, 2011, Priotto, 2008) a partir da década de 1980, tendo evoluído sua concepção com o passar do tempo. No início, os estudos mostravam a violência na escola como forma de indisciplina (Abramovay, 2003), porém essa concepção foi sendo substituída por delinquência juvenil e comportamento antissocial. Ultimamente, a violência escolar é entendida como um problema complexo, pois abarca situações de exclusão social, indicando a necessidade de avaliações que ultrapassem apenas as questões centradas nas transgressões praticadas por jovens (Abramovay, 2006), considerando-se as inúmeras variáveis envolvidas neste fenômeno.

Pesquisas apontam (Kappel, 2014; Netto, 2012; Paula, 2013) que a representação da violência está geralmente associada à falta de diálogo e às agressões verbais e físicas constantemente observadas na resolução de conflitos provocados pela disputa de poder ou dificuldades interpessoais nas relações cotidianas escolares, principalmente entre pares (aluno/aluno). Porém, a violência da escola (Charlot, 2002) seria percebida e analisada no contexto escolar, pelos estudantes? Perceberiam uma violência mais sutil, como a violência psicológica, que, segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2002) é verificada em situações de ameaça, chantagem, exploração, cobrança de

comportamento e, no caso desta pesquisa, pelas modalidades humilhação e discriminação/rejeição na relação professor-aluno? Estaria a violência simbólica, instuída especificamente na figura de poder do professor, vinculada ao desencadeamento da violência psicológica e, conseqüentemente, às agressões verbais e físicas que alcançam proporção midiática e alarde social? Esses questionamentos conduziram este trabalho a visar identificar a representação dos estudantes e se estes se sentem, ou não, vítimas de violência psicológica na relação educacional com o professor.

Para responder a estes questionamentos, Moscovici (2003), por meio da Teoria das Representações Sociais, oferece possibilidades para pensarmos a realidade social com a qual nos deparamos, permitindo reflexões sobre as elaborações e tendências que conduzem o viver social. A abordagem das Representações Sociais, atrelada a uma análise profunda do contexto da produção destas, da análise e percepção do contexto e do levantamento da perspectiva histórica, possibilita o entendimento do processo de constituições destas representações através da análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais de um grupo e como estas interferem, mobilizam e determinam percepções, comportamentos e modos de vida de grupos e indivíduos (Moscovici, 1961).

Identificar como os alunos compreendem a violência no contexto escolar, percebendo suas representações e a influência destas nas interações cotidianas, permite conceber este fenômeno em suas múltiplas facetas e a influência destas informações, vivências e percepções nas relações interpessoais no espaço escolar.

## Metodologia

Foram realizadas 24 observações em dois meses durante o período letivo, em duas escolas da periferia de uma cidade do Sul de Minas. Cada escola autorizou a observação de 3 salas de aula nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I, previamente combinado com a direção e docentes. Após esta primeira parte da investigação concluída, foram realizadas as entrevistas na própria escola, no período de aula, compondo um total de 6 dias, totalizando 24 horas de entrevistas

com 115 alunos do 4º e 5º anos, de ambos os sexos. A investigação, tendo por instrumento a observação da sala de aula e a entrevista com alunos, configurou-se numa pesquisa envolvendo seres humanos, sendo então necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – CONEP), tendo sido aprovado sob número de protocolo 57846316.0.0000.5465.

Os dados recolhidos durante a observação realizada na escola foram descritos e realizada uma quantificação dos momentos em que se observaram situações de violência psicológica. Os resultados das entrevistas foram analisados qualitativamente por meio da categorização das respostas, e posteriormente realizada a análise de conteúdo, baseando-se na perspectiva de Bardin (1979) que configura um referencial metodológico auxiliar no estudo das representações sociais. Desta forma foram definidas as categorias que indicam as representações relativas a cada uma das questões apontadas, junto à análise de onde estariam ancoradas tais representações.

## Resultados e discussão

Os dados coletados durante a observação possibilitaram verificar as relações interpessoais em sala de aula, especificamente das relações entre professor/aluno, levantando dados acerca de situações que poderiam ser caracterizadas como violência psicológica em suas modalidades: humilhar e discriminar/rejeitar na relação aluno/professor. Durante as observações foram identificadas duas situações destas modalidades.

**Humilhar:** *“A professora mostrou o caderno de um aluno para a sala e disse: Olhem, isso é caderno! Em seguida pegou o caderno de outro aluno e disse “Isso não é caderno, isto é um lixo!”* **Rejeitar/discriminar:** *“A professora passou de mesa em mesa, corrigindo e explicando as atividades para os alunos. Pulou a mesa de um aluno que não consegue fazer as atividades.”*

As entrevistas indicam que o público alvo possui a representação social da violência associada à agressão física, citada por 73% dos participantes para definir violência, através dos atos de bater, chutar, machucar e ferir, brigar, empurrar, beliscar, matar, por serem talvez, as formas de violência mais facilmente identificadas no cotidiano. As respostas nos levam a refletir sobre onde estão ancoradas, isto é, em quais vivências, percepções e conceitos, estão embasadas a representação do fenômeno da violência como agressão

física – a face mais visível do fenômeno, aparecendo como referência para que os participantes discurssem sobre o tema.

Nesta perspectiva, os dados revelam que a representação da violência pode estar ancorada na fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Os alunos entrevistados possuem entre 9 a 10 anos de idade. Esta faixa etária, segundo Piaget (1980), corresponde ao Estágio das Operações Concretas. Neste estágio do desenvolvimento cognitivo, as crianças alcançam um equilíbrio geral das operações “concretas”, isto é, dá-se início a diminuição do egocentrismo intelectual e social devido ao desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente. A criança já inicia a interiorização das ações, isto é, inicia-se a transição do pensamento concreto baseado na ação física, para o desenvolvimento da capacidade de realizar operações mentalmente e não mais apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor.

Embora a capacidade de pensamento e raciocínio coerente estejam em desenvolvimento, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase ainda, aos objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta (Piaget, 1980). Tais características do desenvolvimento cognitivo nos levam a analisar como estão ancoradas as representações de 73% dos participantes da pesquisa em que a violência se associa a agressão física, verificada através dos atos de bater, brigar, empurra, matar, beliscar, pois são modalidades passíveis de verificação imediata, tanto da violência em si, tanto da reação exposta do agressor e do agredido, de fácil observação e impacto no ambiente. E consequentemente, justifica também a não percepção da violência psicológica, citada apenas por 1.7% dos alunos como uma forma de violência, devido ao impacto mais subjetivo e menos concreto causado nas relações interpessoais, com consequente naturalização de comportamentos e atitudes no cotidiano escolar, que mesmo violentas, passam despercebidas.

A violência verbal também foi identificada. A representação da violência está ancorada para 21% dos alunos na percepção da violência através da agressão verbal, categoria descrita através de relatos de atos de xingamento, apelidamento, gritos e discussão. Ampliando-se a concepção do fenômeno da violência no cotidiano escolar, as micro-violências, como as

agressões verbais são cada vez mais comuns segundo a comunidade escolar. Abramovay (2006) relata que os alunos associam o grau de violência à ocorrência de xingamentos, assim como uma correlação entre agressão verbal e física. As agressões verbais, na maioria das vezes, são compreendidas como fatores menores, mas causam impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos e podem ser uma das portas de entrada da violência física.

Embora a violência verbal não seja aparentemente uma situação grave, Abramovay (2006) ressalta o “potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro” (p.78), ela ainda constitui, nesta pesquisa, uma forma de objetivação. Nos depoimentos e relatos sobre agressões verbais colhidos na pesquisa da autora, constatou-se que as formas de comunicação utilizadas pelos alunos são geralmente classificadas como vulgares e agressivas em sua linguagem cotidiana. “Essa linguagem é vista por muitos como normal e corriqueira, “naturais aos jovens de hoje”, mas essa prática precisa ser pensada à luz do lugar e da função social da escola como um dos espaços de construção de modos e formas de sociabilidade” (Abramovay, 2006, p.123)

Charlot (2002) afirma que a violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produz incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. Para o autor, este fato é relevante, pois uma simples faísca (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento). Nesse sentido, as incivildades representam uma ameaça para o sistema escolar. No entanto, como temos observado nessa pesquisa, não há um entendimento mais abrangente sobre o que compõe a violência entre os estudantes.

A representação da violência psicológica, objetivo desta pesquisa, foi pouco referenciada para conceituar o fenômeno. Apenas 1.7% dos alunos citaram as modalidades humilhar e abandonar como representação do fenômeno: “*É agredir crianças, xingar e humilhar também.*”; “*Abandono de pessoas.*”

A não percepção da violência psicológica como modalidade de violência no contexto escolar pode estar ancorada tanto pela não reflexão e percepção do fenômeno devido ao menor impacto causado nas

relações em vista à agressão física e verbal, tanto pelas as relações de poder embutidas no cotidiano, que impulsionam a naturalização de comportamentos e atitudes, que mesmo violentas, acabam por passar despercebidas. Podemos inferir que como a violência está objetivada numa relação física de agressão, a questão psicológica deixa de fazer sentido, pois o grupo aqui estudado pouco estabelece essa relação, ou seja, a objetivação da violência implica em atos, algo concreto e verificável e sua ancoragem diz respeito a algo verbal como o xingamento.

Segundo Zizek (2009) a violência simbólica apresenta-se de forma mais sutil nas palavras, nomeações, classificações e formas de utilização da linguagem, não sendo, muitas vezes, reconhecida como violência, mas produzindo efeitos de forma mais insidiosa. Se, em muitas ocasiões, a escola é o lugar onde se podem almejar transformações positivas no uso social da linguagem, justamente por ser um lugar de transmissão e crítica da língua, em outras ocasiões, a própria dinâmica escolar pode reforçar, em suas práticas disciplinares e administrativas, a proliferação desse tipo de violência.

Os resultados de pesquisa aqui encontrados indicam a necessidade de se repensar, junto aos estudantes, sobre o conceito de violência, para despertá-los para além dos episódios graves e espetaculares que podem ocorrer na escola, levando ao entendimento de outras possibilidades de atos violentos, pelas palavras, por exemplo, que muitas vezes passam despercebidas nas relações cotidianas, porém interferem no cotidiano escolar, podendo vir a produzir ou reproduzir uma tensão desencadeadora de outras violências, como a física.

A violência psicológica, muitas vezes tida como padrão de educação, de comportamento familiar ou institucional histórica e socialmente estabelecidos, leva os pais, no caso da família, ou os responsáveis, nos casos das instituições, a perpetuarem comportamentos, atitudes e reações de ordem violenta, porém muitas vezes invisíveis, mas não menos incapacitantes para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, que podem vir a deixar sequelas emocionais por toda a vida.

O indivíduo em desenvolvimento se constitui nas e pelas relações que mantém com o outro durante seu desenvolvimento. Nesta vertente, Nascimento (2011) ressalta que a violência psicológica instaurada nas relações sociais interfere na constituição sócio emocional da criança submetida às práticas de violência, pois

algumas características que professores imprimem nas suas relações com alunos podem se configurar como práticas de violência psicológica, necessitando de reflexão, conceituação e percepção das consequências para o desenvolvimento da criança, visando seu combate.

A educação, entendida também na função formadora através das relações pessoais, tem o papel de também preparar-se para estas relações. Neste sentido, faz-se emergente que a Educação reflita, pesquise e discuta o fenômeno da violência no cotidiano escolar, possibilitando reflexões críticas dos docentes acerca da sua prática, possibilitando mudança de ações, manejo, baseando-se nos princípios da função formadora da escola enquanto instrumento de emancipação na formação cidadã autêntica dos educandos.

Após as questões da entrevista, foi apresentada aos estudantes uma situação que foi observada na escola para que eles pudessem analisar e opinar a respeito. Foi solicitado ao estudante que ele analisasse a situação: A professora mostrou o caderno de um aluno para a sala e disse: “Olhem, isso é caderno”. Em seguida pegou o caderno de outro aluno e disse: “isso não é caderno, isto é um lixo”

Os dados da presente pesquisa revelam que 55% dos alunos participantes afirmaram que houve violência no ato da professora. Várias explicações foram dadas para justificar a afirmação de que a professora havia agido com violência, ancorando a representação da violência na modalidade verbal: “*Sim, chamou o caderno de lixo*”; “*Sim, xingou*.” Os relatos dos alunos nos revelam a percepção do fenômeno da violência através da possibilidade real de observação, isto é, através da violência verbal, denotados como “xingamentos”.

A violência e suas diversas modalidades podem remeter a uma percepção ancorada a diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como negação da dignidade humana; a violência como ausência de compaixão; a violência como palavra emparedada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, de negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo (Zaluar & Leal, 2001, P. 147-148).

Perceberam características de uma violência mais sutil 6% dos alunos. Mesmo não citando que se tratava de violência psicológica, responderam modalidades que caracterizam o fenômeno: “*Sim, discriminação*.”; “*Sim,*

*não pode comparar*.”; “*Sim, ofendendo o outro colega*.”; “*Sim, porque humilha*.”; “*Sim, o aluno foi ofendido*.”; “*Sim porque está humilhando o aluno*.”

A violência psicológica é exercida na escola de forma normatizada, sem reflexões e críticas por parte dos envolvidos por tratar-se de uma cultura escolar impositiva, própria da classe dominante, reprodutora das estruturas de poder socialmente vivenciadas. Bourdieu e Passeron (1975) definem este fenômeno como violência simbólica, relacionada ao exercício de um poder invisível, ignorado, porém construtor da realidade, estruturados e sistematizados para impor e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra através da imposição de significados tidos como legítimos nas relações de força de uma classe sobre a outra. Estas estruturas ideológicas só serão rompidas através de estudos, reflexões e debates que visem o questionamento das ideologias sistematizadas e normalizadas na sociedade, ampliando a possibilidade de crítica e assim, possibilidades de ressignificação e criação de novas formas de ordem social, baseados na abertura discursiva, dialógica, então humana e ética nas relações sociais.

A análise dos resultados permitiu verificar também a não percepção da violência psicológica na modalidade humilhação. Responderam que não consideram a situação apresentada como um ato de violência 38% dos alunos entrevistados. Foi notória a variedade das respostas dadas. Mesmo havendo negação da possibilidade de violência vinda da atitude do professor, os relatos indicam a percepção de uma atitude incorreta: “*Não pode fazer isso, mas não é violência*.”; “*Não, mas acredito que a professora havia feito algo errado e agido com desrespeito*.”

A negação da possibilidade de violência por parte do professor pode estar ancorada na imaterialidade dos fatos, isto é, na sutil característica da violência psicológica, manifestada de forma indireta e subjetiva. Neste viés, essa se torna simbólica, ou seja, segundo Nascimento (2011), a criança legitima o que o outro pensa ou sente sobre ela, podendo na relação com o outro, principalmente no âmbito da escola com o professor, constituir-se emocional, psicológica e socialmente através da percepção desta figura de autoridade como incompetente, fracassada, aumentando o sentimento de desvalorização de si.

Nos relatos a seguir expostos, os participantes que não conceituam a situação como violenta, usam outras modalidades, mais sutis, para caracterizar a atitude da professora, como humilhação, preconceito,

racismo, constrangimento: “*Não, mas é humilhação para o aluno, atitude errada da professora.*” “*Não, mas a professora deixou ele constrangido e o aluno pode se trancar no quarto.*”

Tais respostas nos levam a indagar em que percepções estão ancoradas às representações destes alunos, que percebem e nomeiam humilhação e preconceito como atitudes incorretas, mas não violentas? A representação da violência como agressão física estaria tão enraizada que não possibilitaria nomear situações mais sutis? Não possibilitaria perceber as várias modalidades de violência embutidas nas relações interpessoais de poder?

Segundo Ristum (2001), a violência psicológica caracteriza-se por atitudes que prejudicam o desenvolvimento da autoestima, da competência social, da capacidade para relacionamentos interpessoais positivos e saudáveis. Sendo assim, o autor considera que o termo psicológica não qualifica a violência (ação violenta), mas o tipo de dano que ela produz no indivíduo.

Estes dados nos levam a necessidade de se repensar as práticas educativas e as relações de poder instauradas nas relações educacionais entre professor e aluno. Zaluar e Leal (2001) consideram que o recurso utilizado pela escola que incluem situações de castigo e humilhação de crianças precisa ser repensado, pois o aluno pode desestruturar-se afetiva e emocionalmente, ocasionando consequências negativas como perda da autoestima, estrutura afetiva abalada, o que pode ter como resultado a timidez, revolta ou vergonha. As autoras salientam que a violência psicológica supostamente normatizada em algumas atividades pedagógicas, como nos processos de avaliação e formas de interação estabelecidas não se configurem no autoritarismo, que pode acabar em uma violência exercida pelo “poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (p. 148).

A violência simbólica legítima, que inclui o professor no exercício do poder simbólico, precisa ser delimitada para que não se silencie aqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos críticos, autônomos e autores de sua própria história. A escola, local de convívio, portanto de relações interpessoais, pode conter também relações interpessoais de violência, tanto entre professor-aluno, por exemplo, nas relações intergeracionais, tanto nas relações entre pares, aluno/aluno, nas relações intrageracionais. Como alvo desta pesquisa, ressaltamos as razões e os impactos da violência professor-aluno, em especial a

que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula, local que deveria ser por excelência, do encontro mestre e estudante, num ambiente de interação que deveria prezar pela relação dialógica, respeitosa, sem coerção. Mas é neste local que pode ocorrer a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal, no que diz respeito à responsabilidade do professor sobre a criança e/ o adolescente. (Koehler, 2003)

A não percepção da violência por parte do professor verificada nos relatos dos alunos é compreendida quando pesquisas como a de Pedrosa (2011) que relata a dificuldade dos próprios professores em assumir que uma atitude ou conduta disciplinar pode ser coercitiva, baseada na força e no poder. Souza & Ristum (2005) afirmam que a percepção dos professores acerca da violência no ambiente escolar, baseia-se nas agressões entre pares, e na maioria das vezes, estes não consideram suas ações disciplinadoras e repressivas, como práticas de violência.

Os dados levam a refletir a urgente necessidade da sociedade e principalmente da área da Educação em ampliando o debate sobre o fenômeno da violência e o estudo científico em todas suas modalidades e possibilidades, pois, segundo Arendt (2000) a violência estrutural, resultado de uma ideologia presente na sociedade que impõe leis e regras para o controle social, pode refletir-se também no espaço escolar, quando ao privilegiar alguns grupos em detrimento de outros, determina desigualdades e promove a exclusão de determinados grupos sociais. A sociedade, por ser hierarquizada cultural, econômica e socialmente, determina exclusões e discriminações que se reproduzem no interior das escolas, de modo que se pode interpretar a violência aí presente também como resultado da violência social (Arendt, 2000).

Abster a educação de debates e reflexões sobre o tema, principalmente na área de formação de docentes, resulta em espaços escolares mais violentos, pois como o fenômeno é socialmente verificado nos jogos sociais, o professor pode muitas vezes, por falta de reflexão e conhecimento, ser produtor e propagador de violência, sem que perceba, justificando seus atos à sua profissão, seguindo uma ideologia social de regras e controle ao estar num grupo social privilegiado (docentes) em detrimento ao grupo de educandos, podendo promover desigualdades e exclusão.

## Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações de alunos do ensino fundamental a respeito da violência, especificamente sobre psicológica, porém apenas 1.7% dos alunos entrevistados responderam de forma a referenciar esta modalidade de violência, citada pelos verbos “humilhar” e “abandonar”. Tal resultado indica a invisibilidade de formas mais sutis de violência, que acabam sendo ignoradas, ou de forma mais agravante, acabam muitas vezes não percebidas no cotidiano das relações interpessoais escolares. Os reflexos desta situação podem ser camuflados por outras situações que dificultam e entram o processo escolar, atualmente tão criticado e desmoralizado, em alguns casos, pelos setores sociais, políticos, familiares e pela própria comunidade escolar.

Os dados analisados permitiram, de forma reflexiva e crítica, constatar a escassez de percepções ou definições dos estudantes sobre violência psicológica e suas modalidades nas relações interpessoais escolares, especificamente na relação aluno e professor. A violência psicológica, embutida nas relações interpessoais, através das relações de poder no cotidiano escolar, apresenta-se de forma sutil por meio de formas destrutivas e padrão repetitivo de interação por meio do uso da linguagem verbal, com palavras, nomeações, apelidos e classificações; através de formas gestuais e posturas que indicam descrédito, desmerecimento, insignificância, chegando-se ao ápice de ignorar, rejeitar, desprezar, humilhar utilizadas no âmbito escolar por professores ou outros agentes adultos na forma de se relacionar irrefletidamente com os alunos nas relações interpessoais como forma de interação e de prática disciplinar normatizada, porém despercebida por estar camuflada nos objetivos do desenvolvimento da aprendizagem por meio da disciplina, silêncio e submissão.

Os desafios levantados apontam dados e problemas que podem não ser a fonte, mas apenas uma consequência da violência psicológica, uma violência velada, mas não menos ameaçadora ao convívio escolar. Muitas vezes este é o fenômeno disparador dos conflitos facilmente percebidos, seguidos de notoriedade e comoção, como a violência física, citada por 73% dos participantes desta pesquisa, seguida de 21% de relatos sobre a violência verbal.

O fenômeno da violência psicológica, na modalidade humilhação pouco foi referenciada pelos participantes da pesquisa, porém, a não percepção

e identificação desta não indica sua inexistência ou diminui seus efeitos deletérios nas relações sociais, e no caso deste estudo, nas relações interpessoais educacionais entre professor e aluno. A violência invisível que abarca o laço social precisa ser reconhecida através da possibilidade de conceituação do fenômeno, pois pode ser ela a mola propulsora das violências verbal e física, majoritariamente referenciadas neste estudo.

O caráter de invisibilidade da violência psicológica, embutida nas relações interpessoais através do uso do poder e da autoridade do professor, de palavras e atitudes mais sutis, classificações e omissões podem ser à base da sensação de que o ambiente escolar está muito violento, pois a violência manifestada propaga a sensação de hostilidade, apreensão, cautela, onde os indivíduos sempre expostos a possibilidade de ataque, mesmo que inconscientemente, estão prontos para a defesa, podendo esta ser um revide ao ataque com outro ataque.

O aluno inserido num ambiente hostil e de difícil convivência, que emana agressão em sua estruturação institucional, física, e nas relações de poder instauradas de forma violenta, tende a se ver acuado, extravasando este sentimento na violência verbal e física, tão facilmente identificados e verificados no cotidiano escolar como os grandes algozes, tratando o que é consequência como causa, impossibilitando assim estratégias de combate realmente eficazes a violência na escola.

Quanto menos identificado e referenciado a violência psicológica, mais esta tende a se difundir e se sustentar nos jogos de relações sociais, políticas e econômicas, demarcada pelo discurso que sustenta os laços de dominação e exploração, isto é, a escola acaba por ser instrumento impositivo e castrador da autonomia e criticidade do aluno, levando-o a aceitar regras e normas sem questionamento, postura certamente introjetada durante todo o percurso escolar e que se refletirá na autoria emancipada de sua vida e no exercício crítico da cidadania, dificultando sua superação, na verdade, sendo instrumento da manutenção do status quo.

A criança e adolescente expostos rotineiramente à violência psicológica na relação interpessoal com o professor tem seu desenvolvimento biopsicossocial prejudicados, podendo provocar efeitos deletérios na formação de sua personalidade e na forma de encarar a vida, com comprometimento do desenvolvimento positivo de seu autoconceito e autoestima. Não menos deletérios são os efeitos na vida escolar destes.

As ações do professor impactam os alunos, a percepção e vivência das relações escolares, gerando sofrimento, falta de afeto, apoio e insegurança, afetando diretamente o desenvolvimento cognitivo e acadêmico. A criança legítima através do poder imposto pelo adulto o que ele pensa ou sente sobre ela, e nesta relação à criança pode passar a constituir-se como incompetente, fracassada, aumentando o sentimento de desvalorização de si, refletindo posteriormente na sua competência social e na capacidade de estabelecer relacionamentos positivos e saudáveis, nas suas atitudes e emoções, podendo-se expressar de forma passiva ou agressiva.

Perante toda gravidade exposta, cabe aos profissionais e estudiosos, compromissados com a promoção e garantia dos direitos da infância e juventude, repensar a violência psicológica instaurada nas relações educacionais para que não cause o esmagamento e o silenciamento dos que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos. Uma atitude favorável com vistas à superação do fenômeno no ambiente escolar é o diálogo. Através deste pode-se incitar reflexões que visem percebê-lo, identificá-lo e, conseqüentemente, combatê-lo a partir de outras formas de relacionamento e interação.

Dessa maneira pode-se pensar no combate à violência na escola através de propostas de novas formas de relacionar-se e agir pedagogicamente, em busca de um ambiente mais saudável e democrático no cotidiano escolar, considerando-se, inclusive, em influenciar a escola na reformulação de seu Projeto Político Pedagógico, para que passe a incluir espaços para circulação do discurso e reflexões com vistas ao combate a violência, contando com a participação dos alunos, demais funcionários e pais no processo, atingindo, de forma emancipadora, toda a comunidade escolar.

Diante dos dados obtidos e até aqui explanados, sobre os quais se refletiu à luz de teorias e pesquisas, fica-nos a indagação de que caminhos poderíamos seguir, que instrumentos teríamos à disposição da comunidade escolar e da sociedade em geral, para o combate à violência no contexto escolar?

A psicologia escolar é um instrumento importante, promovendo espaços de abertura para o falar e o ouvir, promovendo oportunidades para acirculação do discurso, compõe um importante recurso para a construção das instituições humanas, e dentre elas, a escola, pois os discursos institucionais tendem a

ser repetitivos, produzindo mesmice e reprodução de falas, representações e comportamentos que se tornam cristalizados, na tentativa de preservar o igual e garantir a permanência (Machado & Proença, 2004). Apenas através de espaço para circulação discursiva no espaço escolar, se instaurará reflexões que consigam ressignificar as representações já estabelecidas, proporcionando espaços de criação de discursos mais flexíveis, da exposição e assimilação de novas ideias e pontos de vista, proporcionando relações interpessoais mais abertas, francas, abrindo possibilidades de reflexão que embasem atitudes, ações, projetos que viabilizem o combate à violência na escola e ampare a proposta humanizadora e emancipadora da educação.

Quando, no cotidiano escolar, há espaço a circulação de discursos, seus autores podem se implicar em seu fazer de forma ativa e responsável por aquilo que fazem ou dizem. “Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente (Machado & Proença, 2004, p. 60). É através de espaços para debates, reflexões e conhecimento e reconhecimento dos desafios atuais que permeiam a educação, que poderemos buscar alternativas para a diminuição da violência no cotidiano escolar e a construção de uma educação humanizadora, emancipadora. De acordo com Freire (1979, p. 34), “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”, o que envolve um processo de conscientização. Tal conscientização só se faz possível através do diálogo, da circulação do discurso como forma de resolução dos conflitos e embates interpessoais no cotidiano escolar.

