



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN 1413-8557

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)
Semestral Journal of the Brazilian Association of Educational and School Psychology (ABRAPEE)
Revista Semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional (ABRAPEE)

Volume 15 Número 1 janeiro/junho 2011

Volume15 Number 1 January/June 2011

ABRAPEE

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 15, Nº. 1, 2011

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

EDITORA

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá – PR

EDITORA ASSISTENTE

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo – SP

COMISSÃO EDITORIAL

José Fernando Bitencourt Lomônaco

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP

Silvia Maria Cintra da Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjás Martínez

Universidade de Brasília – DF

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Universidade São Francisco – SP

Alacir Villa Valles Cruces

Universidade Santo André – SP

Alexandra Ayache Anache

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – MS

Anita Cristina Azevedo Resende

Universidade Federal de Goiás – GO

Célia Vectore

Universidade Federal de Uberlândia – MG

Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense – RJ

Elenita de Rício Tanamachi

Universidade Estadual Paulista – SP

Elvira Aparecida Simões de Araújo

Universidade de Taubaté – SP

Eulália Henriques Maimone

Universidade de Uberaba – MG

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Universidade Católica de Brasília – DF

Fátima Regina Pires de Assis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP

Geraldina Porto Witter

Universidade Castelo Branco – SP

Guilherme Arias Beaton

Universidade de Havana – Cuba

Herculano Ricardo Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN

Iolete Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Amazonas – AM

Iracema Neno Cecílio Tada

Universidade Federal de Rondônia – RO

João Batista Martins

Universidade Estadual de Londrina – PR

Jorge Castélla Sarriera

Pontifícia Universidade Católica do RS – RS

Leandro Almeida

Universidade do Minho – Portugal

Lino de Macedo

Universidade de São Paulo – SP

Lygia de Sousa Viégas

Universidade Social da Bahia – BA

Luciane Maria Schlindwein

Universidade Federal de Santa Catarina – SC

Maria Cristina Azevedo Rodrigues Joly

Universidade São Francisco – SP

Maria Regina Maluf

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP

Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia – BA

Marisa Lopes da Rocha

Universidade Estadual do Rio de Janeiro – RJ

Mercedes Villa Cupolillo

Centro Universitário da Zona Oeste – RJ

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Universidade de Brasília – DF

Rita Laura Avelino Cavalcante

Universidade Federal de São João Del Rey – MG

Sônia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá – PR

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Universidade Federal de Rondônia – RO

Psicologia Escolar e Educacional
Volume 15, Nº. 1, 2011
Versão impressa ISSN 1413-8557
Versão eletrônica ISSN 2175-3539

CONSULTORES Ad Hoc

Alacir Cruces	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Aliciene Fusca Machado Cordeiro	Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC
Anabela Almeida Costa e Santos	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Carol Kolyniak Filho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP
Célia Vectore	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Claudia Aparecida Valderramas Gomes	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP
Cristina Maria Carvalho Delou	Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro – RJ
Elizabeth Antonia Leonel de Moraes Martines	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO
Eulália Heriques Maimone	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Fraulein Vídgal de Paula	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Geraldina Porto Witter	Universidade Camilo Castelo Branco, São Paulo – SP
Gisele Toassa	Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO
Herculano Ricardo Campos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RS
Iracema Neno Cecílio Tada	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO
José Fernando Bitencourt Lomônaco	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Lino de Macedo	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Luciana Bittencourt Fevorini	Colégio Equipe, São Paulo – SP
Luciana Szymanski	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP
Luciane Maria Schlindwein	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC
Luis Alberto Matos	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO
Luiz Carlos Avelino da Silva	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Lygia de Sousa Viégas	Faculdade São Bento da Bahia, Salvador – BA
Maria Aparecida Affonso Moysés	Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP
Maria Isabel da Silva Leme	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Maria José Ribeiro	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Maria Suzana de Stefano Menin	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente – SP
Marie Claire Sekkel	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Marilda Gonçalves Dias Facci	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR
Marilene Proença Rebello de Souza	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Marineia Crosara de Resende	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Marisa Eugênia Melillo Meira	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP
Marisa Lopes da Rocha	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ
Marisa Todescan Dias da Silva Baptista	Universidade Paulista, São Paulo – SP
Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO
Melania Moroz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP
Nádia Mara Eidt	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP
Nilza Sanches Tessaro Leonardo	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR
Pedro Fernando da Silva	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP
Rosane Gumiero Dias da Silva	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR
Roseli Fernandes Caldas	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP
Sérgio Antonio da Silva Leite	Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP
Silvia Maria Cintra da Silva	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
Telma Pileggi Vinha	Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP
Vera Lúcia Trevisan de Souza	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP
Yves Joel Jean Marie Rodolphe De La Taille	Universidade de São Paulo, São Paulo – SP

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 15, Nº. 1, 2011

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

Secretária Executiva

Eliane da Costa Lima

Colaboradora

Josy Cristine Martins

Tradução Espanhol

Sáshenka Meza Mosqueira

Tradução Inglês

Miguel Nenevé

Revisão de Português

Renata Asbahr

Revisão de Francês

Teresinha Preis Garcia

Revisão Normas APA

Camila da Silva Oliveira

Diagramação

Gerson Mercês

Impressão

Casa do Psicólogo - julho 2011

Versão eletrônica

Site da ABRAPEE - www.abrapee.psc.br

SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.br

PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia: www.bvs-psi.org.br

REBAP - Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia:

www.bvs-psi.org.br

Indexadores

INDEX - Psi Periódicos (CFP)

LILACS (BIREME)

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Tiragem: 500 exemplares

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Rua Aimberê, 2053

Vila Madalena, São Paulo.

CEP 01258-020

Telefone (11) 3862-5359.

Endereço eletrônico: abrapee@abrapee.psc.br

Endereço eletrônico da Revista: revistaabrapee@yahoo.com.br

Psicologia Escolar e Educacional./ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 1, n. 1. 1996-
Campinas: ABRAPEE, 1996.

Quadrimestral: 1996-1999.

Semestral: 2000-

ISSN 1413-8557

I. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar.
3. Educação. 4. Brasil. I. Associação Brasileira de Psicologia
Escolar e Educacional.

Apoio:



ABRAPEE



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Scientific Electronic Library Online



Fundação de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UEM



Casa do Psicólogo

Expediente

A revista *Psicologia Escolar e Educacional* é um veículo de divulgação e debate da produção científica na área específica e está vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Seu objetivo é constituir um espaço acadêmico para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas. Trabalhos originais que relatam estudos em áreas relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional serão considerados para publicação, incluindo processos básicos, experimentais, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artigos teóricos, análises de políticas e sínteses sistemáticas de pesquisas, entre outros. Também, revisões críticas de livros, instrumentos diagnósticos e softwares. Com vistas a estabelecer um intercâmbio entre seus pares e pessoas interessadas na Psicologia Escolar e Educacional, conta com uma revisão às cegas por pares e é publicada semestralmente. Seu conteúdo não reflete a posição, opinião ou filosofia da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Os direitos autorais das publicações da revista *Psicologia Escolar e Educacional* são da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, sendo permitida apenas ao autor a reprodução de seu próprio material, previamente autorizada pelo Conselho Editorial da Revista. São publicados textos em português, espanhol, francês e inglês.

Psicologia Escolar e Educacional is a journal, associated to the Brazilian Association of Educational and School Psychology (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE), for the communication and debate of the scientific production in its area of specificity. Its objective is to provide a medium for the presentation of the latest research in the field of Educational and School Psychology, for spreading knowledge, which is being produced in the area, as well as updated information to psychologists and other professionals in correlated areas. Original papers, which report studies related to Educational and School Psychology may be considered for publication, including, among others: basic processes, experimental or applied, naturalistic, ethnographic, historic, theoretical papers, analyses of policies, and systematic syntheses of research, and also critical reviews of books, diagnostic instruments and software. As a means of establishing an interchange among peers, as well as people who are interested in Educational and School Psychology, it employs a double blind review by peers and it is published semiannually. Its contents do not, in any way, reflect the positions, opinions or philosophy of the Brazilian Association of Educational and School Psychology. Copyrights on the publication of the Journal of Educational and School Psychology are property of the Brazilian Association of Educational and School Psychology, and each author will only be allowed to reproduce his or her own material, with prior permission from the Editorial Board. Texts in Portuguese, Spanish, French, and English are published.

La revista ***Psicología Escolar y Educacional*** es un medio de divulgación de debates de producción científica en su área específica y está vinculada a la Asociación Brasileira de Psicología escolar y Educacional (ABRAPEE). Su objetivo es constituir un espacio académico para la presentación de investigaciones actuales en el campo de la Psicología Escolar y Educacional y servir como un vehículo de divulgación del conocimiento producido en el área, además de informaciones actualizadas a profesionales psicólogos y de áreas relacionadas. Trabajos originales que relaten estudios en áreas relacionadas a la Psicología Escolar y Educacional serán considerados para publicación, incluyendo procesos básicos, experimentales, aplicados, naturalísticos, etnográficos, históricos, artículos teóricos, análisis de políticas y síntesis sistemáticas de investigaciones, entre otros, además de revisiones críticas de libros, instrumentos de diagnóstico e software. Con el objetivo de establecer un intercambio entre pares y personas interesadas en Psicología, la revista tiene una revisión “a ciegas” hecha por pares y por consiguiente, los contenidos no reflejan la posición, opinión o filosofía de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional. Los derechos autorales de las publicaciones de la revista *Psicología Escolar y Educacional* son de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional, siendo permitido apenas al autor la reproducción de su propio material, mediante autorización previa del editor de la Revista. Son publicados textos en portugués, español, francés e inglés.

ERRATA

A Comissão Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional comunica que no V. 14, n. 2 publicou o artigo “Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia” e foram constatados os seguintes erros:

Onde	Onde se lê	Leia-se
no sumário	Sueli Édi Rufini Guimarães	Sueli Édi Rufini
nas páginas 211-220	Adriana Rosecler	Adriana Rosecler Alcará
nas páginas 211-220	Sueli Édi Rufini Guimarães	Sueli Édi Rufini

Psicologia Escolar e Educacional

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

Volume 15 Número 1 2011

ISSN 1413-8557

Editorial

Artigos
Papers
Publicaciones

- 15** **O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem**
The body scheme of children with learning disability
El esquema corporal de niños con dificultad de aprendizaje
Francisco Rosa Neto
Kassandra Nunes Amaro
Daniela Bosquerolli Prestes
Claudia Arab
- 23** **O que é a escola a partir do sentido construído por alunos**
The school from students' point-of-view
Qué es la escuela, a partir del sentido construido por alumnos
Patrícia Batista Marques
Marisa Irene Siqueira Castanho
- 35** **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos**
sobre formação de professores
The identity concept and its appropriation in teachers education studies
Sobre el concepto de Identidad: apropiaciones en estudios
sobre formación de profesores
Ederson de Faria
Vera Lúcia Trevisan de Souza
- 43** **Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais:**
revisão da literatura nacional
Familiar interactions of children with special educational needs:
National Brazilian literature revision
Interacciones familiares de niños con necesidades educacionales especiales:
revisión de la literatura nacional
Paula Cruz Goitein
Fabiana Cia
- 53** **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino**
The school psychologist's performance in the private teaching network
La actuación del psicólogo escolar en la red de enseñanza privada
Cláudia Silva de Souza
Maria José Ribeiro
Sílvia Maria Cintra da Silva

- 63** **Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental**
Learning strategies used by a group of children of primary school
Estrategias de Aprendizaje utilizadas por estudiantes de Educación Básica
Manuela Ramos Caldas Lins
Monilly Ramos Araujo
Carla Alexandra da Silva Moita Minervino
- 71** **A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO**
The school viewed from high school students' perspective
La escuela según alumnos de educación secundaria
Diana Campos Fontes
Vanessa Aparecida Alves Lima
- 81** **Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola?**
Lower classes students in public universities: what is the school's contribution?
Estudiantes de clases populares en la enseñanza superior pública: cuál es la contribución de la escuela?
Débora Cristina Piotto
Renata Oliveira Alves
- 91** **Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral**
Promoting teachers' competence to foster moral development within school contexts
Formación continuada del profesor: desarrollando habilidades para promover el desarrollo moral
Alia Barrios
Claisy Maria Marinho-Araujo
Angela Uchôa Branco
- 101** **Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares**
Possible contributions of early childhood education for performance and social competence of students
Posibles contribuciones de la educación infantil para el rendimiento y la habilidad social de escolares
Mayara Tortul Pereira
Edna Maria Marturano
Elaine Cristina Gardinal-Pizato
Anne Marie Germaine Fontaine
- 111** **Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH**
Historical-Cultural Psychology and development of voluntary attention: new understanding about the ADHD
Psicología Histórico-Cultural y desarrollo de la atención voluntaria: nueva comprensión para el TDAH
Hilusca Alves Leite
Silvana Calvo Tuleski

- 121** **Afetividade e atuação do psicólogo escolar**
Affectivity and performance of the school psychologist
Afectividad y actuación del psicólogo escolar
Fernanda Drummond Ruas Gaspar
Thaís Almeida Costa
- 131** **A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná**
Psychologist performance in Paraná's public schools
La actuación del psicólogo en la enseñanza pública del Estado de Paraná
Patrícia Vaz de Lessa
Marilda Gonçalves Dias Facci
- 143** **Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural**
Attention difficulties and hyperactivity in historical-cultural perspective
Dificultades de atención e hiperactividad en la perspectiva histórico-cultural
Solange Aparecida da Rosa
- 151** **« L'enfant acteur et auteur de santé publique, une recherche-action en classe maternelle à Herchies »**
“A criança atora e autora de saúde pública, uma pesquisa-ação em classe maternal em Herchies”
El niño actor y autor de salud pública: una investigación-acción en aula maternal en Herchies
The child actor and author of Public Health, an action research in maternal class at Herchies
Olivier Francomme
- 161** **Ayuda psicológica al pedagogo en la superación del síndrome de “incineración profesional”**
Ajuda psicológica para o pedagogo na superação da Síndrome de “Incineración Profissional”
Psychological help to a teacher in getting over the “professional burnout syndrome”
Shuránova Irina Yurevna
-

Resenhas
Reviews
Reseñas

- 169** **Medicalização de Crianças e Adolescentes**
Medicalization of Children and Adolescents
Medicalización de la Infancia y la Adolescencia
Carmem Silvia Rotondano Taverna

História
History
Historia

- 173** **Entrevista com Marilda Gonçalves Dias Facci**
Interview with Marilda Gonçalves Dias Facci
Entrevista con Marilda Gonçalves Dias Facci
Marilene Proença Rebello de Souza

Relato de Práticas Profissionais
Report on Educational Practices
Relato de Práctica Profesional

- 177** **Graduandos e suas crianças compartilhando os espaços da Universidade**
Graduating and their children sharing the University premises
Alumnos de pre-grado y sus niños compartiendo los espacios de la
Universidad
Célia Regina da Silva Rocha
Regina Toni Loureiro de Freitas
Rita de Cássia Frenedozo
Simone Ferreira da Silva Domingues

Informativo
Informative

- 181** **Notícias bibliográficas**
Bibliographic notes
Noticias bibliográficas

- 183** **Normas Editoriais**
Instructions to authors
Instrucciones a los autores
-

Editorial

Portanto, vemos que a psicologia como conhecimento tem dois caminhos: ou o da ciência e neste caso deverá saber explicar; ou o conhecimento de visões fragmentárias e, neste caso, é impossível como ciência. (Vigotski, 1996, p. 385).¹

É com grande satisfação que assumi a editoração da revista Psicologia Escolar e Educacional a partir de março de 2011 e, assim, posso dar continuidade ao trabalho coordenado pela Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – editora anterior – e equipe composta pela comissão editorial, consultores *ad-hoc* e colaboradores que tem primado por apresentar ao leitor um periódico de qualidade.

Para a Psicologia Escolar e Educacional é muito importante apresentar estudos que analisem temáticas vinculadas à área, sobretudo em uma época em que tanto se fala na educação, na sociedade do conhecimento e, no entanto, assistimos a uma pauperização do ensino e ao aumento do número de alunos que não estão aprendendo. Profissionais de diversas áreas vinculadas à educação buscam, por meio das pesquisas e práticas desenvolvidas, contribuir para que a escola cumpra com a sua função social de ensinar, de socializar os conhecimentos. Esperamos que os trabalhos apresentados no presente volume da revista auxiliem nesta tarefa.

Retomando os objetivos da revista, constituir um espaço acadêmico para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional; servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área e de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas, consideramos que os artigos aqui apresentados caminham na direção das finalidades apresentadas. Neste volume, vamos discutir temáticas tais como a atuação do psicólogo escolar, o sentido da escola para os alunos, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, o trabalho do professor, entre outras. Contamos com a colaboração de autores da Espanha e França, visando ampliar o campo de interlocução com pesquisadores de outros países.

Este volume da revista foi gestado juntamente com a organização do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE, promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. O evento, que será realizado no período de 03 a 06 de julho de 2011, na Universidade Estadual de Maringá, tem como tema central *caminhos trilhados, caminhos a percorrer* e possibilitará que estudiosos da área de Psicologia e áreas afins, que desenvolvem trabalho na educação, possam divulgar suas produções acerca da relação entre Psicologia e Educação. No Congresso, serão apresentados em torno de 900 trabalhos e o evento contará com a participação aproximada de 1300 pesquisadores. Tais dados nos mostram o quanto a Psicologia na área escolar e educacional tem desenvolvido pesquisas e práticas profissionais que poderão ser propaladas na cidade canção – Maringá – conhecida pela natureza e pelo verde que encantam moradores e aqueles que chegam a nossa cidade.

Não poderia, neste primeiro editorial, deixar de agradecer a colaboração da Universidade Estadual de Maringá, particularmente ao Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia que acolheram a nossa revista, oferecendo infraestrutura para que pudéssemos editá-la. Nosso muito obrigada.

Por fim, retomando a epígrafe apresentada no início deste editorial, desejamos que os artigos publicados neste número contribuam para que possamos compreender os fatos do campo psicológico para além de sua aparência e de visões fragmentadas, levando o leitor, realmente, a explicar e compreender o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a educação e, dessa forma, fazer ciência.

Marilda Gonçalves Dias Facci
Editora Responsável

1 VIGOTSKI, L. S. (1996). Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem

*Francisco Rosa Neto
Kassandra Nunes Amaro
Daniela Bosquerolli Prestes
Claudia Arab*

Resumo

Reconhecendo a importância do esquema corporal para o desenvolvimento global da criança, o objetivo desta pesquisa foi verificar o desenvolvimento do esquema corporal de escolares na faixa etária de 6 a 10 anos com queixa de dificuldades de aprendizagem, encaminhados ao Núcleo de Avaliação e Intervenção Motora – NAIM/LADEHU/UDESC. Participaram do estudo 39 crianças, sendo 24 meninos e 15 meninas, provenientes de escolas públicas de Florianópolis. O esquema corporal foi avaliado através da Escala de Desenvolvimento Motor – EDM. Todos os participantes apresentaram atraso no desenvolvimento da Idade Motora Geral e na Idade Motora do Esquema Corporal. O déficit aumentou conforme a idade cronológica dos participantes e a classificação do Quociente Motor Geral e do Quociente Motor do Esquema Corporal do grupo foi Muito Inferior. Os dados sugerem que o desenvolvimento das capacidades motoras, em especial do esquema corporal, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades essenciais à aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento motor, esquema corporal, distúrbios da aprendizagem.

The body scheme of children with learning disability

Abstract

Recognizing the importance of body scheme for the overall development of the child, our goal, in this work was to investigate the development of body scheme for students aged 6 to 10 years with complaints of learning difficulties, referred to the Division of Motor Assessment and Intervention – NAIM / LADEHU / UDESC. The study included 39 children, 24 boys and 15 girls from public schools of Florianópolis, Southern Brazil. The body scheme was assessed by the Scale of Motor Development – EDM. All participants showed delayed development of General Motor Age and Motor Age of Body Scheme. The deficit increased with the chronological age of the participants and the classification of General Motor Quotient and Motor Quotient of Body Scheme was much lower. The data suggest that the development of motor skills, body scheme in particular, are fundamental to the development of essential skills to academic learning.

Keywords: Motor development, body schema, learning disabilities.

El esquema corporal de niños con dificultad de aprendizaje

Resumen

Reconociendo la importancia del esquema corporal para el desarrollo global del niño, el objetivo de esta investigación fue verificar el desarrollo del esquema corporal de escolares de 6 a 10 años con queja de dificultades de aprendizaje, encaminados al Núcleo de Evaluación e Intervención Motora – NAIM/LADEHU/UDESC. Participaron del estudio 39 niños, siendo 24 niños y 15 niñas, provenientes de escuelas públicas de Florianópolis. El esquema corporal fue evaluado a través de la Escala de Desarrollo Motor – EDM. Todos los participantes presentaron retraso en el desarrollo de la Edad Motora General y en la Edad Motora del Esquema Corporal. El déficit aumentó conforme la edad cronológica de los participantes, y la clasificación del Cociente Motor General y del Cociente Motor del Esquema Corporal del grupo fue Muy Inferior. Los datos sugieren que el desarrollo de las capacidades motoras, en especial del esquema corporal, son fundamentales para o desarrollo de habilidades esenciales al aprendizaje escolar.

Palabras Clave: Desarrollo motor, esquema corporal, trastornos del aprendizaje.

Introdução

Problemas na aquisição da leitura e escrita atingem de forma severa entre 5% e 10% das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental e chegam a 25% se considerados os distúrbios leves (Capovilla, Capovilla, Trevisan, & Rezende, 2006). A dificuldade na aprendizagem pode ser considerada como a interação de uma série de fatores que resultam no baixo rendimento frente à situação de aprendizagem (Medeiros, Loureiro, Linhares, Maturano, 2000). Há muita controvérsia em torno do conceito “dificuldade de aprendizagem”, contudo existe um consenso sobre a existência de uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o desempenho apresentado (Pacheco, 2005).

Muitas pesquisas foram realizadas sobre as perturbações do desenvolvimento, e seus resultados apontam para a relação entre o desenvolvimento das capacidades motoras e o desempenho no processo de aprendizagem escolar da leitura e escrita (Amaro, 2010; Amaro, Brusamarello, Campos, Corazza, & Xavier, 2008; Amaro, Xavier, Corazza, Brusamarello, & Rosa Neto, 2009; Beresford, Queiroz, & Nogueira, 2002; Ferreira, 2007; Freitas, 2008; Medina, Rosa, & Marques, 2006; Medina-Papst & Marques, 2010; Neto e cols., 2007; Rosa Neto, Poeta, Silva, & Silva, 2006). Ferreira, Nascimento, Apolinário e Freudenheim (2006) afirmam que cerca de 5 a 10% das crianças nos primeiros quatro anos escolares apresentam problemas no desenvolvimento motor.

O desenvolvimento motor é caracterizado por uma série de mudanças que ocorrem ao longo da vida do indivíduo, resultante da interação e necessidades de sua biologia, da tarefa e das condições do ambiente. A participação ativa em atividades motoras é um modo efetivo de reforçar as habilidades essenciais ao raciocínio e a aprendizagem dos conceitos acadêmicos (Gallahue & Ozmun, 2005). Nas fases iniciais do processo de desenvolvimento motor, alguns elementos são essenciais para a aquisição de padrões fundamentais de movimento, como consciência corporal, direcional e espacial, sincronia, ritmo e sequência de movimento (Gallahue, 2000). Estes aspectos estão plenamente interligados e, quando trabalhados de forma adequada, contribuirão para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando-lhe atuar de forma eficiente no aprendizado de tarefas pertencentes a diversas áreas (Vieira, Santos, Vieira, & Oliveira, 2004).

De acordo com Tavares (2003), imagem corporal engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experimenta e conceitua seu próprio corpo, estando ligada a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processo de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos. A imagem corporal deve ser compreendida como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência existencial e individual do ser humano, em um universo de inter-relações entre imagens corporais. Vayer e Destrooper (1979) descrevem imagem corporal como resultado complexo de toda atividade cinética, sendo a imagem do corpo

a síntese de todas as mensagens, de todos os estímulos e de todas as ações que permitam à criança diferenciar-se do mundo exterior, e de fazer do “eu” o sujeito de sua própria existência. A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, como núcleo central da personalidade, organiza-se em um contexto de relações mútuas do organismo e do meio. Maturana (2004) explica que, em estudos da Neurologia e Psicologia, o termo “imagem corporal” é comumente permutado pelo termo “esquema do corpo” e que existem resistências a algumas definições e confusões na metodologia e conceitualização. Amaro (2010) afirma que, para a Psicologia moderna, a noção do corpo é definida como esquema corporal e envolve o reconhecimento do corpo, de postura correta e do posicionamento dos seus segmentos. O esquema corporal é resultado da união de várias informações obtidas pelas inúmeras experiências corporais, relaciona-se à atividade motora e revela-se pelo movimento e no movimento. O termo “esquema corporal” foi adotado em razão desta ser a nomenclatura utilizada na avaliação motora empregada nesta pesquisa e presente na maior parte dos estudos consultados.

Freitas (2008) refere que a representação que a criança possui do seu próprio corpo é um elemento indispensável na formação de sua personalidade. Para a autora, estudar o corpo, o esquema corporal e imagem corporal é particularmente importante àqueles que se dedicam ao estudo da cognição humana, do ensino e da aprendizagem. Medina, Rosa e Marques (2006) sugerem que os problemas de aprendizagem, na maioria das crianças, não são associados a algum tipo de deficiência mental. A avaliação das capacidades desenvolvidas é essencial para diagnosticar problemas motores e suas consequências, fornecendo dados que viabilizem sugestões de intervenções que favoreçam o desenvolvimento global da criança em todos os seus aspectos (Medina e cols., 2006; Medina-Papst & Marques, 2010).

Reconhecendo a importância das capacidades motoras para o desenvolvimento global da criança, em especial o esquema corporal, o objetivo desta pesquisa foi investigar o desenvolvimento motor na área do esquema corporal de escolares na faixa etária de 6 a 10 anos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico de deficiência física ou mental associada. Todas as crianças foram encaminhadas ao Núcleo de Avaliação e Intervenção Motora – NAIM do Laboratório de Desenvolvimento Humano – LADEHU, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, por queixa de dificuldades de aprendizagem.

Método

Este estudo consiste em uma pesquisa descritiva, diagnóstica, cuja amostra compreende 39 crianças (24 meninos e 15 meninas) na faixa etária de 6 a 10 anos, provenientes de escolas públicas de diferentes bairros do município de Florianópolis/SC. Os escolares foram encaminhados por profissionais da Saúde ou Educação para ava-

Tabela 1. Dados descritivos do desenvolvimento motor geral e do esquema corporal do grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem.

	N	Valor		Média	Desvio Padrão
		Minímo	Máximo		
IC	39	71	131	104,49	18,379
IM4	39	24	108	69,23	17,294
IMG	39	21	98	71,95	17,142
IN	39	-103	-9	-32,54	19,487
QM4	39	24	93	67,38	16,314
QMG	39	20	88	69,90	15,042

Legenda: idade cronológica (IC); idade motora geral (IMG); idade motora do esquema corporal (IM4); idades negativa (IN), quociente motor do esquema corporal (QM4) e; quociente motor geral (QMG).

liação no Núcleo de Avaliação e Intervenção Motora – NAIM do Laboratório de Desenvolvimento Humano – LADEHU da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

De acordo com os princípios da Ética em Pesquisa, todos os participantes e seus responsáveis foram informados sobre os procedimentos e sobre a possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Após a autorização dos responsáveis e acompanhadas por eles, as crianças realizaram a avaliação individualmente em sala ampla, silenciosa, arejada e iluminada.

O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Desenvolvimento Motor – “EDM” criada por Rosa Neto (2002), que abrange baterias de testes para diferentes áreas do desenvolvimento motor: motricidade fina; motricidade global; equilíbrio; esquema corporal; organização espacial e temporal; e lateralidade. Para fins deste estudo, optou-se por investigar o desempenho dos escolares na área de esquema corporal (IM4). Esta bateria consiste em três testes motores, distribuídos entre 2 e 11 anos, organizados progressivamente em grau de complexidade, sendo atribuído para cada tarefa, em caso de êxito, um valor correspondente à idade motora (IM), expressa em meses. O teste é interrompido quando a criança não concluir a tarefa com êxito, conforme protocolo. Ao final da aplicação, é atribuída à criança uma determinada idade motora. A soma da bateria do esquema corporal com as demais baterias resulta na idade motora geral (IMG) e permite calcular o quociente motor geral (QMG) que classifica os resultados em Muito Superior, Superior, Normal Alto, Normal Médio, Normal Baixo, Inferior e Muito Inferior para o desenvolvimento motor geral.

Os testes de esquema corporal envolvem tarefas de controle sobre o próprio corpo e rapidez: imitação de gestos simples com as mãos e imitação de gestos simples com os braços. Nos dois primeiros testes, a criança fica em pé diante do examinador, que fica sentado para colocar suas mãos em posição neutra entre cada gesto. A criança deve imitar cada gesto das mãos e braços que o examinador realiza. O número de acertos dos gestos corresponde à idade

motora entre dois e cinco anos. O terceiro teste, de rapidez, compreende uma folha de papel quadriculado com 25cm x 18cm (quadrado de 1cm de lado), lápis preto e cronômetro. A criança deve fazer um risco em cada quadrado o mais rápido possível em um minuto. A quantidade de traços feitos corresponde à idade motora entre seis e 11 anos.

Para melhor investigar e compreender o desenvolvimento do esquema corporal, os sujeitos da pesquisa foram divididos por faixa etária, havendo 6 crianças no grupo de 6 anos (G6), 8 no grupo de 7 anos (G7), 7 no grupo de 8 anos (G8), 8 no grupo de 9 anos (G9) e 10 no grupo de 10 anos (G10).

Os dados foram armazenados no programa *SPSS for Windows 13.0* e, para análise estatística, foi feita a distribuição de frequência simples e percentuais, média, variância, valor mínimo e valor máximo, comparando-se os resultados obtidos entre os grupos. Para comparar médias, foi utilizado o teste “t” para uma amostra, com $p = 0,05$.