A presente pesquisa apresentou limitações, dentre elas pesquisar apenas escolas municipais de periferia, o que pode ter interferido no teor das representações levantadas, visto a dura realidade apresentada em ambas as escolas, tanto dos alunos em situação de vulnerabilidade social, quanto dos professores também vítimas de um precário sistema de ensino. Mas também se destaca que, nesse contexto específico, configura-se como implicação da pesquisa a possibilidade de um trabalho de formação junto a esses professores, como forma de mostrar e tornar consciente a questão da violência psicológica por eles manifestada.

Outro ponto foi o público alvo da pesquisa, que se limitou a crianças de faixa etária entre 9 a 11 anos. A realização psicológica com todo público escolar, desde a educação infantil até a educação superior, poderá



abranger outras representações sobre o fenômeno, além de poder abranger também os docentes, totalmente inseridos no contexto da pesquisa.

Faz-se pertinente o estudo e pesquisas de profissionais da educação que desnaturalizem a violência psicológica nas relações educacionais entre professores e alunos, visto a alta relevância para a atenção e cuidado com a criança e adolescente em desenvolvimento, com vistas a promoção da saúde biopsicossocial destes, assim como o desenvolvimento cognitivo e da vida escolar educacional destes, por meio da produção de pesquisa embasadas teoricamente, tornando o conhecimento científico mais difundido, podendo desmistificar ideias e posições a nível comum, que tendem a naturalizar o autoritarismo impregnado nas relações de poder e no controle dos educandos no cotidiano escolar.

As representações levantadas nesta pesquisa indicam possibilidades de futuros estudos, assim como apontam a possibilidade de continuidade da pesquisa, podendo-se estendê-la a outras faixas etárias, escolas estaduais ou particulares, assim como também, dirigi-la a outro público-alvo, buscando-se levantar a percepção dos docentes sobre o fenômeno da violência psicológica, dentre outras.

A área da educação também pode beneficiar-se, principalmente na formação dos profissionais em nível de graduação, por meio da inserção, no currículo, de debates sobre a violência e suas modalidades no cotidiano escolar, assim como em capacitações periódicas, utilizando-se as implicações desta pesquisa como objeto de estudos e reflexões, o que podem contribuir para a percepção e identificação do fenômeno da violência psicológica nas relações educacionais.

Dessa maneira pode-se pensar no combate à violência na escola através de propostas de novas formas de relacionar-se e agir pedagogicamente, em busca de um ambiente mais saudável e democrático no cotidiano escolar, considerando-se, inclusive, em influenciar a escola na reformulação de seu Projeto Político Pedagógico, para que passe a incluir espaços para circulação do discurso e reflexões com vistas ao combate a violência, contando com a participação dos alunos, demais funcionários e pais no processo, atingindo, de forma emancipadora, toda a comunidade escolar.

## Referências

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME,

\_\_\_\_\_. (2003). *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2006). (ORG). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de violência, Ministério da Educação.

Arendet, H. (2000). *Sobre a violência*. (A. Duarte, Trad.). Rio de Janeiro: RelumeDumará. (Original publicado em 1969).

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 15-75.

Brasil. (2002). Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.

Charlot, B. (2002). *Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, 4 (8).

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 59-92). Brasília: Unesco.

Freire, P. (1979). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes.

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.

Kodato, S. (2004). Representações Sociais de Violência e Práticas Exemplares de Prevenção em Escolas Públicas Brasileiras. In *VIII Congresso LusoBrasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, set.

Koehler, S. M. F., & Azevedo, M. A. (2003). Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno.

Machado, A. M., Proença, M. (2004). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image t son publique*. Paris: Puf.

\_\_\_\_\_. (2003). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes.

Nascimento, R. C. S. (2011). *Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado em psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- Netto, L., Rodrigues, R. N., Costa, M. A., dos Santos, J., & Tatagiba, G. A. (2012). Experiências e especificidades da violência escolar na percepção de funcionários de uma escola pública. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 2(3), 591-600.
- de Paula, A. D. S., Kodato, S., & Dias, F. X. (2013). Representações sociais da violência em professores da escola pública. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 4(2), 240-257.
- Pedrosa, S. M. (2011). *A violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino público*. Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Priotto, E. (2008). *Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas*. Dissertação (Mestrado em Educação); Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- Ristum, M. (2001). *O conceito de violência de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- Souza, LVD, & Ristum, M. (2005). Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15, 377-385.
- Zaluar, A., & Leal, M. C. (2001). Extra and inter walls violence. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(45).
- Žižek, S. (2009). *Violência: seis notas à margem*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

Recebido em: 16 de out. 2018.  
Aprovado em: 28 de mai. 2022.



# BEM-ESTAR NA ESCOLA E PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO POR MENINAS

Benedito Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>; <http://orcid.org/0000-0001-7860-1998>

Lêda Gonçalves de Freitas<sup>2</sup>; <http://orcid.org/0000-0002-1288-7134>

Nair Cristina da Silva Tuboiti<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-5641-8057>

## Resumo

Este artigo analisa, a partir da pesquisa “Ser Menina no Brasil”, o bem-estar na escola e a (pouca) percepção da discriminação de gênero por meninas de 6 a 14 anos. Foram utilizados os dados quantitativos da Amostra-Escola, que envolve 1.609 meninas, de 21 municípios brasileiros, referente à dimensão “Escola e Escolarização” e que aponta a percepção das meninas sobre a frequência às aulas, os motivos de faltar à escola, os níveis de aprovação e reprovação, a interrupção dos estudos, os motivos de expulsão, as tarefas escolares, as relações de gênero no contexto escolar e a satisfação e bem-estar na escola. A análise indicou uma percepção favorável ao bem-estar na escola e relações de gênero benéficas para as meninas. Estudos assim devem focar o contexto educativo, o qual possibilita a inserção e a construção de um lugar de pertencimento e a ruptura com uma cultura de desigualdade social que ainda mascara a exclusão.

**Palavras-chave:** Bem-estar; Escolas; Gênero; Meninas; Educação.

## *School Well-Being and Perception of Gender Discrimination by Girls*

### Abstract

This article analyzes, from the research “Being Girl in Brazil”, the welfare in the school and the (low) perception of the gender discrimination by girls of 6 to 14 years. We used the quantitative data of the School-Sample, involving 1,609 girls from 21 Brazilian municipalities, referring to the “School and Schooling” dimension and which points out the girls perception about the attendance at school, reasons for missing school, levels of approval and disapproval, interruption of studies, reasons for expulsion, school tasks, gender relations in the school context, and school satisfaction and well-being. The analysis indicated a favorable perception of well-being in school and gender relations beneficial to girls. Such studies should focus on the educational context, which enables the insertion and construction of a place of belonging and the rupture with a culture of social inequality that still masks exclusion.

**Keywords:** Welfare; School; Genre; Girls; Education.

## *Bienestar en la Escuela y Percepción de la Discriminación de Género por las Niñas*

### Resumen

Este artículo analiza, a partir de la investigación “Ser niña en Brasil”, el bienestar en la escuela y la (poca) percepción de la discriminación de género por niñas de 6 a 14 años. Hemos utilizado los datos cuantitativos de la Muestra-Escola, que involucra a 1.609 niñas, de 21 municipios brasileños, referente a la dimensión “Escuela y Escolarización” y que apunta la percepción de las niñas sobre la frecuencia a las clases, los motivos de faltar a la escuela, los niveles de aprobación y reproprobación, la interrupción de los estudios, los motivos de expulsión, las tareas escolares, las relaciones de género en el contexto escolar y la satisfacción y bienestar en la escuela. El análisis indicó una percepción favorable al bienestar en la

1 International Institute for Child Rights and Development – IICRD – Universidade de Victoria – Canadá; benedito.santos.br@gmail.com

2 Universidade Católica de Brasília – Brasília – DF – Brasil; ledagfr@gmail.com

3 Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa – Porto Alegre – RS – Brasil; ncestuboiti@gmail.com

escuela y relaciones de géneros beneficiosos para las niñas. Los estudios así deben enfocar el contexto educativo, lo cual posibilita la inserción y la construcción de un lugar de pertenencia y la ruptura con una cultura de desigualdad social que aún enmascara la exclusión.

**Palabras clave:** Bienestar; Escuela; Género; Niñas; Educación.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar o bem-estar na escola e a (pouca) percepção da discriminação de gênero pelas meninas a partir da base de dados da pesquisa “Por Ser Menina”, que identificou as percepções de meninas de 6 a 14 anos sobre aspectos que facilitam e/ou impedem o desenvolvimento de suas habilidades e a garantia de seus direitos, a partir do ambiente familiar, escolar, comunitário e social em que elas vivem. A pesquisa foi composta por duas amostras: uma de 1.609 meninas de escolas localizadas em 21 municípios, de cinco estados do Brasil (Pará, Maranhão, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso), incluindo as respectivas capitais, e outra de 149 meninas quilombolas desses mesmos estados, à exceção do Rio Grande do Sul. Ambas as amostras incluíram meninas na faixa etária entre 6 e 14 anos.

Para este artigo, serão utilizados os dados quantitativos da Amostra-Escola que foram coletados por meio de questionários e da realização de entrevistas individuais e coletivas. Essa amostra envolveu 1.609 meninas/adolescentes, de 21 municípios brasileiros, referente à dimensão “Escola e Escolarização”, que traz a percepção das meninas sobre a frequência às aulas, os motivos de faltar à escola, os níveis de aprovação e reprovação, a interrupção dos estudos, os motivos de expulsão, as tarefas escolares, as relações de gênero no contexto escolar, a satisfação e o bem-estar na escola.

O direito à educação é expresso na Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que prescreve: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2009a). Desde a promulgação da “Constituição Cidadã”, o País, em suas diversas esferas de poder federal, estadual e municipal, com a atuação de inúmeros movimentos sociais da área de educação, empenha-se para ampliar a escolarização.

A Constituição Federal de 1988 é a grande referência histórica para a garantia dos direitos sociais no Brasil. Quanto à garantia do direito à educação, nos últimos treze anos inúmeras legislaturas foram criadas

com vistas à promoção desse direito. Em 2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), institucionalizado pela Lei n.11.494, de 20.06.2007 (Brasil, 2007). Com o Fundeb, amplitudes o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei n. 9.424, de 24.12.1996 (Brasil, 1996a), que vigorou até 2006. O Fundeb estabeleceu recursos para a educação básica, tanto na modalidade regular quanto na integrada à educação profissional e à educação de jovens e adultos.

Acentua-se, também, a Emenda Constitucional n. 59, de 11.11.2009 (Brasil, 2009b), que estendeu a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos. A Lei n. 12.796, de 2013, regularizou essa mudança, ao alterar o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996b). A todos esses avanços nas políticas educacionais soma-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 2014, que, com suas vinte metas, tem-se a base para a elaboração da política de educação nos níveis federal, estadual e municipal para os próximos dez anos (Brasil, 2014a).

Esse conjunto de leis e as inúmeras políticas educacionais dos últimos treze anos evidenciam uma melhora no acesso, permanência e qualidade da educação básica no Brasil. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2014 indica que a realidade brasileira em vários aspectos sociais continua em processo de mudança.

Na educação, observa-se o aumento do número médio de anos de estudo, que chegou em 2014 em 10,5 anos a média nacional, sendo que a Região Nordeste conseguiu aumentar 2,2 anos na década, passando a ter uma média de 9,2 anos (Brasil, 2015). Em relação à taxa de alfabetização da população brasileira de 15 anos ou mais, houve um pequeno aumento, passando de 88,6% em 2004 para 91,7% em 2014. Portanto, a taxa de analfabetos no país está em torno de 8,3%. Destaca-se, ainda, o analfabetismo funcional, em relação ao qual, segundo o “Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015”, houve um decréscimo

de 27,3% (2001) para 18,3% (2012), o que representa uma queda de 33% no período (Brasil, 2014c). Apesar do decréscimo, o índice é bastante considerável e requer atenção total de gestores e legisladores do país.

O Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2014b) mostra que o país, na última década, tem ampliado o acesso à educação básica e buscado a melhoria da qualidade das aprendizagens. Destaca-se o aumento da oferta da educação infantil de 0 a 3 anos de idade, apresentando um crescimento de 7,5%. Outro dado que merece ser salientado é a expansão da educação profissional, que apresentou 780.162 matrículas em 2007, e em 2013, alcançou 1.441.051, totalizando uma ampliação de 84,1% no período.

Apesar de ampla melhora nos dados de acesso e permanência na escola no Brasil, neste momento, o foco central de educadores, pesquisadores e governos com total compromisso com a garantia do direito à educação pública é a democratização das aprendizagens. Sabe-se que a evasão escolar, a reprovação e a não alfabetização na idade certa são desafios que ainda precisam ser enfrentados por todos os atores sociais.

O bem-estar, segundo Siqueira e Padovam (2008), tem sido pesquisado a partir de dois campos teóricos, a saber: o Bem-Estar Subjetivo (BES), e o Bem-Estar Psicológico (BEP). Na direção do BES, as autoras informam que há um foco nas avaliações que as pessoas fazem de suas vidas, portanto na apreciação dos sujeitos sobre os afetos positivos e negativos, ou seja, o estado subjetivo de felicidade em relação à vida. A segunda visão, o BEP, direciona suas pesquisas a partir de formulações psicológicas em torno do desenvolvimento humano e das capacidades dos sujeitos para responder às provocações da vida.

Para analisar o bem-estar das meninas na escola considerar-se-á bem-estar numa dimensão de satisfação, contentamento, entusiasmo, alegria e gosto pelo ambiente escolar. Por conseguinte, há uma aproximação à visão de Bem-Estar Psicológico, a qual converge para abordagens humanista-existenciais do desenvolvimento humano e da saúde mental (Machado & Bandeira, 2012).

Neste artigo, gênero é concebido como uma construção social e demarcado num tempo histórico, conforme assinala Felipe (2001). Desta forma, à medida que gênero é uma construção social, seus significados se transformam nas relações sociais. De acordo com Scott (1990), gênero constitui as relações

sociais assentadas nas diferenças constatadas entre os sexos e, ainda, gênero é uma forma de significar relações de poder.

Enquanto um fator que constitui as relações sociais estabelecidas nas diferenças entre os sexos, a autora (Scott, 1990) considera que quatro elementos, articulados entre si, estão envolvidos na categoria gênero. Os símbolos culturalmente construídos que produzem as inúmeras representações do ser mulher, como um primeiro elemento. Em seguida, apresenta os conceitos normativos presentes nas doutrinas dos diferentes dispositivos da cultura que proclamam o sentido de ser homem e ser mulher. O terceiro enfoque é quanto ao sistema de parentesco, no qual há um olhar sobre gênero para o universo familiar e que precisa ser pensado de forma mais vasta e incluir as dimensões do mercado de trabalho, a educação, a política, sistemas que compõem a dinâmica de segregação de gênero. Portanto, gênero é construído pelo parentesco, mas o é, também, pela política, pela economia e por todas as esferas sociais. O quarto elemento diz respeito à distribuição do poder, a qual se utiliza das diferenças entre os corpos para legitimar controles e acesso diferenciado aos bens materiais e simbólicos. Assim sendo, importa neste artigo a compreensão de gênero como um saber que, historicamente, tem estabelecido uma organização social das desigualdades sexuais estabelecidas (Scott, 1990). Para Louro (2008), a construção do gênero e da sexualidade tem-se configurado por toda a história de maneira contínua e inacabável. Por conseguinte, ensina a autora, a aprendizagem em torno do gênero e da sexualidade é realizada nas diversas instituições e situações do cotidiano de maneira muito clara e disfarçada que sutilmente empreende modos fixos de conceber e vivenciar o gênero na sociedade.

Izoton (2015) realizou experiência docente com alunos do 1º ano do ensino fundamental e do ensino infantil sobre o tema das relações de gênero, como parte das atividades de Práticas de Filosofia e Ciências Sociais, em escola pública do município de Cariacica, no Espírito Santo. Ele partiu da distinção entre sexo como dado biológico e gênero como construção social que determina papéis para homens e mulheres. De acordo com o autor, nem todas as crianças internalizaram a distinção entre os papéis sociais de gênero. Porém, a maioria trouxe consigo referenciais do que é ser menino e menina, homem e mulher, sobretudo nas faixas etárias mais velhas, cujo referencial era ainda mais internalizado. Com o desenrolar das atividades

desenvolvidas percebeu mudanças nas representações e atitudes de alguns alunos, que começaram a se desvencilhar de concepções atribuídas ao sexismo.

Souza (2007), partindo do entendimento das diferenciações de gênero como algo socialmente produzido e marcado por relações de poder, realizou pesquisa sobre concepções de gênero na família e na escola. A partir de um estudo de caso incluindo séries iniciais do ensino fundamental de um município no estado de São Paulo, a autora apontou que as dimensões tradicionais de gênero perpassavam a trajetória escolar e o processo de aprendizagem. A alternativa seria desnaturalizar essas percepções tradicionais, considerando-se os modos variados de ser menino e menina.

O uso de outra abordagem, como afirma Souza, parece ser o que Izoton se propôs a fazer na pesquisa acima relatada e cujos resultados apontaram para o fato de que quando o tema gênero e sexualidade é desvelado, novas possibilidades interpretativas, para ele, podem ser experimentadas pelos sujeitos. Nesse sentido, a escola pode ser uma instituição importante para a construção de outra narrativa e aprendizado sobre gênero, desde que o tema não seja interditado e de que o olhar esteja “treinado pela perspectiva de gênero” (Madeira, 1997, p. 75).

Destarte, este artigo traz evidências sobre a visão de gênero a partir de meninas em seu contexto escolar, com a finalidade de contribuir com a reflexão em torno da categoria gênero como uma série de análises que estão em permanente construção e que, no caso dessa faixa etária, carecem de mais pesquisas.

## Meninas na escola

Neste item, ressalta-se o percentual de reprovação (12,6%), que é relativamente baixo, todavia a infrequência (30%) é uma realidade no contexto das meninas pesquisadas. Chama a atenção os motivos pelos quais as meninas faltam: que vão desde doença delas (77,9%) ou de alguém da família (23,6%), à necessidade de ficar em casa para cuidar de alguém (12,3%) ou a falta de transporte (10,9%); outros motivos apresentados ficam abaixo de 10%. Observa-se nestes resultados o peso cultural do papel de cuidar que a mulher historicamente vem assumindo. Faltar aulas para cuidar de alguém da família, com doença ou não, chega a um percentual de 35,9%. Nessa prática social

familiar, as meninas aprendem o lugar dos gêneros e, de forma sutil, vão reproduzindo as diferenças alicerçadas entre os sexos (Louro, 2008).

A infrequência, elemento que dificulta o avanço nas aprendizagens, fragiliza a busca pela qualidade na educação empreendida por diversos atores sociais, com vistas à democratização do aprender em todos os grupos sociais. O aumento da oferta básica de ensino precisa estar harmonizada com a permanência e consequente aprendizagem e desenvolvimento. Sem isso, o Brasil não realizará o desafio da meta sete do Plano Nacional de Educação: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhora do fluxo escolar e da aprendizagem (...)” (Brasil, 2014a).

A pesquisa demonstrou que 12,6% das meninas/adolescentes pesquisadas foram reprovadas. Outras 83% nunca repetiram o ano na escola. Os índices de reprovação alcançaram o menor patamar no estado do Mato Grosso (5,7%) e o maior no Pará (17,8%). A reprovação é mais comum entre as meninas com idade mais elevada (11 a 14 anos). Neste grupo etário, 18,7% delas declararam já ter reprovado, enquanto na faixa dos 6 aos 10 anos esse percentual foi da ordem de 6%.

Os dados de reprovação das meninas pesquisadas, associados com o alto índice de analfabetismo (8,3%) e de analfabetismo funcional (18,3%), ainda presentes no país, solicitam ações concretas e efetivas que alterem a estrutura deste problema histórico de exclusão educacional que atinge sobremaneira as populações mais pobres no Brasil, e, de modo muito acentuado, as mulheres. A garantia constitucional do direito à educação precisa ser efetivada, também, pelo direito à aprendizagem. Meninas em idade de 11 a 14 anos, com um índice de reprovação em torno de 18,7%, preocupam e fazem pensar que, se não houver intervenções pedagógicas de garantia da aprendizagem e desenvolvimento dessas cidadãs, é possível que, mais adiante, façam parte das estatísticas de analfabetismo funcional.

Numa acepção de Bourdieu (1998) sobre capital cultural, a escola pode tanto perpetuar as desigualdades de gênero quanto contribuir para processos de emancipação. Embora a escola seja, claramente, um espaço de reprodução social, ela constitui-se, também, de possibilidades de libertação. É importante considerar que a escola reconheça seus limites, posto que não resolve os problemas sociais, mas age sobre o ser humano e esse, por sua vez, ao aprender, é inserido

no universo letrado e tem elementos para agir sobre a sociedade. Assim sendo, cabe à escola promover as aprendizagens, o que implica possibilitar relacionar-se com o saber numa dimensão epistêmica. Relação que promova mudanças de tal maneira que o aprendiz se aproprie do conhecimento na lógica da emancipação, o que comporta também a referência à constituição identitária. Especificamente nesse caso cujo foco é a menina, o aprender é a oportunidade de inserção e construção do seu espaço na sociedade numa perspectiva de mais igualdade de gêneros.

## Relações de gênero na escola

A análise sobre as relações de gênero na escola demonstra que, na percepção das meninas entrevistadas, os meninos não possuem privilégios no tratamento dispensado pelos professores. Pouco mais de 80% delas discordaram da afirmativa segundo a qual “meninos são mais bem tratados pelos professores na escola”, sendo que 46% discordaram totalmente. Embora as meninas não identifiquem um tratamento diferenciado, 42,5% delas concordaram com a assertiva de que os professores se surpreendem com a sua capacidade por elas serem meninas, número próximo ao daquelas que discordaram (49,9%).

É preciso considerar nesses resultados, acima de tudo, a surpresa dos professores frente à capacidade das meninas. O percentual é expressivo e aponta, inclusive, uma presença incessante das desigualdades sexuais estabelecidas historicamente, e também a força que o espaço escolar tem para reproduzir valores que, no contexto em análise, sinaliza para acentuar as diferenças entre os sexos e marcar, sobremaneira, as relações de poder entre os gêneros (Scott, 1990).

As afirmações das meninas podem indicar a presença de estereótipos de gênero que vão moldar sua relação com a escola, como o fato de ler e de escrever serem consideradas ações passivas, conseqüentemente femininas, e que fornecem tanto subsídio para o desempenho das meninas nas séries iniciais quanto reconhecimento com a atividade de estudo (Swann, 1992). O *background* diferencial de gênero com o qual a criança já chega na escola, de acordo com Swann (1992), orienta e influencia as escolhas, o comportamento e o modo de pensar.

Sobre as respostas das meninas em relação aos itens que se referem à equidade de gênero no ambiente escolar, observou-se que são mais positivas

nas instituições urbanas particulares e menos nas rurais públicas. Nestas, 72,8% delas discordam que meninos são mais bem tratados que meninas. Nas escolas urbanas e públicas o percentual foi de 82,1%, enquanto nas instituições urbanas particulares o índice chegou a 93,1%. Embora haja uma significativa percepção sobre igualdade de gênero, um dado que não pode ser desconsiderado é que 45,5% das meninas consideram que os professores se surpreendem com a sua capacidade por elas serem meninas.

É importante que a equidade de gênero seja o foco no processo de eliminação das desigualdades sexuais e de gênero. Equidade, como salienta Farranha (2014), está relacionada às condições que as cidadãs precisam para o exercício dos seus direitos. Assim, buscar a equidade de gênero é reparar as práticas de discriminação presentes, ainda, no contexto escolar que, inevitavelmente, produzem isolamentos. Para tanto, há que se promover ações para que a igualdade seja tangível e para que a perpetuação da desigualdade se encerre definitivamente. Espera-se que a escola, espaço de inclusão escolar, seja propulsora e executora de equidades. Em uma escola que afirma os direitos humanos, de forma alguma, meninas podem ter dúvidas sobre esta instituição como um ambiente de vivenciar os seus direitos.

A construção social de gênero ainda reinante nas práticas sociais do Brasil tem delimitado o espaço doméstico para as mulheres. Certamente, isso perpassa pelo ambiente da escola como não sendo o espaço das meninas. Nesse sentido, há um peso velado que, por não ser percebido, não se questiona. Até porque o ser menina se constrói na lógica do não questionamento, e na sua maioria por meio de uma postura passiva e receptiva. Tal postura, mais dócil, pode ser uma forma de se encaixar no espaço da escola, acobertando submissão e subordinação (Garcia, Cal, & Moraes, 2016). Portanto, grande é o desafio de romper com tais práticas tradicionais na busca por superar e transformar o espaço escolar num espaço aberto a todos, de tal forma que democratize as aprendizagens e efetive o direito de aprender com qualidade, rompendo assim com a cultura do fracasso e instaurando um espaço escolar vivo, prazeroso, de pensamento e ação inclusivos.

## Satisfação e bem-estar na escola

Em geral, as meninas/adolescentes afirmaram que gostam da escola em que estudam e dos

profissionais que nela atuam, principalmente dos professores, com quem podem contar. Quando apresentadas à frase “normalmente gosto de ir à escola”, 81,6% responderam que sim e apenas 10,5% disseram que não. Da mesma forma, 81,8% afirmaram que gostam da escola em que estudam e 81,9% se sentem bem quando estão na escola.

As meninas de 11 a 14 anos são relativamente menos positivas em relação ao que sentem pela escola: aproximadamente 15% delas não gostam de ir para a escola e/ou não gostam da escola em que estudam. Esse percentual fica acima da média geral, principalmente no grupo com menor idade (6 a 10 anos), que ficou em torno de 5%.

Embora os resultados indiquem que um pouco mais de 10% das meninas não se sentem bem na escola, sendo que as meninas na faixa de 11 a 14 anos são as que apresentam maior insatisfação com a escola, é inegável que as meninas pesquisadas encontram um gosto pelo ambiente escolar. Dessa forma, há uma potência desse ambiente para oportunizar equidades, tanto de gênero, quanto das aprendizagens, uma vez que o bem-estar na escola percebido pelas meninas é um aliado para construir e aprender relações de gênero mais equânimes e parceiras com vistas a desordenar as insistentes representações do ser mulher que as coloca em situações de inferioridade múltiplas.

A percepção de bem-estar na escola na dimensão de gosto pelo ambiente, conforme asseverado pelas meninas, confluí, logo, para qualificar o sentido desta instituição como *locus* de garantia do direito à aprendizagem e da equidade de gênero.

Enquanto uma categoria histórica, o gênero é construído nas diversas esferas sociais, como afirma Scott (1990), sendo a escola, neste estudo, lugar que produz bem-estar e que, mesmo com indicadores de desigualdades de gênero, torna-se um dispositivo que pode produzir outro saber sobre a mulher nesta sociedade ainda com tantas disparidades entre homem e mulher.

No que se refere à relação com os profissionais e colegas da escola, a maioria das meninas/adolescentes (78,8%) disse que gosta de seus professores e pode contar com eles (77,2%). O número de meninas que concordaram com a afirmativa de que podem contar com outros profissionais da escola (orientador, coordenador) foi um pouco menor, 69,6%.

Já os colegas da escola parecem bem menos confiáveis aos olhos das meninas pesquisadas; 29,4%

delas discordam da assertiva de que confiam nos seus pares. Para outras 59,8%, eles são confiáveis. Embora menor, quando comparado à confiança dispensada ao corpo técnico da escola, esse percentual ainda reflete a percepção da maioria.

É expressiva a percepção das meninas sobre gostar e contar com os seus professores. Tal contentamento é produtor de bem-estar psicológico na escola e facilitador na construção de outras relações sociais que proporcionem práticas que garantam a aprendizagem de todas e, ao mesmo tempo, um olhar equânime sobre ser mulher no mundo atual. De todo modo, há um alerta para educadores e pesquisadores quanto à faixa etária de 11 a 14 anos, a qual apresentou uma avaliação menos satisfatória sobre a escola e sobre a relação que as meninas têm com as pessoas nesse ambiente, sejam profissionais ou colegas de classe, uma vez que se sentem menos à vontade (27,8%) que as de 6 a 10 anos (14,1%).

De acordo com as entrevistadas, a maioria delas sente-se à vontade para expressar suas ideias dentro de sala de aula (72,3%). De todo modo, é significativo o número de meninas que não se sentem à vontade para tanto (21,2%). Não se sabe, no entanto, se esse desconforto é decorrente de características pessoais, ou se diz respeito à dinâmica de ensino desenvolvida nos contextos escolares, ou se há acontecimentos velados no contexto educativo. De toda maneira, exige-se dos profissionais desse universo um olhar e uma escuta sensível a essas demandas e ao que elas significam e repercutem no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, na qualidade da educação.

Apesar de, no contexto geral da pesquisa, as meninas terem indicado bem-estar com a escola e, em particular, com os professores, há de se ter um olhar cirúrgico e investigativo, acima de tudo, com a faixa etária de 11 a 14 anos, que apresentou maior descontentamento com a escola e com os profissionais que nela atuam. Nesta faixa etária, período da adolescência, marcado pela puberdade, ocorrem intensas mudanças biológicas, como alterações significativas em todo o corpo, concomitantemente a novos interesses sociais e novas relações, que passam a habitar o imaginário dessas meninas e que necessitam ser abrigadas no cotidiano escolar, para que a aprendizagem não seja diminuída, tampouco o gosto e o interesse pelo ambiente escolar.

Intervenções de professores, como promovidas por Izoton (2015), podem favorecer o diálogo e a



reflexão sobre diversas questões que permeiam o universo da infância e da adolescência, em especial sobre gênero e sexualidade, colaborando para a construção de novas percepções acerca do ser menino e menina, com interpretações mais amplas, capazes de abarcar os diversos sujeitos.

## Considerações finais

A análise interpretativa dos dados desta pesquisa permitiu aprofundar e avançar em uma reflexão no sentido de trazer mais elementos para a sociedade, na perspectiva da promoção dos direitos das meninas, a partir de uma escuta sensível que oportunize políticas públicas que deem a elas a possibilidade de construir, desde a infância, um espaço efetivo na sociedade. O foco foi o contexto educativo, voltado à percepção ou não de uma situação de discriminação de gênero, o que deve manter vivos questionamentos que direcionem a ações efetivas, tais como: É importante pensar sobre como são as relações dos atores da cena áulica? O que isso representa no imaginário da criança e como repercute em suas ações? E a questão de reprovação e aprovação, o que elas dizem e o que realmente se passa? Como fica a frequência nesse contexto? Como essas variáveis são vistas, se articulam ou não? Uma vez que a escola é um espaço de aprendizagens, por que a tolerância com o fracasso escolar? A inclusão tem sido pensada no sentido amplo e abrangente do universo escolar?

Precisa-se realmente efetivar esses estudos e manter viva essa discussão no contexto educativo. Afinal, mesmo tendo um alto índice de frequência das meninas nas escolas, ao longo dos anos a cultura do fracasso tem atingido mais as meninas que os meninos. Nesse sentido, vale a pena manter e ressaltar a questão de gênero nas discussões e construções acadêmicas, uma vez que são relações que estruturam e contribuem na definição das escolhas e na construção de um espaço. Evitar esse tema pode sim se constituir em negação, que representa uma fuga ilegítima. Ao mesmo tempo essa atitude, ou discriminação velada, camufla a realidade no sentido de manter a aparência necessária, e assim, impede que a mulher nesse lugar seja empoderada e, conseqüentemente, emancipada.

Portanto, a educação, em sentido amplo e irrestrito, a saber, a da vida e a da escola, precisa encarar com lucidez esta faceta das relações de gênero que extrapola os muros escolares, mas que se presentifica

no interior da escola com força e com efeitos perversos sobre as aprendizagens de meninos e meninas, o que tem sido visto claramente na educação brasileira, mas não tem sido levado com uma causa real por meio de políticas públicas eficazes e contínuas. É preciso romper com ações que velam a realidade, mascaram e negam a inclusão no sentido amplo da palavra.

Dessa forma, além de abrir um espaço para a fala das meninas, o grande desafio é sensibilizar-se com essas escutas, de forma a oferecer ações efetivas e condições reais que permitam às meninas, desde a infância, construir uma postura que lhes dê condições para assumirem com coragem, lucidez e paixão um lugar de responsabilidade para construir, em harmonia ou não com os outros, uma sociedade mais justa e democrática. Ou seja, uma postura que garanta as mesmas condições para todos, em qualquer área da sociedade, caracterizada primeiramente pela democratização das aprendizagens, uma vez que se entende o ser humano como marcado pela capacidade de aprender que lhe permite agir sobre o mundo com mais eficácia.

## Referências

- Bourdieu, P. (1998). *Os três estados do capital cultural*. In: M. A. Nogueira, & A. Catani (Org.). *Escritos de educação* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1996a). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- Brasil. (1996b). Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm), em 15 agosto, 2016.
- Brasil. (2007). Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF*. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm), em 15 agosto, 2016.
- Brasil. (2009a). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (2009b). *Emenda Constitucional n. 59, de 11.11.09*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm), em 6 abr., 2017.

- Brasil. (2014a). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Recuperado de: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>, em 15 agosto, 2016.
- Brasil. (2014b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: Inep. Recuperado de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf), em 15 agosto, 2016.
- Brasil. (2014c). Ministério da Educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105*. Brasília: MEC. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>, em 15 agosto, 2016.
- Brasil. (2015). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IPEA. *Nota Técnica PNAD 2014 – breves análises* (número 22). Brasília, DF: IPEA. Recuperado de [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6777/1/Nota\\_n22\\_pnad\\_2014.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6777/1/Nota_n22_pnad_2014.pdf), em 15 agosto, 2016.
- Farranha, A. C. (2014). Equidade e participação: percurso na construção de um programa de governo. In: *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero* (Edição Especial 10 Anos da SPM, Ano IV), 5, 97-112. Recuperado de <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wpcontent/uploads/2014/06/RevistaObservatorio-10-anos-SPM.pdf>, em 10 agosto, 2016.
- Felipe, J. (2001). Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: C. Craidy, & G. E. Kaercher (Orgs.). *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 61-66.
- Garcia, M. L. D. G.; Cal, D. G. R., & Moraes, C. R. (2016). Marcações de gênero no espaço escolar e a percepção das meninas. In: Freitas, L. G. e Santos, B. R. (Orgs.). *Ser menina no Brasil Contemporâneo* (1a ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Izoton, R. (2015). Trabalhando as relações de gênero na Educação Infantil: uma contribuição das práticas de Filosofia e Ciências Sociais. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, n. 2. Recuperado de: [http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/498/pdf\\_1](http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/498/pdf_1), em 5 maio, 2017.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>, em 6 abril, 2017.
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos [versão eletrônica], *Estud. psicol.*, 29(4), 587-595. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000400013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000400013)

Recebido em: 18 de dez. 2018.  
Aprovado em: 28 de mai. 2022.



# REPERCUSSÕES DO CHORO DOS BEBÊS DURANTE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE

Lindsay Guimarães Uellner<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-6544-6706>

Giana Bitencourt Frizzo<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-8106-4441>

## Resumo

O presente estudo buscou compreender a percepção das mães e dos pais sobre o choro dos bebês no contexto de adaptação à creche. Participaram do estudo dez mães e dois pais e a idade dos bebês variou de dois meses e meio a quinze meses. A partir de análise de conteúdo qualitativa, os resultados apontaram uma preocupação quanto ao choro, considerando-o, às vezes, como uma dificuldade no processo de adaptação. A discussão salientou a naturalidade dessa reação manifestada pela criança durante esse momento, ressaltando-se a importância de se compreender o choro como uma forma de comunicação. É preciso observar outros aspectos ao refletir sobre como esse momento está sendo sentido pelo bebê, visto que a ausência do choro não garante o bem-estar. Dessa forma, compreende-se que o processo de adaptação contempla a tríade: criança, família e escola. Além disso, o choro pode estar relacionado aos diversos sentimentos vivenciados pelos envolvidos e a partir das relações estabelecidas entre eles.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Choro; Adaptação; Apego; Vínculo.

## *Repercussions of infants' s crying during the process of adaptation to day care*

## Abstract

The present study aimed to understand the perception of mothers and fathers about the crying of infants in the context of adaptation to early childhood education. Ten mothers and two fathers participated in the study, and the age of the infants ranged from two months and a half to fifteen months. Based on qualitative content analysis, the results indicated a concern about crying, sometimes considering it a difficulty in the adaptation process. The discussion emphasized the naturalness of this reaction manifested by the child during this moment, emphasizing the importance of understanding crying as a form of communication. In addition, it is necessary to observe other aspects when reflecting on how this moment is being felt by the infant, since the absence of crying does not guarantee well-being. In this way, it is understood that the process of adaptation contemplates the triad: child, family and school. In addition, crying may be related to the various feelings experienced by those involved and from the relationships established between them.

**Keywords:** Early childhood education; Crying; Adaptation; Attachment; Bond.

## *Repercusiones del llanto de bebés durante el proceso de adaptación a guardería*

## Resúmen

El presente estudio buscó comprender la percepción de las madres y de los padres sobre el llanto de los bebés en el contexto de adaptación a la guardería. Participaron del estudio diez madres y dos padres y la edad de los bebés varía de dos meses y medio a quince meses. A partir de análisis de contenido cualitativo, los resultados apuntaron una preocupación en cuanto al llanto, considerándolo, a veces, como una dificultad en el proceso de adaptación. La discusión subrayó la naturalidad de esa reacción manifestada por el niño durante ese momento, resaltando la importancia de comprender el llanto como una forma de comunicación. Además, hay que observar otros aspectos al reflexionar sobre cómo ese momento

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre – RS – Brasil; [lindsayuellner@gmail.com](mailto:lindsayuellner@gmail.com)

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre – RS – Brasil; [gifrizzo@gmail.com](mailto:gifrizzo@gmail.com)

está siendo sentido por el bebé, ya que la ausencia del llanto no garantiza el bienestar. De esta forma, se comprende que el proceso de adaptación contempla la tríada: niño, familia y escuela. Además, el llanto puede estar relacionado a los diversos sentimientos vivenciados por los involucrados ya partir de las relaciones establecidas entre ellos.

**Palabras clave:** Educación infantil; Llanto; Adaptación; Apego; Vínculo.

## Introdução

O processo de adaptação à creche contempla a inserção da criança no ambiente escolar, que compreende a faixa-etária de 0 a 3 anos. Entende-se a importância desse momento para a criança pelas mudanças significativas em sua rotina e no seu convívio (Tourinho, 2005; Fein, 1995). A criança passa a ter contato com um novo ambiente, novos adultos, novas crianças e novos cuidados. Além disso, se ressalta o caráter dinâmico da adaptação, ao se considerar que mudanças necessitam de um novo processo de adaptação, como, por exemplo, alteração de turma, de professoras e de horários (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). Todavia, entre os autores, não existe um consenso sobre o conceito de adaptação (Martins, Becker, Leão, Lopes, & Piccinini, 2014; Rapoport & Piccinini, 2001a).

Também não há concordância sobre a caracterização do “período de adaptação” (Martins & Cols., 2014; Rapoport & Piccinini, 2001a). Alguns autores consideram que a adaptação se estende da inserção da criança na creche até o final do primeiro mês; já outros ampliam dos três até os seis meses posteriores à entrada da criança no ambiente escolar (Fein, 1995; Rapoport & Piccinini, 2001a). Enquanto isso, outros sinalizam que a adaptação se inicia já nos primeiros contatos da família com a escola<sup>3</sup>, sendo as primeiras impressões fundamentais e estendendo-se por um período indeterminado (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

Uma pesquisa buscou averiguar as concepções das educadoras<sup>4</sup> sobre a adaptação de bebês à creche e os resultados demonstraram que 54% das educadoras entrevistadas acreditavam que o tempo depende de

cada bebê. Cada adaptação é única e se faz fundamental adaptar o processo às particularidades da criança (Rapoport & Piccinini, 2001a).

Assim, a qualidade da adaptação também se vincula a uma inserção gradual (Peixoto et al., 2017). O tempo que a criança ficará na escola a cada dia não deve ser fixo, mas sensível às suas necessidades (Rapoport & Piccinini, 2001b).

Ao refletir sobre o processo de adaptação é importante considerar que ele engloba tanto a criança, quanto a família e a escola (Rapoport & Piccinini, 2001a). O modo como esse processo é vivenciado influencia as reações da criança, sendo necessário um investimento de ambas as partes envolvidas. Assim, a adaptação decorre de uma multiplicidade de fatores, não sendo possível considerá-los isoladamente (Rapoport & Piccinini, 2001b).

Alguns autores (Amorim, Vitória, & Rossetti-Ferreira, 2000) salientam a influência das características da criança, destacando a saúde física e psicológica, a história pessoal, o nível de desenvolvimento, bem como a capacidade com que estabelece e mantém relações afetivas, além da capacidade de lidar com as modificações que podem vir a acontecer frente às relações preestabelecidas. Estudos também apontam que o temperamento da criança pode influenciar o processo (Fein, 1995; Klein, 1991). Além disso, ainda não há consenso se a idade da criança também pode ser considerada como um indicador importante no processo de adaptação (Rapoport & Piccinini, 2001a; Rapoport & Piccinini, 2001b; Vallejo, Pérez, Rodríguez, Herrera, & Aguilera, 2000).

A influência da relação estabelecida entre família e escola é outro aspecto interessante. Percebe-se que os sentimentos dos familiares quanto ao ingresso da criança no ambiente escolar também interferem (Rapoport & Piccinini, 2001b). Muitas das emoções deles, ou mais especificamente da mãe, são percebidas pela criança e manifestadas no comportamento dela. Dessa forma, se faz essencial a confiança depositada na escola e nas professoras, transmitindo segurança para que a criança experimente novas relações (Tourinho, 2005). Entretanto, essa relação de confiança será

3 Neste estudo, os termos creche e escola serão utilizados como sinônimos.

4 Os termos educadora e professora serão utilizados como similares. Entendem-se as particularidades de cada um deles, porém optou-se por utilizá-los de acordo com o estudo embasado em cada situação e por entender que tanto professoras quanto educadoras participam do processo de adaptação. Além disso, esses termos serão utilizados no feminino por essa profissão ser mais exercida por mulheres e por predominar na literatura dessa forma, porém também se ressalta que é desempenhada por homens.

construída e muito permeada pela presença da família na escola, possibilitando o vínculo afetivo com as professoras (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

Nesse contato com a família, salienta-se que algumas manifestações das crianças durante esse momento acabam mobilizando significativamente as mães e os pais, como é o caso do choro (Martins & Cols., 2014; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993). O choro é umas das primeiras formas de comunicação que a criança encontra, utilizando-se dessa ferramenta desde seus primeiros dias de vida (Frizzo, Vivian, Piccinini, & Lopes, 2013; Tourinho, 2005). Segundo Winnicott (1966), há diversos motivos pelos quais as crianças choram, citando pelo menos quatro tipos: satisfação, dor, raiva e pesar. Cada um desses tipos possui características que podem ser percebidas a partir do som emitido e dos movimentos corporais (Winnicott, 1966), além de uma intensidade e um padrão próprio, pois cada bebê chora à sua maneira (Bowlby, 1984). Nesse sentido, é essencial poder dedicar-se à escuta sensível do choro das crianças para interpretá-lo de forma adequada e sanar suas necessidades (Felipe, 2001), pois a interpretação desse choro também diz respeito à interpretação que o adulto faz dele (Frizzo & Cols., 2013).

O choro, portanto, pode ser visto como um recurso da criança, sendo considerado como algo positivo, podendo, inclusive, segundo alguns médicos, sinalizar um sintoma de saúde e energia nos recém-nascidos (Winnicott, 1966). O bebê, quando chora, exercita seu corpo e ao mesmo tempo encontra métodos próprios para lidar com suas dificuldades, podendo atuar como tranquilizante. Contudo, através desse recurso as crianças conseguem manifestar que necessitam da ajuda do adulto (Winnicott, 1966). Nesse momento, o contato físico se faz muito importante, para que a criança se sinta acolhida e perceba a disponibilidade do adulto que deverá lhe inspirar confiança (Winnicott, 1966).

Rapoport e Piccinini (2001b) sugeriram que o choro tende a ser a manifestação mais comum entre as crianças durante o processo de adaptação, sendo expresso principalmente na chegada e na saída. Percebe-se que o choro é visto como um importante indicativo no processo, demonstrando se a criança está bem ou não e se ela está se adaptando (Pantalena, 2010). O choro se mantém presente entre as diferentes faixas etárias; porém, pode ser mais frequente no grupo de bebês menores (Bossi, Soares, Lopes, & Piccinini, 2014). Chokler (2003) ressalta que a criança é um

sujeito não apenas de reações, mas também de ações, sendo carregada de emoções, sensações, movimentos, medos, ansiedades, pensamentos, além de ter a capacidade de agir por iniciativa própria e de se vincular.

Assim, outras manifestações de insatisfação também devem ser observadas, como passividade, apatia, resistência à alimentação, resistência ao sono, manifestação de doenças (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993) e alguns sintomas físicos como febre, vômitos etc. (Rapoport & Piccinini, 2001b). Nesse sentido, entende-se que outros fatores são relevantes para avaliar o processo de adaptação, como, por exemplo, a interação social e a exploração do ambiente (Martins & Cols., 2014; Pantalena, 2010).

No entanto, quando o choro se manifesta durante o processo de adaptação, ele também pode estar relacionado ao apego estabelecido com as figuras parentais, demarcando uma insatisfação quanto à separação. Por isso, é importante respeitar que a criança esteja preparada para essa separação. Bowlby (1989) aborda, através de sua teoria do apego, o estabelecimento de laços emocionais íntimos entre indivíduos, sendo este um componente básico da natureza humana. Essa relação vai se construindo com as pessoas com as quais o bebê tem uma interação mais significativa ou que respondem mais adequadamente às suas necessidades. Dessa forma, a criança também realiza uma aprendizagem do apego (Chokler, 2003).

É possível refletir sobre como o processo de adaptação pode ativar esse comportamento de apego por ser um momento que desacomoda a criança, pois ela se depara com novos fatores, podendo se utilizar do choro, que é uma das formas mediadoras do comportamento de apego (Bowlby, 1984). Há indícios de que uma criança que construiu um vínculo de apego com as figuras parentais, provavelmente estabelecerá um vínculo afetivo com outros cuidadores. As figuras a quem se dirige o comportamento de apego não são tratadas de forma idêntica, havendo uma diferenciação entre figuras principais e subsidiárias (Bowlby, 1984).

O papel de quem cuida da criança será de ajudá-la a se sentir confortável, segura e bem-vinda (Balaban, 2011). As próprias educadoras reconhecem que buscam ser uma fonte de segurança e confiança à criança (Klein & Martins, 2017). Contudo, para que esse novo vínculo seja constituído, é essencial que o pai, a mãe ou outro familiar que tenha um vínculo afetivo forte, permaneça junto à criança até quando se fizer necessário (Vitória, & Rossetti-Ferreira, 1993).

Infelizmente, os resultados de Rapoport e Piccinini (2001a) apontaram que entre as educadoras entrevistadas, a presença dos familiares na escola não era prevalente.

Frente ao aumento de crianças em creches (Balaban, 2011; Klein & Martins, 2017; Marshall, 2004), evidencia-se ainda mais a importância de se estudar a Educação Infantil e, primordialmente, sobre o processo de adaptação, pensando-se em como esse momento é vivenciado pela criança, pela família e ainda pela escola. Dessa forma, investigações sobre o processo de adaptação de bebês e crianças pequenas são essenciais, tema este que apresenta uma produção escassa (Peixoto & Cols., 2017; Rapoport & Piccinini, 2001a). Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é compreender a percepção das mães e dos pais a respeito do choro dos bebês no contexto de adaptação à creche.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo dez mães e dois pais, com idades entre 29 e 43 anos ( $m = 34,75$ ,  $dp = 4,51$ ). A escolaridade variou entre Superior Completo e Pós-graduação. Nove moravam com cônjuge, dois separados/divorciados e um solteiro. Apenas um participante não trabalhava no momento. A renda familiar variou entre R\$ 2.500 e R\$ 13.300 (dois a treze salários mínimos). O bebê considerado na pesquisa era o primeiro filho(a), com exceção de dois casos.

Quanto ao sexo dos bebês, sete eram do sexo feminino e cinco eram do sexo masculino. A idade deles se refere àquela que apresentavam durante o ingresso à creche, tendo, então, um de dois meses e meio; um de cinco meses e meio; três de seis meses e meio; dois de sete meses; dois de oito meses, um de dez meses, um de doze meses e um de quinze meses. Todos os participantes deste estudo fizeram parte do projeto “*{retirado para não identificação dos autores}*”. Todas as famílias eram residentes de Porto Alegre ou da região metropolitana e eram de diferentes níveis socioeconômicos. As famílias foram recrutadas a partir de hospitais, postos de saúde ou por indicação de outros profissionais da área da saúde.

Utilizaram-se alguns critérios para a inclusão na pesquisa: os bebês deveriam ser saudáveis, nascidos a termo e ter até doze meses de idade quando do primeiro contato com o grupo de pesquisa. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética

em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS (CAAE: 14094213.5.1001.5334) e atende à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa com seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### Local

As entrevistas foram realizadas nas salas do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Psicologia.

### Procedimentos

Foi utilizado um delineamento qualitativo e descritivo (Gil, 2002) para compreender a percepção das mães e dos pais a respeito do choro dos bebês no contexto de adaptação à creche. As mães que tinham interesse em avaliar o desenvolvimento de seus filhos entravam em contato com as pesquisadoras e, então, eram convidadas a participar do estudo. Era feita, primeiramente, a Ficha de Contato Inicial (adaptado de GIDEP/NUDIF, 2003a) e após a assinatura dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido, as mães eram convidadas a preencher os instrumentos: Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da família (adaptado de NUDIF, 2008) e a Entrevista sobre a Experiência da Maternidade (GIDEP/NUDIF, 2003b<sup>5</sup>). Os pais seguiram o mesmo procedimento.

### Materiais

**Ficha de Contato Inicial** (GIDEP/NUDIF, 2003a): tinha o objetivo de saber se as famílias atendiam aos critérios para participar do estudo.

**Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da família** (adaptado de NUDIF, 2008): instrumento que visava conhecer o bebê e sua família, obtendo demais dados demográficos.

**Entrevista sobre a Experiência da Maternidade/Paternidade** (adaptada de GIDEP/NUDIF, 2003b/c): entrevista semiestruturada que investigava diversos aspectos da experiência da maternidade/paternidade.

5 Na fase II do projeto maior foram aplicados outros instrumentos, porém optou-se por descrever somente os que foram utilizados no presente estudo.

## Análise de dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados coletados das entrevistas semiestruturadas foram tratados por análise de conteúdo (Laville & Dionne, 1999).

Examinou-se, especificamente, os dados provenientes do 4º bloco da Entrevista sobre a Experiência da Maternidade/Paternidade (adaptada de GIDEP/NUDIF, 2003b/c). Através dessa análise buscou-se o que se destacava quanto ao processo de adaptação e percebeu-se que o choro se ressaltou nos relatos, dando origem à categoria *Repercussões do choro nas mães e nos pais*.

## Resultados e discussão

### Repercussões do choro nas mães e nos pais

Nessa categoria incluíram-se os relatos em que as mães e os pais mencionaram sobre aspectos que os tocaram durante o processo de adaptação dos filhos. Dentre esses aspectos o choro se destacou, suscitando neles sentimentos e causando reações. Em algumas situações a presença do choro gerou certa preocupação, sendo às vezes relacionado a uma dificuldade no processo. Ao passo que a ausência do choro foi vista como um fator positivo. Segue abaixo, respectivamente, duas vinhetas que ilustram bem essa associação:

(...) o primeiro e o segundo dia foram os piores, que ela chorava (...), aquele choro forte, de como se ela tivesse caído, se machucado, e lágrima, e lágrima, 'buá, buá', e grito, e grito, e grito." (Caso 2) e "(...) primeiro dia que eu fui buscar, ela tava dormindo bem tranquila, nunca veio com aquele olhinho de choro de que chorou muito tempo assim, sabe". (Caso 4).

Na primeira vinheta acima, o choro parece ter sido um dos recursos que a criança encontrou para expressar seus sentimentos, através de um choro com bastante energia. Segundo Winnicott (1966), quando o bebê chora ele solicita ajuda, comunicando ao adulto que algo lhe desagradou e nesse sentido chora exatamente porque acredita no seu cuidador, demonstrando confiança quanto aos cuidados recebidos.

Entendendo o choro como um meio de comunicação, destaca-se a importância de buscar compreender o que cada choro pode querer comunicar. Segundo Pantalena (2010), ouvir o choro é dar voz aos bebês, no sentido de mostrar acolhimento e compreensão das necessidades da criança e respondendo

a essas necessidades de forma adequada. Com relação à existência de mais de um tipo de choro, salienta-se que cada um deles tem uma intensidade e um padrão próprio, repercutindo também de forma própria sobre os companheiros do bebê. Ao encontro disso, o choro não é facilmente ignorado e nem tolerado, pois se torna difícil habituar-se as diferentes variações no ritmo e na amplitude do choro (Bowlby, 1984).

Durante o processo de adaptação, se compreende que o choro pode ter relação direta com os sentimentos da criança quanto às novas mudanças, bem como com os sentimentos da família e da equipe que recebe essa criança. O choro, porém, pode comunicar outras necessidades, como fome, sono e cansaço. Ao encontro da escuta do choro, o adulto precisa observar os sinais sutis que a criança manifesta para demonstrar suas necessidades. Nesse sentido, a família contribui significativamente ao participar ativamente do processo de adaptação, pois, por conhecer a criança, poderá passar informações importantes à equipe, favorecendo o acolhimento (Balaban, 2011):

(...) os três primeiros dias ela dava uma choradinha quando ela sentia fome porque na verdade ela ia bem com as prof, mais por que ela mamava bastante... sempre quando ela queria tinha o mamá, daí ficou só... (...) Teve essa (dificuldade) que eu te falei só, de chorar pra mamar, mas desses três dias depois ela ficou tranquila. (Caso 7).