Resultados

Conforme o apresentado na Tabela 1, verifica-se que tanto a Idade Motora Geral (IMG) como a Idade Motora do Esquema Corporal (IM4) estão muito aquém da Idade Cronológica, e que tanto o Quociente Motor Geral (QMG) quanto o Quociente Motor do Esquema Coporal (QM4) apresentam valores que, de acordo com a EDM, são classificados como Muito Inferiores.

O Quociente Motor 4, relativo ao esquema corporal, é obtido pela divisão entre a Idade Motora 4 e a Idade Cronológica, cujo resultado é multiplicado por 100. O Quociente Motor Geral é resultante da divisão entre a Idade Motora Geral pela Idade Cronológica e multiplicado por 100. Em ambos, a classificação do Quociente Motor é dividida em sete níveis: 69 ou menos: Muito Inferior; 70-79: Inferior; 80-89: Normal Baixo; 90-109: Normal Médio; 110-119: Normal Alto; 120-129: Superior; 130 ou mais: Muito Superior.

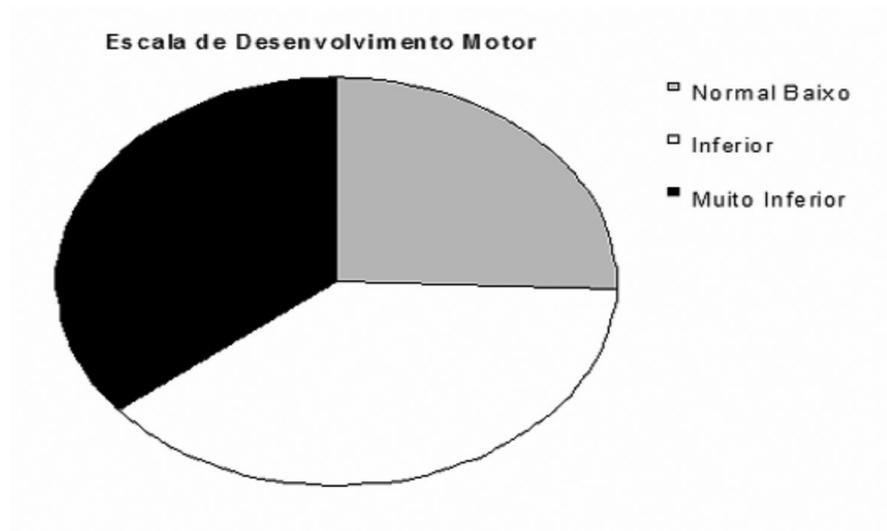


Figura 1. Distribuição da classificação da Escala de Desenvolvimento Motor.

Tabela 2. Médias da idade cronológica (IC), idade motora geral (IMG), idade motora do esquema corporal (IM4), idades negativa (IN), quociente motor do esquema corporal (QM4) e quociente motor geral (QMG), por grupo etário.

	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos
IC	77,67	91,13	102,86	114,38	125,40
IM4	64,00	61,50	66,86	69,00	79,20
IMG	61,33	65,88	68,71	79,13	79,20
IN	-16,33	-25,25	-34,14	-35,25	-46,20
QM4	82,33	67,13	65,00	60,25	63,30
QMG	82,33	68,50	54,29	60,38	63,40

A Figura 1 evidencia que a grande maioria da amostra teve o desenvolvimento motor classificado como Muito Inferior e Inferior, e nenhuma criança atingiu níveis além do Normal Baixo.

De acordo com a Tabela 2, verifica-se que tanto a IMG como a IM4 parecem manter-se, enquanto a IC aumenta, o que faz com que a Idade Negativa (IN) aumente de grupo para grupo. Nota-se, ainda, que, apenas para o grupo G6, tanto o QMG quanto o QM4 apresentaram valores acima de 80, ou seja, classificados como Normal Baixo, enquanto que, para os outros cinco grupos, os valores podem ser classificados como Muito Inferior.

Outro fato relevante é que, para o G6, encontrou-se que 33,3% da amostra têm desenvolvimento do esquema corporal Inferior. No G7, 62,5% das crianças apresentaram esquema corporal classificado como Muito Inferior e 25%, como Inferior. Já para G8, 42,9% foi Inferior e 28,6%, Muito Inferior. Expressivamente, encontraram-se 100% dos escola-

res do G9 com muito atraso no esquema corporal, sendo que 87,5% dos casos foram Muito Inferior e 12,5%, Inferior. Finalmente, para o G10, 80% dos escolares classificaram-se em nível Muito Inferior e 10%, Inferior. Para todos os grupos, não foram encontradas classificações acima de Normal Baixo.

Segundo o teste T para uma amostra, a diferença foi significativa (0,000) entre a IC e IM4 em todos os grupos.

Discussão

É essencial considerar diversos fatores quando se trata de estudar as dificuldades de aprendizagem, porque podem envolver aspectos neurológicos, ambientais e sociais, entre outros. Todas as interações, papéis sociais e imagem, constituídos na família, comunidade, escola e demais contextos sociais interferem na aquisição de crenças, valores e conteúdos escolares (Amaro, 2010; Pacheco, 2005). Além

disso, sabe-se que componentes da aprendizagem motora exercem influências significativas na aquisição de habilidades de aprendizagem cognitiva, pois estas capacidades serão solicitadas posteriormente no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Freitas, 2008; Medina e cols., 2006; Medina-Papst & Marques, 2010). A imagem do corpo, conceituada como esquema corporal, é uma forma equilibrada do núcleo central da personalidade, que se desenvolve entre as relações do sujeito e o meio. A constituição do esquema corporal é fundamental para o desenvolvimento da criança, já que esta organização é uma referência para as diversas possibilidades de ação (Rosa Neto, 2002).

Vários autores encontraram, em seus estudos, déficit motor em escolares de diferentes faixas etárias. Na sua maioria, o esquema corporal esteve entre a principal ou as principais áreas que apresentaram maior déficit motor em relação ao esperado para a idade da criança. Batistella (2001) avaliou 200 escolares de Cruz Alta/RS, de ambos os gêneros, com idades entre seis e 10 anos, que frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual. Sua amostra alcançou classificação Normal Médio para o Quociente Motor Geral (QMG) e Quociente Motor do Esquema Corporal (QM4). O mesmo resultado foi encontrado por Silva, Rosa Neto, Almeida, Amaro e Silva (2006) em seu estudo com 88 escolares entre seis e oito anos da rede pública municipal de Florianópolis/SC. Pazin (2001) investigou 308 crianças, com idades de oito e nove anos, de escolas em São José/SC, dividindo-as em dois grupos, um para os que apresentaram aptidão física superior e o outro abrangendo os escolares com aptidão física inferior. Enquanto o primeiro grupo obteve classificação Normal Médio para QMG e QM4, o segundo grupo apresentou Normal Baixo. Neste estudo, Pazin refere que as crianças com aptidão física inferior apresentavam também maiores dificuldades na aprendizagem e de motricidade.

Melo (1997) verificou o perfil motor de alunos atletas de oito a 10 anos que praticam regularmente natação, encontrando o resultado de Normal Baixo para o QMG e QM4. Franceschi (1997) avaliou 30 crianças entre oito e 10 anos

de idade praticantes de futebol de salão nos clubes e colégio de Florianópolis cujo QM4 foi classificado como Inferior enquanto o QMG foi Normal Baixo.

Costa (2001) avaliou 105 crianças na faixa etária entre cinco e 14 anos, encaminhadas ao Núcleo Desenvolver do Hospital Universitário por queixa de dificuldade de aprendizagem. A classificação do QMG da amostra foi Inferior e a do QM4 foi de Muito Inferior. Fiates (2001) apresentou os mesmos resultados para QMG e QM4 investigando 24 escolares com idades de quatro a sete anos da rede privada de ensino. Houve diferença entre os gêneros, pois o resultado do QM4 foi ligeiramente superior para as meninas (Inferior), enquanto que, para os meninos, foi Muito Inferior. No referido estudo, enfatiza que tal diferença possa ser pelas aulas de balé e dança praticada pela maioria daquela amostra.

Rosa Neto, Poeta, Coquerel e Silva (2004) avaliaram 51 crianças entre quatro e 12 anos com dificuldade de aprendizagem encaminhadas ao programa de psicomotricidade da UDESC. O grupo foi classificado como Inferior para o QMG e QM4. Mello, Poeta e Rosa Neto (2003) encontraram a mesma classificação no estudo com 52 alunos que tinham diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e eram de ambos os gêneros, com idade entre seis e 10 anos, e matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Comparando os dados explanados pelos diferentes autores, é possível perceber que as crianças com dificuldade de aprendizagem e indicativos de TDAH são as que apresentam menores escores na avaliação motora. Os autores que investigaram a relação entre o desenvolvimento motor e a prática de exercícios ou esportes de crianças apresentaram resultados ligeiramente superiores, conforme pode ser visto na Tabela 3. Tais observações sugerem que a prática de atividade física influencia positivamente o desenvolvimento do esquema corporal, assim como a percepção e uso mais apurado deste pode favorecer o desempenho nas atividades escolares.

Baseados nos resultados encontrados, Caetano, Silveira e Gobbi (2005) concluíram que as capacidades envolvendo o esquema corporal das crianças investigadas

Tabela 3. Tabela comparativa sobre estudos de diferentes autores.

AUTORES	AMOSTRA	CLASSIFICAÇÃO QMG	CLASSIFICAÇÃO QM4
Estudo atual	Com DA	Muito Inferior	Muito Inferior
Medina-Papst e cols. (2010)	Com DA	Normal Baixo	Normal Baixo
Silva e cols. (2006)	Escolares	Normal Baixo	Normal Baixo
Poeta (2005)	Com TDAH	Inferior	Normal Baixo
Rosa Neto e cols. (2004)	Com DA	Inferior	Inferior
Mello e cols. (2003)	TDAH	Inferior	Inferior
Costa (2001)	Com DA	Inferior	Muito Inferior
Fiates (2001)	Escolares	Inferior	Muito Inferior
Batistella (2001)	Escolares	Normal Médio	Normal Médio
Pazin (2001)	Escolares	Normal Médio	Normal Médio
		Normal Baixo	Normal Baixo
Franceschi (1997)	Praticantes de Futebol	Normal Baixo	Inferior
Melo (1997)	Praticantes de Natação	Normal Baixo	Normal Baixo

Legenda: DA - dificuldade de aprendizagem; TDAH - Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

desenvolveram-se por volta dos quatro ou cinco anos de idade e permaneceram no mesmo nível até os seis ou sete anos. Os dados da atual pesquisa demonstram alguma relação com o achado por Caetano e cols. (2005), Medina e cols. (2006) e Medina- Papst e Marques (2010) quando todos os grupos apresentaram déficit motor, agravando-se conforme o aumento da idade cronológica.

Estes dados permitem afirmar que as crianças mais velhas possuem maior dificuldade em desempenhar tarefas que envolvam o controle e reconhecimento do próprio corpo em relação ao esperado para sua idade. Talvez este aumento conforme a idade deva-se à diminuição de situações que lhe permitam explorar seu próprio corpo e o espaço em sua volta. Assim que entram na escola, e conforme os anos acadêmicos se sucedem, as crianças são cada vez mais envolvidas em atividades de sala de aula, sendo menos disponibilizadas a brincadeiras, jogos e atividades que lhes facilitem o desenvolvimento da motricidade. Crippa e Souza (2002) relacionaram o atraso no desenvolvimento do esquema corporal em relação à idade cronológica encontrado na sua pesquisa ao excessivo tempo despendido com jogos televisivos e à restrição de atividades de respiração, simetria corporal, equilíbrio postural etc.

Em relação à diferença entre o QMG e o QM4, apenas Poeta (2005) encontrou, em sua amostra de 31 crianças com indicadores de TDAH, resultado para QM4 (Normal Baixo) superior ao QMG (Inferior). Nas demais pesquisas, o Quociente Motor do Esquema Corporal (QM4) apresentou resultados mais baixos do que o QMG, quando não igual. O presente estudo compartilha os mesmos resultados para as idades de sete, oito, nove e 10 anos, quando verificou o QM4 inferior à classificação do QMG. Pressupõe-se que o atraso motor no reconhecimento das partes do corpo e seu uso no espaço e tempo podem ter contribuído para o baixo resultado encontrado nas avaliações motoras. Estas conclusões corroboram com diferentes autores (Beresford e cols., 2002; Cratty, 1964; Fonseca, 1983; Harrow, 1983; Medina e cols., 2006; Scagliotta, 1970) quando atribuem ao desenvolvimento do esquema corporal papel fundamental no desempenho de aprendizagens posteriores.

Todos os escolares participantes do núcleo de avaliação que originou esta pesquisa foram encaminhados com queixa de dificuldade de aprendizagem e todos eles apresentaram atraso motor em relação à idade cronológica.

Os resultados encontrados nestes estudos sugerem relação próxima entre o desenvolvimento do esquema corporal e dificuldades de aprendizagem. A percepção do próprio corpo e a percepção deste no espaço e no tempo são essenciais para o desenvolvimento harmonioso dos aspectos motores, físicos e cognitivos. As dificuldades motoras podem interferir nas relações sociais, emocionais e escolares, por outro lado, explorar o movimento e o brincar espontaneamente precedem as atividades mais estruturadas de aprendizagem. O estudo mostrou que o déficit relacionado ao esquema corporal aumentou conforme a idade cronológica. Este dado é relevante e remete-nos a refletir sobre a avaliação precoce do desenvolvimento motor no sentido de

diagnosticar o problema e planejar intervenção adequada que facilite o processo de escolarização e desenvolvimento do indivíduo como um todo, para que este não chegue aos anos seguintes com déficits motores e de aprendizagem cada vez maiores.

O presente estudo abordou, mais especificamente, o desenvolvimento do esquema corporal, contudo isso não significa que os demais componentes do desenvolvimento motor exerçam papel menos relevante ao desenvolvimento global do sujeito. Tampouco se pretendeu supor que os componentes motores sobrepõem-se a outros aspectos importantes e inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Outros estudos que busquem investigar aspectos envolvidos a dificuldades escolares e que proponham soluções para tais problemas são necessários para enriquecer a discussão sobre o tema. Pesquisas que relacionem o desenvolvimento do esquema corporal entre diferentes grupos de crianças, como escolares com e sem dificuldade de aprendizagem, ou que comparem outros aspectos do desenvolvimento motor também podem contribuir para melhor compreender a participação dos componentes motores nas habilidades cognitivas.

Referências

- Amaro, K. N. (2010). *Intervenção motora para escolares com dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Amaro, K. N., Brusamarello, S., Campos, F. C. G., & Corazza, T. D. M. (2008). Análise da organização temporal em escolares com dificuldade de aprendizagem. *Rev. Digital EFDeportes*, 14(127), 1-1. Recuperado: 21 ago. 2008. Disponível: www.efdeportes.com/efd127/organizacao-temporal-em-escolares-com-dificuldade-de-aprendizagem.htm.
- Amaro, K. N., Xavier, R. F. C., Corazza, T. D. M., Brusamarello, S., & Rosa Neto, F. (2009). Desenvolvimento motor em escolares com dificuldade de aprendizagem. *Rev. Digital EFDeportes*, 14(133), 1-1. Recuperado: 21 mai. 2005. Disponível: <http://www.efdeportes.com/>
- Batistella, P. A. (2001.) *Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta- RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Beresford, H., Queiroz, M., & Nogueira, A. B. (2002). Avaliação das relações cognitivas e motoras na aquisição instrucional das habilidades para a aprendizagem da língua escrita. *Revista Ensaio: avaliação política pública educacional*, 10(37), 493-502.
- Caetano, M. J. D., Silveira, C. R. A., & Gobbi, L. T. B. (2005). Desenvolvimento Motor de Pré-escolares no Intervalo de 13 meses. *Rev. Cineantropom. Desempenho Humano*, 7(2), 5-13.

- Costa, S. H. (2001). *Perfil motor de crianças de 05 a 14 anos com dificuldade na aprendizagem*. Monografia de Graduação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., Trevisan, B., & Rezende, M. C. A. (2006). Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento. *Revista Acolhendo a Língua Portuguesa: A alfabetização em foco*, 1(1), p. 6-18.
- Crippa, L. R., & Souza, J. M. (2002). Estudo de parâmetros motores em pré-escolares: organização espacial, organização temporal e esquema corporal [Resumo]. Em R.J. Krebs (Org.), *Encontro Latino-Americano para Estudos da Criança: Desenvolvimento Infantil, Suplemento* (p.60). Florianópolis: UDESC- CEFID.
- Cratty, B. J. (1964) *Movement behavior and motor learning*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Ferreira, L. F., Nascimento, R. O., Apolinário, M. R., & Freudenheim, A. M. (2006). Desordem da coordenação do desenvolvimento. *Motriz*, 12(3), 283-292.
- Fiates, M. P. (2001). *Estudo da relação entre o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades na aprendizagem de um grupo de crianças de 4 a 7 anos*. Monografia de Especialização, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Fonseca, V. (1983). *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Franceschi, C. R. (1997). *Perfil motor em praticantes precoces de futebol de salão*. Monografia de Graduação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Freitas, N. K. (2008). Esquema corporal, imagem visual e representação do próprio corpo: questões teórico-conceituais. *Ciências e Cognição*, 13(3), 318-324.
- Gallahue, D. L. (2000). Educação Física desenvolvimentista. *Cinergis*, 1(1), 7-17.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte.
- Harrow, A. (1983). *Taxionomia do desenvolvimento psicomotor: manual para elaboração de objetivos comportamentais em educação física*. (M. A. V. Almeida, Trad.) Rio de Janeiro: Globo. (Trabalho original publicado em 1972)
- Maturana, L. (2004). Imagem corporal: noções e definições. *Rev. Digital EFDeportes*, 10(71), 1-1. Recuperado: 21 mai. 2010. Disponível: <http://www.efdeportes.com/>
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medina, J., Rosa, G. K. B., & Marques, I. (2006). Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Educação Física/ UEM*, 17(1), 107-116.
- Medina-Papst, J., & Marques, I. (2010). Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 12(1), 36-42.
- Melo, R. R. F. (1997) *O perfil motor de alunos atletas de 8 a 10 anos que praticam regularmente natação*. Monografia de Graduação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Mello, L. M., Poeta, L. S., & Rosa Neto, F. (2003). Aptidão motora em escolares com hiperatividade (TDAH) do ensino fundamental de Florianópolis/SC [Resumo]. *Revista de Educação Física- UNESP, Suplemento*, 9(1), 164.
- Neto, F. R., Almeida, G. M. F., Caon, G., Ribeiro, J., Caram, J. A., & Piucco, E. C. (2007). Desenvolvimento motor de crianças com indicadores de dificuldades na aprendizagem escolar. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 15(1), 45-51.
- Pacheco, L. M. B. (2005). Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem?! *Temas em Psicologia da SBP*, 13(1), 45-51.
- Pazin, J. (2001). *Avaliação do desenvolvimento motor, físico e psicossocial em escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Poeta, L. S. (2005). *Avaliação e intervenção motora em escolares com indicadores de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa Neto, F., Poeta, L. S., Coquerel, P. R. S., & Silva, J. C. (2004). Avaliação motora em escolares com problemas na aprendizagem escolar - programa de Psicomotricidade. *Temas sobre Desenvolvimento*, 13(74), 19-24.
- Rosa Neto, F., Poeta, L. S., Silva, J. C., & Silva, M. B. B. (2006). Intervenção psicomotora: projeto de extensão universitária. *Rev. Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 7(26), 197-204.
- Scagliotta, E. G. (1970). *Inicial learning assessment*. San Rafael, Calif: Academic Therapy Publications.
- Silva, C. A., Rosa Neto, F., Almeida, G. M. F., Amaro, K. M., & Silva, M. B. B. (2006). A importância da avaliação motora em escolares.

Rev. Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,
7(26), 137-146.

Tavares, M. C. G. C. (2003). *Imagem corporal: conceito e desenvolvimento*. São Paulo: Manole.

Veyer, P, & Destrooper, J. (1979) *La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados*. Barcelona: Científico- Médica.

Vieira, L. F., Santos, V. C., Vieira, J. L. L., & Oliveira, A. A. B. (2004). Análise da aprendizagem perceptivo-motora de crianças de 7 e 8 anos da rede de ensino público de Maringá – PR. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), 39-48.

Recebido em: 16/07/2009
Reformulado em: 25/08/2010 (1ª)
Reformulado em: 10/05/2011 (2ª)
Aprovado em: 15/05/2011

Sobre os autores

Francisco Rosa Neto (franciscorosaneto@terra.com.br)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Kassandra Nunes Amaro (kakitanunes@gmail.com)
Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis

Daniela Bosquerolli Prestes (danibprestes@hotmail.com)
Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis

Claudia Arab (cau_arab@hotmail.com)
Universidade do Estado de Santa Catarina em Florianópolis

Endereço para correspondência:

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID
Laboratório de Desenvolvimento Humano – LADEHU
Núcleo de Avaliação e Intervenção Motora - NAIM
Rua Pascoal Simone, 358 – Coqueiros, Florianópolis.
CEP: 88080-350

O que é a escola a partir do sentido construído por alunos

*Patrícia Batista Marques
Marisa Irene Siqueira Castanho*

Resumo

Esta pesquisa insere-se na área da Psicologia Escolar e Educacional e investiga o sentido atribuído à escola por alunos. Trata-se de uma pesquisa participante, com observações de campo, entrevistas e produções diversificadas, com sujeitos de 10 a 13 anos, do Ensino Fundamental II de escolas públicas, realizada no espaço de um projeto de educação não formal, em comunidade da periferia de São Paulo. Pela análise qualitativa, construíram-se núcleos de significação referentes a: visão geral da escola; finalidade da escola; cotidiano escolar; agentes institucionais; condições sociais; pais; sociedade. Os resultados mostram que a escola é importante, sendo promessa de um futuro digno, mas é vivida cotidianamente com aprendizagens não satisfatórias, aulas sem sentido, aulas vagas, relações interpessoais desrespeitosas, percepção de desinteresse público e sensação de cansaço de alunos e professores. Este estudo confirma que, embora valorizada socialmente, a escola mostra dificuldades de cumprir seu papel, segundo os sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Psicologia Social, sentido da escola para o aluno.

The school from students' point-of-view

Abstract

In this study we investigate the meaning attributed to school by students. This is a participatory research, with field investigation, interviews and diversified activities, with students of public school from 10 to 13 years, in fundamental education. We conducted our study within a non-formal educational context in a peripheral community in São Paulo. By using the qualitative analysis it was possible to build up signification nuclei related to a general overview of the school, such as: purpose of the school; school routine; institutional agents; social conditions; parents; society and so on. The results show that school is important as it provides the students with a prospect for a dignified future. However, it reflects an everyday non-satisfying learning, meaningless classes; lack of classes; disrespectful interpersonal relationships; perception of public disinterest; feeling of tiredness lived by teachers and students. This study confirms that, although valued socially, the school shows difficulties fulfilling its role, according to student's perception.

Keywords: School psychology, social psychology, sense of school by students.

Qué es la escuela, a partir del sentido construido por alumnos

Resumen

Este estudio se sitúa en el área de Psicología Escolar y Educacional e investiga el sentido atribuido a la escuela por alumnos. Se trata de una investigación participante, con observaciones de campo, entrevistas y diversas producciones, con sujetos de 10 a 13 años, de la Enseñanza Primaria II de escuelas públicas, realizada en proyecto de educación no-formal, en comunidad de la periferia de São Paulo. Por medio de análisis cualitativo se construyeron núcleos de significación referentes a: visión general de la escuela; finalidad de la escuela; cotidiano escolar; agentes institucionales; condiciones sociales; padres; sociedad. Los resultados muestran que la escuela es importante, por ser promesa de futuro digno, sin embargo se vive un cotidiano con aprendizajes no satisfactorios; clases sin sentido; clases sin profesor; sin respeto en las relaciones interpersonales; percepción de la falta de interés público; sensación de cansancio de alumnos y profesores. Esta investigación confirma, según los sujetos del estudio, que, aunque valorizada socialmente, la escuela muestra dificultades de cumplir su papel.

Palabras Clave: Psicología, psicología social, sentido de la escuela para el alumno.

Introdução

A escola, nas sociedades letradas como a nossa, ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia. As psicologias que emergiram no início do século XX enfatizavam, cada uma a seu modo, a importância dos processos de aprendizagem e de ação do meio externo no desenvolvimento das crianças, na clássica discussão a respeito da natureza e do ambiente como fatores determinantes desse desenvolvimento. Dentre os teóricos, destaca-se Vigotski (1998b)¹, para quem a escola tinha papel fundamental ao produzir “algo fundamentalmente novo do desenvolvimento da criança” (p. 110) na direção dos processos psicológicos superiores e da entrada da criança em um meio mediatizado pela cultura e pela linguagem.

As ideias de Vigotski tiveram penetração nos meios acadêmicos no Brasil com a constituição, a partir da década de 1980, de vários grupos de pesquisadores interessados na construção de novas bases epistemológicas para a Psicologia (Bock, Gonçalves, & Furtado, 2001; Lane & Camargo, 1995; Ozella & Sanchez, 2002) e no desenvolvimento do pensamento educacional (Davis & Silva, 2004; Freitas, 2000).

Naquele momento, a leitura social, histórica e cultural do desenvolvimento do pensamento e da consciência introduziu novas possibilidades de compreensão do homem como um ser ativo no próprio desenvolvimento, produtor e produto das relações sociais vividas. Tais ideias encontraram um campo fértil a partir de outras advindas do campo da Sociologia da Educação a respeito de uma visão crítica da escola e das relações entre educação escolar e valores hegemônicos comprometedores do trabalho pedagógico (Bourdieu, 1972, 1966/1999; Bourdieu & Champagne, 1992/1999; Snyders, 1981), bem como de uma leitura dos espaços institucionais, das relações e dos conflitos nem sempre explicitados que circunscrevem a malha onde os processos educativos se dão (Althusser, 1974; Bleger, 1966, 1976; Lapassade, 1977).

Essas reflexões estiveram presentes no longo período de expansão do sistema educacional brasileiro, que teve início a partir da década de 1950 e 1960, culminando na implantação dos ciclos básicos na década de 1980². Tal medida no âmbito das políticas públicas foi adotada com o intuito de

corrigir distorções quanto à qualidade do ensino na escola pública, em especial as relacionadas aos mecanismos de seletividade que entravam em choque com a possibilidade de sucesso escolar das novas camadas no interior da escola, levando às múltiplas repetências e à evasão escolar de grande contingente da população (Mello, 1979, 1981).

Pesquisas (Ferrari, 1999a, 1999b; Gomes, 2002, 2004; Mainardes, 1998, 1999) mostram que houve, como decorrência dessas iniciativas, um aumento substancial do acesso da população em idade escolar à escola, expansão das vagas e progressiva correção de fluxo. No entanto, as mesmas pesquisas trazem elementos para a discussão da baixa qualidade do ensino da população e a não conclusão do ciclo fundamental de oito anos para cerca de 2/3 da população de 15 anos ou mais (Ferrari, 1999b), ou dos equívocos e distorções na implantação das medidas e na coexistência de uma “escola velha” ao lado de uma “escola nova” (Gomes, 2004). As soluções para tais distorções dependem, segundo os pesquisadores, de investimento e alocação adequada de recursos, de trabalho de efetiva formação dos educadores e do envolvimento de todos os sujeitos na ação educativa.

No que tange especificamente à educação de crianças e jovens oriundos das classes populares, a revisão da literatura aponta um volume muito grande de contribuições acerca das relações entre pobreza e baixo rendimento escolar e da tendência equivocada de se considerar como natural o fracasso dessa população com base em considerações como marginalização, carência cultural, desestruturação das famílias, baixas habilidades cognitivas e despreparo social (Bourdieu, 1999; Bourdieu & Champagne, 1999; Cagliari, 1997; Campos, 2003; Lahire, 1997; Patto, 1981, 1984, 1990; Sawaia, 2002).

Os autores sugerem que o foco seja recolocado na análise complexa da exclusão, que “no caso especial da educação envolve fortes aspectos simbólicos, incluindo o como é vivida e representada a experiência da exclusão” (Campos, 2003, p. 186), uma vez que o que está em jogo não é a pobreza, mas a permanência das condições de desigualdade no interior da escola (Bourdieu & Champagne, 1999; Patto, 1990).

O levantamento bibliográfico na área da Psicologia Escolar e Educacional leva a uma intensa produção de trabalhos e textos publicados em periódicos, livros, dissertações e teses sobre a questão da escola e a produção do fracasso escolar, encabeçados por obras pioneiras como as de Patto (1981, 1984)³. A estreita relação entre o objeto de estudo e o campo de atuação profissional levou a Psicologia a um questionamento das interpretações psicologizantes do fracasso escolar e a um amadurecimento da produção

1 Referimo-nos, em especial, ao texto “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”, publicado no Brasil no livro *A formação social da mente* pela Editora Martins Fontes, em seis edições, a partir de tradução do inglês de uma coletânea de ensaios publicados após a morte de Vygotsky, em 1935, intitulada “O Desenvolvimento Mental das Crianças e o Processo de Aprendizado”, de acordo com Michael Cole e cols. no prefácio da 6ª edição (1998b, p. XIV).

2 Ciclo básico de alfabetização adotado em São Paulo (1984) e em Minas Gerais (1985); expansão dessas medidas em outros Estados e municípios; e uma segunda geração dessas inovações, tendo como ponta a Escola Plural de Belo Horizonte e a educação continuada no estado de São Paulo, estas últimas fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que “abrigou as experiências anteriores e abriu caminho para outras inovações” (conforme Gomes, 2004, p. 39).

3 As obras constantemente citadas são *Introdução à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, inicialmente editada em 1981 e várias vezes reeditada. Trata-se de uma coletânea de diferentes autores que discutem o fracasso escolar, suas causas, algumas explicações e seus contextos. E *Psicologia e ideologia*, editada em 1984, em que a autora explicita o movimento de crítica à Psicologia da Educação e a convivência de uma Psicologia acrílica na explicação do fracasso escolar por fatores individuais do aluno, de personalidade, de inteligência e de comportamento, entre outros.

científica a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade social e educacional e dos determinantes sociais e históricos na produção do fracasso escolar e na base dos processos de exclusão.