Todavia, a ausência de choro não significa que a criança está bem (Pantalena, 2010), por isso é essencial observar outras reações como a passividade, a apatia, a alimentação e o sono nesse momento (Vallejo & Cols., 2000; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), a interação social, a exploração do ambiente (Martins & Cols., 2014; Pantalena, 2010) e os sintomas físicos (Rapoport & Piccinini, 2001b). Dessa forma, informar os familiares sobre possíveis reações das crianças pode favorecer com que a adaptação aconteça mais tranquilamente (Martins & Cols., 2014), evitando-se diversas fantasias que as mães e os pais possam vir a formular. A análise dos resultados mostrou que alguns familiares reconhecem a presença de outros indicadores, além do choro, para refletir sobre o processo de adaptação: "Mas ela tá bem, ela come bem, ela dorme, tira a sonequinha, então acho que isso são bons indícios assim." (Caso 4).

É esperado e natural que a criança manifeste que está sentido as mudanças que estão acontecendo e isso pode mostrar que ela está conectada com a sua rotina

anterior (Balaban, 2011). Contudo, em alguns casos pode acontecer da criança, inicialmente, demonstrar curiosidade quanto ao novo espaço e, posteriormente, sentir as mudanças: “(...) lá na escolinha foi uma adaptação não usual. No primeiro dia uma choradeira, não... ela já chorou lá no sexto, sétimo dia deu uma choradinha, mas já se distraiu.” (Caso 11).

Quando percebem que o ambiente escolar realmente fará parte da rotina podem expressar seus sentimentos de variadas formas, como ao apresentar modificações no seu comportamento em casa, através de alterações no sono, na alimentação, acessos de raiva (Brazelton, 1994). Também é possível a ocorrência de protestos e recusas para sair de casa, da mesma forma que a criança pode chorar mais e recorrer mais a objetos que a confortem, como um brinquedo ou uma mamadeira. Nesse sentido, esse comportamento indica que a criança necessita do apoio do seu cuidador para se reorganizar, o que não deve ser motivo de preocupação para as famílias, a não ser que se prolongue significativamente (Brazelton, 1994).

Retomando-se a manifestação do choro durante esse processo, ele pode atuar buscando tanto a aproximação da figura de apego quanto o desejo de mantê-la por perto (Bowlby, 1984).

No segundo dia, ela dizia: “mamã, mamamã”. E eu lá embaixo, aí eu disse pra dona da escolinha: “olha aqui, ó, ou tu põe uma psicóloga aqui do lado da mãe, ou tu me deixa sair e aí, na volta, tu me conta: “olha, tua filha chorou” (Caso 2).

Durante os primeiros dias de adaptação pode se fazer presente nas crianças o medo de separar-se da figura de apego. Frente a isso, a ansiedade de separação é sentida ao se vivenciar a sensação de perder a figura amada ou de se tornar separado dela, o que é considerado saudável, pois é uma reação de proteção (Bowlby, 1989). Além disso, também pode vir a se fazer presente o medo de estranhos se, por ventura, acontecer, logo no início, a separação da figura de apego principal ou subsidiária (Pantalena, 2010).

Em algumas situações, percebe-se que o choro pode ser considerado como uma manifestação direcionada às professoras, como exemplifica o discurso de um pai entrevistado: “O Antônio até hoje nunca chorou de ir pra creche, nem quando, nem contra as professoras da turma” (Caso 1). Nesse sentido, é interessante sinalizar que o choro não se dirige aos cuidadores, não devendo ser tomado como pessoal,

visto que existem outras justificativas para ele estar acontecendo. Quando o cuidador faz essa leitura, tende a permanecer investindo na formação de vínculo de forma gradual e respeitosa e assim permite que a criança não sinta ansiedade e medo.

Ao longo do desenvolvimento, a criança vai construindo a capacidade de manter a imagem mental da figura de apego; porém, em momentos de tensão é mais difícil suportar a ausência visual, no sentido de parecer que essa figura não vai mais voltar (Balaban, 1988). Contudo, é importante lembrar que o comportamento de separação pode ser consideravelmente diferente de criança para criança e independentemente da idade é essencial que se respeite a ligação da criança com os pais, sendo essa a parte mais importante do processo de adaptação (Balaban, 1988).

No presente estudo, o choro não manteve relação direta com a faixa-etária, não sendo possível classificar a sua frequência e nem a sua intensidade em relação à idade de cada criança, diferentemente dos resultados encontrados no estudo de Bossi et al., (2014). Outra pesquisa (Averbuch, 1999) também buscou analisar as diferentes faixas-etárias durante esse momento e os resultados foram pouco conclusivos, o que pode se dever aos inúmeros fatores que perpassam o processo de adaptação.

Nos relatos analisados, também se ressaltou o quanto foi desconfortável para as mães e para os pais escutarem o(a) filho(a) chorando e, em algumas situações, essa manifestação provocou nos familiares reações. Ao perceber essa mobilização, salienta-se o fato do processo de adaptação também ser um processo vivenciado pela família da criança (Ferreira, 2007):

o início foi bem difícil, eu chorei junto, ela chorava e eu chorei junto, (...) eu ia ter que voltar para o trabalho e isso tava me deixando angustiada (...), ela ia ficar chorando na escola assim, tem o tempo dela, porque eu tava disposta a esperar o tempo dela e o meu tempo junto, porque acaba sendo junto do nosso tempo, então aquilo ia ser cortado, né, então isso tava me angustiando (...) (Caso 8).

Essa angústia sentida também se apresenta em alguns estudos (Martins & Cols., 2014; Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993), visto que o choro, durante o processo de adaptação, é uma das manifestações que mobilizam significativamente as famílias. Por si só, o choro já é um fator de ansiedade para os adultos (Felipe, 2001; Frizzo & Cols., 2013). Nesse sentido,



Ferreira (2007) salientou, a partir dos seus resultados, que as mães sentiam o choro expresso na inserção da criança na escola como se algo negativo estivesse acontecendo, o que se refletia em desconfiança e preocupação. Em outro estudo (Bossi & Cols., 2014), o choro também repercutiu em preocupações nos familiares e levou a situações como a de uma mãe que não conseguia levar o filho à creche, deixando isso a cargo de seu esposo, pois ficava chateada de deixá-lo chorando e de um outro caso em que o pai relatou que no primeiro dia de adaptação deixou seu trabalho imediatamente, quando soube que o filho estava chorando (Bossi & Cols., 2014). Contudo, mães e pais podem reagir ao choro da criança de outras formas, por exemplo, com irritação: “Eu noto, na quinta, quando eu fui a buscar, ela tava a chorar e isso foi uma coisa que me irritou (riso)” (Caso 12).

Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) também ressaltaram a possibilidade da mobilização dos familiares quanto à ausência do choro durante esse processo, o que não foi corroborado por esta pesquisa. Quando isso se faz presente as mães apresentam dúvidas com relação ao sentimento dos filhos sobre elas, questionando-se sobre a criança ainda gostar delas pelo fato de não ter chorado.

Muitos sentimentos são evocados nos familiares durante o ingresso da criança na escola e, nesse sentido, os sentimentos vividos pela criança podem estar relacionados com os dos pais. Perpassam nas mães e nos pais muitas dúvidas, angústias, preocupações, ambivalências, ansiedades, medos, desconfortos e excitação (Balaban, 1988). O comportamento e as reações manifestadas pela criança podem ser influenciados pelos sentimentos vivenciados pela mãe ao deixar o filho na escola. Da mesma forma, as reações da criança também podem influenciar as reações da mãe (Ferreira, 2007). Um estudo (Martins & Cols., 2014) revelou que quanto mais intensas são as reações da criança frente ao ingresso na creche, mais os familiares se sentem culpados quanto à escolha que fizeram. Algumas reações vivenciadas pela criança durante a inserção na creche podem sensibilizar a mãe, sendo difícil de lidar com a sua própria ansiedade e junto a isso com a ansiedade do filho durante esse momento (Ferreira, 2007). A mãe também pode experimentar sentimentos que não são agradáveis se no reencontro com o filho o vê chorando ou adoecido, ainda mais quando a família não consente com a escolha desse cuidado alternativo (Martins & Cols., 2014).

Além disso, a forma como a mãe significa o choro do filho pode ter relação com a sua própria história frente às separações vividas. Em um dos casos deste estudo (Ferreira 2007), a mãe passou a se sentir desconfiada, preocupada e insegura visto o filho começar a chorar e não querer ficar na escola e, ao se investigar a infância dela, esta recordou que chorava muito quando ingressou na creche, parecendo sentir medo de ser abandonada por seus pais. Ferreira (2007) também destacou que é importante considerar outras experiências de separação vividas pela dupla mãe-bebê para poder refletir sobre como está sendo sentida essa separação quanto ao ingresso na creche.

Frente aos diversos sentimentos que podem perpassar os familiares durante esse momento, percebeu-se, a partir das análises, que o choro permanece sendo um ponto de atenção, mesmo depois que o processo não está mais no seu início: “Eu gosto de quando eu largo ela e ela não fica chorando, ou dá aquela choradinha, se acalma e já tá ótimo, né, que aí eu saio mais tranquila.” (Caso 2).

Todavia, se salienta que as reações quanto à separação dos familiares, como o choro, nem sempre desaparecem depois que a criança está adaptada (Balaban, 1988). Porém, ela se tranquiliza na presença da professora, que atua como figura de referência subsidiária, já tendo confiança nessa relação. Essas reações também podem vir a reaparecer nas segundas-feiras, visto a criança ficar em casa um período maior que é o final de semana (Balaban 1988).

Ao encontro disso, se apresenta a dificuldade dos próprios familiares quanto a esse momento de separação do filho. Alguns utilizam como estratégia para se separarem a saída sem se despedirem. Todavia, isso pode vir a alimentar um sentimento de insegurança e abandono, pois a mãe não transmite a segurança de que se ausentará por um tempo e retornará para lhe buscar (Averbuch, 1999). O bebê não consegue fazer a diferenciação de uma separação temporária breve, uma separação temporária longa e uma perda; mas, aos poucos, vai entendendo isso a partir das suas experiências (Pantalena, 2010). Diante disso, é essencial que as professoras possam validar os sentimentos da criança, reconhecendo essa tristeza nos momentos de separação e podendo explicar que a mãe vai, mas volta e, assim, se mostrando disponível para tentar ajudá-la a se sentir melhor (Balaban, 2011; Pantalena, 2010).

## Considerações finais

O estudo buscou compreender a percepção das mães e dos pais quanto ao choro das crianças durante o processo de adaptação à creche. A partir disso, perceberam-se diferentes reações frente ao choro, o que pode estar relacionado às particularidades do momento, ao entender que cada processo é único, considerando a tríade: criança, família, escola. Em grande parte dos relatos, a manifestação do choro foi sentida como preocupante, sendo possível, a partir da discussão do presente trabalho, trazer elementos que ampliem essa representação, validando o choro como um meio de comunicação. Através da manifestação do choro, a criança reflete o seu estado interior, expressando o que está sentindo e solicitando ajuda da(s) sua(s) figura(s) de referência (Winnicott, 1966). Além disso, se ressalta que outros aspectos precisam ser considerados, visto que a ausência do choro não assegura o bem-estar da criança.

Ao considerar a importância do choro no desenvolvimento da criança, o presente estudo permitiu ampliar as reflexões possíveis sobre essa manifestação no processo de adaptação à creche. Salientou-se que este pode ter relação com o apego desenvolvido com a mãe ou com o pai, que costumam ser a figura de referência principal. Ao encontro disso, é necessário que a separação da criança com a sua figura de referência siga o ritmo da própria criança. É importante para o desenvolvimento dela que possa lidar com as separações dos pais, porém é fundamental que possa fazer isso ao lado de pessoas sensíveis, estando sob cuidados carinhosos (Balaban, 2011; Brazelton, 1994).

Além dos sentimentos experimentados ao se vivenciar o choro da criança, também se destacaram nos relatos das mães e dos pais outros sentimentos com relação ao processo de adaptação como um todo, como a culpa relativa à vontade de voltar a trabalhar. Nesse sentido, se obteve um material riquíssimo sobre os diversos sentimentos, mas que não foram explorados no presente estudo, sugerindo-se, assim, a importância de que outras pesquisas trabalhem a fundo esse tema.

Ao encontro disso, ressalta-se a importância da participação de um psicólogo que acompanhe o processo e se dedique a escutar e acolher os familiares, além deste profissional poder orientá-los quanto a possíveis situações, reações, sentimentos. Também é importante que as professoras conheçam as reações das crianças durante esse momento para

se tranquilizarem e para tranquilizar a família. Com relação ao choro, acredita-se que se as professoras souberem explicar aos familiares sobre essa manifestação, tanto na sua presença quanto na sua ausência, estes ficarão mais confiantes. Portanto, é essencial considerar o atendimento à família e as relações estabelecidas com ela, construindo-se entre a equipe e a família um vínculo de afeto que possibilite que esta também se sinta segura da escolha que fez ao inserir o(a) filho(a) na creche.

Frente à discussão elaborada, foi possível perceber a importância de se investigar a história pessoal das mães e dos pais quanto às experiências de separação de seus próprios pais, pois durante a adaptação dos filhos podem reviver esses sentimentos. Este não era, porém, um dos objetivos do presente estudo e pode ser melhor investigado em pesquisas futuras. Todavia, como escola é fundamental que se tenha esse olhar sobre os sentimentos de cada família recebida.

Seria interessante poder ter contado com a participação na pesquisa tanto da mãe quanto do pai da criança, porém essa foi uma das limitações do estudo, visto que apenas um deles se disponibilizou a participar. Outra limitação foi a participação de poucos pais, tendo apenas dois pais em contraponto às mães participantes que totalizaram dez.

Entretanto, a partir do material obtido, foi possível se utilizar da metodologia qualitativa, tendo poucos casos, mas analisados em profundidade (Patton, 2002), sendo possível entender detalhadamente diferentes percepções e reações frente ao choro das crianças. Ao encontro disso, este trabalho possibilitou um diálogo entre a psicologia e a educação, favorecendo a união do conhecimento destas duas áreas. Explorou-se um tema pouco abordado em pesquisas, mas muito importante na reflexão sobre a prática, visto que pensar sobre o choro da criança e seus diversos motivos pode contribuir com uma escuta ativa e sensível dessa manifestação durante o processo de adaptação escolar.

## Referências

- Amorim, K., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. (2000). Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 115-144.

- Averbuch, A.R. (1999). *Adaptação de bebês à creche: O ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Balaban, N. (1988). *O início da vida escolar: Da separação à independência*. (Y. L. S. Berlin, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Balaban, N. (2011). Transition to group care for infants, toddlers and families. In: E D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Orgs.), *Transitions to early care and education, educating the young child* (pp. 7-20). New York: Springer Science-Business Media.
- Bossi, T. J., Soares, E., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C. A. (2014). Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. *Psico*, 45(2), 250-260.
- Bowlby, J. (1984) *Apego*. (Vol.1 da trilogia Apego e Perda). (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. (S. M. Barros, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. (J. L. Camargo, trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Chokler, M. (2003). *Los organizadores del desarrollo. Un enfoque transdisciplinario para la comprensión del desarrollo infantil temprano*. Lima, Peru: Centauro editores.
- Fein, G. G. (1995). Infants in Group Care: Patterns of Despair and Detachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 261-275.
- Felipe, J. (2001). O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C. Craidy & G. Kaercher (orgs.), *Educação Infantil. Pra que te quero?* (pp. 27 – 38). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, G. V. (2007). *O impacto da adaptação de crianças na creche sobre os sentimentos maternos*. Projeto de pesquisa para a obtenção do grau de Especialista em Psicologia Clínica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Frizzo, G. B., Vivian, A. G., Piccinini, C. A., & Lopes, R. S. (2013). Crying as a Form of Parent-Infant Communication in the Context of Maternal Depression. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 569-581.
- GIDEP/NUDIF (2003a). *Ficha de Contato Inicial*. Instituto de Psicologia – UFRGS, Porto Alegre. Instrumento não publicado.
- GIDEP/NUDIF (2003b). *Entrevista sobre a Experiência da Maternidade*. Instituto de Psicologia – UFRGS, Porto Alegre. Instrumento não publicado.
- GIDEP/NUDIF (2003c). *Entrevista sobre a Experiência da Paternidade*. Instituto de Psicologia – UFRGS, Porto Alegre. Instrumento não publicado.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ed). São Paulo: Atlas.
- Klein, H. A. (1991). Temperament and childhood group care adjustment: A cross-cultural comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 211-224.
- Klein, B. S. & Martins, G. (2017). Concepções de Educadoras de Berçário sobre Desenvolvimento Infantil e Interação Educadora-Bebê. *Temas em Psicologia*, 25(1), 117-130.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). A construção do saber. *Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG/Artmed.
- Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 165-168.
- Martins, G., Becker, S., Leão, L., Lopes, R., & Piccinini, C. (2014). Fatores associados à não Adaptação do bebê na Creche: da Gestaçao ao Ingresso na Instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 241-250.
- NUDIF (2008). *Questionário sobre os Dados Sociodemográficos da família*. Instituto de Psicologia – UFRGS, Porto Alegre. Instrumento não publicado.
- Pantaleona, E. S. (2010). *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peixoto, C. Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I., & Pessanha, M. (2017). Transição para creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 21(3), 427-436.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001a). Concepções de Educadoras Sobre a Adaptação de Bebês à Creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 69-78.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001b). O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas: Alguns Aspectos Críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.

Tourinho, R. T. (2005). *Adaptação da criança na pré-escola e comportamento de apego/desapego: a constituição do vínculo afetivo criança e educador na pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu.

Vallejo, O. G., Rodríguez, L. P, Herrera, I. F., & Aguilera, S. A. (2000). Comportamiento del proceso de adaptación en un círculo infantil. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(1), 63-67.

Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processo de adaptação na creche. *Caderno de Pesquisa*, 86, 55-64.

Winnicott, D.W. (1966) *A criança e o seu mundo*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

**Recebido em:** 14 de dez. 2018.

**Aprovado em:** 27 de out. 2022



# PESQUISACAMINHANTE: A PESQUISA AÇÃO-PARTICIPANTE (PAP) COMO MÉTODO DE PESQUISA LONGITUDINAL

Flávia R. Busarello<sup>1</sup>; <http://orcid.org/0000-0002-3384-9305>

Bader B. Sawaia<sup>2</sup>; <http://orcid.org/0000-0003-4490-0855>

## Resumo

Este artigo relata uma pesquisa ação-participante longitudinal realizada desde 2016 até 2021 com mulheres indígenas Xokleng/Laklãnõ que vivem no contexto urbano de Blumenau, SC. Analisa a trama afetiva que compôs esta caminhada de seis anos e traça a configuração do método que denominamos de pesquisacaminhante para demarcar a temporalidade e o lugar das pesquisadoras, das pesquisadoras-participantes e sua intencionalidade, de fortalecer a luta e a resistência dessas que vivem na cidade de Blumenau, uma cidade de origem germânica e marcadamente “branca”. Como instrumento, foram utilizados entrevistas, fotografias, diversos encontros pela cidade e participação em eventos oficiais e, principalmente, encontros constantes entre as pesquisadoras, nos quais elas puderam se expressar como mulheres indígenas. O referencial teórico é a psicologia sócio-histórica, com base nas reflexões de Vigotski e Spinoza, utilizando o afeto como bússola das ações. O método revelou potência para contribuir com a práxis da psicologia social, destacando aquelas voltadas às comunidades tracionais.

**Palavras-chave:** Psicologia Social; Pesquisa Ação-Participante longitudinal; Povos Indígenas; Afetos.

## *Walker research: the Action-Participant Research (PAP) as a longitudinal research method*

## Abstract

This article reports a longitudinal participant-action research carried out from 2016 to 2021 with indigenous women Xokleng/Laklãnõ who live in the urban context of Blumenau, SC. Analyzes the affective plot that composed this walk of six years and outlines the configuration of the method we call walking research to demarcate the temporality and the place of researchers, researcher-participants and their intention to strengthen the struggle and resistance those who live in the city of Blumenau, a city of German origin and markedly “white”. As instrument, interviews, photographs, various meetings around the city and participation in official events were used. and, mainly, constant meetings between the researchers, in which they could express themselves as women indigenous. The theoretical reference is socio-historical psychology, based on the reflections of Vigotski and Spinoza, using the affection as a compass of actions. The method revealed power to contribute to the practice of social psychology, highlighting those aimed at traditional communities.

**Keywords:** Social Psychology; Longitudinal Participant-Action Research; Indian people; Affections.

## *Investigación walker: la Investigación Acción-Participante (PAP) como método de investigación longitudinal*

## Resumen

Este artículo reporta una investigación longitudinal de acción participante realizada de 2016 a 2021 con mujeres indígenas Xokleng/Laklãnõ que viven en el contexto urbano de Blumenau, SC. Analiza la trama afectiva que compuso este paseo de seis años y esboza la configuración del método que llamamos walking research para demarcar la temporalidad y el lugar de los investigadores, los investigadores-participantes y su intención de fortalecer la lucha y la resistencia los que viven en

1 Universidade Regional de Blumenau – FURB – Santa Catarina – SC – Brasil; [frbusarello@gmail.com](mailto:frbusarello@gmail.com)

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; [bsawaia13@gmail.com](mailto:bsawaia13@gmail.com)

la ciudad de Blumenau, ciudad de origen alemán y marcadamente “blanca”. Como se utilizó el instrumento, entrevistas, fotografías, diversos encuentros por la ciudad y participación en actos oficiales, y, principalmente, encuentros constantes entre las investigadoras, en las que pudieran expresarse como mujeres indígena. El referente teórico es la psicología sociohistórica, a partir de las reflexiones de Vigotski y Spinoza, utilizando la el afecto como brújula de acciones. El método reveló poder contribuir a la práctica de la psicología social, destacando los destinados a las comunidades tradicionales. **Palabras-clave:** Psicología Social; Investigación Longitudinal Participante-Acción; Gente India; Afectos.

## Introdução

O presente artigo é baseado em uma pesquisa de doutoramento em Psicologia Social e pretende relatar a pesquisa ação-participante (PAP) longitudinal realizada junto a mulheres indígenas Xokleng/Laklãnõ, que vivem no contexto urbano de Blumenau/SC. A pesquisa teve início em 2016 e continuous até 2021; seu modelo longitudinal permitiu a análise das afetações em processo, ao mesmo tempo que promoveu afetações com potência de superação das emoções tristes que lhes inibiam a ação coletiva transformadora.

A caminhada se deu junto com quatro mulheres indígenas que vivem na cidade de Blumenau e uma mulher indígena que vive em Itajaí: Vaiká, Toly, Indyara, Maria Kóziklã e Tãgi Niara; por algum tempo também caminhamos junto com Tchului, porém ela não acompanhou toda a PAP. Um dos elementos que ressoam neste artigo, em razão dessas caminhadas e encontros, é a temporalidade: tanto das afetações, vivências, como afetos produzidos. Afinal, a PAP tem como diretriz a ideia de que pesquisar é sentir e se afetar (Busarello, 2017).

O método tal como aqui desenvolvido adota uma perspectiva longitudinal, pois a pesquisadora acompanhou e partilhou da vida desse grupo de mulheres indígenas e realizou com elas intervenções, análises e construções coletivas; assim, foi possível combinar “a variabilidade entre os indivíduos (como em uma pesquisa transversal) com a variabilidade no tempo (para as mesmas pessoas, a informação é coletada em duas ou mais ocasiões)” (Athias, 2011, p. 11). O método tem como pressuposto a teoria dos afetos de Spinoza e sua categoria de *ingenium*, importante para superar a dicotomia singular e universal, eu e o outro. O *ingenium* é a singularidade e o nó afetivo dos sujeitos (Ramos-Alarcón Marcín, 2008; Pac, 2013; Moreau, 1994), que são potência em ato, o que possibilita uma análise da trama e da processualidade dos afetos e do movimento do *ingenium* coletivo e singular. A filosofia monista de Spinoza abre a possibilidade de ver os afetos como lugar da ética-política e em movimento.

Ao definir que o sujeito é potência em ato, o filósofo holandês possibilita perceber que todos são protagonistas de sua história, pois são seres de potência – nas palavras de Spinoza são *conatus*. Campos (2008) explica, a partir do filósofo, que o *conatus* é o esforço no tempo de um corpo em afirmar-se perante a oposição. Deste modo, é possível compreender que o sujeito é aquele que está se esforçando para perseverar diante das adversidades do cotidiano. Considerando ainda que, a partir da visão espinosana, temos o poder de afetar e ser afetados nos encontros. A PAP longitudinal adotou como procedimento criar bons encontros aos participantes, o que orientou sua configuração, de forma que ela é resultado também dessas afetações e encontros vividos nesses seis anos de história.

Seguindo a visão espinosano, o corpo e a mente não são aqui compreendidos como separados, mas como uma só e mesma substância, sob dois atributos: pensamento e extensão. O indivíduo vivencia as flutuações de ânimo que derivam da composição afetiva dos três afetos primitivos: alegria, tristeza e desejo (Spinoza, 2013, p. 139)<sup>3</sup>.

Através das vivências da PAP, sob a lente do filósofo holandês, observam-se os movimentos do território (corpo-cidade) e dos sujeitos que compõem a pesquisa, que caminha e se encontra nesses espaços, caracterizando o que chamamos aqui de pesquisacaminhante. Ressalta-se que não foram feitas coletas pontuais, mas registros, escritos e corporais, em caminhadas e ações coletivas constantes pelo território de Blumenau e de São Paulo. É essa característica que permite o acompanhamento das mudanças do *ingenium* (Moreau, 1994) das mulheres indígenas que participaram desta pesquisa. Por isso, a temporalidade é um

3 É salientado que apesar do filósofo preferir a palavra indivíduo em sua obra e usar raramente o termo sujeito (Medeiros, 2010), este artigo irá utilizar essa palavra para se referir aos indivíduos humanos, seguindo também os preceitos da Psicologia Social da Escola de São Paulo, na qual o sujeito é compreendido como produto e produtor da sua história pessoal e também da história da sociedade (Lane, 1992, p. 15).

diferencial da PAP longitudinal: não é um retrato de um momento, mas uma história de afetações e flutuações afetivas dos corpos que dela participam em ato.

### Afetar e ser afetado: A pesquisa ação-participante longitudinal

A PAP é norteada pela ideia do sujeito como participante e protagonista da pesquisa, envolvendo-o nas tomadas de decisão e planejamento das ações. Seguindo esse pressuposto, no início da pesquisa, realizada no mestrado (2016/2017), foi utilizado o termo “pesquisadoras-informantes” para nomear as mulheres indígenas que participaram e se envolveram com a caminhada do pesquisar. Esse termo foi substituído no doutorado para demarcar o protagonismo dessas mulheres na construção de toda a pesquisa e caminhada de seis anos e nas análises da referida tese (Busarello, 2022), transformação da realidade, escolha de instrumentos de pesquisa e, também, para enaltecer o caráter participativo e coletivo do método da PAP. Ninguém é objeto de estudo ou portador de conhecimento maior ou menor, todos participam e são afetados pelo participar. Cabe lembrar a horizontalidade existente entre pesquisadora e pesquisadoras-participantes, característica central desse método.

A partir de um enfoque fundamentalmente interdisciplinar, o pesquisador-produto-histórico parte de uma visão de mundo e do homem necessariamente comprometida e neste sentido não há possibilidade de se gerar um conhecimento “neutro”, nem um conhecimento do outro que não interfira na sua existência. [...] A pesquisa em si é uma prática social onde pesquisador e pesquisado se apresentam enquanto subjetividades que se materializam nas relações desenvolvidas, e onde os papéis se confundem e se alternam, ambos objetos de análises e, portanto, descritos empiricamente (Lane, 1992, p. 18).

O pesquisador é sujeito da pesquisa e vice-versa. Paulo Freire afirma que a pesquisa como ato de conhecimento tem como sujeitos os pesquisadores profissionais e os grupos populares e como objeto a ser desvelado a realidade concreta (Freire, 1999). Isso ocorre porque a pesquisa é construída em um constante encontro, no qual todos se afetam e são afetados (Spinoza, 2013, p. 99); sendo assim, não há neutralidade científica. A partir do postulado espinosano, essa última premissa é um mito epistemológico. Vale, porém, um alerta:

afirmar que não há neutralidade científica significa a implicação com as afetações produzidas e suas ressonâncias nos sujeitos e territórios que compõem o pesquisar. Não remete à falta de rigor metodológico, mas nos lança ao constante cuidado das afetações.

Portanto, não existe hierarquia entre os participantes da PAP, pelo contrário, todos são protagonistas, estão envolvidos e são envolvidos; o resultado é a pesquisa em ato e a transformação da realidade concreta. Afirmar que não existe divisão entre pesquisadora e pesquisadoras-participantes é também demonstrar a importância do saber para além da universidade. Esse é um aspecto que Fals Borda afirma ser a potencialidade da pesquisa participante: levar a universidade até o campo concreto da realidade (Fals Borda, 1999). A união entre universidade e o território é vínculo de potência, pois nesse momento a pesquisadora também é agente de transformação no local, assim como os sujeitos também agem produzindo conhecimento científico – eis aqui um encontro de expansão nas mais diversas compreensões, pois as marcas irão reverberar em diferentes locais e histórias de vida – ; não há fronteiras para as imagens e ideias desse encontro. Como exemplo, uma das conversas que a pesquisadora teve com Tolym, uma das pesquisadoras-participantes, sobre a saudade da Terra Indígena e, as duas juntas, conversando sobre o que a pesquisadora-participante sente, tentam compreender o que significa esse afeto e quais são seus gatilhos afetivos. As inquietações da indígena se traduzem em dois poemas criados e utilizados durante a pesquisa. Essa é a construção coletiva e a união de *conatus* que tornam a PAP longitudinal, pois as reflexões não são solitárias mas conjuntas e refletidas nas afetações vividas durante a pesquisacaminhante.

O cuidado com a nomenclatura pesquisadora-participante surge já no início da pesquisa. A inspiração para o termo foi a forma como a PAP acontece e possibilita o encontro e a criação conjunta. Sendo assim, além de fazerem parte da pesquisa, elas pesquisam junto com a pesquisadora e participam das elaborações, conhecem a teoria (como elas diziam “essas coisas bonitas que a professora Bader fala”) e se apropriam do que está sendo observado. A relação é contínua e perene nos dois papéis: pesquisadora e participante. Assim, a mistura de afetações, como participante e como pesquisadora, medeia a PAP e transforma a realidade. Destaca-se que a participação ocorreu inclusive em eventos acadêmicos, levando o papel de pesquisadora das mulheres indígenas para

além desta pesquisa e refletindo para outros territórios onde elas transitaram, afetaram e contaram a sua história. Em uma conversa com Tolym sobre suas palestras nas escolas da região, ela diz se sentir potente, pois “Eu posso falar e eu não preciso esperar que outro fale por mim.” (Tolym). Da mesma forma que se une o pesquisar e o participar, também unem-se os corpos que caminharam em conjunto, o território e a universidade, visto que foi transitando constantemente pelos dois locais, ao longo dos seis anos, que as mulheres indígenas escavaram espaços de denúncia e fala para potencializarem a sua voz: como elas diziam, “a voz é a nossa flecha”. Mesmo que o foco de análise e da PAP tenha sido a cidade loira de Blumenau, transitou-se também pelo espaço da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), local onde a pesquisadora aprendeu e aperfeiçoou a pesquisacaminhante e as pesquisadoras-participantes partilharam suas vivências, participaram de eventos e publicaram seus textos. O pesquisar não se faz só, mas com vários e, no caso da pesquisa longitudinal, isso implica encontros a longo prazo.

Na PAP, o saber da vida, os afetos e as memórias são evidenciados e potencializados, como afirma o latino-americano Fals Borda: “[...] en la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte”. (Fals Borda, 2009, p. 279). A construção do conhecimento e da pesquisa são a junção entre os envolvidos e seus saberes; portanto, os sujeitos, seus territórios e suas histórias formam a pesquisa e a fazem em ato; não existe um planejamento elaborado antes de ir a campo e conhecer o local, os sujeitos e suas necessidades.

Não é por isso que a pesquisa ação-participante não possui rigor científico, pelo contrário, a pesquisadora garante isso ao ser capaz de unir teoria/prática na pesquisa e ao zelar pelo compromisso ético-político com a realidade, afetações e sujeitos envolvidos. Fals Borda (1999) afirma que uma das características básicas da pesquisa é o rompimento da díade sujeito-objeto. Segundo o autor, são evidentes as potencialidades de obter um conhecimento sólido a partir da relação sujeito-sujeito, uma total participação daqueles que estão envolvidos na pesquisa (Fals Borda, 1999, p. 59). É justamente esse marcador de relação destacado por Fals Borda que a nomenclatura de “pesquisadora-participante” evidencia; não se trata de hierarquia

ou de objetificação dos sujeitos, mas da participação e partilha do ato de pesquisar: se pesquisa junto e com eles, por isso é uma pesquisacaminhante. Quiçá, a PAP seja um método por si só ético-político, visto seu cuidado com os sujeitos, suas necessidades e seu objetivo de transformação social perante a realidade concreta, principalmente em contexto de desigualdade social. O ético-político, na PAP, acontece no cotidiano das relações e encontros, é diário e marca os corpos em sua historicidade.

Sawaia (1989) explica que a PAP se desenvolveu na prática militante. Segundo a autora, o método é resultado das mesmas formas e forças que colocaram o povo na busca pela saída das práticas de opressão. Por isso é uma prática de pesquisa militante, que é feita, geralmente, no contexto da desigualdade social.

Diante da realidade, a PAP se propõe à transformação social através da potencialização dos sujeitos e instrumentalização para enfrentamento da realidade da luta de classes em suas diferentes especificidades. É uma prática revolucionária, pois questiona a realidade e acredita na potência de todos os sujeitos para a transformação social. O revolucionário está nas relações, nos encontros e na criação perante a indignação com a realidade. Aqui reside também o pressuposto espinosano de que todos os corpos possuem *conatus*, ou seja, uma potência de vida – enfatizando que a potência não é algo externo ou dado pelo pesquisador, mas inerente aos corpos.

Como cada corpo possui suas especificidades, Freire explica que “pôr em prática esta metodologia significa recriá-la, enriquecê-la; significa inventar métodos com os quais trabalhar de maneira que as pessoas não sejam meros objetos.” (Freire, 1999, p. 41). Por isso a PAP tem espaço para a criação, a partir das necessidades do momento. Nesse caso, a criatividade é uma das potências desse método, como também sua espontaneidade, que juntamente com os envolvidos, garante a riqueza do processo de pesquisa militante. Afinal, a criação abre um campo de possibilidade para análise dos afetos, escuta das vivências e os bons encontros; os instrumentos da pesquisa, assim, se tornam inúmeros e respeitam a realidade concreta. No caso desta pesquisa longitudinal foram utilizados: encontros com muito café e conversa, criação de grupos no *whatsapp*, criação conjunta da associação de indígenas que vivem em contexto urbano (que originou outras ações coletivas), atividades coletivas como exposição de fotos na galeria da Universidade Regional de Blumenau e



participação no desfile cívico do aniversário da cidade, criação de mídias sociais, viagens em conjunto, idas à Terra Indígena, entrevistas individuais e coletivas (foi feito um encontro de mulheres e memórias), registros fotográficos e algumas campanhas de apoio aos povos indígenas tanto da Terra Indígena como na cidade. Muitas dessas atividades surgiram espontaneamente do grupo que as pesquisadoras-participantes criaram – Associação O Brasil é Minha Aldeia (ABRAMA)<sup>4</sup>. Portanto, a PAP longitudinal acompanhou as mulheres que faziam parte desse coletivo e pôde analisar a processualidade afetiva decorrente dos diversos encontros e ações vivenciadas ao longo dos anos, inclusive a criação da associação, compreendida como uma expressão do desejo de comum. É para essa força que a PAP é orientada, pois é resultado da busca para a saída das práticas de opressão (Sawaia, 1989) e é na união dos corpos que se encontra uma resposta para os imperativos da desigualdade social.

A vivência da pesquisa, juntamente com a possibilidade de criar e de experienciar bons encontros, lembra que a potência varia de intensidade conforme os encontros que vivenciamos em nossa biografia de vida (Spinoza, 2013, p. 99). A partir das novas afetações, as pesquisadoras-participantes também se apropriam da cidade de outra forma: esta é a potência da pesquisa militante, em que o protagonismo não é da pesquisa, mas do território e dos corpos que a compõem. O ato de pesquisar, neste caso, é só a ferramenta para a decolonização e enfrentamento da desigualdade social. No caso das mulheres indígenas, através das vivências ocorre a transformação da vergonha em se movimentar na cidade como indígena para o amor de si (Busarello, 2022).

Portanto, os encontros provocados pela PAP possuem uma responsabilidade ético-política e uma intencionalidade para os afetos alegres em todos os envolvidos; esse método é norteado para os bons encontros e a decorrente expansão da potência dos sujeitos. Os encontros que vivemos serão bons quando compõem com o corpo e a potência se expande, ou maus, quando decompõem e a potência diminui (Deleuze, 2002). Por isso, a pesquisadora deve dar um passo atrás e observar que tipo de encontros está provocando – compõem ou não compõem com os corpos?

4 Esse grupo surgiu em 2017 durante a pesquisa realizada no mestrado e teve continuidade no doutorado; por isso, a base principal desta pesquisa militante é a luta pelos direitos dos e das indígenas que vivem no contexto urbano de Blumenau.

Diante do exposto até aqui, fica claro que a pesquisa se dá na experiência do cotidiano, na vivência dos sujeitos a partir do encontro enlaçado pelo vínculo entre pesquisadora e pesquisadoras-participantes. Este tem como afeto dominante a confiança mútua (Spinoza, 2013, p. 179) entre os envolvidos e, por causa deste afeto, possuem espaço para compartilhar histórias, alegrias, tristezas e sonhos durante a caminhada da pesquisa, que nesse caso é longitudinal. O enlace afetivo da confiança mútua e, por conseguinte, do afeto alegre da amizade, são o elo e o vínculo principal da PAP, porque, como explica o holandês, é útil aos sujeitos se unirem para fazer de todos um só e consolidar amizades (Spinoza, 2013, p. 206) e, através da amizade mútua e da sociedade comum, utilizar o preceito da razão à imaginação, “[...] para que nossa imaginação seja, assim, profundamente afetada por elas, de maneira que estejam sempre a nossa disposição”. (Spinoza, 2013, p. 221). Essa constelação afetiva, marcada por afetos alegres, se torna uma forma de união dos corpos e, por consequência, o fortalecimento destes. Amizade é pedagogia (Da Silva, 2008), principalmente no contexto da desigualdade social que fragmenta e individualiza os sujeitos, ou neoliberal, em que um é concorrente do outro, enquanto o afeto da amizade potencializa a força do comum, une os corpos e cria formas criativas de resistência.

Tatián (2001) demarca a potência deste afeto ao afirmar que “la amistad, una amistad preservada por la cautela, describe entonces una realización en acto de comunidad entre hombres libres en un contexto adverso a la libertad” (2001, p. 21). Este enlace afetivo é o que permite à pesquisadora e às pesquisadoras-participantes caminharem juntas e construir a pesquisa em ato, considerando, neste caso, que não existe uma instituição mediando as relações, mas os corpos encarnados enlaçados pela amizade e confiança mútua, que criam um ato de comunidade, conforme explica Tatián. Neste caso, a comunidade se dá na criação e na caminhada conjunta ao longo dos anos. O afeto em questão é um vínculo de mediação e bons encontros norteados para o comum na cidade loira de Blumenau, criando e recriando através da amizade revolucionária que une e acolhe ao invés de esfacelar e dividir.

No entanto, Chauí (1999) ressalta que a amizade é destruída quando as semelhanças são substituídas pela hierarquia. A PAP é um método que possibilita o enlace afetivo da amizade porque, retomando o provérbio mencionado por Spinoza a Henry Oldenburg,

“[...] entre amigos, todas las cosas, sobre todo las espirituales, deben ser comunes” (Spinoza, 1988); no caso deste método, o comum é o norte e a motivação da caminhada para a transformação social. Seus pressupostos e horizontalidade entre os corpos envolvidos na pesquisa permitem o afeto que compõe com o corpo da pesquisadora e das pesquisadoras-participantes. Afirmar que não há hierarquia na PAP significa permitir o enlace deste afeto fundamental; todas são pesquisadoras e todas são participantes. Na pesquisa longitudinal, a amizade e a confiança mútua se tornam históricas e balizam as diversas vivências do cotidiano, uma constelação afetiva ético-política com os corpos que protagonizam a PAP.

Por isso, a pesquisa acontece nos encontros e afetos produzidos a partir deles. Também procura provocar afetos alegres em seus envolvidos para ser causa adequada e gerar ação, não reação. Conforme Spinoza (2013), o corpo pode ser afetado de muitas formas: “assim, quando podemos ser causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão” (Spinoza, 2013, p. 98). A PAP é norteada para a ação dos corpos que a envolvem e decorrentes afetos alegres; ela é ético-política e revolucionária.

Assim, a pesquisa procura aumentar a potência dos sujeitos e quiçá aqui resida uma das grandes chaves de importância da pesquisa ação-participante: a possibilidade de afetar, ser afetado e expandir o *conatus*. Através das vivências provocadas pela PAP, com a confiança como afeto dominante, os encontros mudam e por conseguinte os afetos também. As pesquisadoras-participantes queriam contar a sua história, se expressar como indígena e serem ouvidas a partir disso. Ou seja, desejavam outras formas de encontros na cidade, o que foi materializado pelo encontro com a pesquisadora sentipensante, que também queria ouvir essas mulheres.

Portanto, a partir das novas vivências possibilitadas pela pesquisa, novos afetos são vivenciados, como explica Chauí (2006): mais rica a experiência, mais a mente compreende. Assim, a pesquisa é uma expansão de horizontes afetivos, uma mediação para os envolvidos e a possibilidade revolucionária de transformação sobre a realidade e cristalizações afetivas. No caso desta PAP longitudinal, a participação nos encontros do NEXIN e Encontro da Rede Articulação Psicologia e Povos da Terra na Escola Florestan Fernandes, em São Paulo, além de outros em Florianópolis e Blumenau,

possibilitaram novas vivências expressando ser indígena e de escuta dos afetos. As falas e histórias narradas pelas pesquisadoras-participantes nesses espaços não eram julgadas ou envergonhadas, pelo contrário, foram acolhidas e legitimadas por aqueles que as escutavam. Os novos encontros provocam novas marcas no corpo e imagens ou ideias na mente, quebrando assim uma cristalização afetiva histórica. A PAP faz mediação para novas vivências e afetações; assim, cria novas marcas no corpo memorioso, expandindo a imaginação e a potência daqueles que a vivem.

A pesquisadora assemelha-se, então, ao que Fals Borda denomina de pesquisador sentipensante. Por esse termo o autor colombiano define “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (Fals Borda, 2003, p. 9). Ou seja, a pesquisadora foge da visão neutra e positivista, que possui uma visão eurocêntrica de mundo, para um olhar e postura sentipensante: em que os afetos alegres, confiança, amizade e o compromisso ético-político são basilares para a relação presente nos corpos participantes, que também são sentipensantes, da PAP. Neste caso, possui um compromisso ético-político com os sujeitos participantes, com a realidade concreta e tem a preocupação com os bons encontros e a transformação social.

O pesquisador sentipensante é o militante dos encontros que compõem com os corpos, da potência, e possui responsabilidade ético-política com os sujeitos e seus territórios. Sabe do mito da neutralidade científica e por isso pensa, sente e age para provocar composição com (e junto d)os corpos, como lembra o latino-americano Eduardo Galeano: gosto das pessoas sentipensantes, que não separam a razão do coração. Que sentem e pensam ao mesmo tempo. Sem divorciar a cabeça do corpo, nem a emoção da razão. Esta é a pesquisadora sentipensante que sente, afeta e se afeta ao mesmo tempo que pesquisacaminharam junto das outras companheiras da pesquisa militante, ela sabe que a emoção não é ausência de razão, mas os radares ético-políticos dos encontros (Sawaia, 2001).

O resultado da PAP não é pré-determinado, mas tem objetivo e tese que são construídos com os sujeitos, pois como a pesquisa acontece em relação entre os envolvidos, o seu resultado não é controlado, mas fruto de uma caminhada coletiva – a pesquisacaminbante – no território e o considerando nesses passos, compreendendo assim as afetações produzidas entre

o corpo coletivo e o singular. Procedimentos muito distantes da realidade positivista de pesquisa. Quicá, a única certeza é das marcas nos corpos memoriosos e da aprendizagem constante. A pesquisadora sabe que não será a mesma após a pesquisa ação-participante. Borda (1985) explica a partir da pesquisa realizada por ele que:

De estas tareas — viajes en grupo y reuniones — salió una información útil para los fines de movilización popular en la región, que no hubiera sido posible recoger sino de manera colectiva y de boca en boca. Esta dimensión grupal y oral del trabajo de investigación, ligada a la utilidad comunitaria inmediata, concede a la IAP dos de sus especiales características que no comparte con otros métodos: las de la colectividad y informalidad, al incorporar diseño de la investigación social un conocimiento valorado que resulta de vivencias socializadas del pueblo y con el pueblo (Fals Borda, 1985, p. 37).

Com as diferentes vivências coletivas da pesquisa são oportunizados novos horizontes de aprendizagem e novas percepções sobre a realidade concreta. Os novos encontros coletivos também mudam as ideias inadequadas; portanto, a PAP é norteada para ser causa adequada para os envolvidos, uma atividade revolucionária do comum que produz novas imagens nos sujeitos. Como Vaiká conta sobre a caminhada:

Quando a gente tem que fazer um caminho, a gente tem que ficar passando naquele caminho o tempo todo, até você amassar e realmente transformar aquela picada em uma estrada e é isso que os rolês fazem. Eles reforçam de que o indígena é indígena também no contexto urbano e deve se levantar essa bandeira, deve-se brigar por essa causa (Vaiká).

### Seguindo a trilha dos afetos: algumas considerações

Por sua característica coletiva, a PAP compartilha os afetos, ideias e também produz experiências de comum. Isso possibilita a união do *conatus* dos sujeitos e quebra a rotina individualista vivida no sistema capitalista neoliberal, “o sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços.” (Galeano, 2012, p. 81). Essencialmente, este método de pesquisa demonstra que o comum é possível e potente – o

coletivo ampara e compartilha; o comum alimenta a fome dos abraços, pois é o abraço em meio à sociedade individualista, capitalista e solitária. Abraçar é resistência diante da quebra do comum existente no contexto urbano capitalista que não dá de comer, nem amar, condena à solidão e rechaça as emoções, carinho e cuidado.

O pesquisador sentipensante prioriza sua responsabilidade e compromisso ético-político, por isso sabe que as afetações da pesquisa irão ressoar para além das páginas escritas, pois os corpos são memoriosos (Spinoza, 2013) e fazem parte do ato de pesquisar – não há divisão entre razão e emoção, corpo e mente. A pesquisa longitudinal se mostra como um método de conhecimento e análise do *ingenium* dos envolvidos e do território de atuação, pois é possível avaliar e acompanhar as mudanças nas cristalizações afetivas e seus afetos dominantes, movimento e expressão do sujeito. Para além disso, a pesquisa longitudinal nos relembra do compromisso e do vínculo necessário entre universidade e comunidade, entre pesquisadora e pesquisadoras-participantes. A PAP longitudinal convoca a Psicologia para a realidade concreta.

A pesquisa aqui relatada foi uma celebração da amizade, esta que encontrou nos corpos a união e fortalecimento da potência, o que é possível pelas vivências possibilitadas pela pesquisa ação-participante (PAP). A horizontalidade também está na visão espinosana de que todos os corpos afetam e são afetados, pois todas as mulheres (pesquisadora e pesquisadoras-participantes) que compuseram esta pesquisa foram afetadas e tiveram sua biografia marcada pelos nossos encontros (regados a café e boas conversas). Não há como ter neutralidade científica quando a pesquisa é balizada para a potencialização dos corpos daqueles(as) que vivem as mazelas da desigualdade social e da ideologia dominante capitalista. A PAP oferece a possibilidade de abraçar, sentir, agir, narrar e se afetar.

### Referências

- Athias, L. (2011). *Reflexões sobre pesquisas longitudinais: uma contribuição à implementação do sistema integrado de pesquisas domiciliares*. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Recuperado de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv52781.pdf>

- Busarello, F. R. (2017). "Minha cor não é branca, minha cor não é negra, minha cor é canela": análise psicossocial da vivência urbana dos Xokleng/Laklãnō na cidade loira de Blumenau/SC. 2007. Dissertação, Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Busarello, F. R. (2022). *A luta das indígenas pelo direito à cidade: uma análise centrada nos afetos*. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Campos, A, S. (2008). *Jus Sive Potentia: Direito Natural e Individualização em Spinoza*. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.
- Chauí, M. (1999). Amizade, Recusa do servir. In: La Boétie, Etienne de, et al. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo: Brasiliense, pp. 173-239.
- Chauí, M. (2006). Espinosa: poder e liberdade. In: Boron, Atilio (Org.). *Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: DCP-FFLCH. pp. 113-143
- Da Silva, D. S. (2008). Um olhar sobre a amizade a partir de Spinoza. In: CHAUI, Marilena.; TORRES, Sebastian.; BAHAR, Fernando. *Spinoza: Quarto Coloquio*. Córdoba: Brujas.
- Deleuze, G. (2002). *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta.
- Fals Borba, O. (1999). Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Fals Borba, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre; Clacso.
- Fals Borba, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial.
- Fals Borba, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa. In: Brandão, Carlos R. (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Galeano, E. (2012). *Livro dos Abraços*. 2.ed. Porto Alegre: L&PM.
- Lane, S. T. M. (1992). A psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Lane, S. T. M., Codo, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Moreau, P.F. (1994). Spinoza y Huarte de San Juan. In: Dominguez, A. (Org.). *Spinoza y España: actas del Congreso Internacional sobre "relaciones entre Spinoza y España"*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PAC, Andrea B. (2013). *Ingenium en la filosofía de Spinoza: una perspectiva realista para pensar la multiplicidad en la sociedad política*. Tesis (Doctorado en Filosofía) - Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Ramos-Alarcón Marcín, L. (2008). *El concepto de ingenium en la obra de Spinoza: análisis ontológico, epistemológico, ético y político*. Tesis (Doctorado en Filosofía), Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Sawaia, B. B. (1989). Pesquisa ação participante: a práxis científica com vocação política. *Enfoque*, São Paulo, 17 (3).
- Sawaia, B. B. (2001). *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Spinoza, B. (2013). *Ética*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Spinoza, B. (1988). *Correspondencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tatián, D. (2001). *La cautela del salvaje: pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Recebido em: 26 jan. 2023.  
Aprovado em: 30 jan. 2023.



## PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ESCOLAR NO “JORNAL DO PSICÓLOGO” DO CRP-MG

Luíza de Castro Moniz<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2944-3959>

Deborah Rosária Barbosa<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-1124-2086>

Renato Batista da Silva<sup>3</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-5662-8839>

Celso Francisco Tondin<sup>4</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-4588-0553>

Deruchette Danire Henriques Magalhães<sup>5</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8987-0242>

Stela Maris Bretas Souza<sup>6</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-0882-252X>

### Resumo

O *Jornal do Psicólogo* (JP) do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG) é uma fonte histórica sobre a interface Psicologia e Educação. Este estudo objetivou analisar as referências à Psicologia Educacional e Escolar (PEE) nesse periódico, elencando as citações sobre o profissional dessa área e a Educação brasileira, se essas referências são fundamentadas em pressupostos críticos, e quais são as contribuições veiculadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, cujo *corpus* foi constituído por 89 edições do jornal, das quais 35 traziam dados sobre a temática, que foram tratados através da análise de conteúdo. Os artigos selecionados para amostra denotam atuação do psicólogo numa perspectiva institucional e crítica, destacando-se a promoção de eventos, notícias sobre a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e referência a profissionais mineiros. Os anos de 1999 a 2004 foram os mais produtivos com relação às publicações, corroborando a produção acadêmica crítica em PEE à época. Acredita-se que o decréscimo nos anos seguintes está relacionado à defesa do psicólogo como profissional da saúde. As gestões do CRP-MG influenciam os conteúdos do JP, mas, geralmente, a PEE é menos citada dentre as temáticas, como saúde mental e luta antimanicomial. As referências à Educação são pautadas nos Direitos Humanos e na concepção de escola democrática. O JP cumpre o papel de tratar as práticas do psicólogo na Educação numa perspectiva contrária à atuação individualizante e médico-clínica; porém, carece de uma maior divulgação da PEE a fim de fortalecer a imagem desse profissional como agente de transformação do contexto escolar.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; História da Psicologia; Minas Gerais; Psicólogo Escolar.

### *Educational and School Psychology in the “Journal of Psychologist” of CRP-MG*

### Abstract

The CRP-MG Newspaper entitled “*Jornal do Psicólogo*” (JP) is a historical source on the interface between Psychology and Education. This study aims to analyze the references to Educational and School Psychology (in Portuguese PEE) in this newspaper, listing quotes about the professional in this area and Brazilian Education and if these references are over critical bases: what are the criticisms and contributions conveyed. This is a qualitative and documentary research whose search data consists of 89 editions of the newspaper (35 bring data on the theme) treated through content analysis. The articles show the psychologist’s performance in an institutional and critical perspective, highlighting the promotion of events, news about the creation of the Brazilian Association of School and Educational Psychology and the reference

1 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte – MG – Brasil; [luizacmoniz@gmail.com](mailto:luizacmoniz@gmail.com)

2 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte – MG – Brasil; [deborahrosariabarbosa@gmail.com](mailto:deborahrosariabarbosa@gmail.com)

3 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte – MG – Brasil; [acaixadorenato@gmail.com](mailto:acaixadorenato@gmail.com)

4 Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ – São João del-Rei – MG – Brasil; [celsofondin@ufs.edu.br](mailto:celsofondin@ufs.edu.br)

5 Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ – São João del-Rei – MG – Brasil; [deruchettedhm3@gmail.com](mailto:deruchettedhm3@gmail.com)

6 Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE – Coronel Fabriciano – MG – Brasil; [stela.maris.bretas@gmail.com](mailto:stela.maris.bretas@gmail.com)

to professionals from Minas Gerais that area. From 1999 to 2004 the most productive years in terms of publications, corroborating the critical academic production in PEE at the time. The decrease in the following years is related to the defense of the psychologist as a health professional. The administrations of the CRP influence the contents of the newspaper, but, generally, PEE is less mentioned than other themes, such as mental health and psychiatric reform. References to Education are based on Human Rights and the concept of a democratic school. The newspaper JP fulfills the role of treating the psychologist's practices in Education in a perspective contrary to the individualizing and clinical medical model, however, it needs a greater dissemination of PEE to strengthen this professional as a school context agent of transformation.