São inúmeros os pesquisadores que têm se sucedido nos trabalhos voltados para uma análise crítica da escola no sistema educacional brasileiro, bem como da educação e das relações entre Psicologia e Educação, não sendo possível esgotar o assunto neste trabalho, o que demandaria outro texto. No entanto, é importante ressaltar que produções mais recentes na área da Psicologia Escolar e Educacional (Gatti, 2004; Marinho-Araújo e cols., 2009; Meira & Antunes, 2003; Oliveira, Souza, & Rego, 2002; Tanamachi, Souza, & Rocha, 2002) continuam focalizando a deficiência da escola para lidar com a diversidade e as diferenças, o que resulta em um desencontro entre agentes e usuários, entre o professor e o aluno. Tais estudos sugerem que ainda há uma resistência da escola em relação aos alunos das camadas populares, o que suscitou o interesse em conhecer sobre como os alunos reagem e como se relacionam com a escola.

Em busca de respostas para essas questões, este estudo teve por objetivo investigar o sentido construído por alunos da rede pública do Ensino Fundamental II às diferentes escolas por eles frequentadas.

A partir de uma visão social e crítica do desenvolvimento humano, em especial a teoria sócio-histórica de Vigotski (1998a, 1998b), entende-se que o ambiente, ao oferecer tarefas de ingresso ao mundo cultural, profissional e social, provoca o desenvolvimento das crianças em direção a estágios mais elevados, sendo a intervenção pedagógica fundamental para provocar os avanços que não ocorreriam espontaneamente.

A complexa relação entre desenvolvimento psicológico e escolarização é tema tratado em alguns trabalhos a partir dos textos de Vigotski, destacando-se aqui, para nossa reflexão, o de Kohl (1996). Para a autora, a escola promove saltos qualitativos em direção à inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados quando comparados ao não escolarizados. Isso, no entanto, não significa que tais indivíduos sejam mais capacitados intelectualmente, mas tão somente que estão mais bem instrumentados e habilitados para o enfrentamento das demandas que se impõem nas sociedades complexas como a nossa. Nesse sentido, “a exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura” (Kohl, 1996, p. 101).

Vigotski (1998b) atribui à atividade prática do homem no mundo um poder de atividade simbólica e organizadora por meio de signos e instrumentos. É na atividade prática no mundo, na relação entre os homens que ocorrem os processos de desenvolvimento e de mudança da realidade tanto objetiva como subjetiva. É por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo produzidos a partir das experiências individuais coletivamente partilhadas.

O sentido é o termo proposto por Vigotski (1998a) como um dos componentes da palavra, a qual possui dois componentes, o significado propriamente dito e o sentido. Significado refere-se ao sistema de relações objetivas oriundas do processo de desenvolvimento da palavra, um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Aguiar (2002) afirma que, para compreender a fala de alguém e entender suas palavras, é necessário entender seu pensamento (que é sempre emocionado) e a apreensão do significado da fala, pois o significado, além de parte integrante da palavra, é simultaneamente ato do pensamento, unidade do pensamento e da linguagem.

Já que o significado contém as propriedades do pensamento, por meio da palavra, podemos apreender os aspectos cognitivos-afetivos-volitivos que constituem a subjetividade.

A fala, construída na relação com a história e a cultura e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essas aparências (formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito (Aguiar, 2002, p. 131).

Assim, o significado é mediado por algo mais amplo: o sentido, que é a articulação de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (Aguiar, 2002).

Método

Partindo desses pressupostos e visando compreender, conforme já descrito, o sentido construído pelos alunos a respeito da escola, esta pesquisa pretendeu uma abordagem empírica, em que a escuta estivesse aberta aos educandos.

Por que escutar os alunos? Porque assim seria possível remeter-se àqueles diretamente implicados na situação objeto de estudo. Além do mais, um levantamento bibliográfico indicou serem pouco usuais pesquisas voltadas à escuta dos alunos.

Uma variedade de recursos, como entrevistas individuais e coletivas, desenhos, colagens, frases incompletas e questionários, oportunizou diferentes formas de expressão, tendo em Rey (2002) um importante suporte metodológico, para quem a construção do conhecimento na pesquisa qualitativa é sempre uma produção construtiva-interpretativa.

As diferentes formas de representar as vivências, ideias e sentimentos em relação à escola possibilitaram levantar indicadores que, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), levaram à organização de categorias temáticas sobre a visão geral da escola, sua finalidade, como seria não ir à escola, evocações, o cotidiano escolar e as práticas educativas, os agentes institucionais (o professor, o diretor, o inspetor e o próprio aluno), a visão dos pais e colegas sobre a escola e as condições sociais que permeiam a escola. Uma vez organizados esses conteúdos de uma forma mais objetivada, procedeu-se a “uma articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios” com vistas “a verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 233-234), o que possibilita ir mais além dos indicadores e integrá-los em um processo de interpretação por núcleos de significação.

A pesquisa desenvolveu-se no espaço de um projeto social de educação não formal da comunidade de Heliópolis, bairro periférico que constitui a maior favela da cidade de São Paulo⁴. O contexto social onde o projeto se insere apresentava as seguintes características, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000) e da Prefeitura Municipal de São Paulo (2003): alto índice de analfabetismo; renda média familiar em torno de R\$ 250,00⁵; baixa escolarização da população, com média de quatro anos de escola; população predominante de migrantes nordestinos e seus descendentes, com baixa qualificação profissional; população de jovens acima da média da população de São Paulo.

A população específica atendida no projeto era de cerca de 250 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos, cujas famílias tinham como expectativa em relação ao projeto a complementação escolar, o acompanhamento da lição de casa e a proteção na ausência dos pais contra os riscos do contato com as drogas, com a sexualidade precoce e o envolvimento com atividades ligadas ao tráfico. A escolha desses alunos como participantes deste estudo justifica-se pelo fato de estarem reunidos, em um único local, crianças e adolescentes de 23 escolas públicas da abrangência. Não devemos julgar que as dificuldades com relação ao ensino-aprendizagem e à relação aluno-escola sejam restritas aos alunos do ensino público. No entanto, é a rede pública que atende uma parcela majoritária da população, em especial a que vive em situação de vulnerabilidade social para quem a escola é referência fundamental para o acesso no mundo social, cultural e do trabalho.

A pesquisa foi realizada na oficina de orientação de estudos, destinada à realização da lição de casa escolar. Este foi o espaço escolhido, pois fazia uma ponte com a escola, facilitando o desencadear de conversas sobre ela.

4 Ressalta-se que há um consentimento formal da instituição e dos participantes quanto à publicação dos resultados desta pesquisa.

5 Valor do salário mínimo nacional, segundo fonte do DIEESE, de R\$ 200,00 correspondentes a menos de 100 dólares e valor da cesta básica, de 70,53% do valor do salário mínimo. Fonte: http://www.condsef.org.br/links_f_ut_dieese.htm. Acesso em 29/10/2008.

Participaram da pesquisa 23 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II, com idades entre 10 e 13 anos, que frequentavam o projeto pela manhã e iam para a escola à tarde, sendo 12 meninas e 11 meninos que cursavam a 5ª e a 6ª série, em sua maioria, e nenhum referiu histórico de repetência. É importante ressaltar que, na análise, foi mantido o linguajar próprio dos sujeitos, sem correção gramatical.

Resultados e Discussão

O contato com o campo foi receptivo, desde as coordenadoras do projeto e da educadora até as crianças e adolescentes. As atividades propostas foram semanais e ocuparam uma parte do horário, de maneira a permitir que eles fizessem as tarefas planejadas da oficina. Sempre houve colaboração e participação das crianças e adolescentes. O contato prolongado com o campo permitiu a criação de um laço de afeição dos participantes junto à pesquisadora, o conhecimento pelo nome e a interação.

Dos 23 participantes, 13 estavam com 11 e 12 anos, frequentando a 5ª série; sete, com 12 e 13 anos, na 6ª série; um, com 12 anos, na 4ª série; e uma menina, com 10 anos, com necessidades especiais, por ser surda-muda, na 4ª série. Embora se constate certo atraso na relação idade/série, não houve relato de repetência. A maioria dos pais era proveniente da região Nordeste (11 pais e 19 mães); tinham idades entre 31 e 40 anos; quatro eram semianalfabetos, 19 cursaram o ensino fundamental, 15, o ensino médio, um, o curso superior e oito não souberam informar o nível de escolaridade dos pais. As profissões dos pais variavam entre pedreiro, motorista, gráfico, padeiro, marceneiro e metalúrgico, e as mães eram domésticas, costureiras e do lar. O perfil das famílias sugere uma tendência a um nível mais elevado de escolarização dos pais, para além dos quatro anos de escola, de acordo com a caracterização das famílias do bairro.

Os conteúdos apreendidos a partir dos diferentes momentos e atividades foram organizados da seguinte maneira: levantamento de indicadores (palavras, expressões verbais) por frequência de aparecimento (repetição ou reiteração); agrupamento por categorias temáticas; e integração pelo processo de articulação dos conteúdos (por semelhança, complementaridade, contradição) na construção de núcleos de significação.

No quadro 1, apresentam-se os dados agrupados na categoria temática denominada Visão Geral da Escola.

A visão geral da escola para os alunos se constitui a partir da aglutinação de expressões variadas e de diferentes formas de olhar a escola. Destaca-se, em 47 indicadores, a crítica à escola, dizem que a escola é ruim, apontam os defeitos, classificam-na como insatisfatória. A fala a seguir é indicativa desta visão negativa generalizada a respeito da escola:

Essas escolas de hoje em dia não presta pra nada... nada; não tem nada que preste, é muita bagunça.

Quadro 1. Visão geral da escola.

Núcleos de significação	Indicadores	N
Negatividade e crítica em relação à escola	Insatisfação quanto à escola e reconhecimento de dificuldades que ela apresenta (ruim, muito ruim, insatisfatória, uma porcaria)	47
Contradição quanto à positividade/negatividade da escola	Satisfação com restrições (mais ou menos boa, boa com restrições, tem dia que é boa, tem dia que é ruim)	30
Positividade em relação à escola	Satisfação quanto à escola e reconhecimento do seu valor (boa, muito boa, satisfatória, importante, não poderia viver sem ela)	17
Ausência de sentido ou indiferença	A escola como lugar de objetos e carteiras; nada a declarar; indiferença	13

Quadro 2. Finalidade da escola.

Núcleos de significação da finalidade da escola	Indicadores	N
Positiva relacionada à aprendizagem	Para aprender (matérias em geral, ler e escrever, fazer conta e troco, a trabalhar)	80
Positiva relacionada à obtenção de emprego e melhores condições	Para conseguir emprego (saber trabalhar, ter uma formação profissional)	18
Negativa	Para nada, para falir os alunos	3
Positiva relacionada à socialização secundária	Para fazer amigos	1

Muitos outros (30 indicadores) constroem um núcleo de significação da contradição entre a positividade e a negatividade:

Sim [estou satisfeito], mas acho que poderia aprender mais mudando de escola.

Alguns, mesmo que em menor número (17 indicadores) mostram-se satisfeitos com a escola, veem que a escola é boa e a valorizam como algo importante em suas vidas:

A escola pra mim é uma luz no fim do túnel e, sem a escola, eu não saberia o que eu seria...

Por último, 13 indicadores denotam a indiferença:

NDA. Sei lá, mano. ND, nada a declarar. Não significa nada. Escola... normal.

A contradição é visível em suas falas, sobressaindo as expressões relativas à insatisfação dos sujeitos quanto à escola que frequentam, o que permite apreender que a escola não atende às suas expectativas, sendo alvo de críticas, de raiva, de descaso ou desconsideração.

No quadro 2, apresentam-se os indicadores agrupados em torno da categoria temática Finalidade da Escola, ou seja, para que ela serve, na visão dos participantes.

Para a maioria (80 indicadores), a finalidade da escola é o aprendizado. Esse resultado contrasta com o número reduzido de indicadores com significações positivas em relação à escola no quadro anterior. Há uma presença significativa (18 indicadores) de referências à possibilidade de colocação no mercado de trabalho e preparo para a profissionalização.

Tais respostas ligadas à escola como sendo local de aprendizagem e de formação qualificada indicam a possibilidade de superação das condições concretas vividas no cotidiano pauperizado em que se encontram os participantes da pesquisa, a exemplo de uma das falas:

Nós vai ter um serviço muito bom, pra gente não precisar ficar catando papelão, é... garrafa, latinha, não precisar ficar levando essas carroças, né?.

Ou seja, parece estar presente uma visão ideologizada da escola como salvadora, carregada da distinção presente no imaginário social de que há um diferencial em relação a quem não a frequenta. No entanto, o conjunto de

Quadro 3. Como seria não ir à escola.

Núcleos de significação sobre a possibilidade de não ir à escola	Indicadores	N
Positiva com significação negativa	Seria bom ou quase bom não ir à escola (legal, bom, muito legal, mais ou menos bom)	12
Negativa com significação positiva	Não seria bom não ir à escola (ruim, péssimo, chato, prejudicial)	12

Quadro 4. Evocações sobre a escola.

Núcleos de significação a partir das evocações sobre a escola	Indicadores	N
Fracasso e sentimento de destruição da escola	Insatisfações/falhas acompanhadas de desejo de destruição	13
Breves momentos e situações de prazer e satisfação	Satisfação com algumas matérias, aulas de educação física, aulas livres, férias	8
Anseios como sugestões para a escola ser melhor	O que a escola deveria ter: segunda-feira, educação física, nada de matemática, português; quinta-feira: só artes, desenhos; deveria ter rosas e não espinhos; tinha que ter decoração bonita	4

significações dos dois quadros analisados mostra a contradição entre a escola que não serve para nada e a escola que salva!

No quadro 3, apresentam-se os indicadores que se agruparam sob a categoria temática Como Seria Não Ir à Escola e os núcleos de significação que puderam ser apreendidos das expressões dos participantes.

Não ir à escola tem, ao mesmo tempo, um sentido positivo e um sentido negativo para os sujeitos, que se dividiram igualmente a respeito dessa possibilidade. As avaliações negativas não deixam dúvida quanto aos riscos e prejuízos por não ir à escola. Já entre os que se animaram com a possibilidade de não ir, há os que não têm dúvida e os que titubeiam, mas mesmo assim afirmam que seria mais ou menos bom não ter que ir à escola.

As dúvidas sobre o assunto denotam o alto peso das críticas à escola, não se tratando apenas de uma questão do desejo do aluno, pois conhecem as consequências de sua escolha. Em uma sociedade excludente como a nossa, os jovens percebem que precisam do estudo e do diploma para tentar se livrar de um futuro incerto, para conseguir empregos dignos, não podendo abrir mão da escola, por pior que ela esteja.

No quadro 4, apresentam-se os indicadores das associações que fizeram a partir da palavra escola.

As evocações negativas, em maior número (13 indicadores), referem-se ao que não agrada ao aluno, ou à situação de fracasso da escola, acompanhadas por desejo de destruição. Em relação às significações positivas, referem poucas disciplinas, breves momentos mais livres

e situações em que ocorre um descanso das lições, o que lhes agrada, e sugerem anseios de como a escola poderia ser melhor.

Tal ambivalência reforça a ambiguidade presente nas falas e nas formas de expressão dos sujeitos desde o início da pesquisa. Vygotsky, de acordo com Oliveira (1996), propõe uma visão global do ser humano, indicando as necessidades, os interesses, os impulsos, os afetos e as emoções como fundamentais na vida e na conduta de uma pessoa.

Os indicadores nesta categoria temática sugerem que os participantes anulam suas expectativas em relação ao aprender e expõem sentimentos e soluções ambíguas que contrariam seus interesses, necessidades e afetos. A significativa insatisfação com a escola sugere que os alunos expõem uma ferida aberta, confirmando as críticas de Patto (1990) a respeito do caráter excludente da escola pelo distanciamento entre o que ela propõe e os anseios da população que a frequenta.

No quadro 5, apresentam-se os indicadores que integraram a categoria temática Cotidiano da Escola e das Práticas Pedagógicas.

Em relação às práticas pedagógicas, é grande o número de indicadores (50) que fazem referência às cópias e lição de casa excessivas. Os alunos alegam cansaço, que denota um esvaziamento dos conteúdos no fazer sem fazer. Também se destacam as 23 referências à baixa qualidade do que circula no interior da escola e à forma como ela é conduzida e gerenciada, pelo excesso de aulas vagas e pela baixa qualidade dos materiais e do trabalho dos professores.

Quadro 5. Cotidiano da escola e das práticas pedagógicas.

Núcleos de significação	Indicadores	N
Esvaziamento dos conteúdos pelas práticas pedagógicas	Cópias excessivas e muita lição de casa	50
Gerenciamento negativo pelos agentes educativos	Aulas vagas, qualidade dos materiais e qualidade do trabalho dos professores	23

Quadro 6. Sobre os agentes institucionais.

Sub-categorias/Núcleos de significação	Indicadores	N
Sobre o professor: Ambivalência entre amor e ódio em relação ao professor	Expressões decorrentes do gosto pessoal do aluno em relação ao professor	26
Abuso de poder	Professores não aguentam a situação e apelam para o desrespeito e o autoritarismo	24
Ambivalência na qualidade do trabalho do professor	Expressões ambivalentes quanto ao domínio do conteúdo e à qualidade do que e como ensinam	11
Sobre o diretor: Qualidade do trabalho	Ineficiente, injusto, chato	5
Abuso de poder	Não respeita o aluno, não confia, vive chamando os pais	3
Sobre o inspetor de alunos Ambivalência no reconhecimento do trabalho do inspetor	São injustos, mas mantêm a ordem	2
Sobre o aluno Culpabilização de si próprios pelo fracasso da escola	Transgridem as regras, não respeitam professores e funcionários, não deixam a escola boa, não gostam de algumas aulas	7

A despeito da literatura que patologiza a pobreza e culpabiliza o indivíduo e sua família por suas falhas, os alunos apresentaram outros argumentos para o fracasso escolar. Referiram o pouco investimento do professor, os materiais não adequados, a dinâmica da aula não favorecedora da aprendizagem e o distanciamento afetivo do professor com o aluno e com o objeto de conhecimento.

O professor chega, manda abrir o caderno, pega o giz, alguns não falam nem boa tarde, já começa a passar lição. Temos que copiar tanta lição que a mão fica doendo. Nós não temos aula porque às vezes eles não falam nada, só dá lição, manda copiar a página e ficamos copiando no caderno, é muito chato, dói o braço.

No quadro 6, incluem-se os indicadores referentes aos professores, diretores, inspetores e aos próprios alunos, agrupados na categoria temática Agentes Institucionais, com sub-categorias específicas a cada agente e respectivos núcleos de significações que puderam ser apreendidos.

Constatam-se 61 referências ao(s) professor(es) ao longo de toda a pesquisa, das quais 26 expressam o caráter

ambivalente entre amor e ódio que nutrem pelos professores e 24 respostas concretizam a visão que os jovens têm de seus professores como sendo desrespeitosos, autoritários e que não aguentam as situações. A fala a seguir exemplifica o que eles entendem por atitude autoritária como defesa contra uma situação que não aguentam:

E tem professor que se você falar assim, ela pega e já põe falta; manda fazer tudo de qualquer jeito. Depois que a gente faz, ela fica reclamando, chama nossa mãe; é, eles não aguentam, não aguentam, não aguentam.

Onze respostas referem-se à baixa qualidade do trabalho do professor em relação ao domínio do conteúdo e à forma como ensinam:

(...) aí vem um professor que não sabe nem quanto é um mais um; é, tem uns que escrevem um monte de coisa errado lá [Erram] e dizem que é só pra ver se a gente tava prestando atenção; dizem que a gente não presta atenção.

Quadro 7. Visão dos colegas e dos pais sobre a escola.

Núcleos de significação	Indicadores	N
Quem está fora do ambiente escolar qualifica a escola	Para os pais, a escola é boa	9
Quem está dentro do ambiente escolar critica a escola	Para os colegas, ela é ruim	5

Quadro 8. Condições sociais

Núcleos de significação	Indicadores	N
Descaso das autoridades políticas com a escola	Falta de equipamentos, desvio de verbas, responsabilização dos políticos	9
Preconceito entre classes sociais	Oposição entre escola particular e pública; entre ricos e pobres	3

Considerando-se o valor do papel mediador do professor no favorecimento das aprendizagens dos alunos, apreende-se dessas falas que a distância entre o professor e o aluno abre um fosso, afastando o aluno de uma real aproximação com o conhecimento. Não se trata, no entanto, de culpabilizar o professor pelas dificuldades de aprendizagem do aluno ou pelo fracasso da escola.

Concorda-se com Sawaia (2002) que

É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. [...] É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (p. 98-99).

Esse fosso aberto e que parece manter alunos e professores segregados, como também os demais agentes institucionais (diretores e inspetores), é confirmado pelas autorreferências de uma conduta inadequada por alunos, fechando um ciclo que se autossustenta:

Não respeitamos os professores. Os funcionários, eu os irrito e saio correndo. Eu adoro irritar as pessoas.

(...) os alunos não deixam ela [a escola]boa, eles pioram a situação.

Isso confirma dados de outras pesquisas, como a de Souza (2009), cujos resultados mostram o desrespeito como valor negativo que, ao circular na escola, é apropriado pelos sujeitos nas interações – alunos, professores e equipe técnica –, constituindo-se como um conjunto de atitudes de uma dinâmica aversiva, desrespeitosa e desgastante: “o espaço e tempo da aula transformam-se no cenário das lutas e embates que consomem o que deveria ser o tempo do ensino e da aprendizagem” (p. 134-135).

Resta saber qual o avanço possível em direção a um desenvolvimento prospectivo, na perspectiva vigotskiana, quando os envolvidos ficam aprisionados em um espaço reduzido pelos embates e, provavelmente, subtraídos no que tange à construção do conhecimento e à liberação de carga afetiva e volitiva positivas.

No quadro 7, apresentam-se os indicadores relativos à visão que os pais e os colegas têm da escola, segundo os participantes da pesquisa. Tais conteúdos integram a categoria temática denominada Visão do Outro (pais e colegas) sobre a Escola, sendo que as significações são construídas pelos sujeitos a partir de uma visão de fora, no caso dos pais, e de dentro, no caso dos colegas.

Os colegas, no caso, são os próprios alunos que vivem a mesma situação e têm igualmente críticas à escola. Já os pais, talvez pela maioria não ter terminado os estudos, depositam na escolarização dos filhos a esperança de um futuro melhor que o seu. Ou seja, os participantes mostram saber que seus pais valorizam a escola, independente do que ela é na realidade. Para Lahire (1997, p. 334-335), a maioria dos pais vê a escola como algo importante e tem a esperança de ver os filhos “saírem-se” melhor do que eles; almejam, para sua progênie, um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador do que o deles, mesmo nos casos em que as rupturas são numerosas e as condições de vida difíceis, colocando suas disposições sociais e condições familiares a mil léguas das disposições e das condições necessárias para ajudar as crianças a “ter êxito” na escola.

Finalmente, o quadro 8 mostra os indicadores agrupados na categoria temática Visão das Condições Sociais, cujos núcleos de significação tangenciam as questões macroestruturais, éticas e sociais que permeiam a escola construídas pela análise, como descaso de autoridades e preconceito social.

Dentre os indicadores, constata-se nove referências em relação à falta de equipamentos, desvio de verbas

e descaso das autoridades políticas em relação à escola e três relacionadas ao preconceito que percebem haver entre as classes sociais, que separa ricos e pobres em escolas diferentes. Talvez esses dados possam ser referidos à população de que se trata, todos pertencentes a uma comunidade cujas lideranças vêm lutando, a partir dos anos 1990, por garantir educação de qualidade. Os alunos assinalam que não são iguais, não têm direitos iguais e tampouco são respeitados, e isso gera um sentimento de raiva daqueles com melhores condições sociais. Referem que os políticos deveriam oferecer condições adequadas, mas percebem que, em uma sociedade dividida em classes, só quem tem condições de pagar tem direito à educação de qualidade. Pelas falas, apreende-se o risco de uma autodepreciação como consequência da percepção de desigualdade de condições entre os que frequentam a escola pública e os que frequentam a escola particular.

Considerações Finais

Os participantes deste estudo, crianças e jovens na faixa etária dos 10 aos 13 anos, são provenientes de um contexto marcado pela pobreza, violência e desemprego (ou subemprego). Tais características configuram o perfil de suas famílias, submetidas a condições objetivas determinantes das reais possibilidades de sua inserção social, na visão de Bourdieu (1999). Desprovidas de condições materiais para o acesso a bens culturais e simbólicos, criando seus filhos no espaço de uma comunidade emergente em grande centro urbano como São Paulo, depositam na escola a esperança de um futuro melhor para eles.

Esses anseios são nitidamente apreendidos em diferentes momentos da coleta de dados. A escola é percebida pelos participantes como necessária e feita para o aluno aprender, se promover, conseguir emprego e ser alguém na vida. No entanto, muitas das significações negativas em relação a ela, ao cotidiano vivido, às práticas educacionais e aos relacionamentos interpessoais sugerem que ela não está funcionando como deveria, tampouco como gostariam.

Vários aspectos negativos são apontados: aulas vagas e sem sentido, muita cópia, falta de materiais adequados, falta de professores, professores que não conseguem dar aula nem manter a ordem, autoritarismo, desrespeito e falta de investimento público. Poucos conseguem apontar aspectos agradáveis, como as aulas de educação física, de educação artística, as férias e alguns professores e aulas que apreciam como positivas.

Em relação à suspeita de uma resistência à escola por parte dos alunos, como resposta de reciprocidade à resistência da escola em relação aos alunos, ela se confirma. Os sujeitos não esconderam o desafeto pelos professores e pelos agentes institucionais. Afirmando não serem respeitados e reagem com a falta de respeito.

Os alunos da pesquisa sugerem que os professores não aguentam as condições de trabalho e nem todos ensi-

nam como eles gostariam. Ao ir à escola, depositam nela a esperança de um futuro melhor, mas não conseguem aprender, e acabam por desenvolver atitudes negativas em relação à escola e aos professores, colaborando para a aula não acontecer.

Todos os participantes da pesquisa frequentam a escola, o que é indicativo de que, de fato, são beneficiários da expansão de vagas. O que chama a atenção, no entanto, é a consideração negativa dos processos educacionais vividos por esses jovens, aliada ao sentimento de rejeição social e desqualificação. De acordo com Campos (2003), a tensão da qual se reveste a exclusão (daqueles que frequentam a escola e não aprendem) se dá pelo contraste com a inclusão social, que “traz consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não pertinência ou desfiliação, de negação de acesso” (p. 186). Não por acaso, são esses os sentimentos trazidos pelos participantes desta pesquisa.

Na busca de respostas para as questões norteadoras desta pesquisa, novas perguntas se abrem: O que poderia romper com este círculo vicioso de representações e ações cristalizadas? Quais as possibilidades de os agentes institucionais construir outras relações e condições para a aprendizagem e outros espaços de diálogo e de parceria na construção do conhecimento? Diante desse fragmento da realidade, quais ações caberiam?

A construção de uma escola condizente com o que a sociedade espera dela é um longo e complexo processo, no qual muitas variáveis ou fatores estão implicados. Embora não seja possível uma generalização, os resultados sugerem que a construção de um ambiente efetivamente democrático no interior da escola demanda um esforço coletivo. Tal construção não será apenas fundamentada em posições e disposições sociais, como sugere Lahire (1997), mas poderá depender das aproximações entre os agentes educacionais e as famílias, do investimento público em educação de qualidade, da gestão social e da integração efetiva dos meios populares nos programas educacionais, enfim, da mobilização de um papel pró-ativo de todos os envolvidos em favor não só da educação para todos, mas da qualidade da educação para todos.

A visão dos sujeitos pesquisados aponta para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade e as diferenças, o que resulta em um desencontro entre seus agentes e seus usuários. No entanto, os resultados também sugerem que a efetiva criação de condições de igualdade e legitimidade no acesso a uma educação de qualidade traria sentimentos mais positivos e satisfação por parte dos usuários, desde que resultassem em processos educacionais mais significativos.

Sugere-se a continuidade de estudos dessa natureza, que abrem a possibilidade de expressão dos sujeitos e de escuta a respeito da realidade vivida. Sobretudo, em pesquisas como essa, seria necessário incluir também a visão dos professores e dos pais como participantes ativos dessa e nessa mesma realidade.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2002). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (2ª ed., pp. 1-29). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 222-245.
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Ed. Presença.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bleger, J. (1976). *Temas de Psicología – entrevista y grupos* (6ª edición). Buenos Aires: Nueva Vision.
- Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (Orgs.). (2001). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1972). Structures, habitus et pratiques. Em P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1999). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* (2ª ed., pp. 37-64) (A. J. Gouveia, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1966)
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). Os excluídos do interior. Em M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* (2ª ed., pp. 217-227) (M. de Castro, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1992)
- Cagliari, L. C. (1997). O príncipe que virou sapo – considerações a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças na alfabetização. Em M. H. S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar* (3ª ed., pp. 193-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 183-191.
- Davis, C., & Silva, F. G. (2004). Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 123-140.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - Dieese (2002). *Cesta Básica – posição em dezembro de 2002*. Recuperado: 29 out. 2008. Disponível: http://www.condsef.org.br/links_f_ut_dieese.htm.
- Ferrari, A. R. (1999a). *Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil: um diagnóstico*. Porto Alegre: Relatório de Pesquisa CNPq.
- Ferrari, A. R. (1999b). Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (12) 22-47.
- Freitas, M. T. A. (2000). *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto* (4ª edição). São Paulo: Editora Ática.
- Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30.
- Gomes, C. A. (2002). Planos de papel e planos realizadores: a diferença do pacto educacional. Em C. A. Gomes, *Traduzindo em ações o Plano Nacional de Educação* (pp. 199-208). Brasília: UNESCO e Comissão de Educação do Senado Federal.
- Gomes, C. A. (2004). Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 39-52.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). *Censo demográfico do Ipiranga, Cursino e Sacomã*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Kohl, M. (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, 3, 97-102.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lane, S. T. M., & Camargo, D. (1995). Contribuições de Vigotski para o estudo das emoções. Em S. T. M. Lane & B. B. Sawaia (Orgs.), *Novas veredas da psicologia social* (pp. 115-131). São Paulo: Brasiliense.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Mainardes, J. (1998). A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 192(79), 16-29.
- Mainardes, J. (1999). Cenários de aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula. Em J. B. Martins (Org.), *Na perspectiva de Vygotsky* (pp. 81-102). São Paulo: Quebra Nozes.
- Marinho-Araújo, C. M. e cols. (Orgs.) (2009). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, G. N. (1979). Crescimento da clientela escolar e democratização do ensino: uma questão de definir a quem beneficiar prioritariamente. *Cadernos de Pesquisa*, (28) 49-51.

- Mello, G. N. (1981). Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo. *Cadernos de Pesquisa*, (36), 87-91.
- Oliveira, M. K. (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, (3), 97-102.
- Oliveira, M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (Orgs.). (2002). *Psicologia e Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Ozella, S., & Sanches, S. G. (2002). Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica. Em Bock, A. M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 141-158). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Rey, F. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sawaia, B. (2002). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (4ª ed., pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Snyders, G. (1981). *Escola, classe e luta de classes* (2ª Ed). Lisboa: Moraes.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. Em C. M. Marinho-Araújo e cols. (Orgs.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (133- 151). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2002). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1998a). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.) (2ª edição). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (1998b). *A formação social da mente* (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.) (6ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 29/8/2009
 Reformulado em: 23/6/2010 (1ª)
 Reformulado em: 20/10/2010 (2ª)
 Aprovado em: 21/01/2011

Sobre as autoras

Patrícia Batista Marques (paty.lynda@hotmail.com)
 Universidade São Marcos, São Paulo, SP

Marisa Irene Siqueira Castanho (msiqueiracastanho@gmail.com)
 Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco – SP.

Endereço para correspondência:

Rua Loreto, 61 – ap. 81, Vila Santo Estéfano – CEP. 04152-130 – São Paulo – SP.

Informações complementares: Natureza do trabalho - relato de pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida durante o 9º e o 10º semestre do curso de Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos, no período 2005-2006

Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores

*Ederson de Faria
Vera Lúcia Trevisan de Souza*

Resumo

Esse artigo resulta de uma pesquisa em que se buscou compreender como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente. Foram analisadas cinco dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado que apresentavam, no título e no resumo, a proposta de estudar identidade de professores. O método utilizado foi o estudo bibliográfico, tomando-se, como referentes teóricos, os autores que desenvolvem estudos sobre identidade. Como resultado, constatou-se que algumas pesquisas realizadas no âmbito do mestrado e doutorado têm recorrido a conceitos de vários autores da Sociologia e de um autor da Psicologia, os quais oferecem subsídios para a compreensão do fenômeno da constituição identitária do professor.

Palavras-chave: Identidade, formação de professores, psicologia educacional.

The identity concept and its appropriation in teachers education studies

Abstract

This article is the result of a research that attempts to understand how the identity concept has been appropriated in teachers' education studies and their contribution to the understanding of the process of identity constitution. We analyze five Master's theses and five doctoral dissertations that revealed through their titles and summaries the proposal to study teachers' identities. We conducted a bibliographical research, taking as theoretical references authors who use cultural-historical approach. We found that some research pieces carried out by MA and PhD candidates have used the concepts of several authors in the field of sociology and an author in psychology. These scholars provide us with input for understanding the phenomenon of the teacher's identity construction .

Keywords: Identity, teachers' education, educational psychology.

Sobre el concepto de Identidad: apropiaciones en estudios sobre formación de profesores

Resumen

Este artículo resulta de una investigación en la que se buscó comprender como el concepto de identidad está apropiado en las investigaciones sobre formación de profesores y cuál su contribución para la comprensión del proceso de constitución de la identidad docente. Se analizaron cinco tesis de maestría y cinco tesis doctorales que presentaban en el título y en el resumen la propuesta de estudiar identidad de profesores. El método utilizado fue el de estudio bibliográfico, tomándose como referentes teóricos los autores que desarrollan estudios sobre Identidad. Como resultado se constató que algunas investigaciones de maestría y doctorado recurrieron a conceptos de varios autores de Sociología y de un autor de Psicología, los cuales ofrecen subsídios para la comprensión del fenómeno de la constitución de identidad del profesor.

Palabras Clave: Identidad, formación de profesores, psicología educacional.

Introdução

Neste artigo, são apresentados os resultados de um estudo que buscou investigar o conceito de identidade utilizado nas pesquisas sobre formação de professores, tendo em vista o crescimento das pesquisas na área da Psicologia e da Educação voltadas à investigação desse tema.

Nosso interesse pelo tema da identidade nasce de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Processos de constituição do sujeito em práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC de Campinas, cujo objetivo era investigar a constituição identitária de professores, entendendo que as representações que esses profissionais têm de si como docentes interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos do espaço escolar.

Na pesquisa que ora apresentamos, nos dedicamos, primeiramente, a compreender e discutir o conceito de identidade formulado por alguns autores da Psicologia e da Sociologia, tendo em vista sua apropriação nas pesquisas que estudam formação de professores para, em um segundo momento, identificar e analisar em estudos do nível do mestrado e do doutorado em que medida os conceitos utilizados por seus autores têm se constituído como aporte à compreensão e explicação dos fenômenos estudados.

As pesquisas sobre formação de professores e o tema da identidade

Não é difícil encontrar, na literatura científica, trabalhos cujo propósito é discutir, problematizar, quantificar e classificar a formação de professores. Além da Educação, outras áreas do conhecimento têm se preocupado com esse tema; a produção de pesquisas é extensa na Psicologia e a questão também tem despertado o interesse de sociólogos, filósofos e historiadores. Em pesquisa do tipo estado da arte, André (1999) analisa a produção acadêmica sobre formação de professores no período de 1990 a 1996, e encontra, somente na área da Educação, 284 estudos sobre o tema. Constata a autora que o tema da identidade é pouco estudado, correspondendo a 9% do total de dissertações e teses constantes do banco da CAPES no período. Contudo, em nova pesquisa de mesma natureza, focalizando a produção no período de 1999 a 2003, a autora identifica 1184 pesquisas sobre formação de professores, revelando um crescente interesse sobre o tema. Desse total de estudos analisados, 13% abordam o tema da identidade, o que evidencia um aumento do interesse de pesquisadores desse campo sobre a problemática da constituição da identidade docente (André, 2009).

Os dados dessas pesquisas, somados ao conhecimento dos objetivos declarados nas primeiras pesquisas que acessamos, permitiram constatar que o interesse crescente em estudos sobre identidade no campo da formação docente indica que sua compreensão pode trazer contribuições ao campo da formação e, em consequência, à educação escolar. Tal constatação nos levou a questionar as pers-

pectivas teóricas que têm sido adotadas nesses estudos, por entendermos ser um tema de interesse do campo da Psicologia. Nossa hipótese era que a análise do referencial teórico das pesquisas permitiria avaliar a contribuição de teorias da Psicologia ao campo de estudos sobre a formação de professores.

O conceito de identidade

Conforme anunciado, passamos a apresentar o conceito de identidade das perspectivas da Psicologia e da Sociologia, visto serem essas as abordagens adotadas nos estudos que analisamos. Inicialmente, apresentamos os postulados teóricos de Antonio da Costa Ciampa, que aborda a identidade como categoria da Psicologia Social. O autor realizou um estudo que se tornou referência sobre o tema, em que se utiliza do materialismo histórico como base teórica e do método dialético para sua construção.

Em seguida, discorremos sobre os conceitos de identidade desenvolvidos por Claude Dubar, sociólogo francês que estuda identidade no trabalho e que é o mais utilizado nas teses de doutorado sobre identidade que analisamos. Ainda da perspectiva da Sociologia, apresentamos os postulados sobre identidade de dois outros autores, também utilizados nas teses de doutorado. Trata-se de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que se preocupa com o tema focalizando o que denomina de modernidade líquida, e do inglês Stuart Hall, também sociólogo, que estuda as identidades culturais da perspectiva da pós-modernidade.

Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença.

Identidade é movimento, porém, uma vez que a identidade pressuposta é repostada pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como se dando. A reposição, portanto, sustenta a mesmice, que é a ideia de que a identidade é atemporal e constante: identidade-mito. A superação da identidade pressuposta denomina-se metamorfose (Ciampa, 1987).

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro.

Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 1997, p. 104). Essa afirmação o aproxima de Ciampa (1987), quando diz que a identidade se constrói na e pela atividade.

A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. De qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis (Dubar, 1997).

O processo de constituição da identidade, para Dubar (1997), que prefere falar em formações identitárias, visto entender que são várias as identidades que assumimos, se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas). Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária, segundo o autor, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização.

Dubar (1997) sintetiza a constituição das formas identitárias a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor.

Também da perspectiva da Sociologia, mas com foco na pós-modernidade, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Existem dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. A questão da identidade só se põe nas comunidades do segundo tipo, onde há a presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas.

Identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e essa verdade sobre a identidade está cada vez mais nítida, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas. Esse fato,

contudo, é recente. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada. Essa ideia surge da crise do pertencimento (Bauman, 2005).

A essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo une e divide, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se (Bauman, 2005).

Na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas (Bauman, 2005). Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável.

Da mesma perspectiva que Bauman, mas interessado na identidade cultural, Stuart Hall (2006) apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (p. 9) Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”.

Hall cita o crítico cultural Kobena Mercer, para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, 1990, p.43).

Segundo Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada *identidade do sujeito do Iluminismo*, que expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Assim, entende-se o sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica. Já a segunda, a *identidade do sujeito sociológico*, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo

tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

Por último, apresenta a concepção de *identidade do sujeito pós-moderno*, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Apesar desta visão de sujeito soar como perturbadora, visto seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo Hall (2006), ela tem características positivas, pois se, de um lado, desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Foram muitos os fatos e aspectos que influenciaram essa mudança de entendimento do sujeito ao longo da história e que continuam a provocar transformações no momento atual, em que adventos como a globalização imprimem uma nova dimensão temporal e espacial na vida dos sujeitos.

Para Hall (2006), identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assim, assinala que estaria ocorrendo uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, já que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas e fragmentadas e, como consequência, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre que é identidade, visto tratar-se de um aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores.

O autor também destaca o caráter de mudança no que chama de modernidade tardia, expressão utilizada por Giddens para referir ao que alguns sociólogos têm chamado de pós-modernidade. Logo, as sociedades modernas têm como característica a mudança constante, rápida e permanente, o que se constitui como principal diferença das sociedades tradicionais.

Assim, a modernidade tardia não se define somente como experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas como uma forma altamente reflexiva de vida, em que as informações promovem uma constante avaliação e transformação das práticas sociais e alteram constitutivamente suas características e, por conseguinte, as identidades em relação. Em síntese, para esse autor, identidade, sociedade e cultura não se separam.

Importa esclarecer que não se pretendeu, com a exposição realizada nas páginas precedentes, esgotar o tema da identidade, identificando e apresentando todos os autores que o têm abordado. Ou seja, não se trata de um estudo do tipo estado da arte, mas de relacionar e discutir alguns teóricos que têm se dedicado ao estudo do tema, sobretudo com foco na definição do conceito de identidade. Assim, o critério de escolha dos autores levou em conta o fato de se constituírem como aportes teóricos às pesquisas que têm sido desenvolvidas e considerou-se, ainda, a pertinência de seus trabalhos, no que concerne ao investimento e consistência ou repercussão dos mesmos e ao seu caráter psicossocial. Reconhecemos, assim, que vários autores não foram contemplados nessa análise, como os do campo da Psicanálise, por exemplo; contudo, acreditamos que os escolhidos representam as perspectivas teóricas psicossociais que têm se dedicado à definição do conceito.

Método e procedimentos

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica na medida em que toma, como fonte de dados, registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, em meio impresso ou digital, em forma de artigos científicos, dissertações ou teses. Os textos dessas pesquisas constituem-se fontes de dados que o pesquisador utiliza para o seu trabalho, visto apresentar categorias teóricas já trabalhadas (Severino, 2007).

Seu caráter é descritivo, pois não será realizada pesquisa de campo para comprovar os dados obtidos, pelo contrário, serão analisados trabalhos já realizados por pesquisadores, visando comparar dados e checar informações.

O trabalho foi dividido em dois momentos. Inicialmente, fez-se um levantamento dos autores que têm estudado o conceito de identidade e selecionamos suas produções mais significativas. Em seguida, buscamos, no banco da CAPES, teses e dissertações produzidas nos últimos três anos, usando os descritores identidade e formação de professores. Lemos os resumos dos trabalhos encontrados e identificamos, naqueles que explicitavam o referencial teórico, as teorias que estavam sendo adotadas nas pesquisas. A partir de então, definimos as teorias sobre identidade que iríamos estudar. Feita a escolha das obras, procedeu-se a uma leitura aprofundada dos conceitos com vista à sua análise e proposições de explicações para o tema da identidade.

Em seguida, selecionamos cinco dissertações e cinco teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Educação nos últimos três anos (exceto a tese de doutoramento de Conti, datada do ano de 2003), que apresentavam, no título e no resumo, a proposta de estudar identidade no âmbito da formação de professores. A escolha de um número limitado de trabalhos deveu-se ao tempo para realização da pesquisa, um ano, e ao fato dos objetivos da pesquisa exigirem a leitura e a análise do referencial teórico adotado, atividades que levam tempo considerável para serem realizadas.

Como critério de escolha dos trabalhos, além dos já apresentados (identidade e formação de professores e programas de Psicologia e Educação), teve grande peso a possibilidade de acesso à pesquisa completa, tendo em vista que, em muitos casos, somente os resumos são disponibilizados, o que não permitiria a realização da análise proposta.

As dissertações foram todas produzidas em universidades sediadas no Estado de São Paulo, sendo duas delas em universidades públicas estaduais e as demais, em duas diferentes instituições confessionais.

Em relação às teses, quatro são do Estado de São Paulo e uma é do Estado do Rio Grande do Sul. Duas das teses paulistas são de uma universidade pública estadual e as demais foram produzidas em instituições confessionais.

Selecionadas as pesquisas, partiu-se para a leitura e análise dos seus referenciais teóricos a fim de se verificar como o conceito de identidade foi apropriado por elas. Focou-se apenas a abordagem teórica dessas pesquisas e não os seus resultados.

Para o propósito deste artigo, apresentamos a seguir dois eixos de análise que sintetizam o que se objetivou com o presente estudo: objetivos do trabalho e sua relação com a apropriação do conceito de identidade; e referencial teórico ou conceito de identidade: a relação entre o conceito e sua contribuição para os estudos sobre formação de professores.

Resultados e discussões

Objetivos do trabalho

No que concerne aos objetivos declarados pelos autores, é possível observar a busca pela compreensão do processo de desenvolvimento profissional de educadores, tendo como foco o sujeito e sua relação com a docência. A análise dos objetivos permite constatar que algumas pesquisas focalizam o professor em exercício, expressando a ideia de identidade como processo de constituição permanente, caracterizado por movimento de afirmação e negação: “Analisar como o ser-professor se narra e interpreta-se como sujeito na profissão, tendo em vista compreender de que maneira esse profissional constrói a identidade pessoal/profissional, sendo capaz de afirmar-se ou negar-se como sujeito dentro do sistema-escola” (Ferreira, 2006).

Contudo, há também a compreensão de que a identidade se constrói no processo de formação inicial, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional, ou seja, a atividade docente que marcaria trajetórias diferenciadas de identidade: “Relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade.” (Freitas, 2006)

No trabalho de Assis (2007), a amplitude que parece atingir a ideia de identidade refere-se também a cursos, ou seja, organizações curriculares que assumiriam determina-

das características que se pode chamar de identidade. Contudo, o objetivo expresso pelo autor carece de clareza, não sendo possível identificar, com precisão, identidade do que ou de quem se propõe a pesquisar:

Reconhecer o papel do curso de Pedagogia no Brasil, que profissional forma e qual a sua identidade, considerando os segmentos formativos pouco articulados de profissionais da gestão educacional e professores das séries iniciais de ensino fundamental e educação infantil. (Assis, 2007)

Há, também, a pressuposição de que a identidade se constrói no processo de formação continuada a ser desenvolvido pela escola, indicando que a constituição da identidade pessoal e profissional são processos concomitantes que deveriam ser preocupação da formação em exercício: “Identificar as possíveis contribuições do processo de formação permanente realizado pela instituição na constituição das identidades pessoais e profissionais de educadoras pesquisadoras.” (Buccini, 2007).

Entretanto, de caráter mais ampliado, há objetivos que visam estudar a identidade ao longo de uma trajetória, com foco na profissionalização e percorrendo todo o caminho de escolha da profissão até sua efetivação nas ações educativas: “Pretendem-se reconhecer e analisar traços identitários construídos e reconstruídos ao longo do processo de profissionalização desde a escolha da profissão, formação inicial, inserção profissional e práxis educacional.” (Pandolpho, 2006)

Já em um movimento que pretende aprofundar o conhecimento da identidade docente, se inscreve a pesquisa a seguir, em que se supõe haver uma dimensão espiritual como constituinte da identidade docente: “Compreender como a dimensão da espiritualidade contribui e participa da constituição identitária de professores e, como, em uma escola confessional, se dá essa constituição.” (Vieira, 2009)

Já a tese cujo objetivo apresentamos a seguir supõe uma relação entre concepção de docência e formação identitária, e focaliza a pesquisa em uma área de atuação específica, além do segmento de ensino diferenciado: trata-se do Ensino Superior. Esse fato também revela que o interesse pela identidade docente ultrapassa a escola de educação básica, onde, frequentemente, vemos a questão da formação de professores mais debatida, e chega ao Ensino Superior: “Apreender a concepção de docência de um grupo de professores da área da Saúde e verificar as suas configurações identitárias docentes, construídas nas trajetórias pessoais e profissionais.” (Pagnez, 2007)

O objetivo declarado na pesquisa de Conti (2003) não contém a expressão identidade, apenas a sugerindo na medida em que se propõe a investigar as visões da profissão docente e suas características. Logo, atrela o processo de constituição de identidade às visões que professores iniciantes têm da profissão: “Investigação das visões sociais expressas por um conjunto de seis professoras iniciantes acerca da profissão docente, mais particularmente do tipo de qualificação que a caracteriza e a define.” (Conti, 2003.)

O objetivo da pesquisa a seguir traz elementos novos atrelados ao termo identidade: memórias. Também parece interessado em investigar a questão da identidade em outro espaço que não a escola. Logo, amplia o escopo de interesses sobre o tema: “Perceber e compreender como são produzidas as práticas de memórias/identidades, por meio das manifestações coletivas desenvolvidas nesses fóruns acadêmicos nacionais.” (Mesquita, 2008).

Por fim, o objetivo da última pesquisa selecionada só permite identificar que se trata de pesquisa sobre identidade, entendendo-a como percurso, visto que o pesquisador vincula a tese à sua pesquisa de mestrado e os objetivos não permitem compreender a que segmento de ensino ou instância educacional se vincula a pesquisa: “Investigar o percurso identitário de quatro professores que estiveram envolvidos anteriormente em minha pesquisa de mestrado.” (Pereira, 2007)

O que se pode afirmar a partir dos objetivos apresentados é que eles confirmam o interesse de pesquisadores sobre o tema da identidade docente, sobretudo nos últimos três anos, o que nos conduz a perguntar a respeito do porquê do interesse, aparentemente recente, sobre o tema, o que as próprias pesquisas nos ajudam a responder, quando declaram acreditar que compreender a constituição da identidade do professor permitirá desvelar aspectos relativos às práticas docentes e propor melhores formas de atuação dos cursos de formação de professores, além da melhoria das práticas educativas.

Contudo, o que fica evidente é certa dispersão das pesquisas, seja no que concerne ao espaço da docência focalizado (ora no Ensino Fundamental, ora no Ensino Superior, ora na formação inicial, ora na formação continuada, ora em fóruns de discussão), ou no próprio modo de conceber a identidade: como construída na formação inicial, como processo contínuo, como trajetórias, como memórias, como visões e concepções, como aspecto pessoal ou aspecto profissional. Tal fato nos leva a questionar a relação entre essas problemáticas de pesquisa e esses diversos focos de interesse com o referencial teórico adotado pelos pesquisadores, visto que um problema de pesquisa nasce do questionamento da realidade a partir de dada forma de compreendê-la, ou seja, a abordagem do problema e o desenvolvimento do método para investigá-lo não se separam das proposições teóricas que os sustentam. Dito de outra forma, para compreender a identidade docente, é preciso buscar os postulados conceituais que sustentem tal compreensão, o que demanda acessar conceitos que, no caso do presente estudo, têm sido produzidos pela área da Psicologia e da Sociologia.

Referencial teórico ou conceito de identidade: a relação entre o conceito e sua contribuição para os estudos sobre formação de professores

Conforme anunciado nas páginas precedentes, pretende-se apresentar, neste eixo de análise, os aportes teóricos utilizados pelos autores da pesquisa e suas contribuições para aspectos que envolvem a constituição da identidade docente.

Das cinco dissertações de mestrado selecionadas, apenas duas preocupam-se com a apresentação e fundamentação do conceito de identidade de uma perspectiva científica: a de Ferreira (2006) e Freitas (2006). A dissertação de Buccini (2007) chega a citar Ciampa (1987), autor que desenvolveu o conceito de identidade da perspectiva da Psicologia, porém não apresenta os fundamentos de sua teoria. Já as dissertações de Assis (2007) e Pandolpho (2006) não apresentam referencial teórico acerca da identidade, embora tratem do conceito.

As dissertações de Ferreira (2006) e Freitas (2006) trazem postulações sobre identidade na perspectiva de Ciampa (1987), cuja obra data de 1986. Tal escolha deve-se ao fato da teoria desse autor oferecer grande lastro para a compreensão dos processos que constituem o sujeito, ao eleger a atividade, a memória (história) e a consciência como aspectos que se imbricam no movimento de representação de si. Em se tratando de professores, cujas práticas têm sido questionadas e criticadas por suas características de não mudança, olhar para a ação docente da perspectiva da teoria de Ciampa permitiria compreender o que estaria na base da aparente não mudança e vislumbrar ações para a formação que promovessem a conscientização dos professores sobre sua atividade, situando a história individual e social, o que poderia resultar em metamorfose.

Um aspecto preocupante concerne às outras três dissertações analisadas, que declaram, em seus objetivos, o propósito de estudar identidade e não apresentam qualquer autor que trate do tema. Apresentam referenciais da formação de professores e se utilizam do termo identidade da perspectiva do senso comum. Esse fato chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as pesquisas, visto se tratar de produção científica que pressupõe a disseminação do conhecimento acumulado sobre dada temática. Contudo, esse fato também pode justificar a dispersão que apontamos na análise dos objetivos e certo desconhecimento teórico sobre a temática da identidade.

Notou-se, em relação às teses, uma preocupação maior com o embasamento teórico do conceito, o que se justifica por se tratar de teses de doutorado, tipo de pesquisa em que há uma exigência maior com relação à definição dos aportes teóricos que sustentam a investigação. Nas teses de Vieira (2009) e Pereira (2007), são utilizados mais de um teórico para dar fundamento ao conceito: a primeira fundamenta-se nas teorias de Dubar (1997) e Bauman (2005), e a segunda, em Dubar (1997) e Stuart Hall (2006). Apenas no trabalho de Conti (2003) se notou menos investimento do pesquisador em trabalhar o conceito, embora, ainda assim, o autor da pesquisa faça referência a Claude Dubar (1997), sem, no entanto, aprofundar-se ou discutir o conceito de identidade, o que é compreensível tendo em vista seu objetivo de estudar as visões sobre a docência e a caracterização da profissão.

Mesquita (2008) fundamenta-se nos postulados de Bauman, que, como se viu na primeira parte deste artigo, entende a identidade como mutação permanente. Assim, retomando o objetivo desta pesquisa, que se propunha a investigar as memórias/identidades em fóruns acadêmicos,

é possível que a teoria escolhida possa fornecer explicações ao que pretende o autor. No entanto, a pouca clareza do objetivo impede relações ou conclusões mais precisas sobre a relação entre o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Já a escolha de Pagnez (2007) da teoria de Dubar como referente parece muito adequada ao objetivo de estudar a identidade profissional por meio das trajetórias dos docentes, visto que o autor entende que o trabalho está no centro da constituição identitária e que as identidades se constroem nas transações objetivas e subjetivas que caracterizam a vida pessoal e profissional dos sujeitos.

O mesmo pode-se afirmar sobre Pereira (2007), que elege Dubar e Stuart Hall como referentes para atingir o objetivo de compreender a trajetória de constituição identitária de quatro professoras. Também está interessada em estudar identidade no trabalho e toma sua construção como trajetória, além de considerar o contexto cultural em que desenvolvem suas práticas.

Já Vieira (2009), que visa compreender o aspecto espiritual na constituição identitária, toma como aportes Dubar e Bauman, nos levando a questionar em que medida esses autores permitem compreender a dimensão que pretendeu investigar, sobretudo porque Dubar (1997) assume a perspectiva dialética e materialista que estão na base de suas postulações.

A análise dos aportes teóricos utilizados nas teses nos leva a concluir que a forma como esses autores que estudam identidade no trabalho (Dubar), identidade na pós-modernidade (Bauman) ou identidades culturais (Hall) oferece fundamentos para a compreensão da constituição da identidade docente, visto considerarem essa constituição como dinâmica e em constante movimento, em que o sujeito se confronta com as mudanças e busca novas formas de identificação. Logo, se, de um lado, Ciampa se ocupa da constituição da identidade do sujeito, de outro, Dubar se dedica ao estudo das identidades profissionais, inserindo o trabalho como condição e fonte dessa constituição. Bauman e Hall, por sua vez, inserem as transformações sociais e culturais como fontes e condicionantes da forma como o sujeito se vê e se narra.

Assim, é possível depreender, dessa análise, que a articulação entre esses autores permitiria uma compreensão mais ampla dos processos envolvidos no movimento de se tornar professor.

Considerações finais

A partir da análise realizada, é possível afirmar que permanece como desafio o desenvolvimento de um conceito de identidade que considere os aspectos apresentados pelos diferentes autores que têm investido em seu estudo. Se, como se viu nessa breve pesquisa, a Sociologia traz grandes contribuições à explicação dos fenômenos que constituem o sujeito, por certo também o faz a Filosofia ou a Psicanálise, cujas produções não foram acessadas nessa pesquisa. Contudo, talvez o interesse crescente pelo tema possa ser explicado tomando-se por base o que afirma Stu-

art Hall (2006), quando diz que o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, diferença e inconstância, mantendo sua identidade aberta, e que se, de um lado, essa visão é perturbadora pelo seu caráter de imprevisibilidade, de outro, é positiva por desestabilizar identidades do passado e abrir-se à possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. Mas que tipo de investigação, com que método, postura do pesquisador e delineamento seria capaz de apreender fenômeno tão móvel, inconstante, mutante e líquido?

Nas pesquisas analisadas, o estudo do tema se justifica por se acreditar em sua plausibilidade na explicação de processos que envolvem a docência, especialmente no que concerne ao modo de ser professor.

Acredita-se, por conseguinte, que a compreensão do processo de constituição identitária do professor traria contribuições para sua formação e melhoria de sua prática nas instituições, o que resultaria em melhor qualidade do ensino.

Tendo a pesquisa objetivado, em um primeiro momento, estudar o conceito de identidade em suas diferentes significações teóricas e a contribuição de diferentes teóricos na discussão e construção dos significados desse conceito, foram analisados os postulados de Ciampa (1987), Dubar (1997), Bauman (2005) e Stuart Hall (2006). O primeiro apresenta uma teoria sobre a identidade e sua constituição da perspectiva da Psicologia Social, adotando como aporte teórico o materialismo histórico-dialético. O segundo, sociólogo francês, tem desenvolvido, em seu país, estudos sobre a constituição das identidades profissionais, assumindo, também, a dialética como fundamento para explicar o movimento de sua constituição. O terceiro, sociólogo polonês, aborda a questão da identidade da perspectiva da pós-modernidade e, ainda que não declare, é possível vislumbrar traços da teoria da complexidade no modo como concebe a constituição da identidade do sujeito ao analisar como a condição pós-moderna, sobretudo as incertezas e a fluidez dos acontecimentos, afetam a identidade das pessoas. O quarto, à semelhança de Bauman, também se interessa pelas mudanças da sociedade, mas focaliza a cultura.

Se, por um lado, esses autores nos possibilitam aproximar seus conceitos para compreender o fenômeno da identidade, de outro, é necessário atentar para suas diferenças e especificidades, que deverão nortear os enfoques de pesquisas sobre o tema. Ciampa (1987) ocupa-se da identidade enquanto conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) focaliza a identidade no trabalho, enfatizando o eixo relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Já Bauman (2005) e Hall (2006) situam a identidade na pós-modernidade, que Bauman denomina de modernidade líquida, na qual a fixidez dá lugar à incerteza, as identidades do passado são sobrepostas pelas possibilidades

de futuro e o sujeito se caracteriza como descentramento e deslocamento permanente.

Não obstante, há que se notar que os quatro concebem identidade como complexa, inacabada, resultando do processo constante de tensão entre o sujeito histórico e as condições materiais em que vive. Portanto, identidade como síntese de uma tensão dialética jamais findável.

Contudo, como esforço de síntese do que discutimos e analisamos, reconhecemos que o conceito de identidade sofre de certa dispersão semântica, permanecendo como desafio a todos os campos de conhecimento que se propõem a investigá-lo. Por hora, parece pertinente assumir a definição de Stuart Hall (2006): não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores.