**Keywords:** School Psychology; Educational Psychology; History of Psychology; Minas Gerais; School Psychologist.

## *Psicología Educativa y Escolar en el "Jornal do Psicólogo" del CRP-MG*

### **Resumen**

El Periódico del Consejo Regional de Psicología del Estado de Minas Gerais (CRP-MG), llamado "Jornal do Psicólogo" (JP), es una fuente histórica sobre la interfaz Psicología y Educación. El estudio objetiva analizar las referencias a la Psicología Educativa y Escolar (PEE) en este periódico, enumerando las citas sobre el profesional de esta área y la Educación brasileña, cuestionando si estas se basan en supuestos críticos y cuáles son las críticas y sus contribuciones. Es una investigación cualitativa y documental, siendo elementos de investigación 89 ediciones, de las cuales 35 aportan datos sobre el tema, que fueron tratados a través del análisis de contenido. El desempeño del psicólogo se retrata desde una perspectiva institucional y crítica, destacando la promoción de eventos, noticias sobre la creación de la Asociación Brasileña de PEE y la referencia a profesionales de MG que contribuyeron al área. Los años 1999 a 2004 fueron los más productivos en términos de publicaciones, corroborando la producción académica crítica del momento. La disminución en los años siguientes está relacionada con la defensa del psicólogo como profesional de la salud. Las gestiones del CRP influyen en el periódico, pero, en general, la PEE es menos citada que otros temas, como la salud mental y la reforma psiquiátrica. Referencias a la Educación se basan en los Derechos Humanos y en la idea de la escuela democrática. El periódico cumple el papel de tratar las prácticas psicológicas en Educación en una perspectiva contraria a la actuación individualizante y modelo médico clínico, sin embargo, necesita una mayor difusión del PEE para fortalecer la imagen del psicólogo como agente de transformación de la escuela.

**Palabras clave:** Psicología Escolar; Psicología Educativa; Historia de la Psicología; Minas Gerais; Psicólogo escolar.

### **Introdução**

A afinidade da Psicologia com a Educação data do início da construção da Psicologia no Brasil que se deu, principalmente, a partir dos saberes médicos e educacionais, sendo que ambos foram fundamentais para a consolidação desta como ciência e profissão. Vários pesquisadores dedicaram-se a estudar a história dessa relação: Massimi (1984), Pfromm Netto (1996), Taverna (2003), Campos (2003), Antunes (2003), Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010), Barbosa (2011), entre outros.

Os historiadores da Psicologia concordam que, foi no início do século XX que essa ciência começou a ganhar espaço, em termos práticos, no ambiente educacional, por meio de movimentos embasados em pressupostos que aliavam Psicologia Pedagógica, Psicologia do Desenvolvimento e Infantil e Escola Nova, nos anos 1920 (Barbosa, 2011). No período,

também se destacou o avanço dos testes psicológicos e atendimentos médico-clínicos das chamadas "crianças-problema". Houve, ainda, influências dos pensamentos eugenista e higienista, o que justificava e fortalecia uma prática de identificação, seleção e classificação das crianças (Barbosa, 2011). São notórias também as influências de trabalhos como os de Binet (1857-1911), Thorndike (1874-1949) e Claparède (1873-1940). Esses autores, cada um a seu modo, contribuíram para uma mudança de foco no que tange às questões educacionais, que deixavam de olhar o professor como centro do processo educativo e passavam a focar a criança e seu desenvolvimento.

Em Minas Gerais (MG), especificamente, houve uma grande contribuição da professora e psicóloga russa Helena Antipoff, que estudou em Genebra junto a Claparède, e veio para o Brasil, convidada pelo governo mineiro, para ministrar a disciplina de Psicologia da Educação na recém-criada Escola de

Aperfeiçoamento de Professores de MG. Como afirma Lourenço (2001, p. 239), a presença de Antipoff pode ser considerada “um marco na história da Psicologia em Minas Gerais”, por seu pioneirismo quanto às suas contribuições à Psicologia, Educação e Educação Especial.

Antipoff chegou em 1929, quando se iniciaram as contratações de psicólogos estrangeiros para atuar, juntamente aos educadores, na formação de professores. A Psicologia Educacional, assim chamada à época, tornou-se um dos elementos fundamentais no ensino promovido pelas Escolas Normais, instituições que objetivam a formação docente para as séries iniciais e se destacaram após a reforma educacional, de 1931, feita pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos.

Um dos estados mais influentes na Psicologia Educacional foi MG, graças ao papel importantíssimo da professora Antipoff, que foi criadora do Instituto Pestalozzi e do Complexo da Fazenda do Rosário, importantes centros de formação na área, já que não existia a profissão de psicólogo àquela época. Além disso, ela assumiu, em 1930, a cadeira de “Psicologia Educacional” na Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UMG), atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), participando da formação de muitos profissionais. Antipoff faleceu em 1974 e sua contribuição tem sido estudada por vários pesquisadores. Uma das grandes contribuições da psicóloga foi a construção de propostas para a educação de crianças com deficiência.

Cotrin (2010) analisou o tema da Educação Especial e sua influência no interior da Psicologia Educacional e Escolar<sup>7</sup> (PEE) e constatou sua origem nos trabalhos principados por Antipoff. Em outros estados, também houve pioneiros em atividades nas Escolas Normais e em atividades em Educação Especial, como as ações de Ulisses Pernambucano (em Pernambuco) Isaías Alves (na Bahia), Lourenço Filho e Noemy Rudolfer (em São Paulo) (Barbosa, 2011).

A partir da aprovação da Lei n. 4119, de 27/08/1962, é instituída a profissão de psicólogos no Brasil e são estabelecidos os cursos de graduação em Psicologia. No princípio, os psicólogos eram formados para atuar principalmente em clínicas, escolas e indústrias e, por isso, consolidaram-se as áreas clássicas: Clínica, Escolar e Industrial (posteriormente

denominada Organizacional e depois do Trabalho e Saúde do Trabalhador). Apesar de tal predominância, também se pressupunha uma formação profissional que abarcasse a Psicologia do Desenvolvimento e Infantil, Psicologia Social, Psicologia Geral e Experimental, entre as principais.

Devido às influências iniciais na constituição da PEE, foi comum, ao longo do século XX, a ideia de que era a criança que deveria se adaptar ao ambiente escolar, de modo que as causas das dificuldades no âmbito da aprendizagem ou de alguma disciplina escolar eram atribuídas ao desenvolvimento infantil, às relações familiares ou à classe social de origem (Patto, 1984). Devido a isso, o trabalho do psicólogo educacional e escolar nessa época se deu, principalmente, a partir de um modelo de atendimento médico-clínico e avaliação psicométrica, marcado especialmente pela prática psicodiagnóstica e reeducativa.

Em contraposição a esse contexto, em 1980, inaugurou-se o que ficou conhecido como “período da crítica”, a partir da tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, que baseou seu trabalho nas discussões de Louis Althusser e Didier Deleule, fazendo uma crítica à predominância do referencial positivista na Psicologia e também na PEE. Patto (1984) também delineou a necessidade de se buscar uma nova conceituação da área e da atuação profissional desses psicólogos por meio da postura que avançasse para além das avaliações diagnósticas, psicométricas ou de tratamento da “criança-problema” e, portanto, não a culpabilizando pelo fracasso escolar, mas entendendo as origens histórico-sociais e contextuais que o produz.

Diante disso, é fundamental definir o que é o pensamento crítico. A abordagem histórico-cultural é aquela que assume uma perspectiva dialética, compreende os fenômenos por meio do movimento, da contradição e pela denúncia da desigualdade e exclusão social; alguns autores defendem a nomenclatura “perspectiva crítica”. De acordo com Meira (2003, p. 17), “uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser”.

Os posicionamentos da PEE, numa perspectiva crítica, levam à compreensão do fracasso escolar como uma construção derivada de inúmeros fatores e que demanda, como tal, a busca de estratégias coletivas e relacionais para ser resolvido (Peretta, Silva, Souza,

7 Utilizar-se-á neste texto a terminologia “Educacional e Escolar”, nesta ordem, para se referir ao nome da área, em respeito a sua história que se inicia denominando-se “educacional”. Para saber mais, ver: Barbosa (2011).

Oliveira, Barbosa, Sousa & Rezende, 2014). Existem alguns critérios que delinham o referencial dessa perspectiva: a) o entendimento do ser humano como um ser social, devendo ser compreendido em sua complexidade pela Psicologia e áreas afins; b) a valorização do trabalho coletivo; c) a interdisciplinaridade para entender as questões educacionais (Tanamachi, 2002); d) a compreensão da multifatorialidade da produção de fracasso e/ou sucesso escolar; e) a necessidade de ruptura com modelo de explicação centrada no aprendiz, optando pela análise das relações no cotidiano escolar; entre outros. A partir disso, é fundamental que o psicólogo educacional e escolar seja capaz de compreender o contexto e analisar as múltiplas causas das queixas apresentadas para que sua prática se dê para além das soluções paliativas e naturalizantes, ancoradas no modelo médico-clínico que, geralmente, focam apenas o aprendiz.

Em 1990 foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que tem promovido bienalmente o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE)<sup>8</sup> e é responsável pela produção de uma revista científica específica para discussão e avanço da área: “Revista Psicologia Escolar e Educacional”. Pode-se afirmar que a Psicologia Educacional, como era chamada a princípio, amplia seu campo de olhar e atuação, incorpora o termo “escolar” a partir da atuação de profissionais no interior das escolas. Em alguns estados da federação, encontram-se profissionais atuando em instituições públicas e privadas (Guzzo et al., 2010; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Especificamente em MG, não há uma política pública de inserção de psicólogos na rede estadual de ensino e, pode-se afirmar que apenas algumas cidades adotam essa prática (Silva, Lima, Silva, Rezende, Carrijo, Ribeiro, Mazuchelli & Barreto, 2012). A lei que institui a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação foi recentemente aprovada e em muitos municípios ainda está sendo implementada (Lei N. 13. 935/2019).

A partir desse contexto, que ainda convive com as marcas históricas de uma prática culpabilizante e individualizante centrada no modelo médico-clínico de analisar a “criança-problema”, foi proposta a pesquisa “A Psicologia Escolar em Minas Gerais: história,

atuação e desafios contemporâneos”. Seu objetivo é investigar o histórico, georreferenciar e entrevistar os psicólogos escolares, conhecer as práticas e compreender os desafios que incidem sobre a atuação desses profissionais em Minas Gerais.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a necessidade de investigar como o psicólogo dessa área foi sendo tratado pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG), por meio do periódico “Jornal do Psicólogo” (JP). Este veicula reportagens, entrevistas e artigos sobre temas dessa ciência e profissão, sendo um dos referenciais utilizados por esta categoria profissional em MG e uma fonte histórica sobre a interface Psicologia e Educação.

Nesse sentido, nasceu a presente pesquisa, que é parte do estudo maior supracitado, e teve como objetivo geral analisar as referências à Psicologia Educacional e Escolar no JP. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: a) verificar como é citado o psicólogo educacional ou escolar no JP; b) verificar se as citações quanto à PEE se fundamentam em referenciais críticos; c) conhecer como são tratados os temas relativos à Educação brasileira, ao longo do período; d) investigar as principais críticas e contribuições sobre PEE veiculadas no referido periódico; e) identificar profissionais que contribuem ou contribuíram para a área citados no periódico.

## Método

Este estudo baseia-se numa pesquisa qualitativa que, segundo Minayo e Sanches (1993), trabalha com valores, crenças, hábitos, representações, atitudes e opiniões. Aprofunda a complexidade dos fenômenos, buscando compreender o homem como um sujeito social e contextualizado numa sociedade. Seu material principal é a palavra, pois é a partir dela que ocorre a transmissão da estrutura de valores, de normas e símbolos, demonstrando representações históricas, socioeconômicas e culturais. No caso da presente pesquisa, trata-se do estudo do periódico e das palavras e formas de citações escritas veiculadas no JP.

É importante considerar também, segundo Lima e Mioto (2007), que o primeiro passo para a definição metodológica “caracteriza-se pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade” (p. 39). Neste

8 Uma curiosidade é que, até o ano 2000, o CONPE era intitulado Congresso Nacional de Psicologia Escolar e só depois disso passou a acrescentar o termo “Educacional” passando a ser Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.



sentido, utilizou-se como base epistêmico-filosófica os pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2008), especialmente por levar em consideração o aspecto da historicidade dos documentos investigados e a categoria do movimento com sua dialeticidade e contradições.

O estudo delineou-se como documental, cuja principal característica “[...] é que a fonte de coletas de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi & Lakatos, 2006, p. 62). Utilizou-se como fonte o “Jornal do Psicólogo” do CRP-MG desde a primeira edição (abril de 1985) até a de n. 105 (junho de 2017). A denominação “Jornal do Psicólogo” perdeu até o nº 100 (maio a julho de 2013), retornando como “Jornal da Psicologia” no n. 101 (julho de 2015). A partir de 2017 o jornal não foi mais publicado e, em abril de 2019, surgiu um novo periódico do CRP-MG intitulado “Revista CRP Minas Gerais”. Neste sentido, o nosso estudo abarcou quase a totalidade das edições do JP em trinta anos do periódico.

A pesquisa foi realizada em 2018 e analisou 89 edições do JP, percorrendo as seguintes etapas: a) levantamento de produção bibliográfica sobre o tema; b) coleta de dados nos exemplares do JP arquivados no Centro de Memória do CRP-MG (que guarda esse material); c) leitura e organização do material utilizando escaneamento dos exemplares, produção

de planilhas de *Excel* e arquivos de *Word*; d) análise dos dados utilizando o procedimento de análise de conteúdo clássica de Bardin (2000).

Na pesquisa documental, a principal técnica é a leitura, pois é a partir dela que as informações, dados e relações serão selecionados (Lima & Mioto, 2007). Após as leituras, são criados elementos para a análise de conteúdo e, segundo Bardin (2000), são organizadas categorias que classificam os componentes do significado da mensagem.

Foi utilizado todo o acervo de JP existente no Centro de Memória do CRP-MG. Inicialmente, foram escaneados e fotografados os artigos que tinham como tema geral: “escola”, “Psicologia”, “Psicologia Escolar e Educacional” ou “Psicopedagogia” e, para isto, foi utilizado o aplicativo *CamScanner*, que é capaz de proporcionar uma maior nitidez das imagens. Os exemplares encontravam-se separados por décadas em pastas e foi esta a ordem utilizada na leitura.

O segundo passo foi iniciar a leitura dos materiais visando obter os artigos que tratavam do tema “Psicologia e Educação”. Para isso, foi feita uma leitura de reconhecimento do material que, segundo Lima e Mioto (2007), “consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema” (p. 41). Quando era encontrado um artigo com o tema, a página e a capa do JP eram escaneadas para coleta de informações sobre a edição.



Figura 1. Exemplo de capa e um dos artigos selecionados no “Jornal do Psicólogo” do CRP-MG.

O terceiro e quarto passos foram feitos a partir de uma leitura exploratória, seletiva e mais criteriosa, buscando informações que interessam de fato para o estudo. Alguns artigos que não tratavam diretamente do tema foram descartados das análises posteriores. Após a escolha dos textos definitivos, foi realizado o

quinto passo, de organização dos dados em planilhas do *Excel* e construção de uma tabela utilizando o *Microsoft Word*, com as seguintes informações: título da notícia, edição do jornal, gestão (presidência) do CRP-MG na época, tema geral do artigo, palavras-chave e principais pessoas citadas.

Tabela produzida para organização dos dados para análise documental e de conteúdo

Título	Edição	Gestão	Tema	Palavras-chave	Pessoas
Comissão de Psicologia Educacional	Ano 6, nº 12, abr. 1985.	Gerson A. Vieira.	Sistema Cooperativo de ensino e construção do conhecimento	Escola Cooperativa Mangueira; Liberdade de escolha.	Maria C. F. Guimarães; William C. C. Pereira; Maria A. Pereira.
Educação para cidadania: qual a contribuição da escola?	Ano 10, nº 44, nov./dez. 1993.	Marta Elizabete de Souza.	Tensionamento da escola como instituição formadora de cidadania.	função social da escola; transformação x repressão.	Nilda Teles Ferreira.
Encontro Psicologia e Educação.	Ano 20, nº 76, jul./set. 2003.	Mariana de Campos Mendonça	ética; educação social; reforma do código de ética; escola-comunidade.	Crítica ao pensamento positivista e reducionista.	Luciana Franco; Walter Ernesto Ude Marques
Uma gestão plural	Ano 30, nº 104, set. 2016.	Roberto C. Domingues	trabalho dos GT; 1º mostra de práticas.	práticas inovadoras.	Ivanilson Eleutério

Fonte: Jornal do Psicólogo CRP-MG.

Na sexta e última etapa, iniciou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2000), com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e as unidades de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas (Franco, 2008). O tema da Psicologia na sua relação com a Educação foi escolhido como nossa unidade de registro e a unidade de contexto forneceu significado às unidades de análise (Franco, 2008). A partir dos temas, foram construídos os eixos temáticos por meio de reagrupamentos, com base na procura das similaridades e disparidades entre as categorias iniciais.

## Resultados

Como referido, foram analisadas 89 edições do JP publicadas de 1985 a 2017. Não estavam no acervo as edições de N.º 1, a N.º 11, N.º 13 e N.º 14. Não foi possível saber o porquê dessa ausência.

Das 89 edições, 35 traziam o tema "Psicologia e Educação" em 41 artigos que, aparentemente, tratavam desse tema. Esses artigos passaram todos

por análises e, compreendemos que, quatro deles não fariam parte do escopo de artigos que tratavam sobre PEE, pois apenas tangenciavam a temática, trazendo outras matérias, por exemplo: psicopedagogia e análise institucional. Após as etapas de leitura relatadas, foram construídas as unidades de registro. A partir dos 37 artigos, foram definidos 27 temas iniciais. As unidades de contexto foram definidas de forma que fornecessem significado às unidades de análise. Alguns temas iniciais elencados foram: crítica à ausência do psicólogo escolar, crítica à escola tradicional, crítica à formação do psicólogo, confusão sobre o que faz o psicólogo escolar e discussão sobre o trabalho em rede, interdisciplinar e multiprofissional.

Em seguida à organização das 27 categorias temáticas iniciais, foi realizada a releitura dos agrupamentos e foi percebido que havia a possibilidade de se organizarem novas categorias, procurando as disparidades e confluências entre os temas iniciais, assim como é proposto por Mendes e Miskulin (2017). Além disso, procurou-se estabelecer a frequência com que alguns temas apareciam nas publicações do JP.

Assim sendo, estabeleceram-se nove categorias finais, cujos eixos temáticos definidos foram: 1) Aspectos da prática na perspectiva crítica: 2) Panorama da Educação no Brasil: 3) Desafios ao longo da carreira do psicólogo escolar: 4) Divulgação da ABRAPEE e eventos da área: 5) Instrumentos da prática crítica: 6) Crítica à atuação profissional do

psicólogo: 7) Crítica à formação do psicólogo: 8) Crítica à ausência do psicólogo nas escolas e 9) Outros temas abordados. As diferentes categorias com a palavra “crítica” poderiam ser agrupadas em uma única, porém entendeu-se que, devido às suas especificidades, era interessante mantê-las separadas.

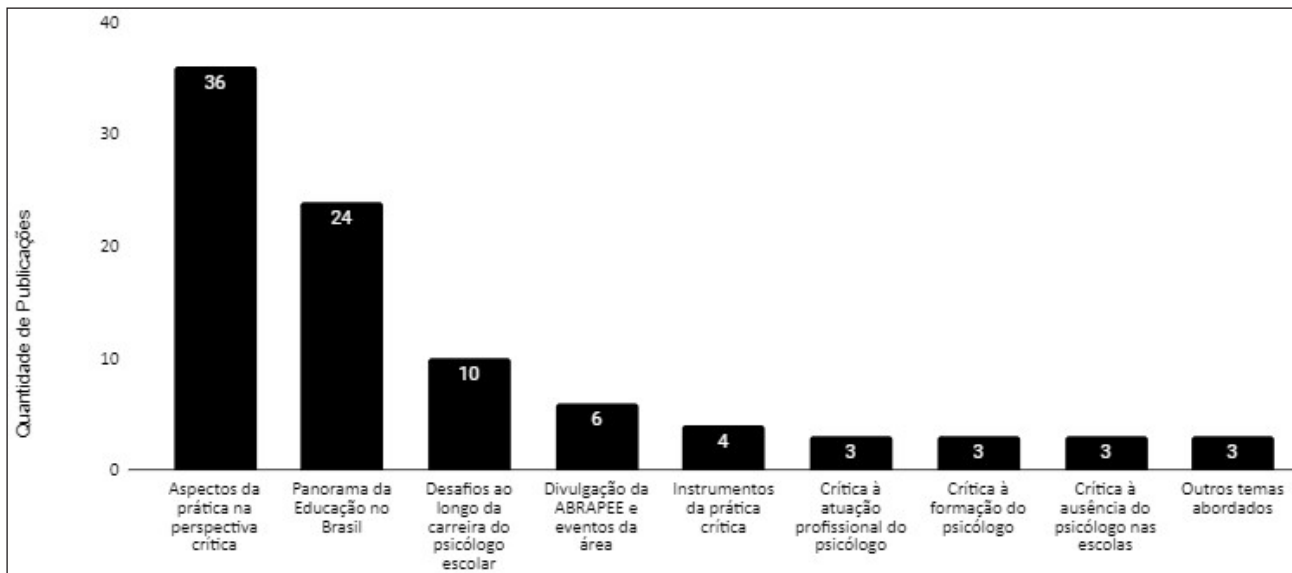


Figura 2. Eixos temáticos e a frequência que aparecem nas edições do Jornal do Psicólogo CRP-MG.

Posteriormente, analisou-se a quantidade de publicações por quinquênio com os temas gerais “escola”, “Psicologia”, “Psicologia Escolar e Educacional” ou “Psicopedagogia”, começando com a

primeira de abril de 1985 e terminando com a edição N. 105, de junho de 2017. Observa-se que o tema vai perdendo espaço ao longo do tempo, como pode ser visto no gráfico:

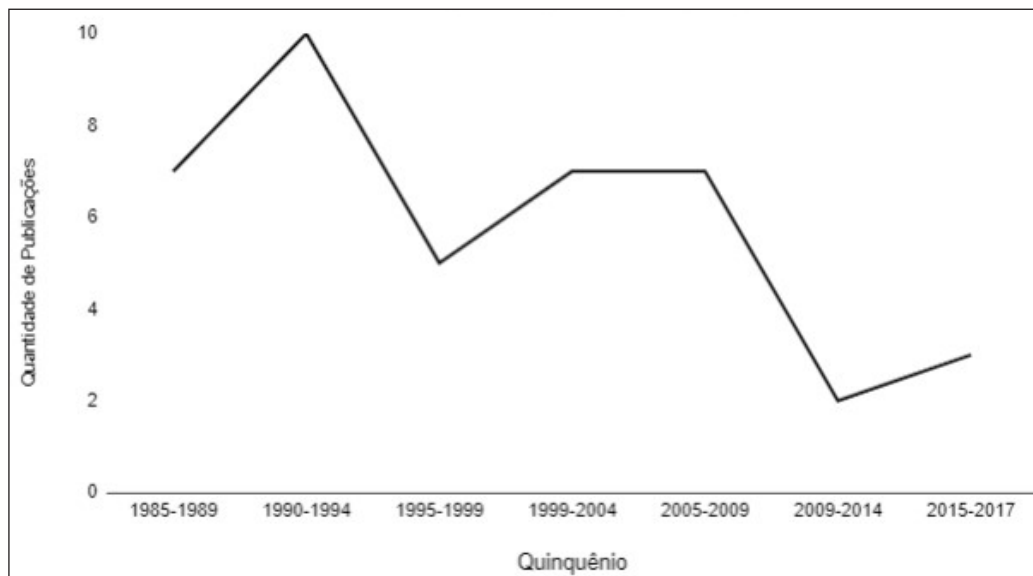


Figura 3. Número de publicações por quinquênio.

## Discussão

Investigando como o tema PEE aparece no JP, constatou-se que os anos de 1999 a 2004 foram os mais produtivos com relação às publicações relacionadas à Psicologia e Educação, período no qual se publicaram 10 artigos. Antes disso consta um dado importante: a existência de uma "Comissão de Psicologia Educacional", que publicou no jornal, em 1985, uma matéria sobre suas ações. Esse grupo sofreu várias mudanças de nomenclatura ao longo dos anos, sendo denominado de "Câmara de Psicologia Educacional", em 1992, e depois retorna ao nome inicial. Mais tarde, passa a ser chamado de "Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar". Esse grupo era

responsável por promover encontros regionais com o objetivo de promover discussões e debater as práticas relacionadas à PEE.

Ao longo dessa análise, verificou-se que ocorreram cinco Encontros Regionais para discutir a atuação do psicólogo na Educação, assim relatados no JP: I Encontro de Psicologia Educacional (em 1987) - com 200 participantes; II Encontro de Psicologia Educacional (em 1989) - sem o número de participantes; III Encontro de Psicologia Educacional (em 1990) - com 100 participantes; IV Encontro de Psicologia Educacional (em 1991) - sem o número de participantes; V Encontro de Psicologia Educacional (em 1992) - *idem*. Não encontramos mais informações sobre os referidos encontros.

comunicação, quando abordará vários temas sobre os problemas que afligem a sociedade brasileira. Levará também

# 1º Encontro de Psicologia Educacional

A Psicologia Educacional está num momento muito importante de seu desenvolvimento na 4ª Região (MG, RJ, ES). Hoje notamos um crescente interesse dos psicólogos para atuarem nesta área. É importante ressaltar que este interesse não é só dos profissionais, mas também das instituições

acontecerá no dia 29, as inscrições podem ser feitas no CRP-MG.

Em relacionamento com estes profissionais, ao mesmo tempo que desejamos divulgar o nosso trabalho, estabelecendo novos limites.

**Programa do encontro**

9:00 hs. — Abertura.  
 9:30hs. — A Escola diante a Crítica: Avaliação Crítica  
 Maria de Paula Esteves Amores — Pedagoga  
 Maria Dinah Andrade Matrelos — Psicóloga  
 10:30min. — Alfabetização e o Psicólogo Escolar  
 Sérgio Antônio da Silva Leite — Psicólogo  
 11:30min. — O Ensino Especial "Projeto Movimento" Avani Assilar Xavier Lemos — Psicóloga  
 Maria Estela S. Tejeria — Psicóloga  
 Vera Maria Carneiro Calisto — Psicóloga  
 13:00min. — A Escola da Vida e A Vida na Escola — Projeto de Elvira FIVETES — 37 minutos  
 A LINGUAGEM MUSICAL — 15 minutos  
 Debatedores:  
 Eliane Maria Caldeira de Barros — Psicóloga  
 Lúcia Maria Freije Vieira — Psicóloga  
 Marly Moisés Silva Araújo — Pedagoga  
 Miriam Clara Brasil — Psicóloga

Na manhã de 29, estará realizando o 1º Encontro de Psicologia Educacional que será aberto a todos os profissionais da área de Educação. Será realizado no dia 29 de agosto, de 9h às 18h, no Auditório Lourenço Filho — Av. Garibaldi, 1115. As inscrições poderão ser feitas no CRP-MG, sendo que a taxa é de 150,00. Preferências através do Encontro, estabelecer um re-

São Paulo relativo à alfabetização.