Referências

- André, M. e cols. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, 20(68), 301-309.
- André, M. e cols. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Formação docente – Revista Brasileira de formação de professores*, 01(01), 41-56.
- Assis, A. E. S. Q. (2007). *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado no curso de pedagogia?*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Buccini, I. C. (2007). *Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Conti, C. L. A. (2003). *Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Dubar, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. Em *A socialização*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. A. (2006). *Ser-professor: construção de identidade em processo autoformativo*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo.
- Freitas, F. L. (2006). *A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª Edição). São Paulo: DP&A.
- Mercer, K. (1990). Welcome to the jungle. Em J. Rutherford (Org.), *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Mesquita, I. M. (2008). *Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Pagnez, K. S. M. M. (2007). *O ser professor no ensino superior na área da saúde*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pandolpho, M. M. S. (2006). *Ensino de Biologia em questão: os valores e as referências da graduação na prática docente sob o olhar de egressos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Pereira, G. A. (2007). *No fio da história: uma análise da (re) construção identitária de professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, M. M. S. (2009). *Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 10/09/2009

Reformulado em: 22/06/2010 (1ª)

Reformulado em: 15/10/2010 (2ª)

Aprovado em: 20/01/2011

Sobre os autores

Ederson de Faria (edersonfaria@yahoo.com.br)
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Vera Lúcia Trevisan de Souza (vera.trevisan@uol.com.br)

Endereço para correspondência:

Rua Eduardo da Silva Magalhães, 77. Parque Continental. CEP 05324-000 São Paulo - SP.

Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional

*Paula Cruz Goitein
Fabiana Cia*

Resumo

Este trabalho teve como objetivo revisar a produção científica na literatura nacional indexada na área de Psicologia, entre 1999 e 2008, de estudos empíricos que descreveram diferentes interações entre as crianças com NEE e seus familiares e as implicações para o desenvolvimento das mesmas, sob diferentes perspectivas teóricas. Foi realizada uma busca sistemática em três bases de dados bibliográficos (SCIELO, LILACS e Periódicos Capes), utilizando as palavras-chave: famílias de crianças com deficiência, necessidades educacionais especiais, família, relações familiares, irmãos e relações fraternais. Foram identificados 17 artigos que foram analisados considerando diferentes aspectos (periódicos em que foram publicados, variáveis relacionadas, técnicas de coleta de dados utilizadas e principais resultados obtidos). Constatou-se a carência de estudos sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Interações familiares, necessidades educacionais especiais, deficiência.

Familiar interactions of children with special educational needs: National Brazilian literature revision

Abstract

The purpose of this study was to get a review about the scientific production shown by the Brazilian indexed literature at the psychology area for the period between 1999 and 2008. It was based on empiric studies, which described distinct interactions between children with special educational needs and their relatives, as well as the implications for their development, seen by different theoretical perspectives. A systematic search has been done using data registered in three bibliographic bases (SCIELO, LILACS and Capes periodic reviews). The key words used were: families with deficient children, special education needs, family, familiar relations, brothers, fraternal relations. A number of 17 articles was found. They were analyzed considering different aspects (periodic reviews in which they were published, related variables, collecting techniques and main results obtained. It could be seen that the theme has been scarcely studied.

Keywords: Family relations, special educational needs, deficiency.

Interacciones familiares de niños con necesidades educacionales especiales: revisión de la literatura nacional

Resumen

Este trabajo tuvo el objetivo de revisar la producción científica en la literatura nacional indexada en el área de Psicología, entre 1999 y 2008, de estudios empíricos que describen diferentes interacciones entre niños con NEE y sus familiares, además de las consecuencias para el desarrollo de los mismos, bajo diferentes perspectivas teóricas. Se realizó una busca sistemática en tres bases de datos bibliográficos (SCIELO, LILACS e Periódicos Capes), utilizando las palabras clave: familias de niños con deficiência, necesidades educacionales especiales, familia, relaciones familiares, hermanos y relaciones fraternales. Se identificaron 17 artículos que se analizaron considerando diferentes aspectos (periódicos en que se publicaron, variables relacionadas, técnicas de recopilación de datos utilizadas y principales resultados obtenidos). Se constató la escasez de estudios sobre el tema.

Palabras Clave: Relaciones familiares, necesidades educacionales especiales, deficiência.

Introdução

A família tem um papel importante no desenvolvimento, sendo a base para o aprendizado de valores sociais (Del Prette, Martini, & Del Prette, 2005; Dessen & Silva, 2004), além de moldar as características psicológicas do indivíduo e permitir a sobrevivência da criança. Trata-se de um contexto de socialização especialmente relevante para a criança, já que, durante muitos anos, é o principal ambiente no qual ela cresce (Gomide, 2003). A família transmite valores, atitudes, cultura, conhecimento e habilidades para a vida, com base na maneira como oferece suporte emocional, social e financeiro para as crianças. Quando há uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE¹), o papel dos membros familiares torna-se ainda mais importante, pois a criança necessita de um maior envolvimento em seus cuidados e em sua estimulação (Yaegashi, Miranda, & Komagrone, 2001).

Diante do nascimento de uma criança com deficiência², há um sentimento inicial de medo e luto pela perda do filho perfeito. No geral, ambos os pais se frustram e se sentem responsáveis pela condição da criança, sendo que as mães estão mais propensas a ter depressão, por ter uma maior responsabilidade pelos cuidados e pela educação dos filhos com deficiência, quando comparadas com os pais. Muitas vezes, são elas que abdicam do trabalho remunerado e da carreira profissional para se dedicar integralmente ao filho (Paniagua, 2004; Petean & Suguihura, 2005).

Nas pesquisas realizadas por Glidden e Floyd (1997) e Negrin e Cristante (1996), concluiu-se que as mães de crianças com deficiência apresentam maior tendência à depressão do que os pais, o que sugere que estes não vivenciam depressão ou, quando vivenciam, apresentam uma forma mais branda de depressão do que as mães. Provavelmente, isso se deve ao fato de a mãe ser a principal responsável pelos cuidados com o filho e por passar mais tempo em sua companhia. Além disso, a mãe de uma criança com deficiência pode passar a ter, quase que exclusivamente, como única função, os muitos cuidados com o filho, o que lhe tomará muito tempo e implicará na ausência de outras atividades que poderiam servir como um auxílio para a superação das dificuldades encontradas.

Sabe-se que, no nascimento de uma criança com NEE, a família passa por diferentes fases de enfrentamento: (a) fase de choque – que ocorre ao receber a notícia de que a criança tem uma deficiência; (b) fase de negação – em que muitas famílias, após passado um tempo do recebimento da notícia, ignoram o problema ou questionam a veracidade do diagnóstico; (c) fase de reação – em que a família vive uma série de sentimentos (como irritação, culpa e depressão), os quais deve expressar, pois esta fase faz parte dos primeiros

1 Serão consideradas as crianças com necessidades educacionais especiais, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, estando de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

2 O termo deficiência será adotado para ser referir apenas às pessoas com deficiência física, auditiva, visual ou intelectual.

passos de uma adaptação; e (d) fase de adaptação – em que os pais se sentem mais calmos, têm uma visão mais prática e realista da situação e procuram se organizar e se orientar para poderem ajudar os filhos. Esses sentimentos que os pais vivenciam são gerados e reforçados pelos preconceitos que a sociedade e nossa cultura impõem, uma vez que a deficiência, até os dias de hoje, é vista por muitos como um castigo, em que os pais são os principais culpados, assim eles acabam por se envergonhar com essa situação (Paniagua, 2004).

Diante disso, as famílias de criança com NEE têm maior probabilidade de vivenciarem situações estressantes, que estão relacionadas ao menor apoio social (Matsukura, Marturano, Oishi, & Borasche, 2007). Além disso, Petean e Suguihura (2005) mostraram que existe uma sobrecarga materna diante dos cuidados da criança, pois o pai não demonstra grande envolvimento com ela, tendo o trabalho como um instrumento de fuga.

Com base nos estudos supracitados, somados à escassez de serviços públicos de saúde e educação e considerando as dificuldades de uma família lidar com as demandas de ter um filho com NEE, acredita-se que, muitas vezes, os pais, assim como os demais familiares, têm que se adaptar às necessidades e particularidades da criança, o que pode acarretar problemas no desenvolvimento tanto dos filhos com NEE, quanto dos filhos que não as têm quando os pais não conseguem ter um processo de adaptação satisfatório. Além disso, esses pais podem abdicar da realização de atividades pessoais por conta das demandas que um filho com NEE pode trazer.

Este trabalho teve como objetivo revisar a produção científica na literatura nacional indexada na área de Psicologia, entre 1999 e 2008, de estudos empíricos que descreveram diferentes interações entre as crianças com NEE e seus familiares e as implicações para o desenvolvimento das mesmas, sob diferentes perspectivas teóricas.

Método

Inicialmente, foi feita a busca por artigos nacionais a respeito da temática em revistas indexadas na base de dados LILACS, Scielo e Periódicos Capes, que disponibilizavam os artigos online. Para tanto, foram utilizados como descritores os termos: famílias de crianças com deficiência, necessidades educacionais especiais, família, relações familiares e irmãos. Essas palavras foram inseridas uma por vez e os artigos foram obtidos primeiramente na íntegra e depois selecionados os que estavam relacionados com a temática. Foram excluídos resumos de capítulos de livro ou livros relacionados a estes termos-chave. Para selecionar os artigos, procurou-se saber se os textos percorriam a respeito da família de crianças com necessidades educacionais especiais, ou a respeito de um dos integrantes dessa família, ou mesmo a respeito de um fator que poderia influenciar na relação familiar. Para delimitar a revisão, foram priorizadas apenas

Tabela 1. Porcentagem de artigos em cada periódico

Periódicos	(%)	N
Estudos de Psicologia (Campinas)	23,5	4
Psicologia: Reflexão e Crítica	17,6	3
Psicologia: Teoria e Pesquisa	11,7	2
Interação em Psicologia	11,7	2
Psicologia: Ciência e Profissão	11,7	2
Paideia: caderno de Psicologia e Educação	5,8	1
Psicologia em Estudo	5,8	1
Psicologia em Revista	5,8	1
Psicologia Escolar e Educacional	5,8	1
	100,0	17

Tabela 2. Principais técnicas de coleta de dados utilizadas nos artigos

Variáveis	(%)	N
Revisão de Literatura	58,8	10
Entrevista	35,3	6
Entrevista, aplicação de escalas e observação	5,8	1
	100,0	17

revistas da área de Psicologia. Do total, foram encontrados 17 artigos nacionais, que foram obtidos na íntegra.

Com os 17 artigos nacionais selecionados, foram realizadas análises, utilizando tabelas, considerando os periódicos em que foram publicados os artigos (nome das revistas), as variáveis relacionadas (quais foram as principais variáveis investigadas em cada estudo), as técnicas de coleta de dados utilizadas e os principais resultados obtidos nos artigos. Diante disso, foi feita uma análise na qual foram comparados os dados encontrados na fundamentação teórica e os dados encontrados na revisão de literatura, que são baseados em compilação de fatos observados.

Resultados e Discussão

Os resultados e a discussão abaixo serão apresentados de forma a apontar os principais aspectos contidos nos artigos selecionados. Para tanto, será feita a seguinte divisão: (a) periódicos em que foram publicados; (b) técnicas de coleta de dados utilizadas; (c) variáveis relacionadas; e (d) principais resultados obtidos.

Periódicos em que foram publicados os artigos

A Tabela 1 apresenta a porcentagem de artigos publicados em cada periódico.

O manuscrito que mais publicou artigos nessa temática foi o *Estudos de Psicologia* (Canho, Neme, & Yamado, 2006; Domingues, Motti, & Palamin, 2008; Gomes & Bosa, 2004; Höher & Wagner, 2006).

Técnicas de coleta de dados utilizadas

A Tabela 2 mostra as principais técnicas de coleta de dados utilizadas nos artigos selecionados.

Pode-se constatar que a técnica de coleta de dados mais utilizada foi a de revisão de literatura (Brito & Dessen, 1999; Fávero & Santos, 2005; Fiamenghi & Messa, 2007; Góes, 2006; Henn, Piccinini, & Garcia, 2008; Nunes, Silva & Aiello, 2008; Schmiht & Bosa, 2003; Silva & Dessen, 2001, 2002; Silva & Fleith, 2008). Segundo Cozby (2006), a revisão de literatura é importante para verificar quais foram os resultados das outras pesquisas a respeito do assunto pesquisado. Mesmo em casos de pesquisas experimentais, a revisão de literatura sempre deve ser feita para ter conhecimento dos avanços e lacunas existentes (Filho & Santos, 2001).

Variáveis relacionadas

As variáveis relacionadas em cada artigo encontram-se na Tabela 3.

Como mostra a Tabela 3, as variáveis mais presentes, dentre o conjunto de artigos revisados, foram a deficiência

Tabela 3. Porcentagem de variáveis relacionadas em cada artigo

Variáveis	(%)	N
Deficiência intelectual		
1- Interação entre irmãos X Deficiência intelectual	5,8	1
2- Impacto da família X Síndrome de Down	11,7	2
3- Importância da família X Deficiência intelectual	17,6	3
Deficiência auditiva		
1- Brincar entre mães e filhos X Habilidades sociais X Deficiência auditiva	5,8	1
2- Importância da família X Deficiência auditiva	5,8	1
3- Vivência de mães de crianças com deficiência auditiva X Sala de espera	5,8	1
4- Vivência do pai X Deficiência auditiva	5,8	1
Deficiências		
1- Diagnóstico X Orientação X Pais	5,8	1
2- Relações familiares X Deficiência	5,8	1
3- Importância do pai X irmão X Deficiência	5,8	1
Autismo		
1- Autismo infantil X Estresse familiar	11,7	2
2- Impacto da família X Autismo	5,8	1
Superdotação		
1- Importância da família X Desenvolvimento do Superdotado	5,8	1
	100,0	17

intelectual (Góes, 2006; Henn e cols., 2008; Nunes e cols., 2008; Silva & Dessen, 2001, 2002; Souza & Boemer, 2003) e a deficiência auditiva (Brito & Dessen, 1999; Canho e cols., 2006; Domingues & cols., 2008; Ribeiro, Yamada, & Tavano, 2007) e sua relação com aspectos familiares.

Principais resultados obtidos nos artigos

Inicialmente, nota-se que existem poucos estudos que abordaram pesquisas sobre a família de crianças com NEE. De fato, no Brasil, ainda são raras as pesquisas que tenham participantes com NEE, porque muitos deles não estão incluídos na escola ou na sociedade. Além disso, não se tem uma estimativa precisa do número de pessoas com NEE no nosso país que são usuárias de serviços de educação e de saúde, dificultando ainda mais o acesso a elas, pois sabe-se que grande parte dessa população está à margem da escola, seja especial ou regular (Mendes, 2006; Tanaka & Manzine, 2005). Por mais que os dados do INEP apontem para as estatísticas de crianças nas salas de aula, ainda não se tem com precisão um número de crianças com NEE porque muitas não têm diagnóstico, ou mesmo nem vão a escola, ficando sob cuidados das famílias. Tais fatores podem dificultar pesquisas com famílias de crianças com NEE.

Também são raros os estudos a respeito da repercussão de um filho superdotado na família. Na revisão de literatura, foi encontrado apenas um texto que se referia a este tema. A superdotação, no Brasil, é difícil de ser identificada,

isso porque não se tem um preparo de profissionais (como professores e psicólogos) e existem poucos centros especializados na área. Alguns mitos relacionados à superdotação podem impedir ainda mais a identificação e o diagnóstico preciso, como, por exemplo: as crianças superdotadas são de famílias com melhor poder aquisitivo, têm bom desempenho em todas as matérias da escola e são disciplinadas e dedicadas (Alencar, 2007; Metrau & Reis, 2007).

Vários estudos (Brito & Dessen, 1999; Canho e cols., 2006; Fávero & Santos, 2005; Fiamenghi & Messa, 2007; Góes, 2006; Henn e cols., 2008; Nunes e cols., 2008; Schmidt & Bosa, 2003; Silva & Dessen, 2001, 2002; Souza & Boemer, 2003) discutiram a repercussão do nascimento de uma criança com deficiência ou transtorno global no desenvolvimento na família. O nascimento de uma criança gera a necessidade de adaptação da família, pois é uma fase de transição. Por exemplo, os pais necessitam reajustar a rotina diária da casa (de acordo com as necessidades do bebê) e muda a dinâmica de relacionamento do casal que precisa passar a discutir, além da relação entre eles, o relacionamento entre pais e filhos e a divisão de tarefas (Bee, 2008; Palácios, 2004).

Quando a criança nasce com alguma deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento, há um aumento na necessidade do grau de adaptação. Isso porque, para além das mudanças que qualquer família passa ao nascer um filho, essa família, muitas vezes, precisa buscar maior apoio médico, informações sobre seu filho e os aspectos

desenvolvimentais e vivenciar mais frequentemente sentimentos de insegurança, culpa, tristeza, ansiedade, preocupação, depressão, medo e vergonha (Paniagua, 2004). Esses sentimentos são condições de enfrentamento que os pais encontram diante da situação e o estresse parental é um fator observado com muita frequência (Matsukura e cols., 2007).

Ao longo do desenvolvimento da criança com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, principalmente nas fases de transição (ingresso na pré-escola, no ensino fundamental, adolescência e fase adulta), os pais tendem a vivenciar sentimentos de insegurança e incertezas. Na educação infantil, muitos pais temem que seus filhos não sejam bem cuidados, sofram preconceito, etc. No ensino fundamental, as principais dúvidas se referem à escolha da escola e se a criança deve ou não ingressar em serviços de apoio. Quando chega a adolescência e a fase adulta, os pais passam a temer mais o futuro do filho em relação à independência financeira, escolarização e relacionamentos amorosos (Paniagua, 2004). No geral, os pais se preocupam mais com a independência dos filhos e com quem cuidará deles quando não puderem mais ter o auxílio dos pais (Dallabrida, 2007; Falkenbach, Drexler, & Werle, 2008; Pentean & Suguihura, 2005; Silva & Dessen, 2007; Souza & Boemer, 2003). Nessas fases, as famílias têm maior probabilidade de passar por crises (Brito & Dessen, 1999; Canho e cols., 2006; Fiamenghi & Messa, 2007; Góes, 2006; Henn e cols., 2008; Pentean & Suguihura, 2005; Silva & Dessen, 2001, 2007).

Apesar das diversas fases de adaptação pelas quais os pais passam, quando têm um filho com NEE, isso não significa que a família terá problemas recorrentes por conta da criança, já que muitas chegam a ter um grau de satisfação com a vida e com a sua rotina igual às demais famílias de crianças com desenvolvimento típico (Paniagua, 2004).

Diversos pesquisadores apontam que os pais devem ter uma participação ativa no trabalho de intervenção precoce, uma vez que são responsáveis pela solução de problemas diários que surgem durante as várias etapas de desenvolvimento de seus filhos (Erickson & Kurz-Riemer, 1999; Guralnick, 1998; William & Aiello, 2004).

Os grupos de intervenção são importantes também para oferecer apoio social aos seus membros. Diferentes autores trabalharam essa questão. A família necessita de um suporte social para manutenção do equilíbrio (Dysson, 1997; Falkenbach e cols., 2008), pois existe uma relação direta entre a quantidade/satisfação com o suporte social, o nível de estresse parental e a satisfação com a família (Floyd & Philippe, 1993; Paniagua, 2004). No entanto, muitas vezes esse suporte é escasso ou mesmo as pessoas que compõem o círculo familiar não dão apoio à família da criança com NEE por preconceito, falta de informação ou recusa de ter uma criança deficiente na família (Marchesi, 2004; Souza & Boemer, 2003).

Como suporte social, há grupos de apoio formados por famílias que apresentam problemas semelhantes, como mostram alguns autores (Fávero & Santos, 2005; Fiamenghi

& Messa, 2007; Ribeiro e cols., 2007). Tais grupos são importantes, pois muitas famílias isolam-se socialmente devido à total dedicação ao cuidado com o filho com NEE (Brito & Dessen, 1999; Fávero & Santos, 2005; Schmidt & Bosa, 2003; Silva & Dessen, 2001, 2002), o que traz uma sobrecarga diante desses cuidados.

No entanto, deve-se considerar o número escasso de grupos de apoio que são oferecidos para a sociedade. Normalmente, a iniciativa da criação de tais grupos vem de instituições filantrópicas, de organizações não governamentais ou mesmo da comunidade. Além disso, não existe uma sistematização desses grupos, ou seja, não se avalia a sua efetividade, os aspectos a serem trabalhados com os pais e a necessidade das crianças. Nota-se a necessidade de políticas públicas para aumentar esse apoio aos pais. Estudos isolados de intervenção, realizados normalmente por acadêmicos, têm mostrado a efetividade dos grupos de apoio (Mendes, Almeida, & Williams, 2004).

Apesar da importância do ingresso em programas de intervenção e grupos de apoio, a família pode demorar mais para se adaptar ou mesmo para buscar tratamentos diferenciados aos filhos com NEE, porque, muitas vezes, o diagnóstico da criança é transmitido de uma forma errada. Para Höher e Wagner (2006), pode-se constatar que profissionais da saúde não estão preparados para transmitir o diagnóstico para a família. No geral, não há preparo dos profissionais para orientar e informar a família a respeito das condições da criança (Mendes, Nunes, & Ferreira, 2002) e muitos apontam a mãe como culpada pelo nascimento da criança deficiente, em decorrência da falta de cuidados na gestação.

Devido a esse fato, muitas famílias não buscam um tratamento precoce e não aderem a este, pois ocorre a perda de uma relação de confiança entre a família e o médico (Marchesi, 2004). Fiamenghi e Messa (2007) mostram que a adesão a tratamentos precoces traz uma melhor adaptação da família à situação do nascimento da criança com deficiência. Outros estudos (Fiamenghi & Messa, 2007; Silva & Dessen, 2001) demonstram que quanto mais informações a família tiver sobre as NEE, menos tensa ela fica. Para Williams e Aiello (2004), as intervenções precoces devem empoderar as famílias, ou seja, prover a família de informações e suporte para que, ao se deparar com algum problema ao longo do desenvolvimento da criança, consiga solucioná-lo. Assim, o profissional deve instrumentalizar a família, aumentando seu repertório de enfrentamento a eventos estressores e ampliando a rede de apoio já existente (Araújo, 2004; Williams & Aiello, 2004).

Os estudos a respeito do envolvimento do pai no desenvolvimento da criança com NEE são escassos (Brito & Dessen, 1999; Canho e cols., 2006; Henn e cols. 2008; Nunes e cols., 2008; Silva & Dessen, 2001). O pai, conforme Canho e cols. (2006), mostra-se participante no processo de desenvolvimento de seus filhos com NEE. O papel do pai, de acordo com Nunes e cols. (2008) e Cia, Williams e Aiello (2005) vai além de provedor e mantenedor, sendo importante também para todas as áreas do desenvolvimento. Apesar

disso, os homens ainda realizam poucas atividades, quando comparados as suas esposas (Silva, 2000). Em parte, porque muitos pais encontram no trabalho uma fuga contra o estresse familiar (Canho e cols., 2006), que é verificado, muitas vezes, nos problemas financeiros existentes devido às NEE do filho (Schmidt & Bosa, 2003) e, outras vezes, porque alegam esse papel como sendo uma atribuição feminina.

Outro assunto que foi pouco abordado é a relação entre o irmão com desenvolvimento típico e o irmão com NEE, assim como as implicações e benefícios dessa relação. Além disso, existem poucos estudos sobre a relação dos pais com cada um desses irmãos. Conforme alguns estudos (Fiamenghi & Messa, 2007; Gomes & Bosa, 2004; Henn e cols., 2008; Nunes & Aiello, 2008; Nunes e cols., 2008; Silva & Fleith, 2008), a relação fraterna em que há um irmão com NEE e outro com desenvolvimento típico é conflitiva, mas, além dos sentimentos negativos, há também os positivos. Os irmãos com desenvolvimento típico atentam-se a conflitos familiares e assumem mais responsabilidades diante disso. Esses irmãos, segundo Gomes e Bosa (2004), apresentam um grau de satisfação na relação com os pais menor do que se comparados a irmãos de crianças com desenvolvimento típico, ou seja, o tratamento dado pelos pais a eles difere em relação ao dado para o irmão com NEE (Chacon, 2007; Nunes e cols., 2008). Contraopondo-se aos autores citados anteriormente, Nunes e Aiello (2008) afirmam que os irmãos com desenvolvimento típico não apresentam ações negativas com relação ao irmão com NEE, mostrando que os irmãos, principalmente os mais novos, ajudam os irmãos com NEE que são mais velhos, porém argumentam que ainda não foram dimensionados os problemas de irmãos de pessoas com NEE por falta de mais estudos a respeito.

Para Nunes e cols. (2008), o irmão exerce um papel muito importante, pois a relação entre irmãos é uma das relações mais duradouras e a maneira com um irmão lida com o outro pode interferir no seu desenvolvimento. Esses autores analisam os efeitos positivos e negativos apresentados pelos irmãos diante da situação de ajudar nos cuidados de seus irmãos com NEE. Os efeitos positivos estão no desenvolvimento da maturidade, tolerância, interesse em carreiras humanitárias, senso de proximidade com a família e independência. Os efeitos negativos são a negligência parental, sobrecarga, ressentimentos e falta de atividades sociais. Os pais, diante da falta de suporte social, necessitam da ajuda dos filhos com desenvolvimento típico, que se sobrecarregam diante das responsabilidades com a família, deixando para segundo plano suas próprias atividades sociais. Devido à diferença diante da atenção dos pais, pode ocorrer uma rivalidade entre os irmãos, como evidenciam Silva e Fleith (2008).

Com relação às pesquisas sobre irmãos, a grande maioria é feita com díades de irmãos, sendo que, em muitas famílias, há mais de dois filhos (Nunes e cols., 2008). Ainda são escassas as pesquisas longitudinais para verificar como a família reage aos problemas enfrentados na adolescência e na fase adulta (Brito & Dessen, 1999).

Apesar de o número de crianças incluídas na escola ter aumentado consideravelmente nos últimos anos, muitas crianças com NEE e seus familiares ainda sofrem preconceito (Brito & Dessen, 1999; Falkenbach e cols., 2008; Souza & Boemer, 2003). A nossa sociedade ainda está marcada pelo preconceito com a diferença, em que pessoas que estão “fora de um padrão” são excluídas, principalmente quando este padrão está relacionado ao nível de desenvolvimento cognitivo.

Diante dessa realidade, psicólogos e educadores devem trabalhar com a mudança nas concepções, provimento de informações (sobre desenvolvimento das crianças com deficiência, responsabilidade civil e direitos) dentro das escolas, comunidades e outros centros, e com a habilidade dos pais e das crianças para enfrentarem comportamentos preconceituosos da sociedade, de modo geral, e muitas vezes da família (Anache, 2005; Martinez, 2005), uma vez que muitos pais deixam os seus filhos em casa, sem ter contato com as pessoas e o público por temer uma reação negativa dos demais (Brito & Dessen, 1999; Mendes e cols., 2004).

Considerações finais

É possível constatar, no campo da Psicologia, que há mais conhecimento diretamente relacionado às características das diversas formas com que se manifestam as NEE de crianças e pouco das pessoas diretamente envolvidas com os cuidados a elas destinados, seja de familiares ou outros cuidadores, ou mesmo de especialistas no assunto.

Tal revisão bibliográfica traz subsídios para que os profissionais da área da Saúde e da Educação conheçam as principais características das famílias de crianças com NEE (irmãos, pais, mães e demais membros) a fim de oportunizarem intervenções direcionadas às demandas destas crianças e, por consequência, favorecer o desenvolvimento infantil.

Dentre as pessoas envolvidas nos cuidados dos filhos com NEE, as mães ainda trazem mais informações consistentes, uma vez que, tradicionalmente, são as mais diretamente envolvidas no contato direto com tais crianças. Entretanto, os pais, aos poucos, começam a se envolver mais nesses casos e permitem a percepção do quanto tal envolvimento é importante e ajuda no progresso das relações familiares, resultando tanto em alívio para as mães, quanto em melhoria perceptível no desenvolvimento das crianças.

Quanto aos irmãos, nota-se, cada vez mais, o quanto eles podem se envolver e o que isso lhes afeta na vida. Não parece, no geral, que apresentem grandes problemas em seu próprio desenvolvimento, mas muitos apresentam características afetadas em sua sociabilidade. Costumam se aproximar mais da família e adquirir certa precocidade em seu amadurecimento.

No geral, é possível perceber que os dados não permitem fazer generalizações conclusivas a respeito dos efeitos da presença de uma criança com NEE sobre as pessoas

mais diretamente relacionadas a ela na família. Portanto, é importante investir em mais pesquisas (principalmente longitudinais), bem como na formação inicial e continuada de profissionais que trabalham diretamente com as pessoas com deficiências para produzir progressos específicos nesses tratamentos.

Como indicações de possíveis estudos e intervenções futuras, consideram-se: (a) revisão da literatura no âmbito da literatura internacional, já que foram encontrados poucos estudos da temática, no contexto brasileiro; (b) realização de estudos a respeito do papel do pai no desenvolvimento do filho com deficiência; (c) realização de mais pesquisas a respeito da relação dos irmãos, mais velhos e mais novos, junto ao irmão com deficiência; (d) mais estudos longitudinais, tendo em vista a fase adulta de pessoas com NEE e seus familiares; (e) programas de intervenção do psicólogo com os profissionais da saúde responsáveis por transmitir o diagnóstico e orientar a família quanto ao nascimento e ao desenvolvimento de crianças com deficiência.

Em relação à limitação do estudo, foi feita uma revisão com poucos artigos, mas que mostra a realidade de pesquisas na área no Brasil. Atualmente, vê-se um maior movimento no interesse de pesquisas e políticas públicas na área, mas que ainda é menor quando se compara a investimentos com outras populações.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo* 12(2), 371-378.
- Anache, A. A. (2005). O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 115-134). Campinas, SP: Editora Átomo & Alínea.
- Araújo, E. A. C. (2004). Parceria família-profissional em educação especial: promovendo habilidades de comunicação efetiva. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp. 175-178). São Carlos: EDUFSCar.
- Bee, H. (2008). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brito, A. M. W., & Dessen, M. A. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 1-11.
- Canho, P. G. M., Neme, C. M. B., & Yamada, M. O. (2006). A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 261-269.
- Chacon, M. C. M. (2007). A deficiência mental e auditiva no olhar dos irmãos não deficientes. *IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 1-11. Londrina, PR.
- Cia, F., Williams, L., & Aiello, A. L. R. (2005). Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão de literatura. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 225-233.
- Cozby, P.C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dallabrida, A. M. (2007). As famílias e a classe especial em um colégio de elite. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 459-478.
- Del Prette, Z. A. P., Martini, M. L. F. P., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino – aprendizagem. *Interações*, 10(20), 57 – 72.
- Domingues, A.F., Motti, T.F.G. & Palamin, M.E.G. (2008). O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 37-44.
- Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2004). A família e os programas de intervenção: tendências atuais. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.179-187). São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Dysson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102(3), 267-279.
- Erickson, M. F., & Kurz-Reimer, K. (1999). Early intervention: Where we're been and where we're. Em M. F. Erickson & K. Kurz-Reimer (Orgs.), *Infants, toddlers, and families: A framework for support and intervention* (pp.1-26). New York: Guilford Press.
- Falkenbach, A. P, Drexler, G., & Werle, V. (2008). A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, 2065-2073.
- Fávero, M. A. B., & Santos, M. A. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 358-369.
- Fiamenghi, G. A., & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(2), 236-245.
- Filho, D. P., & Santos, J. A. (2001). *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Futura.
- Floyd, F. J., & Phillippe, K. A. (1993). Parental interactions with children with and without mental retardation: Behavior management, coerciveness, and positive exchange. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 673-684.

- Góes, F. A. B. (2006). Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. *Psicologia: Ciência e Profissão* 26(3), 450-461.
- Gomes, V. F., & Bosa, C. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia* 9(3), 553-561.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea.
- Guralnick, M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Glidden, L. M., & Floyd, F. J. (1997). Disaggregating parental depression and family stress in assessing families of children with developmental disabilities: A multisample analysis. *American Journal on Mental Retardation*, 102(3), 250-266.
- Henn, C. G., Piccinini, C. A., & Garcias, G. L. (2008). A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. *Psicologia em estudo*, 13(3), 485-493.
- Höher, S. P., & Wagner, A. D. L. (2006). A transmissão do diagnóstico e de orientações a pais de crianças com necessidades especiais: a questão da formação profissional. *Estudos de Psicologia*, 23(2), 113-125.
- Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento e educação de crianças surdas. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 171-192). Porto Alegre: Artmed.
- Martinez, A. M. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martinez (Orgs.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Matsukura, T. S., Marturano, E. M., Oishi, J., & Borasche, G. (2007). Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 415-428.
- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Mendes, E. G. M., Almeida, M. A., & Williams, L. C. A. (2004). Temas em Educação Especial – avanços recentes. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R. O. P., & Ferreira, J. R. (2002). Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. *Temas em Psicologia da SBP*, 10(1), 11-26.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. A. (2007). Políticas Públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação*, 15(57), 489-510.
- Negrin, N. S., & Cristante, F. (1996). Resources and stress in parents with a mentally retarded child: A quantitative approach. Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 493-506). Milão: LED – Edizioni Universitarie.
- Nunes, C. C., & Aiello, A. L. R. (2008). Interação entre irmãos: deficiência mental, idade e apoio social da família. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 42-50.
- Nunes, C. C., Silva, N. C. B., & Aiello, A. L. R. (2008). As contribuições do papel do pai e do irmão do indivíduo com necessidades especiais na visão sistêmica da família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 37-44.
- Palácios, J. (2004). Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia evolutiva* (pp. 371-388). Porto Alegre: Artmed.
- Paniagua, G. (2004). As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 330-346). Porto Alegre: Artmed.
- Petean, E. B. L., & Suguilhura, A. L. M. (2005). Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 445-460.
- Ribeiro, S. F. R., Yamada, M. O., & Tavano, L. A. (2007). Vivência de mães de crianças com deficiência auditiva em sala de espera. *Psicologia em Revista*, 13(1), 91-106.
- Schmidt, C., & Bosa, C. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120.
- Silva, P. N. L. (2000). *Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 133-141.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia*, 6(2), 167-176.
- Silva, N. L. P., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem Síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 429-446.

Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346.

Souza, L. G. A., & Boemer, M. R. (2003). O ser – com o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. *Paidéia*, 13(26), 209-219.

Tanaka, E. D. O., & Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 273-294.

Williams, L. C. A., & Aiello, A. L. R. (2004). O empoderamento de famílias: o que é e como medi-lo. Em E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.197-202). São Carlos, SP: EDUFSCar.

Yaegashi, S. F. R., Miranda, N. C., & Komagrone, K. L. (2001). Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. Em M. C. Marquezine, M. A. Almeida & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II* (pp.409-439). Londrina, PR: Editora UEL.

Recebido em: 22/02/2010
Reformulado em: 25/03/2011
Aprovado em: 06/05/2011

Sobre as autoras

Paula Cruz Goitein

Fabiana Cia (fabianacia@uniararas.br)
Universidade Federal de São Carlos

Envio de correspondência:

A/C de Fabiana Cia
Departamento de Psicologia
Rua Dr. Maximiliano Baruto, n. 500
CEP: 13607-339 - Araras - São Paulo

O presente trabalho é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, sob orientação da segunda autora.

A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino

*Cláudia Silva de Souza
Maria José Ribeiro
Sílvia Maria Cintra da Silva*

Resumo

Os trabalhos encontrados na literatura recente acerca da atuação do psicólogo escolar focam, predominantemente, o âmbito do ensino público. Assim, este estudo investiga a prática deste profissional na rede particular de ensino, fundamentado em pressupostos qualitativos, sob a perspectiva histórico-cultural. Realizamos entrevistas semiestruturadas com doze psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG e constatamos que a inserção destes no segmento educacional privado reflete, dentre outros fatores, questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil, desdobradas na imagem social do psicólogo escolar. As modalidades de trabalho desenvolvidas pelos participantes deste estudo são predominantemente tradicionais, sustentadas por uma formação que revela uma tendência ao ecletismo teórico e dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área. O estudo aponta a necessidade de um maior investimento das instituições formadoras e dos profissionais atuantes, para ampliar o campo de atuação do psicólogo escolar e possibilitar práticas emancipatórias.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, atuação do psicólogo, rede particular de ensino.

The school psychologist's performance in the private teaching network

Abstract

Recent studies relating to the performance of school psychologists have focused predominantly on public teaching. In this study we investigate school psychologists working in the private teaching system. We base our work on qualitative assumptions, within a historical-cultural perspective. For this, we carried out semi-structured interviews with twelve school psychologists of private schools from Uberlândia, in the state of Minas Gerais. Results show that the insertion of these psychologists in the private educational system reflects, among other factors, historical issues related to the constitution of School Psychology in Brazil, which, in its turn reveals the professional's social image. The works developed by these professionals are predominantly traditional, tending to a theoretical eclecticism, revealing difficulties in the appropriation of more recent contribution in the area. The study points to the need of a greater investment from Educational institutions as well as the necessity of school psychologists to broaden their field of performance.

Keywords: School psychology, psychologist performance, private teaching network.

La actuación del psicólogo escolar en la red de enseñanza privada

Resumen

Los trabajos encontrados en literatura reciente sobre la actuación del psicólogo escolar enfocan, predominantemente, el ámbito de la enseñanza pública. Por lo tanto, este estudio investiga la práctica de este profesional en la red de enseñanza privada, fundamentado en supuestos cualitativos, bajo la perspectiva histórico-cultural. Realizamos entrevistas semiestruturadas con doce psicólogos escolares de la red de enseñanza privada de la ciudad de Uberlândia/MG y constatamos que su inserción en el segmento educacional privado refleja, entre otros factores, cuestiones históricas relacionadas a la constitución de la Psicología Escolar en Brasil, desplegadas en la imagen social del psicólogo escolar. Las modalidades de trabajo desarrolladas por los participantes de este estudio son predominantemente tradicionales, sustentadas por una formación que revela una tendencia al eclecticismo teórico y dificultades en la apropiación de los avances científicos más recientes del área. El estudio indica la necesidad de mayor inversión de las instituciones formadoras y de los profesionales actuantes, para ampliar el campo de actuación del psicólogo escolar y posibilitar prácticas emancipadoras.

Palabras clave: Psicología Escolar, actuación del psicólogo, red enseñanza privada.

A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino

Concordamos com Tanamachi e Meira (2003, p. 11) quando afirmam: “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola”. No tocante ao ensino particular, o psicólogo encontra-se numa realidade diferenciada, cujas contradições sociais se revelam na própria origem da escola particular no Brasil, marcada por interesses político-ideológicos, nos quais se evidencia claramente a orientação liberal que privilegia as classes mais favorecidas, conforme afirma Buffa (1979). A autora esclarece que o desenvolvimento da escola particular teve como contexto histórico a consolidação do desenvolvimento industrial no país, que entendia a educação como um “processo de adaptação às relações capitalistas de produção, adaptação essa que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios de sua classe e adapta os filhos da classe dominada às condições de exploração a que são submetidos” (Buffa, 1979, p. 98). Sob este aspecto, para além da competência técnica, o psicólogo precisa investir-se de compromisso político e estar atento aos limites éticos de sua atuação, tendo em vista as várias concepções de educação, interesses e ideologias que atravessam os indivíduos e as instituições.

Para abrangermos os limites da inserção do trabalho do psicólogo escolar na rede particular de ensino, é preciso considerar que a escola particular possui algumas peculiaridades, tais como: clientela de classe média e alta, condições de trabalho diferenciadas, disponibilidade de recursos humanos e financeiros que proporcionam à sua administração autonomia e liberdade e, comparada à escola pública, melhor remuneração de professores e funcionários, melhor estrutura física e possibilidade de interferência de diretores e pais nas decisões da instituição (Benzi, 1996). Entretanto, tais características apresentam-se de maneira diversa nos vários contextos educacionais da rede particular, pois, mesmo dentro deste segmento, existem outros fatores que incidem sobre a sua constituição, como: diferenças de classe social, tipo de gestão escolar e condições histórico-culturais singulares.

Para Sant’anna (1984, citado por Castanho, 1990, p. 11), o segmento de ensino privado é caracterizado por forte pressão institucional, “porque as escolas se reservam o direito de exigir um tipo de trabalho específico, que nem sempre está de acordo com o modelo mais adequado, do ponto de vista psicológico”. Sob este enfoque, no que se refere à inserção do psicólogo escolar, Benzi (1996) sugere que as maiores dificuldades enfrentadas pelo profissional são a falta de respaldo legal para a presença do psicólogo no sistema educacional e a falta de conhecimento do trabalho deste profissional, muitas vezes entendida como uma atuação clínica. Assim, fatores como condições de trabalho, visão dos demais profissionais da escola acerca da sua atuação, tipos de práticas realizadas, dentre outros, configuram-se questões importantes para se compreender o seu lugar na rede particular de ensino como campo de atuação. Percebe-se que grande

parte das pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar é desenvolvida no âmbito do ensino público (Antunes e cols., 2003; Araújo & Almeida, 2003; Galdini & Aguiar, 2003; Neves & Almeida, 2003; Machado, 2003; Souza, 2007; Saraiva 2007; dentre outros) e pouquíssimos trabalhos contemplam as especificidades do ensino particular (Benzi, 1996; Campos & Jucá, 2003; Castanho, 1990; Rossetti, Silva, Batista, Stein, & Hulle, 2004). Tais apontamentos indicam a necessidade de se conhecer e investigar de forma sistematizada os meandros que caracterizam o campo majoritário de trabalho do psicólogo no segmento particular de ensino como um fato, buscando um diálogo com a sua formação profissional. Assim, este estudo investiga a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino, ampliando as possibilidades de discussão e aprimoramento da práxis neste contexto educacional específico.

Método

O presente trabalho fundamenta-se em pressupostos qualitativos, que consideram “as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social” (González-Rey, 2002, p. 28). Sob o referencial da Psicologia histórico-cultural, entende-se que toda e qualquer produção humana é desenvolvida na e pela cultura, ideologicamente inscrita dentro de um determinado contexto social (Vigotski, 2000). Nesta abordagem, escolhemos como recursos metodológicos a entrevista semiestruturada e o diário de bordo para a construção dos dados. Os participantes desta pesquisa são doze psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG. A escolha dos participantes foi realizada mediante o contato com os profissionais a partir de um primeiro levantamento realizado por telefone. Entramos em contato com aproximadamente noventa escolas particulares com o objetivo de identificar a presença de psicólogos atuantes neste segmento. A partir deste mapeamento, localizamos doze trabalhadores alocados em onze escolas. Conversamos com os profissionais pelo telefone, apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando o agendamento para a realização de entrevistas semidirigidas. Estas foram gravadas em áudio para posterior transcrição.

Em nossos procedimentos de análise, abordamos três grandes eixos: modos de atuação, inserção e formação do psicólogo. Consideramo-los mais representativos das principais temáticas emergidas no contato com os participantes deste trabalho. Ao longo da pesquisa, atentamo-nos para o modo como os profissionais se inserem na instituição, considerando: a origem do serviço de Psicologia Escolar na mesma, a conquista do espaço, a imagem e o papel do psicólogo perante a comunidade escolar e a visão deste sobre os limites e as possibilidades do seu trabalho na rede privada de ensino, tendo em vista que a Psicologia histórico-cultural e sua correspondente perspectiva crítica preveem que a análise de qualquer fenômeno deve ser abrangente, considerando-se os múltiplos fatores que o constituem.

Resultados e discussões

Observamos que a maioria dos profissionais participantes de nosso estudo é constituída por mulheres (83%) com idade entre 25 e 35 anos. Em relação ao tempo de conclusão da graduação em Psicologia, 75% dos entrevistados possuem menos de 10 anos de formação, 42% têm de 5 a 10 anos e 33%, até 5 anos. Tais dados indicam uma formação relativamente recente. Cinco psicólogos atuam na área escolar há menos de cinco anos (42%), e cinco já possuem de cinco a dez anos de atuação (42%). A maioria dos profissionais estudou em instituições federais de Ensino Superior, sendo que apenas dois entrevistados se formaram em instituições particulares.

Em relação aos cargos ocupados pelos participantes da pesquisa, 75% ocupam a posição de psicólogo, sendo que dois estão no cargo de orientador educacional e um no de coordenador educacional. A maioria dos psicólogos (75%) exerce atividades no Ensino Fundamental e Médio e 42% dos profissionais atuam no Pré-vestibular. Apenas quatro entrevistados atuam na Educação Infantil, correspondendo a 33% do total de participantes.

Quanto ao público atendido, identificamos que todos os psicólogos realizam atividades com estudantes e pais e a maioria trabalha com professores (75%). A atuação junto aos demais funcionários da escola é realizada por 58% dos profissionais entrevistados. Embora alguns psicólogos tenham optado por não revelar a sua remuneração, a média salarial daqueles que responderam é de aproximadamente 1500 reais mensais, distribuídos em aproximadamente 30 horas de trabalho semanal.

No que diz respeito a outros vínculos empregatícios, seis psicólogos atuam em outras áreas da Psicologia, concomitantemente à atuação em Psicologia Escolar, sendo que quatro deles trabalham como psicoterapeutas. Este dado indica que as condições de trabalho são muito específicas, de acordo com a realidade de cada instituição, e não caracterizam um padrão profissional da categoria. A remuneração e a quantidade de horas trabalhadas é variável, sendo que alguns psicólogos atuam em condições desvantajosas com relação aos demais profissionais.

Observamos que a *inserção do psicólogo escolar na rede particular de ensino* está relacionada a muitos aspectos envolvidos na entrada e permanência deste profissional na escola, tais como: a origem do serviço de psicologia nas escolas particulares, as expectativas e demandas criadas pelos gestores e demais profissionais sobre a atuação do psicólogo escolar. A maioria dos entrevistados identificou expectativas e demandas da comunidade escolar para a realização de atendimento clínico e individualizado, visão relacionada ao início da Psicologia Escolar no país (Silva, 2005), como ilustra a seguinte fala de uma das psicólogas:

Nós, muitas vezes, somos vistos dentro da escola como psicólogos clínicos, nós temos que tratar as pessoas. E eu vejo esse preconceito com relação à profissão do psicólogo clínico, são as principais barreiras para a gente vencer aqui.

Quanto ao surgimento do serviço de Psicologia Escolar na rede particular de ensino, ressaltamos a orientação profissional como uma atividade que tem estimulado a abertura de mercado de trabalho para o psicólogo, destacada por vários profissionais participantes do presente estudo. Diante dos relatos dos entrevistados, percebemos que a inserção do psicólogo escolar e a conquista de sua autonomia no trabalho, especialmente na rede particular de ensino, são caracterizadas por elementos que envolvem tanto questões históricas sobre o papel e a imagem do psicólogo na sociedade, o fato de a profissão de psicólogo escolar ser relativamente recente, em comparação com outras profissões ligadas à Psicologia e à Educação, quanto as condições específicas do contexto particular de ensino, ou seja, os limites e as possibilidades que a instituição privada apresenta para que o profissional desenvolva a sua prática. Observamos que o grau de autonomia do profissional para a realização dos seus projetos varia conforme estas condições histórico-culturais e também de acordo com a trajetória pessoal e profissional de cada um. Alguns psicólogos afirmam estar a caminho da conquista de um espaço para o serviço de Psicologia Escolar, conforme assinala uma das entrevistadas:

Estamos tentando ainda, que não é uma inserção fácil de organizar, o psicólogo escolar, é uma instituição que valoriza, mas que está na busca de qual é o papel que, às vezes, se confunde um pouco com a pessoa.

Enquanto uns alegam ter condições e liberdade para criar e desenvolver atividades, outros se consideram tolhidos por uma estrutura fechada, resistente a mudanças, e sentem-se impossibilitados de uma atuação condizente com as funções do psicólogo escolar:

A gente, psicóloga da escola, acaba fazendo algumas coisas que não são muito da sua alçada. Então, se falta um professor, às vezes você tem que entrar na sala de aula e fazer um trabalho improvisado.

Tais constatações denotam sérios problemas relacionados à imagem deste profissional na instituição, advertindo para a necessidade de responsabilidade e empenho na consolidação de práticas que o identifiquem como um profissional capaz de colaborar efetivamente no processo educacional.

De acordo com a pesquisa de Rossetti e cols. (2004), na rede particular de ensino, a maioria dos profissionais considera desnecessária a presença do psicólogo na escola, e acreditamos que tal fato esteja relacionado ao desconhecimento sobre o verdadeiro alcance de sua atuação. Como é possível perceber nas falas de alguns participantes de nosso estudo, os maiores empecilhos na prática estão ligados às expectativas e à imagem que a comunidade escolar apresenta acerca do psicólogo, ora lhe atribuindo poderes acima dos de sua competência, ora desvalorizando suas funções, acreditando ser um trabalho supérfluo, ou simplesmente ignorando-as, como percebemos nas falas seguintes:

Eu sou pau pra toda obra;

Em uma escola particular, se você não ajudar [nas questões administrativas, como matrícula], fica aquela questão de que o psicólogo não pode ajudar a gente (...) é difícil, às vezes vem uma demanda que você acaba atendendo.

Observamos que o ideário construído pela comunidade escolar acerca da função do psicólogo ainda é instável e confuso. Algumas pessoas desconhecem a função do psicólogo escolar, enquanto outras consideram este profissional uma figura supérflua na escola, ou até mesmo um trabalhador capaz de resolver todos os problemas que surgem na instituição, conforme também apontam as pesquisas de Castanho (1990) e Rossetti e cols. (2004).

Diante disto, ainda que os avanços mais recentes na área de Psicologia Escolar direcionem-se para uma mudança nos modelos de atuação, na adoção de posturas menos individualizantes que caracterizem uma abordagem clínica tradicional e buscando-se criar novas posturas e práticas, como as que se direcionam para trabalhos de natureza coletiva, que envolvam professores como parceiros e que contextualizem os problemas educacionais, as marcas históricas permanecem e incidem sobre a imagem do psicólogo escolar. Ademais, alguns psicólogos ainda trabalham numa perspectiva tradicional, revelando desconhecimento sobre o movimento histórico de abandono de práticas individualizantes que a Psicologia Escolar tem realizado, e acabam contribuindo para que a imagem do psicólogo tradicional prevaleça.

Por meio do relato da trajetória de alguns dos profissionais entrevistados, notamos que, embora a Psicologia tenha conquistado espaço na escola, a inserção dos psicólogos escolares foi predominantemente gerada a partir da Psicologia Clínica, não havendo uma proposta específica de atuação em Psicologia Escolar, conforme ilustra o seguinte relato:

A gente foi construindo essas demandas, qual era o objetivo de um psicólogo aqui e, no início, assim que eu me lembro, eu atuava muito com anamnese dos alunos. Hoje já não existe mais assim, não é de real necessidade, só quando precisa.

Desse modo, entendemos ser esta uma das razões pelas quais o psicólogo escolar tem encontrado tantas expectativas institucionais para o atendimento clínico e individual e como a mudança no modelo de atuação representa um desafio a ser superado, de forma a refletir na construção de uma imagem social da profissão, fundamentada em práticas diferenciadas.

Ao serem questionados sobre os limites e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino, os psicólogos manifestaram opiniões diferenciadas e até mesmo opostas entre si no que diz respeito às especificidades da escola particular. Assim, um grupo de profissionais apresenta concepções mais otimistas, ressaltando as inúmeras possibilidades de realização de projetos, enquanto outros realçam os desafios com que se deparam

na prática. Observamos na fala de alguns que, conforme Benzi (1996) assinalou, a disponibilidade de recursos humanos e financeiros que propiciam autonomia à administração da escola é uma das particularidades da instituição privada e tal condição pode ampliar ou restringir a possibilidade de realização de determinados projetos pelo psicólogo escolar.

No tocante às relações entre escola e mercado, enquanto alguns psicólogos conseguem entrever a lógica mercadológica que constitui a escola particular, outros, em nenhum momento, apontam para esta questão. Contudo, percebemos que, mesmo consciente desta relação, o profissional muitas vezes torna-se “refém” desse sistema, o que interfere na sua motivação para o trabalho. Neste âmbito, uma das psicólogas mencionou que as suas condições de serviço estão muito relacionadas à sua capacidade de atender a uma demanda que visa à produção de notas e, ao mesmo tempo, precisa agradar aos alunos, situação que lhe causa pressão:

Às vezes eu vejo que na escola particular tem essa questão do produto: a nota – tem que passar de ano e no vestibular. Então esses são os limites.

Outro desafio relaciona-se ao delineamento de suas funções na instituição, que está relacionado ao fato de ele ter que desenvolver os seus projetos de modo pioneiro ou mesmo relacionado a outros psicólogos escolares que tenham passado pela instituição e implantado um serviço de psicologia escolar:

No dia em que eu vim conversar com a diretora da escola, as experiências que ela tinha tido anteriormente com psicólogos não tinham sido muito positivas, porque eles vinham para dentro da escola para clinicar.

Neste sentido, verificamos que o fato de já terem passado outros profissionais na instituição não significa que isso promova ou facilite a atuação do psicólogo, pois as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa indicam que nem sempre a história do serviço de psicologia logrou êxito, uma vez que alguns profissionais que se denominavam “psicólogos escolares” passaram pela instituição e atuaram como psicólogos clínicos, numa abordagem individualizante e remediativa, imprimindo marcas na comunidade escolar que, conseqüentemente, não contribuíram para a construção da imagem social do psicólogo escolar tal qual é apreendida atualmente.

Desta maneira, compreendemos que os desafios não se limitam às expectativas quanto ao papel do psicólogo escolar. É preciso convir que, junto a essas perspectivas, existem determinadas demandas que, vindas da parte dos gestores escolares, apresentam-se diante do psicólogo como atividades imediatas a serem cumpridas. Sobre isso, Sant’anna (1984, citado por Castanho, 1990) aponta que, no segmento particular de ensino, as escolas se reservam o direito de exigir um tipo de trabalho específico que nem sempre se coaduna aos objetivos do psicólogo. Um exemplo

desta realidade é a substituição de professores, citada por dois profissionais participantes de nosso estudo.

A visão que os profissionais demonstram a respeito das condições de trabalho na instituição particular parece estar relacionada à abertura que os dirigentes da escola oferecem para a criação de novas frentes de trabalho, ao papel atribuído ao psicólogo neste espaço e até mesmo à percepção do próprio psicólogo acerca dos seus objetivos profissionais e de como ele entende as relações empregatícias no contexto institucional e social. Por outro lado, fatores mais ligados à trajetória profissional, sua busca por coerência e sustentação teórica para a prática, por meio de constante atualização profissional, também conferem determinadas posturas que contribuem para sua inserção e permanência na escola. Percebemos que alguns profissionais apresentam maior disposição pessoal para dar continuidade à sua formação e aprimoramento. Sob este enfoque, Martínez (2003) afirma ser importante que o psicólogo escolar desenvolva competências específicas e características pessoais para legitimar o seu espaço na instituição. A autora destaca, dentre as características e competências necessárias, as habilidades de comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, autocrítica e comprometimento com os resultados do trabalho. Tais aspectos estão relacionados à formação pessoal que, segundo a autora, tem sido negligenciada nos cursos de graduação em Psicologia.

No que se refere aos *modos de atuação do psicólogo escolar*, identificamos objetivos e estratégias diferenciadas na atuação de cada profissional. Algumas atividades foram mencionadas pela maioria dos profissionais, dentre as quais destacamos a intervenção junto aos professores, a orientação profissional, a intervenção em sala de aula, a intervenção junto aos pais e o atendimento aos alunos. Outras formas de atuação foram citadas apenas por um ou outro psicólogo: participação na gestão escolar, avaliação psicológica, análise e acompanhamento do desempenho escolar, atendimento aos alunos, orientação disciplinar, elaboração, organização e execução de eventos, orientação de estudos, reunião mensal com alunos representantes de sala, levantamento de dados sobre perfil de alunos, assessoria, recrutamento, seleção e treinamento de funcionários.

Souza (2009) afirma que as novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional referem-se, dentre outras questões, à ampliação das áreas tradicionais de atuação do psicólogo. Neste sentido, Martínez (2009) salienta que tanto as práticas tradicionais como as consideradas emergentes, se realizadas com criatividade e qualidade, podem propiciar impactos reais na melhoria dos processos educativos da escola. Valendo-nos da caracterização das práticas do psicólogo escolar, estabelecida por Martínez (2009), e mediante os relatos dos profissionais integrantes de nosso estudo, identificamos a existência de práticas tradicionais e emergentes. A maioria dos psicólogos adota práticas tradicionais como: a avaliação psicológica, o atendimento ao aluno e a orientação profissional. Entretanto, para além dessa classificação dicotômica tradicional versus emergente, é preciso considerar o caráter dialético das mudanças

de perspectiva em Psicologia, analisando-se toda a história da Psicologia Escolar, bem como o contexto em que as práticas são desenvolvidas. Compreendemos que, mesmo realizando atividades consideradas tradicionais, o psicólogo pode ampliar o alcance de sua atuação, desde que esteja fundamentado em concepções que considerem a dimensão histórico-cultural da constituição humana. Neste sentido, Martínez (2009) destaca que a orientação profissional, considerada uma prática tradicional, tem passado por mudanças: de um trabalho baseado em testes para identificar interesses e habilidades dos alunos e analisar as melhores opções de cursos em função dos resultados obtidos, para espaços promotores de reflexão, autoconhecimento e elaboração de planos e projetos profissionais. Assim, há uma ampliação desta atividade, não se reduzindo ao momento de escolha profissional, mas abrangendo também o desenvolvimento de recursos psicológicos como criatividade, capacidade reflexiva e tomada de decisões, importantes não só para a escolha da profissão como também para a inserção do jovem no mundo do trabalho, o que pudemos constatar nos relatos dos participantes do estudo. Contudo, no que diz respeito à avaliação psicológica, ainda observamos a existência de concepções remediativas e individualizantes, contrariando a afirmação de Martínez (2009) segundo a qual “o caráter qualitativo, processual, comunicativo e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares vai superando, não sem dificuldade, o diagnóstico rotulador e estático que caracterizou o diagnóstico das dificuldades escolares durante muitos anos” (p. 170).

No que tange às intervenções em sala de aula, pudemos constatar que alguns profissionais tomaram a iniciativa de sistematizar algumas atividades em forma de disciplina na grade curricular, o que corresponde àquilo que Martínez (2009) considera como prática emergente. Nesta vertente, alguns psicólogos apresentaram outras práticas assim consideradas, como: participação na elaboração de propostas pedagógicas para as escolas, oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, levantamento do perfil social dos alunos e participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica. A prática de supervisão de estágio, embora não tenha sido citada pela autora, parece investir-se de caráter inovador, pois intenta ampliar as possibilidades de se agregar elementos teórico-práticos e articular atuação e formação do psicólogo nos contextos educacionais.

Quanto à *formação profissional do psicólogo escolar*, várias autoras têm se preocupado em investigar e discutir a formação dos psicólogos escolares (Cruces, 2003; Novaes, 2003; Patto, 2003; Silva, 2005; Souza, 2000; Tanamachi, 2000). Em nosso estudo, falas como *não foi a minha primeira escolha; foi uma coisa de mercado de trabalho que me levou a isso* [referindo-se à atuação como psicóloga escolar]; *não é minha área de paixão; eu não via a Psicologia Escolar como um fim, não era meu foco* [na graduação em Psicologia]; dentre outras, indicam que o encontro dos profissionais com a Psicologia Escolar, quase sempre, foi precedido por um grande desencontro, caracterizado por um

desinteresse na formação inicial por este campo de atuação e pela consequente busca em encontrar subsídios teóricos e procedimentais para lidar com a realidade escolar. Na maioria das vezes, o psicólogo encontra uma oportunidade de emprego na área e somente a partir daí é que passa a se envolver mais com as questões educacionais. Neste sentido, Cruces (2003) ressalta que há uma grande predominância pela área clínica nas preferências dos psicólogos em formação. A autora assegura que isso ocorre porque, na história da Psicologia, o currículo privilegiou a área clínica em detrimento das demais, dando ênfase aos aspectos individuais do ser humano e, deste modo, a Psicologia Escolar sempre foi uma área pouco escolhidas tanto por estagiários quanto pelos psicólogos em serviço.