Teremos na noite sobre Ensino Especial a equipe que, junto com Sargana Caloni, desenvolveu o Projeto Movimento, onde a educação é abordada em três dimensões: a psicológica, a pedagógica e a dialética grupo-institucional no âmbito educacional. Participará da noite Vera Calisto, da Diretoria de Ensino Especial, com formação em Terapia Psicomotora com Lúcia Maria Tórtola, psicóloga social, formada no Instituto de Filosofia de Marília e ainda, Avani Assilar Xavier, pedagoga, supervisor no Centro Pedagógico da UFMG, com mestrado em Educação pela UFMG.

Finalmente apresentaremos um vídeo produzido pelo "Grupo de Risco" — Pórtola, formado Marcel Cruz, Ivanildo César, Ricardo Fialta, Nívio A. de Souza, e Milton Rodrigo, que aborda o tema: "Mecanismos de Risco". Será apresentado ainda, um filme produzido por Nelson Xavier, que faz um paralelo da linguagem usada pela criança dentro e fora da escola.

O grupo de debatedores é formado por Miriam Brasil, psicóloga, gata e diretora de teatro infantil há 10 anos, Marly Araújo, pedagoga da equipe do CRP — Centro Integrado de Educação Pública, do Programa Mestrado de Desenvolvimento Social, Lúcia Maria, psicóloga da Equipe de Cuidado Comunitário, e Eliane Caldeira, psicóloga, trabalhadora social na Secretaria de Trabalho, e com ampla experiência, com mestrado de sua pela FURB.

que diante de todos os problemas que a escola de hoje vem enfrentando, percebem que existe um espaço a ser ocupado por um profissional que atue fora da escola. Os psicólogos que já atuam nesta área, se vêem muitas vezes isolados diante das particularidades que cada instituição apresenta, formando assim, vários e seus trabalhos isolados.

Pensando nisso, estamos

Figura 4. Notícia sobre o Primeiro Encontro de Psicologia Educacional no Jornal do Psicólogo.

Dos anos 1995 em diante, não se encontraram mais notas que tratavam desses encontros, o que pode indicar que foram descontinuados ou não foram relatados no JP. Porém, obtivemos um dado histórico significativo: notícia no JP sobre a criação da ABRAPEE e, depois, a presença de psicólogos mineiros no 1º CONPE. Quanto à ABRAPEE, lê-se:

Não tem sido fácil resgatar a identidade desse profissional, pois a formação acadêmica do psicólogo se distancia do enfoque educacional trilhado pela constituição da clínica, sendo este o modelo determinante e o recurso no qual o psicólogo chega à escola para trabalhar como psicólogo educacional. [...] Ele próprio, perdido em seu papel, reforça o modelo médico-clínico na escola. Dessa forma, ele perde a possibilidade de legitimação e sua identidade enquanto psicólogo educacional. A ABRAPEE, apesar de estar ainda em fase de constituição, tem-se preocupado em contribuir na formação dos psicólogos interessados na educação (JP, CRP-MG, 1992, p. 10).

Observa-se que o JP traz, na afirmação sobre a ABRAPEE, a crítica ao papel do psicólogo como meramente clínico e corrobora a produção que vinha sendo feita na área nos anos 1990, que questionava o modelo médico-clínico. Além disso, é importante o destaque que o jornal faz quanto à definição do papel do psicólogo na sua relação com a Educação que deve, no seu entender, privilegiar o enfoque educacional.

Isto está de acordo com o que os profissionais da área identificados com a visão crítica passaram a defender, ou seja, que as questões relacionadas ao cotidiano escolar devem ser entendidas no âmbito das complexas relações estabelecidas durante o processo de escolarização e não apenas como produção individual do aluno ou se suas famílias (Patto, 1984). Isso não significa que o psicólogo escolar deva excluir os processos psíquicos dos alunos, mas englobar o cotidiano escolar e todos os atores que o compõem durante a realização do seu trabalho (Tanamachi, 2002; Meira, 2003).

Um outro ponto a ser destacado diz respeito a personagens ou pessoas/psicólogos envolvidos na área que aparecem no jornal. Essas pessoas são consideradas expoentes da PEE em MG e no Brasil, sendo responsáveis pela criação e consolidação dessa profissão e, a partir desse levantamento de nomes da área, a pesquisa maior buscou entrar em contato com tais pessoas para ouvir mais sobre sua participação na PEE em Minas Gerais, assim como sobre a participação junto ao

CRPMG. Todos os citados são profissionais que contribuíram para a área de PEE em algum momento e alguns atuam/atuaram como docentes em instituições de ensino superior e como psicólogos escolares.

O principal ponto de investigação desta pesquisa foi relativo ao posicionamento do CRP-MG em relação à PEE, buscando saber se a instituição, por meio do seu jornal, adotava uma postura mais tradicional ou a perspectiva crítica. Percebeu-se que todas as 37 publicações analisadas tratam do tema com uma visão crítica. A partir disso, podemos concluir que o JP defende uma atuação institucional e crítica do psicólogo, para que este envolva todos os grupos que compõem a escola. Também foram encontradas publicações que criticam diretamente a atuação tradicional, a postura individualizante e médico-clínica. Como exemplo, temos o trecho a seguir, escrito por uma das principais psicólogas da área em MG, que foi docente de Psicologia Escolar na Universidade Federal de Minas Gerais, Maria Cristina Fellet:

Para nortear a atuação do psicólogo escolar, tem-se que esta deve iniciar-se a partir de um diagnóstico da realidade da escola, o que propiciará o planejamento da sua atuação. O psicólogo deve atuar junto a todos os segmentos da comunidade, promovendo uma reflexão crítica acerca da instituição como um todo – objetivos, processo educacional, expectativas em relação ao aluno, relação professor/aluno/escola/pais/equipe técnica e administrativa, desfocando, assim, a atenção sobre o aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pela crise pela qual a escola passa. É necessário também um redimensionamento da atividade clínica, não no sentido de sua inteira exclusão da escola, mas visando modelá-la de maneira a gerar procedimentos mais compatíveis com as necessidades desse contexto (Fellet em JP, CRP-MG, 1997, p. 18).

Outro ponto passível de análise é o fato de que o maior número de publicações com a temática da Psicologia e Educação foram feitas no início da década de 1990. Duas hipóteses explicam esse fato: 1) o impacto na área pela publicação da tese de doutorado de Patto (1981), que foi a responsável por introduzir referenciais críticos na PEE brasileira e 2) a fundação da ABRAPEE em 1990, pois a entidade instigou a divulgação de reflexões acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em

espaços educacionais (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Acredita-se que, por conta dessas duas influências, a área tenha-se voltado mais para suas questões internas de discussão sobre identidade, referenciais e formas de intervenção (Tanamachi, 2002; Meira, 2003; Souza, 2010).

A partir de 2009 houve um significativo decréscimo no número de publicações sobre o tema. A principal hipótese para explicar esse fato é que, no conjunto das publicações do Sistema Conselhos de Psicologia, havia uma defesa do psicólogo como profissional da saúde, em virtude de aproximações com outras carreiras da saúde, com a participação na Mesa Nacional de Negociação Permanente do Sistema Único de Saúde (MNNP-SUS) – fórum de participação de várias entidades. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, não reconheceu o psicólogo como um profissional da Educação e foi apenas em 2002 que a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho e Emprego, passou a considerar a figura do psicólogo educacional e escolar. Durante muito tempo, não se instituiu a obrigatoriedade da presença dos psicólogos nas escolas públicas, resultando, assim, num pequeno número deles na Educação.

A queda no número de publicações sobre PEE contribui para que a visão sobre o trabalho desse profissional se torne ainda mais confusa e o desconhecimento sobre sua função aumente, não só entre a categoria, mas também para toda a comunidade escolar e os órgãos estatais. Além disso, enfraquece a luta pela área, pois para conquistar espaço na política educacional é fundamental o apoio de órgãos como os Conselhos Regionais e Federal de Psicologia.

Outro objetivo da pesquisa foi buscar entender como o JP relatou a Educação pública brasileira. A partir dessa análise, concluiu-se que o jornal se preocupou em mostrá-la de diferentes maneiras, uma vez que se encontraram 24 publicações com esse tema. De um modo geral, o JP denota uma concepção crítica quanto às questões educacionais, sendo um exemplo a defesa dos Direitos Humanos, em uma publicação de 2010, na qual o órgão emite opinião favorável ao “*Kit* Escola sem Homofobia”, projeto proposto por Dilma Rousseff, que foi alvo de críticas por setores conservadores da sociedade. Em outra matéria, o CRP-MG defende uma educação/escola democrática e pluralista:

É mais do que urgente que a escola, como uma das instituições formadoras de indivíduos, ocupe o lugar que lhe cabe e lhe é inalienável: formar o SER intelectual, cultural, político e acima de tudo HUMANO, CIDADÃO. E acima de tudo o Ser que se reconhece no outro! (JP, CRP-MG, 1993, p. 11).

Publicações como estas indicam uma concepção emancipatória de Educação, tendo como princípios os Direitos Humanos e a democracia, porém, nelas não se explicitam as contribuições diretas que o psicólogo educacional e escolar pode dar para tal, não adentrando, assim, no exercício profissional específico desse profissional.

São evidentes as marcas históricas que compõem o JP, pois suas publicações refletem o desenvolvimento da Psicologia e sua relação com momentos históricos brasileiros. Fica nítido o crescimento da profissão, a ampliação do papel do psicólogo e sua inserção cada vez maior nas políticas públicas, principalmente na área da saúde (Cabral & Sawaya, 2001), fruto da luta por um maior reconhecimento e afirmação do psicólogo como um profissional dessa área. O JP parece acompanhar não só as mudanças na sociedade, mas também as mudanças de gestão do CRP-MG, pois notou-se que as mudanças de gestão foram importantes para a definição da “cara” do periódico. Parece que cada um de seus presidentes, com o conjunto de conselheiros, teve uma bandeira majoritária que defendiam. Isso parece ter relação com a composição dos plênários do Conselho e a eleição pelos conselheiros dos temas que querem ver discutidos no JP. Exemplo disso, são os exemplares do ano de 2010, no qual o tema da saúde mental e da luta antimanicomial foram muito presentes em detrimento de outros.

Uma questão que fica premente é que a área de PEE tem tido pouco ou quase nenhum espaço para discussão de suas questões no periódico investigado, com exceção de alguns períodos áureos em que se nota a presença de uma Comissão de Psicologia Educacional e Escolar forte no CRP-MG. O ano de 2008 foi o “Ano da Psicologia na Educação” no Sistema Conselhos de Psicologia e, em 2013, são lançadas as “Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica”, uma produção do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), órgão desse Sistema. Observa-se, porém, que a questão parece não ter tido relevância em MG e sobre isso pouco foi tratado no JP. Isso reforça a ideia de que

os plenários do CRP-MG têm tratado a Psicologia Educacional e Escolar com menor importância, pelo menos do que tange ao seu espaço no JP, inclusive no ano proposto para discussão interna do tema. Além da constatação da descontinuidade de um grupo que discute o tema no interior da autarquia, pelo menos no período analisado por esse estudo.

Como dito anteriormente, foi encontrado no JP que havia uma Comissão de Psicologia Educacional e Escolar no CRP-MG que teve diferentes nomeações e também parece ter produzido cinco encontros da área até o início dos anos 1990. Depois não se vê mais notícias sobre grupo de tal natureza, nem de eventos específicos promovidos pelo CRP-MG para a área. Mais recentemente, em 2014, houve a criação do “Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional”, propondo-se a debater a atuação dos psicólogos em escolas e outros espaços educativos, promovendo o intercâmbio de experiências e de conhecimentos entre eles. O grupo realizou a 1ª Mostra de Práticas em Psicologia e Educação, em julho de 2016, em parceria com a UFMG. O evento contribuiu para dar visibilidade a práticas inovadoras e que se afastam do modelo tradicional (JP, CRP-MG, 2016), e parece indicar a retomada de um grupo sistemático que se ocupa da PEE no CRP-MG. Esse grupo está até o presente momento em atividades com outras ações que não foram analisadas aqui neste artigo.

## Considerações finais

Os resultados da pesquisa à qual esta investigação se vincula, que visa georreferenciar e conhecer as práticas dos psicólogos mineiros na escola pública, apontam para o fato de que muitos profissionais ainda têm dúvidas sobre como realizar sua prática em Psicologia Educacional e Escolar. Encontrou-se, por isso, formas de atuação muito diversas, desde práticas mais aliadas ao modelo médico-clínico até práticas com a perspectiva crítica. Existem psicólogos escolares trabalhando com diferentes abordagens teóricas: behaviorismo, cognitivismo, construtivismo, psicanálise, perspectiva histórico-cultural etc., o que expressa a diversidade teórico-metodológica da Psicologia, mas que, do nosso ponto de vista, devem se ocupar dos fenômenos educacionais diretamente no cotidiano escolar e, com isso, levar em conta as políticas educacionais, o contexto sócio-histórico, as especificidades institucionais e comunitárias, entre outros aspectos.

Isso reforça a ideia amplamente discutida pela maioria das produções de conhecimento da área a partir dos anos 1980, de que a perspectiva tradicional de atendimento, que foca sua atenção no “aluno-problema”, está ultrapassada. Entretanto, ainda se encontram práticas alicerçadas nos pressupostos tradicionais, o que denota que o avanço acadêmico, na maioria das vezes, ainda não se tem feito presente no cotidiano do psicólogo. Por isso, a importância de um periódico como o JP para orientar a categoria. Vimos que o JP chega à maioria dos profissionais por meio do envio periódico feito pelo CRP-MG e, por isso, reiteramos que o tema da Psicologia Educacional e Escolar tem sido negligenciado nas produções do CRP-MG e defendemos que haja maior incentivo para que as diversas áreas da Psicologia, entre elas a relacionada à Educação, tenham espaço semelhante de exposição nesse jornal ou outro periódico que o substitua.

A falta de um maior destaque da PEE no JP contribui para a desinformação quanto aos avanços da área, dado que esse periódico é a principal referência para o trabalho da categoria. Assim, aponta-se a necessidade de evolução na discussão das pautas da Psicologia e da Educação nos materiais veiculados pelo CRP-MG, visando alimentar e fortalecer a imagem do psicólogo na escola, seu fazer e suas contribuições para o fenômeno educacional. Também é importante que o CRP-MG mantenha um grupo de psicólogos que trate dessa área, principalmente pela recente aprovação Lei n. 13.935/2019 (institui serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica), buscando solidificar a imagem do psicólogo escolar como agente que irá atuar em todo o ambiente institucional, visando torná-lo mais acolhedor, democrático e sensível às necessidades de todos os protagonistas do fenômeno educacional.

## Referências

- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp.139 -168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27, 393-402. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.

- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Brasil. (2019). *Lei Nº. 13.935 de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília – DF.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6, 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200003>.
- Campos, R. H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17, 209-231. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>.
- Cotrin, J. T. D. (2010). *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (3º. ed.). Brasília: Líber Livro. Trabalho originalmente publicado em 2003.
- Guzzo, R. S. L., Mezalira, A. C., Moreira, A. P. G., Tizei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nesta relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141 <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>.
- Lima, T. C. S. de, & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10, 37-45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.
- Lourenço, E. (2001). Helena Antipoff: um marco na história da Psicologia em Minas Gerais. *Temas em Psicologia*, 9, 239-246. Recuperado de: <https://bit.ly/347u9UC>, em março de 2020.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados* (6º. ed.). São Paulo: Atlas. Trabalho originalmente publicado em 1982.
- Marx, K., & Engels, F. (2008). *Obras escolhidas: A ideologia alemã*. 2ed. Portugal: Avante. Trabalho publicado originalmente em 1845-1846.
- Massimi, M. (1984). *História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp.13-79). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1044-1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>.
- Minayo, M. C. S., & Sanches O. (1993). Qualitativo - quantitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 239-248. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz.
- Peretta, A. A. C. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 293-301. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 22-38). Campinas: Alínea.
- Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva, A. C. O., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazzuchelli, D. S. R., & Barreto, V. S. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5, 36-49. Recuperado de: <https://bit.ly/3dPItFZ>, em março de 2020.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Souza, M. M. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. R. P. Souza, & M. L. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.



Taverna, C. S. R. (2003). *Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Recebido em: 9 de jan. 2023.  
Aprovado em: 20 de jun. 2023.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.

# INTERCAMBIOS ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN BRASIL

Clarilza Prado de Sousa<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-6417-7030>

Adelina Novaes<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2028-2837>

## Resumen

En este artículo nos proponemos ofrecer una perspectiva alternativa a las que orientan los análisis acerca de las relaciones entre la Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales. En oposición a la tradición que considera la Educación como un campo de aplicación de la psicología, defendemos que entre ambas esferas del conocimiento hay contribuciones mutuas. A mutualidad se entiende al proceso de interacción recíproca, a la interdependencia y a la cooperación, a la solidaridad y ayuda mutua. La mutualidad de la Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales consiste en el movimiento que estimula estudios en el contexto brasileño, sobre todo los que se han desarrollado en el *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação* (CIERS-ed). Los análisis realizados acerca de las contribuciones de la Teoría de las Representaciones Sociales a la Educación ponen de manifiesto el incremento de investigaciones que consideran la producción de saberes basados en realidades sociales contextualizadas, así como la importancia que tiene la subjetividad de educadores y educandos. A su vez, la Educación viene ofreciendo a las investigaciones en representaciones sociales un avance que va desde el diagnóstico hasta la praxis, pautado sobre todo por abordajes críticos y políticos del pensamiento educacional.

**Palabras clave:** Educación, Teoría de las Representaciones Sociales, Brasil, Mutualidad, Reciprocidad.

## *Intercâmbios entre Educação e Teoria das Representações Sociais no Brasil*

## Resumo

Neste artigo propomos oferecer uma perspectiva alternativa àquelas que orientam a análise da relação entre a Educação e a Teoria das Representações Sociais. Em oposição à tradição que considera a Educação como um campo de aplicação da psicologia, argumentamos que existem contribuições mútuas entre as duas esferas do conhecimento. A reciprocidade é entendida como o processo de interação recíproca, interdependência e cooperação, solidariedade e ajuda mútua. A mutualidade entre a Educação e a Teoria das Representações Sociais consiste no movimento que estimula os estudos no contexto brasileiro, especialmente os que foram desenvolvidos no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). As análises realizadas sobre as contribuições da Teoria das Representações Sociais à Educação destacam o aumento das pesquisas que consideram a produção de conhecimento a partir de realidades sociais contextualizadas, bem como a importância da subjetividade dos educadores e aprendizes. Ao mesmo tempo, a Educação vem oferecendo às pesquisas sobre representações sociais um progresso que vai do diagnóstico à práxis, guiado principalmente por abordagens críticas e políticas do pensamento educacional.

**Palavras-chave:** Educação, Teoria das Representações Sociais, Brasil, Mutualidade, Reciprocidade.

## *Exchanges between Education and the Theory of Social Representations in Brazil*

## Abstract

In this paper, we propose to offer an alternative perspective to those that guide the analysis of the relationship between Education and the Theory of Social Representations. In opposition to the tradition that considers Education as a field of application of psychology, we argue that there are mutual contributions between both spheres of knowledge. Mutuality

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil; [clarilza.prado@gmail.com](mailto:clarilza.prado@gmail.com)

2 Fundação Carlos Chagas – FCC – São Paulo – SP – Brasil; [anovaes@fcc.org.br](mailto:anovaes@fcc.org.br)

is understood as the process of reciprocal interaction, interdependence and cooperation, solidarity, and mutual help. The mutuality of Education and the Theory of Social Representations consists in the movement that stimulates studies in the Brazilian context, especially those that have been developed at the Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed). The analyses carried out on the contributions of the Theory of Social Representations to Education highlight the increase in research that considers the production of knowledge based on contextualized social realities, as well as the importance of the subjectivity of educators and learners. At the same time, Education has been offering research on social representations progress that goes from diagnosis to praxis, mainly guided by critical and political approaches to educational thought.

**Keywords:** Education; Theory of Social Representations; Brazil; Mutuality; Reciprocity.

## ¿Quién sabe y desde dónde sabe?

Mutualidad se refiere al proceso de interacción recíproco, a la interdependencia y a la cooperación, a una “acción activa orientada al otro” (Marková, Graumann & Foppa, 1995, p. 3), a la solidaridad y ayuda mutua. En este artículo tomaremos el intercambio, el diálogo, como una expresión de mutualidad, con la finalidad de ofrecer una perspectiva alternativa a aquellas que orientan los análisis acerca de las relaciones entre Educación y la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS).

En oposición a la tradición que considera a la Educación como un campo de aplicación de la psicología, defenderemos que entre ambas esferas del conocimiento hay contribuciones mutuas, a pesar de que a veces sean asimétricas. Ello significa que nuestra perspectiva de análisis no parte de la TRS rumbo a la Educación, ni tampoco en sentido contrario, sino que se centra en el diálogo entre ambos contextos del saber.

Actualmente, el diálogo entre TRS y Educación en Brasil se manifiesta sobre todo en investigaciones que se llevaron a cabo en programas de postgrado, cuya importancia aumentó en los grupos de estudio a ellos afiliados. Para nuestro análisis, tomamos los estudios publicados en la primera década (2006-2015) del *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação* (CIERS-ed), que congrega a 44 de tales grupos de investigación asentados en universidades públicas y privadas de las cinco regiones brasileñas. A estos estudios agregamos los resultados de una revisión integradora de tesis y disertaciones defendidas en todo el país, del 2016 al 2019, en el área de la Educación.

CIERS-ed fue creado en el 2006, bajo la iniciativa de Serge Moscovici (*Fondation Maison des Sciences de l'Homme*, Francia), de Denise Jodelet (*École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Francia) y Clarilza Prado de Sousa (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*),

y en la actualidad es coordinado por Adelina Novaes (*Fundação Carlos Chagas; Universidade Cidade de São Paulo*)<sup>3</sup>. El principal objetivo del Centro es el de realizar investigaciones científicas que mantengan un constante diálogo entre Educación y TRS, que permitan analizar y reflexionar sobre los procesos educativos, así como sobre sus consecuencias sociales. Con este propósito, los estudios que han sido desarrollados por los grupos de investigación asociados al CIERS-ed contribuyen, por medio de las investigaciones en red, en la formación de postgraduados y en el desarrollo de disertaciones de maestría y tesis de doctorado, lo cual permite obtener un amplio panorama de las articulaciones promovidas entre la Educación y la TRS en Brasil.

## ¿Sobre qué se sabe y con qué efecto?

La psicología social, al establecer cómo el sujeto piensa y actúa en su vida cotidiana, cuál es la naturaleza del sentido común y cómo cada uno explica las cuestiones de su experiencia,

analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masa, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros en lo que concierne a las imágenes y los signos en general, de las representaciones sociales que compartimos y así sucesivamente (Moscovici, 1984, p. 13).

En Brasil, la perspectiva de la psicología social de la que la TRS forma parte ha dialogado más intensamente en las últimas décadas con la Educación, a sabiendas de que antes de ello la Educación buscaba

3 El Centro, abrigado por el Departamento de Investigaciones Educativas de la *Fundação Carlos Chagas*, también cuenta con dos cátedras, ambas lideradas por Lúcia Villas Bôas: Cátedra UNESCO sobre Profesionalización Docente y Cátedra Franco-brasileña Serge Moscovici (esta última coordinada por medio de una alianza con Nikos Kalamalikis).

por encima de todo interlocuciones con la Sociología, o con matrices positivistas del pensamiento psicológico. Distintas concepciones de subjetividad han ganado espacio, dando sentido a la dimensión social anteriormente abandonada por la noción de individuo, haciendo valer aquello que Jodelet (2009) nombró como “el movimiento de retorno al sujeto”. En este sentido,

El análisis de la concepción de sujeto social presente en la TRS pone en evidencia su enfrentamiento a la noción cartesiana que tanto influyó en el nacimiento de la psicología. Al desarrollar la teoría, Moscovici ofrece una categoría efectiva para la comprensión de las simbolizaciones construidas socialmente. Las subjetividades pasan a analizarse a la luz del fenómeno representacional en detrimento de los modelos de investigación que las consideran a partir de sus “fragmentos” de género, raza y clase (Rose, 2011), o incluso por la vía de las funciones psicológicas - tales como inteligencia y memoria (Novaes, 2015, p. 333).

Al asumir el sujeto social como el sujeto de la educación, el diálogo se alejó de las matrices intrapsicológicas, así como del pensamiento sociológico (cuya interlocución con la Educación permanece fundamental), una vez que, en la Sociología, los procesos de producción de subjetividad han sido pensados desde un sujeto colectivo vasto y a veces difuso: “el sujeto, como lo dijeron por ejemplo Hans Joas o Alain Touraine, todavía no es el actor, sino la capacidad de ser actor, de construir su existencia, de dominar su experiencia, de ser responsable” (Wieviorka, 2015, p. 169)<sup>4</sup>.

En síntesis, es posible afirmar que hay una incongruencia esencial entre esa perspectiva sociológica y la de la psicología social adoptada por los estudios educacionales en diálogo con la TRS. Para la última, los sujetos sociales son creadores activos de teorías de sentido común y, más que actores, son agentes de sus realidades cotidianas. En otros términos, por medio de la comunicación, sujetos y grupos constituyen saberes sobre objetos sociales de interés cotidiano: ellos crean representaciones sociales (Moscovici, 1996).

4 Para Wieviorka (2015), subjetivación y desubjetivación son procesos en los que los sujetos se constituyen y se transforman. La subjetivación se refiere a una faz luminosa del sujeto, cuando él es capaz de actuar y pensar como actor y de encontrar la modalidad de acción. A su vez, la “desubjetivación conduce a formas inversas de sujetos, al *anti-sujeto* o al no-sujeto” (Wieviorka, 2015, p. 176).

Los procesos de apropiación y creación de saberes componen el objeto de estudio de la Educación. Tales procesos, institucionalizados o no, aseguran la comunicación de conocimientos ya instituidos (hábitos, costumbres, valores, comportamientos) entre las generaciones. A su vez, la TRS también se dedica a la comprensión de procesos de apropiación y producción de saberes. Como lo afirma Jovchelovitch (2008, p. 87), “La teoría de las representaciones sociales es una teoría sobre los saberes sociales. Ella se destina a la construcción y transformación de los saberes sociales con relación a distintos contextos sociales”.