Em relação à fundamentação teórica dos profissionais, observamos a predominância de uma combinação de várias teorias psicológicas diferentes e até mesmo contraditórias em suas bases epistemológicas. Identificamos a ausência de um corpo específico de conhecimentos em Psicologia Escolar a nortear a atuação destes profissionais, sendo que alguns deles utilizam-se, predominantemente, de referenciais específicos com os quais têm maior afinidade. Existem profissionais que não atuam somente na área escolar, o que parece influenciar diretamente nas escolhas das abordagens teóricas que subsidiam suas práticas, uma vez que, frequentemente, os referenciais teóricos utilizados por aqueles que atuam também em outras áreas são transpostos para a esfera educacional ou servem para a leitura dos fenômenos vividos na escola. O mesmo acontece com a ênfase em alguns teóricos que foram mais estudados durante a graduação e que são utilizados para sustentar a atuação do psicólogo escolar. Pudemos identificar, no discurso de muitos profissionais, uma tendência à utilização “*de tudo um pouco*” (em relação às abordagens teóricas) na sua atuação, como se isso representasse uma garantia de se abranger as multideterminações dos fenômenos educacionais, como na seguinte fala: *eu gosto de muitos teóricos e eu acabo aproveitando um pouco de cada área.*

Sobre a preparação para o desenvolvimento de suas práticas, um dos entrevistados relata que “*não há receita de bolo*”, fazendo referência à sua atuação no cotidiano da escola. No contexto da fala, percebemos que este expressou a sua angústia em estar continuamente exposto a demandas com as quais não tem familiaridade, sentindo-se despreparado para enfrentá-las. Analisando este e outros relatos, compreendemos que o âmbito escolar é desafiador para o psicólogo, justamente porque não se caracteriza como um trabalho rotineiro, exigindo do profissional dinamismo e flexibilidade para lidar com as mais diversas demandas que se apresentam. Contudo, para além dessa reflexão acerca da complexidade do contexto escolar, cabe-nos também ponderar acerca do (des)preparo dos profissionais diante dele. Sob este enfoque, a maioria dos entrevistados menciona a insuficiência da formação inicial para o trabalho nos contextos educacionais. Identificamos, na fala destes, uma crítica contundente à sua formação inicial, que deixou lacunas cujo efeito foi percebido na experiência profissional, devido à fal-

ta de direcionamentos práticos. Daí a necessidade da busca de uma formação continuada para superar os desafios cotidianos. Neste sentido, um dos entrevistados admite:

Eu acredito que boa parte da minha prática escolar não foi obtida na faculdade (...), na universidade eu não tive muito respaldo, não.

Além disso, ele percebe que a formação em Psicologia Escolar não é satisfatória e é até desvalorizada na universidade, o que é corroborado por Almeida (2001, citada por Cruces, 2003).

Tendo em vista que nem sempre a formação inicial contempla um aprofundamento sobre os diferentes contextos educacionais e seus reflexos no exercício da atuação, compreendemos que o psicólogo escolar da rede particular de ensino se depara com um campo com o qual não teve familiaridade, isto é, ele não teve contato na graduação com discussões sistematizadas com base numa literatura específica acerca do ensino privado como contexto no qual poderia atuar. Desse modo, além de apresentar algumas dificuldades técnicas para desenvolver o seu trabalho, o profissional não detém uma bagagem teórica capaz de orientá-lo em questões específicas, como, por exemplo: as relações de poder existentes nas gestões privadas, a mercantilização da educação e o psicólogo como figura de “marketing”, dentre outras questões que precisam ser problematizadas. Cruces (2003) entende que, na formação do psicólogo, é necessário refletir sobre as demandas de mercado que são direcionadas a este profissional. A autora recomenda que os centros de formação superior devem identificar, discutir e integrar aspectos relacionados à lógica mercadológica na formação dos psicólogos. Nesse sentido, Souza (2000, p.136) afirma que uma das perguntas que se deve fazer em relação à formação profissional é justamente esta: “que compromisso deve ter o profissional psicólogo que queremos formar?”. A relação mercadológica prevalece explicitamente em grande parte das instituições escolares privadas, nas quais o aluno é um cliente que, juntamente com os pais, exige receber, em troca do capital investido, uma “educação de qualidade”. Tal conjuntura influencia na atuação do psicólogo, conforme percebemos no seguinte relato:

A cultura organizacional é a escola de resultado: aluno que tem resultado fica, os que não, vão embora, são rejeitados, excluídos. A cultura da competência exclui os incompetentes.

Desse modo, percebe-se mais claramente a noção de “capital humano”, herança da concepção burguesa, na qual se estreitam os vínculos entre a prática educativa escolar e o modo de produção capitalista (Frigotto, 1984).

Como vimos, são inúmeras as questões envolvidas na prática do psicólogo escolar e, diante delas, torna-se urgente também compreender a relação entre a formação deste profissional e os desafios inerentes à profissão. Nessa perspectiva, Campos e Jucá (2003, p. 43) discutem a atua-

ção deste profissional frente às demandas do mercado, relacionando a formação do mesmo com as mudanças e imposições do trabalho. Percebem uma necessidade de se refletir acerca das demandas do mercado de trabalho direcionadas aos psicólogos escolares, ao se avaliar a formação. Os autores questionam: “é indicado concluir que as atividades desenvolvidas pelos psicólogos estão acordes com o que é demandado dele? E a formação acadêmica tem habilitado os profissionais para atuar na perspectiva do novo ou do tradicional?”. Neste sentido, compreendendo esta formação como fundamental para um bom exercício profissional. No que diz respeito à atuação do psicólogo na rede particular de ensino, Benzi (1996) aponta como um problema ético da Psicologia Escolar o fato do ensino e a pesquisa da área se voltarem mais para a clientela da rede pública do que para a da rede privada e considera que se negligencia uma camada social que também apresenta dificuldades ao deixar de focar e pesquisar sua especificidade.

Considerações finais

A construção deste estudo nos conduziu a três eixos de análise que se articulam: a inserção do psicólogo na rede particular de ensino, as suas práticas e a formação profissional. Percebemos que não há como compreender a prática do psicólogo escolar sem analisar o caminho por ele percorrido, tanto em sua formação inicial e continuada quanto em seu ingresso e permanência na instituição privada. Debruçando-nos sobre os relatos dos participantes do presente estudo, encontramos registros de uma profissão ainda em consolidação, que apresenta um vasto campo a ser desenvolvido e que carece de maior investimento por parte das instituições formadoras e dos profissionais atuantes. Constatamos que a inserção do psicólogo escolar e a conquista de sua autonomia na rede particular de ensino são perpassadas por questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos na imagem social do psicólogo escolar, bem como pelas condições específicas do contexto particular de ensino, envolvendo limites e possibilidades que a instituição privada apresenta ao profissional. O contexto no qual o psicólogo atua é constituído por vários fatores que devem ser levados em consideração no momento da elaboração e realização de atividades. Neste sentido, compreendemos que uma instituição privada é uma empresa que abriga a educação como mercadoria principal e, sendo assim, os efeitos deste pressuposto no cotidiano escolar devem ser identificados e analisados pelo profissional atuante, bem como confrontados com a dimensão ética que rege a sua atuação. Muitos psicólogos percebem as nuances que a lógica mercadológica lança sobre o seu trabalho, realçando os desafios com que se deparam na prática, por meio de interferências, como algumas restrições no desenvolvimento de projetos que precisam de custeio maior por parte da escola e a preocupação excessiva em torno dos resultados, das notas dos alunos. Por outro lado, outros profissionais destacam as várias possibilidades de realiza-

ção de projetos com autonomia e flexibilidade e a própria disponibilidade de recursos financeiros que a escola particular propicia. Verificamos que as mudanças nas práticas do psicólogo podem se concretizar de maneira gradual e dentro do próprio espaço tradicionalmente conquistado, tendo em vista que o diferencial não está encerrado na prática em si, da forma como ela é denominada, mas sim no modo como é conduzida e nos objetivos do profissional que a realiza. Assim, na orientação profissional, nos atendimentos a alunos e pais e nas demais frentes de atuação, o psicólogo pode encontrar brechas para trabalhar - não priorizando a lógica do mercado que massifica e pede por resultados - e sim acompanhando o processo no qual o indivíduo constitui a sua singularidade e o desenvolvimento humano de alunos, pais e equipe pedagógica.

Ademais, acreditamos que os psicólogos escolares estão num momento histórico importante para a consolidação da sua identidade profissional e, portanto, suas práticas merecem toda a atenção, não só da comunidade acadêmica, que forma novos profissionais, como também dos próprios psicólogos que têm a responsabilidade pela construção coletiva de sua profissão perante a sociedade. Desse modo, consideramos fundamental o investimento em formação continuada, para que eles “tenham oportunidades de refletir sobre as questões emergentes de sua prática à luz dos avanços teórico-críticos já conquistados” (Meira, 2000, p. 67). Assim, consideramos que as discussões referentes à atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino não se esgotam neste trabalho, sendo importante que a este se somem novos estudos e pesquisas, visando à construção de práticas cada vez mais emancipatórias.

Referências

- Antunes, M. A. M. e cols. (2003). A Psicologia Escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes, (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 105-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Benzi, N. P. (1996). *Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Buffa, E. (1979). *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências*

- na formação e atuação profissional (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Castanho, M. I. S. (1990). *Possibilidades e limites de um trabalho em Psicologia Escolar: relato de experiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González-Rey, L. F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia - caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson Learning.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromisso com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 13(1), 169-178.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 127 a 134). Campinas, SP: Alínea.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A., & Hulle, L. de O. (2004). Panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Cadernos de Psicologia e Educação Paideia*, 14(28), 191-195.
- Saraiva (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 59-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia Escolar e Arte – uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea/EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44.

Recebido em: 25/3/2010
Reformulado em: 15/10/2010
Aprovado em: 2/2/2011

Sobre os autores

Cláudia Silva de Souza (claudia2008udia@hotmail.com)
Universidade Federal de Uberlândia

Maria José Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia

Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Endereço para correspondência:
Av. Portugal-796- Tibery- Uberlândia-MG CEP; 38405-042

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado de Cláudia Silva de Souza, sob a orientação das professoras Dra. Silvia Maria Cintra da Silva e Dra. Maria José Ribeiro. Para a sua realização, contamos com o apoio financeiro da CAPES.

Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental

*Manuela Ramos Caldas Lins
Monilly Ramos Araujo
Carla Alexandra da Silva Moita Minervino*

Resumo

Analisa-se o repertório de estratégias de aprendizagem utilizado por escolares da cidade de Campina Grande, PB. Participaram do estudo 491 estudantes, de ambos os sexos, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas, com idade média de 12 anos e 7 meses ($DP=1,7$). Os resultados foram obtidos mediante a aplicação coletiva de uma escala de Estratégias de Aprendizagem e indicaram haver diferença no que concerne à utilização de estratégias por alunos repetentes e não repetentes, bem como quando comparados os grupos tomando por base a autopercepção do seu desempenho, sexo, idade, ano cursado e tipo de escola. Tais resultados sugerem que os estudantes podem ter consciência do uso efetivo das estratégias de aprendizagem, uma vez que as utilizam regularmente em seu cotidiano. Sugere-se, pois, que novos estudos sejam realizados visando aprofundar os resultados ora apresentados.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, metacognição, ensino fundamental.

Learning strategies used by a group of children of primary school

Abstract

In this work , we analyze the repertoire of learning strategies used by schoolchildren of the city of Campina Grande, Paraíba, Brazil. The study included 491 students of both sexes enrolled in the 6th to 9th year of elementary school for private and public schools, with an average age of 12 years and 7 months ($SD = 1.7$). The results were obtained by applying a collective scale of Learning Strategies. They indicated that there is a difference regarding the use of strategies by repeating and non repeating students. The difference is visible too, when we study groups according to gender, age, year and type of school attended. These results suggest that students may be aware of effective use of learning strategies, since they use them regularly in their daily lives. Our research may suggest that further studies are needed in order to deepen and broaden the perception of the results presented here.

Keywords: Learning strategies, metacognition, elementary school.

Estrategias de Aprendizaje utilizadas por estudiantes de Educación Básica

Resumen

Se analiza el repertorio de estrategias de aprendizaje utilizado por escolares de la ciudad de Campina Grande, Paraíba. Participaron del estudio 491 estudiantes, de ambos sexos, matriculados del 6º al 9º año de Educación Básica de escuelas particulares y públicas, con edad promedio de 12 años y 7 meses ($DP=1,7$). Los resultados se obtuvieron mediante aplicación colectiva de una escala de Estrategias de Aprendizaje e indicaron que hay diferencia en lo concerniente a la utilización de estrategias por alumnos repitientes y no repitientes, así como cuando se comparan los grupos tomando por base la autopercepción de su rendimiento, sexo, edad, año cursado y tipo de escuela. Tales resultados sugieren que los estudiantes pueden tener conciencia del uso efectivo de estrategias de aprendizaje, una vez que las utilizan regularmente en su cotidiano. Se sugiere que sean realizados nuevos estudios con el objetivo de profundizar los resultados aquí presentados.

Palabras Clave: Estrategias de aprendizaje, metacognición, educación básica.

Introdução

Pesquisas nacionais (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999) demonstraram que intervenções pedagógicas e psicopedagógicas podem ser eficazes para evitar o fracasso escolar. Tais intervenções podem diminuir os índices de repetência e evasão escolar na medida em que proporcionam o ensino de estratégias de aprendizagem. Estas vêm sendo cada vez mais estudadas pelos teóricos da Psicologia Cognitiva baseada no Processamento da Informação, visto que esta se mostra mais aberta a indagações sobre estratégias cognitivas e metacognitivas, processos mentais e representação da informação na memória (Cerqueira, 2000).

Danserau (1985, Nisbett & Shucksmith, 1987, citados por Pozo, 1996; Pozo, Monereo, & Castelló, 2004) concebe as estratégias de aprendizagem como sequências integradas de procedimentos ou atividades que se elegem com o propósito deliberado de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Dembo (1994) define as estratégias de aprendizagem como métodos que os estudantes utilizam para adquirir conhecimento. Silva e Sá (1997), por sua vez, acreditam que as estratégias de aprendizagem são processos conscientes, esquematizados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, sendo, por essa razão, processos controláveis e que podem facilitar realizações específicas.

Cruvinel e Boruchovitch (2004) identificam várias classificações e tipos de estratégias de aprendizagem. Deste modo, Dansereau e cols. (1979) acreditam que as estratégias de aprendizagem devem ser entendidas sob dois aspectos: estratégias primárias e estratégias de apoio. As estratégias primárias propõem-se a ajudar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação, enquanto que as estratégias de apoio são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem.

Weinstein e Mayer (1985, citado por Boruchovitch, 1999, 2001; Costa, 2000; Muneiro, 2008), diferentemente, identificaram cinco tipos de estratégias de aprendizagem, organizadas posteriormente: estratégias de ensaio (envolvem repetir ativamente o material a ser aprendido); estratégias de elaboração (implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar); estratégias de organização (referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido); estratégias de monitoramento (implicam que o indivíduo deve estar constantemente monitorando a sua capacidade de captar e absorver o conteúdo que está sendo ensinado); e estratégias afetivas (referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem).

Outra classificação é a de Pozo (1996), que apresenta as estratégias associativas e de reestruturação. A aprendizagem por associação abarca as estratégias de processamento superficial da informação, à semelhança das estratégias de ensaio citadas anteriormente, enquanto que a aprendizagem por reestruturação demanda estratégias de processamento mais profundo da informação, como, por exemplo, as estratégias de elaboração e as de organização.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986), por sua vez, encontraram 14 tipos de estratégias: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, auto-monitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão, ensaio e memorização e, por fim, revisão de notas.

As estratégias de aprendizagem podem ser tomadas, ainda, como cognitivas ou metacognitivas. Para Dembo (1994), as estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada de forma mais eficiente, enquanto que as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. Verifica-se que, diante das várias classificações propostas, os resultados são variados e é necessário pontuar que o presente trabalho adota esta última linha de pensamento explicitada.

Dembo (1994) afirma que as estratégias de aprendizagem têm a finalidade de auxiliar o estudante no armazenamento e posterior recuperação das informações na memória. De acordo com Muneiro (2008), o emprego adequado das estratégias contribui para expandir o armazenamento e melhorar a recuperação da informação, bem como a capacidade de usá-la eficazmente de acordo com os objetivos propostos. Por essa razão, faz-se necessário orientar os alunos para uma utilização mais adequada das estratégias de aprendizagem.

A diversidade teórica quanto ao conceito de estratégias se manifesta na multiplicidade de instrumentos disponíveis para avaliá-las, como, por exemplo, a *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS) de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991) e o *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) de Weinstein e Palmer (2002). No contexto nacional, muitos esforços têm sido realizados para desenvolver instrumentos confiáveis direcionados a mensurar as estratégias de aprendizagem. Nessa direção, Boruchovitch e Santos, em 2001, elaboraram uma proposta de escala, embasada nos instrumentos internacionais, destinada a avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários e, posteriormente, desenvolveram outra escala para mensurar as estratégias utilizadas por alunos do Ensino Fundamental.

Gomes (2002) aplicou esta escala de estratégias de aprendizagem, composta inicialmente por 40 itens, em conjunto com outros instrumentos, em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo. Cruvinel (2003) também a utilizou numa amostra de escolares dos 4º, 5º e 6º anos de uma escola pública da cidade de Campinas. Ambos os estudos indicaram que as meninas obtiveram uma pontuação superior em relação aos meninos, o que evidencia que as meninas utilizaram um número maior de estratégias de aprendizagem.

Boruchovitch e cols. (2006), visando analisar as propriedades psicométricas da escala de estratégias de aprendizagem, desenvolveram dois estudos. No primeiro,

305 alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental foram entrevistados. Eles responderam às questões traduzidas e adaptadas da *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (Weinstein & Palmer, 2002). As respostas foram tratadas por meio da análise de conteúdo, quando juízes independentes avaliaram o processo de categorização com concordância de 90%. Com esse resultado, pode-se mapear as estratégias relatadas pelos participantes, bem como foi possível a elaboração de 40 itens que compoem a versão original da escala.

No segundo estudo, 433 estudantes do 4º ao 9º ano de escolas públicas de Campinas e de Catalão (Goiás) responderam à versão da escala com 40 itens. As alternativas de respostas foram dispostas em escala *likert* de três pontos, mostrando a frequência (sempre, às vezes ou nunca) com que o estudante recorria à estratégia. A análise fatorial de componentes principais e rotação *varimax* mostrou a existência de três fatores, com itens apresentando saturação em mais de um fator e/ou carga fatorial menor que 0,35, o que caracterizou a necessidade de redução da escala para 20 itens. Os três fatores encontrados foram: fator 1 (ausência de estratégias), fator 2 (estratégias cognitivas) e fator 3 (estratégias metacognitivas).

Em um estudo sobre as propriedades psicométricas da escala de 20 itens, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2006, citado por Oliveira, 2008) contaram com 206 estudantes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. A análise fatorial indicou uma estrutura de três fatores. Os itens agruparam-se em três fatores, tal como o estudo inicial. Observou-se que três itens da escala não discriminaram o fator ao qual pertenciam, por não alcançarem saturação suficiente, em nenhum dos fatores. Os resultados de consistência interna mostraram que o instrumento apresentava índices aceitáveis. Contudo, o estudo confirmou também a necessidade de se ampliar a quantidade de itens da escala, especialmente no que se refere à subescala de estratégias metacognitivas.

Boruchovitch, Oliveira e Santos (2007) realizaram outro estudo sobre a escala de estratégias de aprendizagem com 262 alunos de 5º ano de escolas públicas da cidade de Campinas, que responderam à versão de 20 itens da escala. Os resultados confirmaram a estrutura de três fatores. Entretanto, os valores da consistência interna da escala como um todo e de cada um dos fatores foram inferiores aos encontrados na amostra de alunos do 8º e 9º anos e ligeiramente superiores aos do primeiro estudo.

Diante desses resultados e visando aprimorar a referida escala, Oliveira (2008) construiu e validou uma nova versão da escala na qual acrescentou 17 itens, contando com um total de 37 itens. Participaram 815 estudantes, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A análise fatorial indicou uma estrutura de três: Fator 1- ausência de estratégias, com 13 itens (exemplo: você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?); Fator 2 - estratégias cognitivas, com 11 itens (exemplo: você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender

melhor?); e o Fator 3 - estratégias metacognitivas, com 7 itens (exemplo: quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?). Ressalta-se que a escala ficou reduzida a 31 itens, e o *alpha* de *Cronbach* foi de 0,79, revelando que o instrumento apresentava índices aceitáveis de confiabilidade. No presente estudo, utilizou-se esta versão da escala, uma vez que é a mais recente e a que, sob o ponto de vista da análise estatística, apresentou resultados mais satisfatórios.

Com base nesses dados e tendo em vista que as estratégias de aprendizagem influenciam o êxito e a qualidade da aprendizagem, este trabalho objetivou investigar quais estratégias de aprendizagem estão sendo empregadas por alunos do Ensino Fundamental de escolas particulares e públicas da cidade de Campina Grande, interior da Paraíba. Pretendeu-se verificar também a existência de diferenças no uso das estratégias no que se refere ao desempenho escolar autopercebido, à repetência, ao sexo, aos anos escolares e aos tipos de escola dos participantes.

Método

Aspectos éticos

Para operacionalização da pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Estadual da Paraíba, que emitiu parecer favorável à sua realização sob a CAAE - 0546.0.133.000-08. A presente pesquisa respeitou os padrões éticos de conduta, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Participantes

O estudo foi realizado com 491 alunos matriculados no 6º (23,4%; $n=115$), 7º (24,0%; $n=118$), 8º (26,9%; $n=132$) e 9º (25,7%; $n=126$) ano do Ensino Fundamental de escolas particulares (55%; $n=270$) e públicas (45%; $n=221$) da cidade de Campina Grande. O sexo feminino representou 52,3% ($n=257$) da amostra e o masculino, 47,7% ($n=234$). A média de idade foi de 12 anos e 7 meses ($DP=1,7$), sendo a idade máxima de 18 anos e a mínima de 9 anos.

Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma “Escala de Estratégias de Aprendizagem”, de autoria de Boruchovitch e Santos, validada por Oliveira, em 2008, a qual se caracteriza por:

a) Ficha de identificação dos estudantes – trata-se de um conjunto de questões relativas aos dados pessoais, como nome, sexo, idade, escola e série, além de duas questões. A primeira solicita que o aluno autoavalie o seu desempenho escolar e conta com cinco categorias de resposta – muito

bem, bem, regular, mal, muito mal. A segunda questiona se o estudante já repetiu alguma série e possui duas alternativas de resposta, a saber: sim ou não.

b) Dados relativos à utilização de estratégias de aprendizagem, contendo 31 questões, com três possibilidades de respostas para cada uma das questões. As categorias são descritas como: sempre, valendo 3 pontos; às vezes, 2 pontos; e nunca, valendo 1 ponto. Os itens pertencentes ao fator ausência de estratégias (3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30) têm sua pontuação invertida. A pontuação máxima possível é 93 pontos e a mínima é 31 pontos.

Procedimentos

Foram selecionadas por conveniência quatro escolas, sendo duas particulares e duas públicas, dentre as instituições de ensino da cidade. Em seguida, foi realizado o contato com a direção das escolas visando à anuência e consentimento institucional, bem como a definição do cronograma de atividades em comum acordo com a pesquisadora. Selecionaram-se as turmas que comporiam a amostra com base na acessibilidade do professor que estaria ministrando aula nos dias de coleta de dados, para então os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serem distribuídos e devidamente assinados pelos responsáveis legais dos alunos. Nos dias e horários previamente agendados, a pesquisadora compareceu às instituições, e a aplicação da escala de Estratégias de Aprendizagem realizou-se de forma coletiva, com tempo de aproximadamente 20 minutos em cada uma das salas de aula. Em todas as ocasiões, os professores permaneceram no local acompanhando a atividade e, para evitar o vazamento acidental de informações que pudessem vir a comprometer os participantes, a coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora.

Resultados

Os dados foram tabulados com o auxílio do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17 for *Windows*, e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial, visando atender os objetivos propostos. Cabe dizer que, como a distribuição da população foi normal, utilizou testes paramétricos, e o nível de significância adotado foi de 5%.

Inicialmente, realizaram-se análises referentes às pontuações máximas e mínimas alcançadas na escala de estratégias. No que concerne à pontuação geral, os resultados indicaram que a média obtida pelos participantes na escala foi 68,00 pontos ($DP=8,10$). O valor mínimo foi 38 pontos e o máximo, 89 pontos, e, considerando a média de pontos dos participantes na escala de estratégias, verificou-se que 254 participantes (51,8%) apresentaram escores acima da média, enquanto que 19 participantes (3,9%) ficaram na média e 218 alunos (44,3%), abaixo da média. As pontuações nas subescalas ausência de estratégias, estratégias cognitivas

e estratégias metacognitivas também foram levantadas. As médias de pontos foram de 28,90 ($DP=4,8$), 22,19 ($DP=4,2$) e 16,92 ($DP=2,2$), respectivamente.

Quando analisadas as estratégias utilizadas, percebeu-se que a estratégia mais referida pelos participantes, com 81,1%, foi uma estratégia metacognitiva (item 18). Outra estratégia bastante citada refere-se à compreensão de leitura (item 27), sendo que 71,1% dos participantes revelaram que costumam perceber quando não entenderam a leitura e normalmente param e leem novamente. Quanto à frequência de uso das estratégias de aprendizagem, a maioria das estratégias foi escolhida pelos participantes como sendo empregadas apenas “às vezes”.

Nesse sentido, verificou-se que 41,8% dos participantes admitiram que costumam sentir-se nervosos quando estão fazendo uma tarefa difícil (item 21), enquanto que 61,5% disseram que se sentem cansados nas atividades escolares (item 12) e 66% costumam esquecer de fazer o que a professora solicita (item 25). Algumas estratégias mencionadas como sendo utilizadas “sempre” merecem destaque. Cerca de 16,5% fazem o dever de última hora (item 3), 9% costumam desistir quando a tarefa é difícil ou chata (item 7) e 8,8% costumam pensar em outra coisa quando a professora está explicando matéria nova (item 8).

Embora as estratégias de aprendizagem tenham sido mencionadas pela maioria como sendo utilizadas “às vezes”, algumas delas, nunca usadas por determinados participantes, merecem ser consideradas. Por exemplo, 29,5% admitem não ter o costume de ler outros textos sobre o assunto que o professor explicou (item 5), 24,4% dos participantes não criam perguntas e respostas sobre o assunto que estão estudando (item 20) e 14,3% nunca pedem ajuda quando têm dúvidas (item 31).

Com relação ao desempenho autopercebido, os resultados indicaram que a maior parte da amostra (96,3%; $n=473$) apresentou uma autopercepção predominantemente positiva acerca do próprio desempenho escolar. Poucos (3,7%; $n=18$) foram aqueles que demonstraram uma autopercepção negativa.

No que concerne ao índice de repetência dos estudantes, faz-se necessário ressaltar que a amostra não foi equivalente, sendo a quantidade de não repetentes superior à de repetentes. Diante disso, antes das devidas análises, optou-se por selecionar aleatoriamente grupos com a mesma quantidade de participantes com o intuito de verificar se haveriam diferenças relativas à média de pontos na escala. Como não houve diferenças significativas entre os grupos, analisaram-se todos os participantes. Assim, utilizando-se o teste *t* de *Student*, percebeu-se que houve diferença significativa ($t=-3,838$; $p<0,001$) no que se refere à utilização de estratégias de aprendizagem por alunos repetentes e não repetentes, sendo que essa diferença deu-se a favor dos não repetentes, tendo estes alcançado uma média de pontos de 68,91 ($DP=8,02$), enquanto que os repetentes fizeram, em média, 65,88 pontos ($DP=7,92$).

Analisada a influência da variável sexo, o teste *t* demonstrou existir diferença estatisticamente significativa entre

Tabela 1. Distribuição das médias de pontos e desvio padrão por subescalas de acordo com o ano cursado.

	Estratégias cognitivas		Estratégias metacognitivas		Ausência de estratégias	
	Média de pontos	DP	Média de pontos	DP	Média de pontos	DP
6º ano	22,83	3,9	16,47	2,3	30,37	5,5
7º ano	22,25	4,2	16,70	2,2	29,00	4,6
8º ano	22,60	4,2	17,20	2,0	29,19	4,5
9º ano	21,11	4,4	17,23	2,2	27,17	4,2

os grupos na pontuação total da escala ($t=3,386$; $p=0,001$). De modo geral, as meninas alcançaram uma pontuação maior ($M=69,17$) do que os meninos ($M=66,72$). No que concerne às estratégias cognitivas, as meninas obtiveram uma média de 23,03 pontos ($DP=3,9$) e os meninos, 21,26 pontos ($DP=4,3$). Nas estratégias metacognitivas, as meninas alcançaram uma média de 17,26 pontos ($DP=2,0$) e os meninos, 16,53 pontos ($DP=2,3$). Já no tocante à ausência de estratégias, as meninas fizeram 28,88 pontos ($DP=4,8$) e os meninos, 28,93 pontos ($DP=4,8$).

Quanto à idade, devido à diversidade da amostra, optou-se por agrupar os alunos em dois grupos, o primeiro composto por alunos de 9 a 13 anos e o segundo, por alunos de 14 a 18 anos. O grupo 1 apresentou uma média de idade de 11 anos e 8 meses, enquanto que o grupo 2, uma média de 14 anos e 5 meses. O teste t demonstrou existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos na pontuação total da escala ($t=3,297$; $p=0,001$). Os resultados indicaram que o grupo 1 obteve, em média, 68,80 pontos ($DP=8,26$) e o grupo 2, uma pontuação média de 66,18 ($DP=7,46$), logo o grupo 1 alcançou médias de pontos superiores ao grupo 2. Quando comparados os grupos tomando por base as subescalas, percebeu-se o grupo 1 saiu-se melhor em todas as subescalas analisadas.