Moscovici (1984) distinguió dos tipos de saberes: los saberes de sentido común y los reificados, que provienen sobre todo del conocimiento científico acumulado. Los saberes denominados de sentido común, construidos en el cotidiano, tienen la característica de orientar a la vida cotidiana. En este sentido, le compete a la Educación ofrecer a las nuevas generaciones el acceso a los saberes reificados, conquistados o construidos por la humanidad. Además, la Educación, ella misma como campo o área del conocimiento, se constituye de diferentes saberes: filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, políticos, que definen la dirección y la perspectiva de la Educación a practicar en las escuelas.

La Educación, como área de conocimiento, se constituye por medio del acceso y la producción de saberes reificados. Ello orienta la selección (currículo) y la forma (metodología de enseñanza) en que el conocimiento reificado será comunicado por los educadores a las nuevas generaciones en el cotidiano de las escuelas, así como en otros contextos educativos. Aquí reside uno de los núcleos de la mutualidad: en el intercambio entre Educación y TRS, no basta comprender las representaciones sociales circulantes en los contextos educacionales, es imperativo considerar que la producción de tales representaciones es orientada por propósitos educativos basados en los principios filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, políticos que amparan los métodos de enseñanza y definen los currículos programáticos.

Estos elementos le plantean al educador/investigador en representaciones sociales, el problema de comprender cómo operan las transformaciones de los conocimientos de saberes informacionales en saberes representacionales, de saberes descriptivos en saberes explicativos (Moscovici, 1984), una vez que las tensiones entre saber reificado y saber de sentido

común encuentran terreno fértil en los ambientes educativos. Las representaciones sociales que allí se producen expresarán las fuerzas y las contradicciones a las que un saber reificado será sometido, en espacio y tiempo planificados, con métodos de comunicación definidos. En otras palabras, las representaciones sociales indicarán las lógicas que orientan los sujetos de la Educación, cuando expuestos a un conocimiento reificado - el conocimiento científico es recreado para la educación escolar.

### **Educación – TRS: una vía de doble mano**

Los estudios que articulan Educación y TRS exponen un campo con objetivos propios. Desconocer este hecho resulta en investigaciones cuyos análisis poco contribuyen para el área de la Educación – porque no articulan las representaciones sociales con propósitos educacionales, o poco contribuyen para la TRS – porque se restringen a diagnósticos exclusivamente volcados a la intervención educativa. En esta sección hemos tratado de presentar dos análisis que realizamos con las publicaciones que buscaron intercambios entre Educación y TRS. La primera recurrió al inventario realizado por el CIERS-ed, para la apreciación de las producciones de la primera década de su existencia. La segunda consistió en una revisión integradora de 233 tesis y disertaciones publicadas entre 2016 y 2019.

### **El análisis de las publicaciones de la primera década del CIERS-ed (2006-2015)**

Las investigaciones abrigadas por el CIERS-ed comparten la matriz de la psicología social europea, que se contrapone a las “teorías que ignoran que los individuos piensan, o que ignoran el peso del pensamiento de los individuos en la constitución de la sociedad” (Vala & Monteiro. 2004, p. 457), o también desconocen el “contexto social en el que los individuos piensan y el peso de tal contexto en la construcción del pensamiento” (Billig et al. 1988 *apud* Vala, 2004, p. 457). En este sentido, los estudios realizados en el Centro se enfocan en saberes y prácticas constituidos en contextos educativos, dedicándose a comprender las producciones de los sujetos sociales de la educación.

Al recuperar el relevamiento que realizamos de las producciones del CIERS-ed (Novaes, Villas Bôas

& Sousa, 2019), destacamos que las temáticas más contempladas fueron las siguientes: educación infantil; prácticas de formación y trabajo docente, políticas de formación y trabajo docente; subjetividad e identidad de profesores; experiencia narrativa y formación de profesores; ética y valores; currículo y saberes docentes; metodologías utilizadas en las investigaciones que articulan representaciones sociales y Educación.

Del banco del CIERS-ed, compuesto por 222 artículos, 397 capítulos de libros y 16 libros publicados entre 2006 y 2015, pudimos identificar tres ejes que explicitan la mutualidad entre Educación y TRS. El primero se caracteriza por el reconocimiento de que la Educación, aunque adopte fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y políticos, tiene la intervención como meta, tanto a nivel amplio (en la construcción de políticas públicas), como a nivel de los sistemas de enseñanza y, evidentemente, en la propia escuela.

El descubrimiento de una teoría que permite el estudio de las intenciones que sostienen las prácticas de quien orienta la Educación, en los distintos niveles, fue significativa y posibilitó el crecimiento de investigaciones en esta área. En la actualidad, más del 30% de las investigaciones realizadas en Brasil con el aporte de la TRS, se encuentran en el área de la Educación, superando los estudios realizados en el ámbito de la salud y otros.

Como afirma Jodelet (2007, p. 13),

... el campo de la Educación se ha mostrado uno en los que el uso del modelo de las representaciones sociales y de sus diversas metodologías es más fértil. Ese modelo ofrece guías fecundos para la aproximación del papel de conjuntos organizados de significaciones en el sistema y en el proceso educativo. Dichas significaciones aparecen en el discurso de los distintos agentes del sistema en relación a las posiciones sociales que ocupan: sea en el discurso político que define las finalidades del sistema y las orientaciones de su organización; el discurso de los administradores que la realizan; el discurso de los agentes institucionales de los diferentes niveles de la jerarquía; el discurso de los usuarios, alumnos y familia. Además, las representaciones afectan las concepciones y evaluaciones de la relación pedagógica y de las adquisiciones que las hacen posible.

En este sentido, el aporte de la TRS favoreció un volumen sustancial de investigaciones que intentaban

identificar y analizar representaciones de los diferentes agentes, de los distintos niveles del sistema educacional. Tales estudios trajeron una sólida contribución al área de la Educación y redundaron en la disminución de la tendencia dominante en las décadas de 1950 y 1960, que se caracterizaba por

Una explicación del fenómeno educacional fuertemente marcada por el predominio del abordaje psicológico y centrada de un modo exclusivo en el individuo, sin considerar el conjunto de relaciones que constituyen al sujeto. Esta situación terminó por legitimar las desigualdades sociales y enfatizar la ideología del don y del ideal de mérito (Sousa & Villas Bôas, 2011, p. 24).

Aunque siguen siendo muy expresivas las investigaciones desde esta perspectiva, el levantamiento que realizamos puso de manifiesto que hubo un avance en nuevas direcciones. Dos otras vertientes adicionales se configuraron en el diálogo entre Educación y TRS. Una de ellas se caracteriza por los intentos de profundizar en los constructos (anunciados) definidos por Serge Moscovici, que demandan una articulación con teorías educativas. Sin pretender establecer límites precisos, imposibles de alcanzar, grupos de investigadores pasaron a analizar procesos de constitución de la subjetividad docente (Novaes, 2015, 2020), la historicidad que atraviesa los procesos educacionales (Villas Bôas, 2014, 2015), los procesos de formación del núcleo figurativo (Lima, 2021), la constitución de las representaciones en la infancia (Andrade, 2013), articulaciones entre las teorías de Serge Moscovici y Pierre Bourdieu (Abdalla, 2019). Se podría afirmar que esa segunda perspectiva trajo, no solo para la Educación, sino para el campo de estudio de la TRS, aportes significativos: el enfoque en una subjetividad que no se restringe al sujeto, que se constituye de modo colectivo, y en los contenidos y procesos de las representaciones sociales.

Finalmente, una tercera perspectiva está integrada por estudios que están más cerca del área educacional y del contexto de la escuela e intentan analizar los procesos de producción de representaciones. Así, estudios propuestos por el CIERS-ed tratan de ir más allá del análisis de las representaciones de profesores y alumnos en un determinado ambiente, pero tienen el propósito de comprender cómo determinados contextos promueven representaciones y buscan observar esos procesos en las prácticas escolares, a ejemplo del

Proyecto en curso “Olhares psicossociais para a prática docente” (Novaes, Souza & Sant’Anna, 2020) que consiste una etnografía multi-local.

A pesar de sus especificidades, estas tres perspectivas han compartido un relevante tema: efectivamente, ¿cuáles son los contextos a considerar en una investigación que se fundamenta en el diálogo entre Educación y TRS? Los estudios han puesto en evidencia que no se trata solamente de identificar y comprender las representaciones (realizar un diagnóstico), sino de elaborar estrategias pedagógicas para promover el cambio, contando con el conocimiento de contexto.

De ese modo, ha sido posible estudiar no solo las prácticas, los valores, la afectividad, la historicidad, los territorios, sino también comprender la dinámica de las representaciones que sostienen a los procesos educativos. Así, esas tres perspectivas han acercado a los investigadores a mayores posibilidades de intervención. Y es el propósito último de la intervención que distingue el diálogo establecido entre la Educación y la TRS, cuando se lo confronta con los intercambios de la teoría con otras áreas. En este diálogo hay específicamente un sentido educacional, originado y orientado a la praxis, que se completa y se inserta en la teoría.

## Análisis integrativo de tesis y disertaciones (2013 a 2019)

De modo complementario al inventario de las producciones del CIERS-ed, retomamos la revisión integradora<sup>5</sup> de tesis y disertaciones defendidas del 2013 al 2019 en Programas de Posgrado en Educación, cuyo fundamento fue la TRS (Sousa, 2021). Dicha revisión permitió un amplio análisis de cómo el intercambio entre Educación y TRS se viene estableciendo e hizo posible poner en evidencia las siguientes tendencias temáticas:

- a) las representaciones sociales de la desigualdad social y de la discriminación de grupos prioritarios en escuelas brasileñas;
- b) las subjetividades construidas por las políticas de educación que revelan las representaciones presentes en los documentos públicos;

5 Se utilizaron dos bancos de datos: el catálogo de tesis y disertaciones de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) del IBICT. Se analizaron 233 tesis y disertaciones. El corpus fue formado por los resúmenes y las palabras clave en el *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

- c) las representaciones presentes en los libros didácticos, que revelan principalmente la discriminación del negro y de la mujer;
- d) Análisis de las representaciones de profesores, tutores pedagógicos, directores de escuela, sobre su práctica, sus alumnos, su profesión como forma de subsidiar procesos formativos más efectivos.

Sin embargo, el análisis de las tesis y disertaciones que se llevó a cabo indicó algunos desafíos no abordados por los estudios. Hay pocos estudios en disertaciones de maestría que abarcan la práctica docente y que utilizaron la observación de las prácticas. Tales estudios en TRS exigen largos periodos de observación, lo que es prácticamente imposible en función de los plazos para una defensa de tesis de maestría. Por lo tanto, se trata de un desafío que exige esfuerzos más prolongados, como los de tesis de doctorado o investigaciones de largo plazo de docentes.

También ha quedado claro en estos estudios que la TRS ha permitido analizar cómo los conflictos del cotidiano movilizan conocimientos, valores y producen sentido a las realidades construidas y compartidas por los grupos. El análisis de cómo esos saberes se construyen en este proceso vienen a favorecer la identificación de anclajes políticos, históricos y socioculturales. Según Jovchelovitch (2008, p. 289):

La representación es el material del que todos los saberes están hechos y, para comprender un sistema de conocimiento necesitamos comprender quién, cómo, qué, por qué y para qué él trata de representar. Saber sin representación es un sueño, un sueño legítimo y comprensible. Corresponde a las antiguas búsquedas humanas por certeza y seguridad, la posibilidad elusiva de afirmar que el mundo es el conocimiento que tenemos de él.

En síntesis, ambos análisis exponen una vía de doble mano: si por un lado la TRS contribuye para la Educación con investigaciones que consideran la producción de saberes basados en realidades sociales contextualizadas, así como la subjetividad de educadores y educandos, la Educación viene a ofrecer a las investigaciones en representaciones sociales un avance que va desde el diagnóstico hasta la praxis, pautado sobre todo por abordajes críticos y políticos del pensamiento educacional.

## Otros diálogos posibles

Al apostar en el diálogo entre Educación y TRS, las investigaciones del CIERS-ed asumen que los saberes socialmente construidos son un patrimonio al que las nuevas generaciones tienen el derecho de acceder en las escuelas (además de otros contextos educativos) para utilizarlos, usufructuarlos, retroalimentarlos o transformarlos.

Los sujetos pertenecientes a los grupos de una comunidad escolar movilizan sentimientos, emociones y saberes que orientan sus conductas. De este modo, la comprensión de las necesidades psicosociales de formación y la construcción de diálogos entre esos grupos, cuando pretenden mejorar la calidad de la educación, no se podría alcanzar de forma aislada, sin considerar la complejidad de variables que transitan en el territorio escolar, y sin dejar de incluir las políticas educativas que orientan y controlan el sistema de enseñanza, la actuación de la escuela y de la propia comunidad en la que la escuela se inserta.

Estudios desarrollados en el CIERS-ed basados en el diálogo entre Educación y TRS (Novaes, Villas Bôas & Sousa, 2019), permiten analizar los desafíos vividos en el cotidiano, que expresan conflictos que promueven representaciones sociales sobre temas fundamentales relativos a lo colectivo de la escuela. No es raro que tales estudios encuentren inspiración en Freire<sup>6</sup> (1996), quien ofrece un rumbo para la construcción de diálogo en comunidades educativas, para la transformación de prácticas, así como para comprender la realidad construida por los grupos que conviven en determinado territorio social.

Asimismo, hay que resaltar las enseñanzas del estudio realizado por Jodelet (1989) en una comunidad francesa después de la transformación de las políticas psiquiátricas, que abrió las puertas del hospital constituyendo una institución psiquiátrica abierta denominada Colonia Familiar. Este estudio, de gran interés para quien realiza investigaciones de contexto, nos muestra que:

6 Paulo Freire, Patrono de la Educación Brasileña, fue un destacado contribuyente al movimiento de la pedagogía crítica. De sus obras, la más famosa es "Pedagogía del oprimido". Conocido principalmente por el método de alfabetización de adultos que lleva su nombre, desarrolló un pensamiento pedagógico abiertamente político. Para él, la constitución de los sujetos críticos es dialógica. Tales sujetos, cuando están comprometidos con su cultura, actúan en favor de la transformación social, a través del proceso de acción-reflexión.

Trabajar sobre el campo de las producciones simbólicas del cotidiano, donde se expresan los saberes, las prácticas y los rituales de sujetos sociales, requiere de un entendimiento de que el registro simbólico no expresa solamente saber sobre lo real, sino también de las identidades, las tradiciones y los temas culturales que dan forma a un modo de vida (Jovchelovich, 2005, p. 8).

Finalmente, mencionaremos adicionalmente estudios ya realizados con alumnos de maestría y doctorado en escuelas periféricas de São Paulo y de la Gran São Paulo, que ponen en evidencia la situación y la vida precaria vivenciada en la escuela por todos que los que allí conviven, como lo destaca Buttler (2011), produciendo lo que se convino en llamar de *desamparo docente*. Carvalho (2020), al abordar su estudio en las representaciones productoras de desamparo docente, indicó la importancia de analizar las siguientes dimensiones: formación inicial y continuada del profesor, las políticas públicas de educación, las condiciones de trabajo y el ámbito psicosocial, dejando clara la necesidad de que los análisis desde esta perspectiva se agreguen a la investigación de la TRS en la Educación.

El contexto, todavía insuficientemente investigado en estudios de la TRS, se muestra fundamental en Educación y es subrayado por Jodelet (2007, p. 23) cuando afirma que la TRS “constituye un instrumento de mediación en perfecta adecuación con el campo de la educación, del cual la materia y la vida se refieren a problemas sociales que, en constante evolución en sus objetivos, sus fundamentos, sus valores, son llevados por sujetos a los cuales siempre volverá la última palabra”.

Las representaciones sociales analizadas en el contexto en que se producen ofrecen mejores condiciones de descripción de las posibilidades de intervención frente a las problemáticas concretas, porque son identificados los factores que las condicionan, los elementos desencadenadores, los puntos de anclaje y de objetivación. También favorece el análisis de las informaciones, de las actitudes e imágenes de las representaciones de un determinado grupo, respondiendo a la pregunta u objeto estudiado (qué se sabe, cómo se sabe, para qué se sabe), y qué poder tiene ese saber. Estas son las dimensiones de las representaciones sociales que permiten comprender la orientación del comportamiento de determinados sujetos o grupos.

Enfatizar el estudio del contexto escolar considerando el espacio de las prácticas cotidianas no significa

dejar de comprender el contexto sociopolítico e histórico en el que la educación escolar está involucrada, comportando aspectos fundamentales en la generación de representaciones sociales.

Tales desafíos aún se amplían cuando se consideran las dificultades y limitaciones que tienen los educadores al enfrentar la situación de pobreza de la población escolar, sobre todo (pero no solamente) en la periferia de las grandes ciudades. Según Arroyo (2015), cuando se trata de población escolar en condición de pobreza, es fundamental analizar tanto las carencias materiales de las condiciones de la escuela y de su currículo, como de la vida de los estudiantes que llegan a esas escuelas, considerando la importancia que la situación de pobreza provoca en las representaciones y conductas de docentes y alumnos. La perversidad de la desigualdad social impacta no solamente a los alumnos, a su formación y a su destino futuro, como contamina también a profesores, gestores y sus visiones educativas. En este sentido, el autor señala que:

Por otro lado, es tarea ardua para las escuelas y sus gestores/as no dejarse contaminar por tales representaciones sociales de los(las) pobres. Es difícil no ver a niños, adolescentes y jóvenes pobres como seres destituidos de valores, perezosos, sin dedicación al estudio, indisciplinados e incluso violentos. Las representaciones sociales pesan sobre las representaciones pedagógicas. De esta forma, es aconsejable dedicar días de estudio y de talleres para profundizar la reflexión sobre cómo las escuelas, los currículos y el material didáctico representan los(las) estudiantes pobres, sus familias y comunidades (Arroyo, 2015, p.11).

Esa orientación del autor, al llamar la atención para la importancia de analizar las representaciones sociales que se producen en escuelas en contexto de pobreza, indica que tales situaciones implican comprender la convivencia que se establece en la “vida precaria”, según lo relata Buttler (2011). Sin embargo, el tema de la vida precaria no se puede ver solamente desde el punto de vista de la condición estricta de la precariedad existencial explicitada en las palabras del autor, sino que debe comprenderse en el contexto de precariedad social, de la precariedad educacional. Tal situación amenaza tornarse socialmente irrelevante en la visión de Barbosa (2018, p. 586), en el caso de



que haya falta de capacitación de todos para enfrentar esa precariedad desde los “puntos de vista cognitivo, psicológico y, principalmente, político”. Para la autora:

La precariedad (que no es una novedad histórica, como es la del conocimiento de las capas sociales subalternas y más desfavorecidas) sin embargo se está diseminando de forma acelerada en las formaciones sociales neoliberales, o marcadas por el neoliberalismo dominante; y la educación, incluso antes de prepararnos para confrontarnos con ella, debe enseñarnos a comprenderla, a determinar con rigor sus dimensiones, sus meandros, a percibir su extensión, su complejidad y su notoria presencia en la realidad socialmente injusta del mundo actual (Barbosa, 2018, p. 586).

Dicha perspectiva significa analizar una triple relación del diálogo entre Educación y TRS: 1) la escuela, su situación política, sus condiciones materiales, la orientación filosófica, y política del currículo y su material didáctico; 2) las representaciones de alumnos y sus padres o responsables, la comunidad en que viven estos alumnos; 3) las representaciones sociales de los profesores, de los equipos técnicos, sus formaciones y condiciones de trabajo.

El análisis de grupos en relación siempre es un análisis abierto, complejo. Frente a ello, se agrega la necesidad de hablar de uno, hablando necesariamente del *otro* (Guareschi, 2002), y en este caso se impone la dimensión de la alteridad que la TRS permite analizar, sin asumir una perspectiva que tiende a rechazar una visión del *otro* en su “exclusiva alteridad, para buscar una comprensión que problematiza su lugar al encarar al Otro como constitutivo del sujeto y de la vida social” (Arruda, 2002, p. 12).

Comprender las representaciones sociales que se constituyen en esa relación desde el proceso de construcción de la alteridad, con las contribuciones de las ciencias sociales, es la perspectiva que los estudios en Educación y TRS están tratando de realizar. Al analizar la alteridad, Jovchelovich (2002, p. 70 y 76), considera a partir de Piaget, que “sin la alteridad no hay saber, y que su reconocimiento es un elemento fundamental, tanto para la emergencia del yo como del otro, como objetos del conocimiento simbólico”. Sin embargo, la propia autora llama la atención para que ese análisis de la alteridad no se haga según los moldes behavioristas o cognitivistas, en los que el yo “encapsulado en su propio espíritu, podía dudar legítimamente de la misma

existencia del externo, incluyendo sus propios sentidos y su propio cuerpo”. En esta perspectiva cartesiana la relación yo – otro desconoce la construcción de la pluralidad que esa relación implica y, por consiguiente, la pluralidad de la vida social.

Por fin, señalando características de las unidades escolares, que hablan en pro de estudios que consideran el contexto en análisis de la escuela y de los profesionales y alumnos que allí conviven, tomamos desafíos actuales, en tiempos de pandemia, que acentúan la condición de precariedad para el trabajo educacional y que exigen acciones y planificación, lo que es difícil que las escuelas lleven a cabo. Al retomar las actividades ha sido necesario, por un lado, un diagnóstico de la etapa de aprendizaje de los alumnos, de los prerrequisitos alcanzados y de sus necesidades individuales a superar, y por otro, de una preparación de profesores y equipos técnico-pedagógicos y de gestión, además de condiciones materiales, que permitieran enfrentar la situación que se delinea. Pero las escuelas, desafortunadamente, todavía no están preparadas para reinventar su práctica y enfrentar ese nuevo desafío que se agrega a los que ya eran enfrentados. La mayor parte de las escuelas no posee salas de clase alternativas para atender a estudios diferenciados, bibliotecas en tiempo integral para atender a los estudiantes, muchas veces las salas están saturadas y son pequeñas, los docentes no son suficientes para actuar con grupos en actividades en otros turnos, no hay ayudantes de clase para apoyar el trabajo que se realiza, los tutores pedagógicos en su mayoría no están preparados para la tarea que se exige. Hay que agregar a esas dificultades institucionales, del profesorado, de los equipos técnicos y de gestión de la escuela, la falta de autonomía para desarrollar iniciativas, o alternativas que no estén dentro de las instrucciones estrictamente establecidas por las secretarías de educación del estado o municipio. Este es uno de los desafíos del intercambio entre la Educación y la TRS.

## Conclusión

Concluyendo, podremos afirmar que la mutualidad entre estas esferas del saber destaca las potencialidades de la praxis no solo como objeto de estudio, pero de intervención educativa. Una interacción recíproca, de interdependencia y de cooperación entre Educación e TRS se ha ido consolidando al enfatizar el contexto y las producciones subjetivas de carácter dialógico. La dinámica reflexión-acción, tal como la postula la

pedagogia freireana, se destaca como un terreno fértil para intensificar los aportes mutuos. Son labores académico-científicos, pero también ético-políticos, que merecen ser continuados.

## Referencias

- Abdalla, M. de F. (Eds.) (2019). *Bourdieu e Moscovi: fronteiras, interfaces e aproximações*. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum.
- Andrade, D. B. S. F. (2013). A criança nas entrelinhas dos discursos de professores brasileiros sobre professor da educação infantil. *Revista de Educação Pública*, 22(49, Suppl. 01), 361-377. Retrieved February 28, 2022, from: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972013000200010&lng=en&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972013000200010&lng=en&tlng=pt).
- Arroyo, G. M. (2015). *Pobreza, desigualdades e educação*. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Modulo Introdutório.
- Arruda, A. (2002). O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6.
- Barbosa, M. G. (2018, Jul-Set). Educação, vida precária e capacitação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. 39(144), 584-599.
- Buttler, J. (2011, Jan-Jun). Vida precária. Tradução Ângelo Marcelo Vasco. *Revista Contemporânea - Dossiê Diferenças e (Des)Igualdades*, p.13-33. ISSN 2236-532x.n.1
- Carvalho, L. N. de (2020). *Construção de uma Matriz de Referência para o Estudo das Representações Sociais sobre o Desamparo Docente*. [Dissertação de Mestrado em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz & Terra. Rio de Janeiro. ISBN-13: 9786555480276.
- Guareschi, P. (2002). Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6
- Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre Educação e trabalho. In: L. Pardo, A. Martins, C. P. de Sousa, A. del Dujo & V. Placo (Eds.), *Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro. Universidade de Aveiro -Editora.
- Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado [online]*, 24(3), 679-712. Epub 04 Mar 2010. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. [Acessado em 27 Fevereiro 2022].
- Jovchelovich, S. (2002). Re(des)coabrindo o outro. In: A. Arruda (Eds.), *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª Edição. ISBN 85.326.2087-6.
- JOVCHELOVITCH, S. (2008). *OS CONTEXTOS DO SABER: REPRESENTAÇÕES, COMUNIDADE E CULTURA*. PETRÓPOLIS: VOZES.
- Marková, I., Graumann, C. & Foppa, K. (1995). *Mutualities in dialogue*. Cambridge: Cambridge University.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In: R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University.
- Moscovici, S. (1996). Introduction. Le domaine de la psychologie sociale. In: S. Moscovici. (Eds.), *Psychologie Sociale*. Editora PUF Fundamental. Paris. 6º édition.
- Novaes, A. (2015, Abr-Jun). Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. *Cadernos de Pesquisa [online]*, 45(156), 328-343. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143205>. [Acessado 27 Fevereiro 2022].
- Novaes, A. (2020). Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. *Novos estudos CEBRAP [online]*, 39(1), 59-79. Epub 10 Jun 2020. ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001>. [Acessado 28 Fevereiro 2022]
- Novaes, A., Sousa, C. P. & Villas Bôas, L. (Eds.) (2019). *Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais*. Curitiba: CRV, p. 254. 1ª edição.
- Novaes, A., de Souza, Érika K., & Sant’Anna, P. A. (2020). Olhares psicossociais para a prática docente: elaboração de uma estratégia investigativa. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 946-961. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS01>
- Lima, R. de C. P. (2021). The Figurative Core of Social Representations and Figures of Thought. In: Sousa, C. P. & Serrano, O. S. E. (Eds.) *Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives*. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science, vol 32. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7_9).

- Secretaria de Educação Continuada. (2015) *Alfabetização, Diversidade e Inclusão*/ MEC- Ministério de Educação.
- Sousa, C. P. (2021). *Representações sociais e educação: análise integrativa da produção bibliográfica na área de educação*. Relatório de Pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- Sousa, C. P. & Villas Bôas, L. (2011). Los estudios de representaciones Sociales y los desafíos para investigación en educación. In: *Hacia una Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Ed. Teseo.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (Eds.) (2004). *Psicologia Social*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 6ª edição. ISBN 972-31-0845-3.
- Villas Bôas, L. (2014). Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 585–603. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.AO04>.
- Villas Bôas, L. (2015). História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa* [online], 45(156), 244-258. Epub Apr-Jun 2015. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053143290>. [Acessado 28 Fevereiro 2022]
- Wieviorka, M. (2015). Retour au sens. Pour en finir avec le déclinisme. Ed. *Le monde comme il va*. Paris: Robert Laffont.

**Recibido en:** 7 de jan. 2023.

**Aprobado en:** 19 de jun. 2023.