Quando analisado o uso das estratégias nos diferentes anos escolares, os dados revelaram haver diferenças estatisticamente significativas ($F=6,905$; $p=0,000$) entre os grupos. Assim sendo, foi possível verificar que os alunos do 6º ano obtiveram a melhor pontuação ($M=69,75$), sendo seguidos pelos alunos do 8º ano ($M=68,98$), dos alunos do 7º ano ($67,95$) e, por fim, ficaram os alunos do 9º ano ($M=65,43$). No que concerne às estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas e a ausência de estratégias os resultados podem ser vistos na tabela 1.

Por fim, foram analisados os tipos de escola e as estratégias de aprendizagem. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas ($t=1,958$; $p=0,051$) no que diz respeito à média de pontos obtidas pelos estudantes das escolas particulares e das públicas, sendo que os alunos das primeiras obtiveram escores mais elevados ($M=68,65$) que os da segunda ($M=67,21$).

Discussão

Analisando os resultados, percebeu-se que a maioria dos alunos reporta utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas durante a realização de tarefas escolares e de estudo em casa. Nesta perspectiva, Silva e Sá (1997) apontam que o uso adequado das estratégias de aprendizagem permite ao estudante adquirir, organizar e reter as informações necessárias ao processo de aprendizagem e, desta forma, contribuir para o sucesso escolar. De acordo com Oliveira (2008), as estratégias facilitam a aprendizagem, uma vez que possibilitam aos alunos o envolvimento em seu próprio processo de aprendizagem e a consequente diversificação das formas de estudo.

No que concerne às estratégias mais utilizadas, os resultados indicam que os estudantes percebem quando não entendem algum conteúdo, entretanto nem todos conseguem, com base nessa percepção, modificar seu repertório de estratégias. Nesta medida, Silva e Sá (1997) afirmam que, muitas vezes, os estudantes utilizam determinadas estratégias mesmo quando elas são pouco eficazes. Pode-se supor, a partir disso, que os estudantes, ao adotarem determinadas rotinas, não conseguem desvencilhar-se delas porque é difícil modificar hábitos enraizados e, para fazê-lo, é preciso que novos comportamentos sejam aprendidos através do ensino sistemático.

Outro dado é que a maior parte dos estudantes revelou fazer uso das estratégias apenas “às vezes”, o que demonstra que eles, apesar de saberem quais estratégias devam utilizar, não o fazem com a frequência adequada, porque não entendem o significado e importância dessas estratégias para a aprendizagem. Além disso, chama a atenção o fato de alguns estudantes não utilizarem “nunca” determinadas estratégias e tal fato pode ser explicado a partir de duas hipóteses: ou eles desconhecem as estratégias e, conseqüentemente, não sabem como aprender de maneira eficaz, ou eles conhecem as estratégias e, por não perceberem sua importância, não as utilizam. De acordo com Silva e Sá (1997), para que os estudantes sejam bem sucedidos, precisam compreender a utilidade das estratégias de aprendizagem. Assim sendo, uma opção para reverter o quadro seria, além de mostrar aos estudantes quais as estratégias que podem auxiliá-los, explicar como elas interferem positivamente no processo de aprendizagem.

No que se refere à autopercepção do desempenho, os dados revelaram que a maior parte dos estudantes acredita estar saindo-se muito bem na escola, independente do seu rendimento ou índice de repetência. Tal fato demonstra que muitos alunos não percebem o seu desempenho de maneira fidedigna, ou seja, escolares com problemas de rendimento e de repetência, ao afirmarem estar “muito bem”, respondem a essa questão com base em uma convenção social e não na realidade concreta vivida por eles. Nesse sentido, Costa (2000) acredita que o aluno reportar o uso de estratégias de aprendizagem não significa que ele as utilize. Gomes (2002), na mesma perspectiva, afirma que sempre fica a dúvida se os sujeitos respondem ao que eles pensam ser a expectativa do pesquisador ou se as respostas refletem um juízo sobre determinada ação ou a ação real. Por essa razão, Oliveira (2008) aponta que uma autopercepção do desempenho positiva não pode ser considerada sinônimo do emprego de estratégias no momento do estudo.

Analisando o índice de repetência, percebe-se que há uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos, tendo os alunos não repetentes obtido escores mais elevados. Tal fato era esperado, visto que, segundo a literatura, estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem tendem a obter melhores resultados e um desempenho superior. Tais resultados também foram encontrados por Cruvinel (2003), que, em sua pesquisa, constatou que os não repetentes tiveram um desempenho levemente superior aos dos repetentes na escala de estratégias de aprendizagem.

No que concerne ao sexo dos respondentes, analisando a pontuação geral na escala de estratégias de aprendizagem, foi verificada uma diferença significativa entre os sexos, tendo as meninas apresentado uma média de pontos maior do que a dos meninos. Quando se analisou o sexo em relação aos anos escolares, ficou evidente que, em todos os anos, nas subescalas de estratégias cognitivas e metacognitivas, as meninas tiveram uma pontuação melhor do que os meninos. Apenas na subescala ausência de estratégias, os meninos dos 8° e 9° anos obtiveram uma média de pontos maior que as meninas. Tal dado corrobora os achados de

Oliveira (2008) que, utilizando a escala de 31 itens, encontrou uma diferença estatisticamente significativa entre os sexos na pontuação da referida escala, tendo as meninas se sobressaído. Diferentemente, Cruvinel (2003), com a escala de 40 itens, não encontrou diferença estatisticamente significativa entre os grupos citados, apesar de a média obtida pelas meninas na escala de estratégias de aprendizagem ter sido um pouco superior à média dos meninos.

Quanto à idade, o grupo dos estudantes mais novos alcançou escores superiores quando comparados ao grupo dos mais velhos em todas as subescalas da escala de estratégias de aprendizagem. Oliveira (2008) encontrou resultados semelhantes, exceto no que se refere às estratégias metacognitivas, em que os estudantes mais velhos se sobressaíram. No que se refere às subescalas de estratégias cognitivas e ausência de estratégias, os resultados encontrados estão dentro do esperado, visto que estas estratégias são primárias e requerem pouca abstração (Boruchovitch, 1999). Entretanto, quando se trata de estratégias metacognitivas, surpreendeu o fato dos alunos mais novos terem alcançado uma pontuação maior, visto que tais estratégias demandam maior sensibilidade do aluno, na medida em que este tem que perceber quando não entendeu um conteúdo, um processo de maior complexidade. Contudo, crianças mais novas, apesar de empregarem estratégias menos sofisticadas, também são capazes de monitorar suas dificuldades e, por essa razão, podem ser sujeitos de uma intervenção com a finalidade de aperfeiçoar o uso de suas estratégias, bem como adquirir um novo repertório (Cruvinel, 2003).

No tocante aos anos escolares, os dados indicam que os alunos do 6° ano obtiveram a melhor pontuação na escala. Tal dado também foi encontrado por Oliveira (2008), que, em sua pesquisa, verificou que, quanto mais avançam nos níveis de escolarização, menos os estudantes pontuam na escala. Quando se analisou as subescalas, percebeu-se que os alunos do 9° ano obtiveram uma pontuação maior que os demais na subescala de estratégias metacognitivas, o que era esperado, visto que tais estratégias desenvolvem-se à medida que os sujeitos avançam no processo de escolarização e melhoram a percepção acerca do seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Costa (2000), à medida que o sujeito avança nos anos escolares e encontra tarefas mais complexas, precisa fazer uso de estratégias de aprendizagem cada vez mais sofisticadas.

No que se refere ao tipo de escola, acreditava-se, inicialmente, que os estudantes de escolas particulares, por terem mais acesso à informação e às estratégias de aprendizagem e possuírem um índice de repetência inferior aos alunos das escolas públicas, alcançariam escores mais elevados. Tal fato foi comprovado e os alunos das escolas privadas obtiveram uma pontuação mais alta na escala. Contudo, esse achado não corrobora os dados de Oliveira (2008), que, curiosamente, não encontrou diferença entre esses grupos.

Diante disso, pode-se pensar que os estados afetivos e motivacionais influenciam o sucesso e o insucesso

escolar (Silva & Sá, 1997). Cruvinel e Boruchovitch (2004) corroboram com esse pensamento e atentam que as estratégias de aprendizagem, apesar de serem importantes para a aprendizagem efetiva, não são suficientes para o sucesso acadêmico, uma vez que diversas variáveis psicológicas e motivacionais são determinantes no uso efetivo dessas estratégias.

Além disso, evidencia-se que, quando analisadas algumas palavras/expressões utilizadas na escala, existem sutis diferenças regionais. A exemplo disto, pode-se citar o item 4 da escala, no qual temos a palavra “louca”, bastante utilizada por escolares da região Sudeste e pouco usada por estudantes da região na qual a pesquisa se efetivou, que, ao invés dessa, utilizam a palavra “quadro-negro” ou simplesmente “quadro”. Outras expressões que, apesar de não terem gerado dúvidas nos estudantes quanto ao seu significado, também se mostraram diferentes foram “dever de casa” e “lição de casa”. Estas expressões são utilizadas na escala de estratégias de aprendizagem e, apesar de os alunos conhecerem e entenderem o seu significado, utilizam com mais frequência as expressões “tarefa de casa” e “atividade de casa” para se referirem a atividades que devem ser realizadas em casa. Diante disso, sugere-se que, para amostras da região Nordeste, estas palavras/expressões sejam alteradas com o objetivo de se obter uma melhor clareza nas questões.

De forma geral, os resultados demonstram que fatores como ano escolar, idade, sexo e repetência afetam o uso e o nível de desenvolvimento de algumas estratégias de aprendizagem. Contudo, uma limitação deste estudo é que não fizeram parte da amostra estudantes de todas as séries do Ensino Fundamental. Além disso, recomenda-se que pesquisas longitudinais e com outras medidas de comparação, como, por exemplo, a percepção do professor sobre o desempenho do aluno e notas escolares, sejam realizadas.

Referências

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: reflexão e crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 19-25.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Cruvinel, M., Primi, R., & Guimarães, S. E. R. (2006). A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(3), 297-304.
- Boruchovitch, E., Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2007). Propriedades psicométricas de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *III Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica* [CD-ROM]. Paraíba: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Cerqueira, T. C. S. (2000). *Estilos de aprendizagem em universitários*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Costa, E. R. (2000). *Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Cruvinel, M. (2003). *Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, 9(3), 369-378.
- Dansereau, D. F., Collins, K. W., McDonald, B. A., Holley, C. D., Garland, J., Diekhoff, G., & Evans, S. H. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 64-73.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. New York: Longman Publishing Group.
- Gomes, M. A. M. (2002). *Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras*. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Munero, M. L. (2008). *Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior*. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 145-160). Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, A. L., & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.

Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): user's manual* (2a edição). Clearwater, Florida: H & H Publishing Company.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Recebido em: 15/04/2010
Reformulado em: 16/11/2010
Aprovado em: 08/06/2011

Sobre as autoras

Manuela Ramos Caldas Lins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN.

Monilly Ramos Araujo

Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa-PB.

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino (carlamoita@globo.com)

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

Correspondência

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

Universidade Federal da Paraíba

Cidade Universitária - João Pessoa - PB -Brasil - CEP: 58059-900

A escola segundo alunos do ensino médio de Porto Velho-RO

*Diana Campos Fontes
Vanessa Aparecida Alves Lima*

Resumo

Nesta pesquisa procuramos compreender o ponto de vista de alunos do ensino médio da rede pública estadual de Porto Velho (RO) sobre a escola e o processo de aprendizagem tendo como referencial teórico a Psicologia Escolar Crítica. A pesquisa teve por base a aplicação de um questionário em 323 alunos de 04 escolas da Zona Leste da cidade, este era composto de 16 questões com 04 opções de respostas para cada uma das questões. Os resultados apontam para uma escola organizada de forma conteudista, que enfoca as atividades de ensino em aulas expositivas e descontextualizadas das necessidades dos alunos – sejam estas de formação profissional ou exercício da cidadania, aspecto considerado mais importante nas relações dentro da escola pelos alunos. Estes parecem introjetar o estigma de serem os únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem, atribuindo ao comportamento e às dificuldades pessoais os problemas escolares.

Palavras-Chave: Psicologia Escolar, Ensino Médio, estigma.

The school viewed from high school students' perspective

Abstract

In this research, we investigate the point of view of high school students from public schools in Porto Velho (RO), Brazil. Based on School Psychology theories, we focus our work on the school and the learning process. We applied a questionnaire to 323 students from 04 schools in the eastern zone of the city, composed of 16 questions, each with 04 response options. The results point to a content-focused school, which emphasize the activities of lecturing and teaching needs without considering the students context, their professional interests and their citizenship. Students seem to internalize the stigma of being solely responsible for the learning process, attributing the personal problems to problems to difficulties at school.

Keywords: School Psychology, secondary education, stigma.

La escuela según alumnos de educación secundaria

Resumen

En esta investigación tratamos de comprender el punto de vista de alumnos de Educación Secundaria de la red pública estatal de Porto Velho (RO) sobre la escuela y el proceso de aprendizaje teniendo como referencial teórico la Psicología Escolar Crítica. La investigación tuvo por base la aplicación de un cuestionario para 323 alumnos de 04 escuelas de la Zona Este de la ciudad, compuesto por 16 cuestiones, cada una con 04 opciones de respuestas. Los resultados indican una escuela organizada de forma contenidista, que se centra en actividades de enseñanza en clases expositivas y descontextualizadas de las necesidades de los alumnos – sean estas de formación profesional o ejercicio de ciudadanía, aspecto considerado más importante en las relaciones dentro de la escuela por los alumnos. Estos parecen internalizar el estigma de que son los únicos responsables por el proceso de aprendizaje, atribuyendo al comportamiento y a las dificultades personales los problemas escolares.

Palabras Clave: Psicología Escolar, educación secundaria, estigma.

Introdução

A Psicologia Escolar na perspectiva crítica defende a importância de se compreender o ponto de vista de todos os atores escolares sobre o cotidiano escolar em suas várias facetas. Compreender como os alunos do Ensino Médio percebem a escola e o processo de aprendizagem é, portanto, um aspecto essencial.

Embora a legislação em vigor referente ao Ensino Médio objetive a formação integral do ser humano, em especial o desenvolvimento de competências para o mundo profissional e acadêmico, nossa experiência no sistema educacional público demonstra que os aspectos previstos na legislação educacional nem sempre estão presentes no cotidiano escolar. No entanto, para compreender efetivamente como isto ocorre – em quais aspectos o sistema se mostra falho e quais propostas educacionais têm sido realizadas – nos propusemos a ouvir um dos atores do cotidiano escolar sobre o assunto: o aluno do Ensino Médio.

Pesquisamos estudantes da rede pública estadual do município de Porto Velho – RO sobre como percebem a escola, o processo de aprendizagem e outros aspectos da vivência na escola.

Fundamentamos a proposta desta pesquisa, bem como seu referencial teórico, na perspectiva crítica da Psicologia Escolar. Esta procura compreender a complexidade do cotidiano e a produção do fracasso com a participação dos atores escolares, assim como os processos de intervenção devem ser discutidos e planejados com estes.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados em 323 adolescentes do Ensino Médio em quatro escolas públicas estaduais da zona leste do município de Porto Velho-RO.

Revisão Teórica

A legislação

Neste item, cabe destacar as previsões da legislação referentes à formação do aluno e do adolescente, já que iremos compará-las com a visão dos adolescentes pesquisados.

Vejamos o que está previsto.

As bases norteadoras da legislação educacional e dos direitos das crianças e adolescentes têm suas origens na Declaração de Direitos Humanos (ONU, 2009). Esta possui, entre outros princípios, a garantia do direito ao diálogo e à reflexão. Ressalta o valor da dignidade humana, bem como propõe que todas as nações se esforcem em cumpri-la, defendendo que, por meio do ensino e da educação, seja promovido o direito ao respeito, incentivando a fraternidade, a liberdade de acesso ao serviço público, ao trabalho e à justa remuneração.

As legislações pertinentes à Educação que se pautam neste exercício de cidadania são: a Lei nº. 9394/96, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,

1996), que rege os princípios norteadores de todas as esferas educacionais, e a Lei 8069/90, conhecida como ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que trata, em suas disposições, da proteção integral à criança e ao adolescente.

No Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), são contemplados aspectos objetivos, como obrigatoriedade e gratuidade da oferta de vagas, direito ao material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e quantidade mínima de insumos para a qualidade de ensino. Os artigos 2º e 3º tratam de aspectos subjetivos e citam princípios que inspirariam a educação brasileira, entre eles destacamos: liberdade, solidariedade, respeito, gestão democrática do ensino, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os Artigos 37 e 38 preveem o acesso dos alunos que não tiveram oportunidade ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Anteveem o possível fracasso da educação básica, seja por evasão ou por repetências e cria uma nova modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta deve considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, e é restrita a sujeitos de 15 anos de idade para conclusão do Ensino Fundamental e de 18 anos, no caso de nível médio.

Para o nível médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) prevê os seguintes objetivos: consolidar os conhecimentos adquiridos no nível fundamental; preparação para o trabalho e exercício da cidadania; e aprimoramento da pessoa humana – incluindo a formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, em cada disciplina.

Os aspectos previstos na legislação dos processos educacionais e destacados aqui são pontos sobre os quais pretendemos investigar sua pertinência e frequência sob o ponto de vista dos entrevistados.

Os artigos 3º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estabelecem os direitos de possibilidades de desenvolvimento integral do adolescente como pessoa e o direito à educação, bem como responsabilizam pessoas e instituições pelas ações, omissões e negligências a estes preceitos. O artigo 53 esclarece que estes direitos possibilitam ao indivíduo o exercício integral de sua cidadania por meio da qualificação ao trabalho, bem como da igualdade de condições de acesso e direito de ser respeitado pelos educadores.

Construímos, no instrumento de investigação desta pesquisa, mais de uma questão para verificar o ponto de vista dos alunos sobre o aspecto integral e inclusivo da formação durante o Ensino Médio. Também elaboramos questões para investigar a percepção dos alunos sobre a escola e como eles compreendem o processo de aprendizagem durante o Ensino Médio, em especial, sob a perspectiva do desenvolvimento integral que leva o sujeito ao exercício da cidadania,

qualificação para o trabalho e condições igualitárias de acesso (acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho).

As leituras destes documentos, bem como a literatura sobre as políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, mostram que, de forma geral, há um discurso de enfrentamento da exclusão social. Por outro lado, as pesquisas e ensaios teóricos das diversas formas de exclusão e preconceito no cotidiano escolar, tais como as realizadas por Collares e Moysés (1996), Espósito (1995), Machado (2003), Machado e Proença, (2004), Moysés (2001), Patto (1984, 1997, 1999, 2005), B. P. Souza (2007), M. P. Souza (2006, 2007), Souza e Silva (2009), nos mostram que há grande distância entre a intenção e a realidade.

Destarte, na legislação, parecem garantidos não só os direitos básicos do ser humano como uma formação abrangente, mas também aspectos físicos específicos do cotidiano escolar, bem como a preparação para a vida laboral e social. A escola tem a responsabilidade de ser, para a legislação e para a sociedade, um dos principais veículos de realização destes objetivos.

Portanto, se vamos investigar com os pesquisados como percebem a escola, precisamos também discutir como a escola tem sido compreendida pela Psicologia Escolar Crítica.

A escola

Muitos aspectos da escola têm sido descritos como deficitários e problemáticos e, apesar disto, a escola continua “em alta” pelo fato de suprir o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal de conteúdo (Justo, 2005). A escola continua sendo considerada como imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Porém a escola, tal como está estruturada, enfrenta sérios obstáculos para lidar com as demandas do sujeito contemporâneo. A forma como se encontra organizada, com suas disciplinas e aulas, representa um tempo lógico-pedagógico completamente defasado da temporalidade da vida imposta pelo mundo atual, acelerado. As camadas mais pobres não podem esperar pelos morosos conhecimentos escolares para buscar a sobrevivência, e as mais abastadas têm acesso imediato à internet e a outras fontes de informações de que necessita (Justo, 2005).

Surge uma escola pobre para uma clientela pobre: faltam livros, faltam carteiras, faltam professores, faltam atividades criativas, mas, mesmo assim, a culpa do baixo rendimento é da criança. Por outro lado, surge uma escola rica para a clientela que pode pagar pelo conhecimento: os livros e atividades se diversificam, existem laboratórios de informática, os professores estudam. A desigualdade se afirma e a Psicologia subsidia o mérito, que vem justificar o baixo desempenho escolar/social através da identificação de uma natureza desigual dos homens. (Ceccon, Oliveira, & Oliveira, 1982; Fernandes e cols., 2006; Harper, Ceccon, Oliveira, & Oliveira, 1987; Patto, 1999, 2005).

No atual sistema educacional, em que encontramos escolas públicas e particulares, as situações de desigualdade no acesso ao conhecimento entre pobres e ricos (Ceccon e cols., 1982; Harper e cols., 1987; Espósito, 1995; Collares & Moysés, 1996; Patto, 1997, 1999, 2005) pode ser compreendida quando se consideram classes sem professores, ensino automático e monótono, rotulação e não oferecimento de insumos básicos (Patto, 1997), rotatividade de educadores (B. P. Souza, 2007), excessivo número de alunos, ampla variação de idade, ambiente pobre de estimulação, numerosa incidência de repetentes (Barreto, 1984), sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, salários indignos e baixo reconhecimento social (Marinho-Araújo & Almeida, 2005), entre outros fatores.

E mais, mesmo no sistema educacional privado, encontramos propostas pedagógicas conteudistas (Freire, 1997), tecnicistas e preocupadas apenas com a produção da informação e não com a construção do conhecimento, mas isto se revela especialmente no sistema educacional público, pois a realidade denuncia que a escola atual é uma escola preparada para lidar com classes homogêneas, com pedagogias infantilizadas e descontextualizadas para o adolescente de classes populares (Moysés, 2001; Patto, 1984; B. P. Souza, 2007; M. P. Souza, 2006, 2007; Souza & Silva, 2009).

O conhecimento é estático. A escola promove a instauração de relações entre os homens, as coisas e os acontecimentos que tendem a produzir modos de ser e viver destituídos de autonomia. O poder de intervir dos sujeitos é constantemente empurrado para fora do campo instituído de produção do conhecimento, configurando um processo que visa conceber atores sociais despoticizados. (Fernandes e cols., 2006).

É comum os alunos tornarem-se os ditos copistas: crianças e jovens capazes de fazer cópias de longos textos com perfeição e capricho, sem que consigam ler o que escreveram. A cópia permite tanto a dissimulação do aluno e do docente quanto do exercício adequado dos seus papéis (Santos, 2008; B. P. Souza, 2007).

Em pesquisas, analisando o ambiente escolar, Patto (2005, p.19) denuncia o mesmo fato:

Todos sabem que anos e anos de uma política educacional que tem na base o descaso pela boa qualidade da escola para o povo, num país extremamente desigual do ponto de vista socioeconômico e secularmente marcado pelo cinismo diante dos direitos dos cidadãos, acabaram por instalar nas escolas uma dinâmica, muitas vezes difícil e até mesmo cruel, que traz danos diários a todos os envolvidos no processo: técnicos, administradores, professores, funcionários, alunos e famílias usuárias da escola.

As possibilidades antagônicas e contraditórias tecidas pelos desafios presentes nas formas de trabalhar e de viver desdobram-se no resgate do significado das próprias ações, singulares ou coletivas, que fazem da atividade e do discurso presente no espaço de trabalho possibilidades de

conhecimento e reconhecimento de si, do outro e do mundo. (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Nesta perspectiva, nosso instrumento de pesquisa também procurou verificar como os alunos percebem esta realidade no cotidiano, no processo de aprendizagem e durante a formação escolar. Esquadrinhamos questões que nos levassem a compreender como os alunos veem o processo de inclusão/exclusão produzido pelo sistema educacional por meio da aprendizagem, seja nos conteúdos ou nas estratégias pedagógicas.

E qual tem sido a participação da Psicologia nesta instituição, a escola?

Psicologia Escolar Crítica

A Psicologia Educacional tradicional considera o desenvolvimento do psiquismo como de natureza biológica, e nesta perspectiva podemos identificar a manifestação de uma das características da lógica formal, a abordagem empírica do pensamento. Esta abordagem defende que a autêntica fonte e a base da formação dos conceitos estão nas próprias coisas e objetos naturais, como se a mera experiência direta com os objetos fosse suficiente para formar os conceitos. Tal compreensão traduz-se, nos sistemas escolares, em uma estruturação tradicional dos programas de estudo (Araújo & Moura, 2003).

Justamente por compreender a influência de tais correntes de pensamento, entre outras, na formação dos profissionais do saber psicológico no Brasil durante muitos anos, Collares e Moysés (1996), Machado (2003), Machado e Proença (2004), Moysés (2001), B. P. Souza (2007) e M. P. Souza (2006, 2007) consideram que a atuação dos psicólogos na escola baseou-se em um modelo clínico de atendimento ao escolar fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica, psicométrica, psicoterapêutica e reeducativa, centrada em um referencial positivista de ciência e em uma visão do aluno centrada na teoria da carência cultural.

Por isto, a discussão contemporânea da Psicologia Escolar Crítica ressalta a necessidade da Psicologia Escolar/Educacional rever seu objeto de estudo, seus métodos e finalidades, bem como a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação da área e para a atuação do psicólogo escolar/educacional (Araújo & Moura, 2003; Meira, 2003; Tanamachi & Meira, 2003). Estas propostas têm se concretizado a partir da década de 1980.

Tais ideias demonstram a existência de um movimento de superação de modelos psicológicos tradicionalmente utilizados no âmbito escolar e educacional, buscando formas de aproximação com a escola ou com a instituição educacional – quer na pesquisa, quer na atuação profissional – coerentes com a concepção de homem e de mundo referenciadas em uma perspectiva crítica em Educação e Psicologia (Meira, 2003; Vectore & Maimoni, 2007).

Nesta perspectiva, a Psicologia se propõe a explicar como, a partir do mundo objetivo, se constrói o mundo subjetivo do indivíduo. O papel do psicólogo em uma instituição de ensino seria então o de promover o encontro entre

os sujeitos e a educação, tendo como finalidade central a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política do sujeito por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi & Meira, 2003).

A Psicologia Escolar Crítica, diante das transformações sociais e culturais, pode auxiliar os agentes educativos e os alunos a conviverem com as diferenças, contradições e ambiguidade presentes no cotidiano escolar (Novaes, 2001).

Este aspecto determina que a proposta crítica da Psicologia Escolar leve em conta os processos históricos de forma macro na construção do pensamento e do sistema educacional, e de forma micro na produção dos históricos escolares de cada sujeito (M. P. Souza, 2006, 2007).

Uma das formas de contribuir para a humanização das relações escolares é a escuta dos atores escolares. Há relevância na escuta da versão do aluno e de sua experiência escolar, valorizando sua condição de sujeito da própria história, percebendo suas necessidades, sofrimentos e dificuldades, e possibilitando a reflexão (B. P. Souza, 2007) não só para compreender o cotidiano escolar, mas especialmente para uma proposta de atuação/intervenção, que deve sempre partir da observação constante das rotinas institucionais, bem como de um diálogo frequente com os alunos e profissionais envolvidos no trabalho. (Vectore & Maimoni, 2007).

O psicólogo escolar deve ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi & Meira, 2003) não só por meio de seu trabalho dentro da escola, mas também por meio da produção de conhecimento, com pesquisas que possam esclarecer a complexidade do cotidiano escolar, inclusive das relações que ali se estabelecem.

Abordagem Metodológica

Utilizamos, nesta pesquisa, o método quantitativo, pois entendemos que “as abordagens quantitativas se conformam melhor à investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados” (Minayo, 2008, p. 57). Nesta ótica, procuramos abranger um número considerável de alunos do Ensino Médio da rede pública estadual do município de Porto Velho (RO), utilizando como suporte pertinente a produção científica na área de Psicologia (Scarpato, 2008).

Instrumento da pesquisa

O instrumento utilizado foi um questionário com dezesseis questões com quatro opções de resposta cada. As questões do questionário são as seguintes:

1. Em sua opinião, o que é mais importante na escola?
Eventos / Amigos / Aulas / Esporte
2. Entre as atividades escolares, qual você acha mais importante? Explicação do professor / Provas / Pesquisa e trabalhos / Exercícios
3. Em sua opinião, o que você aprende na escola você usa no seu dia a dia? Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca
4. Você acha que as disciplinas estão de acordo com as necessidades do aluno? Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca
5. Você gosta de vir à escola? Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca
6. Se hoje você pudesse escolher entre vir ou não vir para escola, e isto não trouxesse nenhum prejuízo para você, o que você preferiria? Vir mesmo assim / Vir de vez em quando para ter presença / Vir apenas quando gostasse da aula / Nunca vir
7. Em sua opinião, por que muitos alunos não concluem o nível médio no ensino regular? Atrasados ficam desanimados / Desistem / Demora muito / É difícil passar
8. Qual a principal vantagem do Ensino Médio regular para o aluno? Melhor base para vestibular / Profissionalização / Acabar na idade certa / Mais conteúdo e mais devagar
9. Em sua opinião, o que proporciona qualidade na escola? As pessoas (alunos, funcionários) / Estrutura física / Bons funcionários / Material didático
10. Qual o maior problema da sua escola hoje? Comportamento dos alunos / Falta de funcionários / Falta de material / Dificuldades nas matérias
11. Qual o maior benefício que a escola tem dado aos alunos? Conhecimento / Relacionamentos / Oportunidade profissional / Oportunidade para continuar estudando
12. No que diz respeito a seu relacionamento com os professores, como você se encaixaria? Ótimo / Bom / Regular / Ruim
13. No que diz respeito à metodologia de ensino, como você classificaria as aulas do nível médio? Ótimo / Bom / Regular / Ruim
14. Como você se sente em relação ao seu rendimento (notas e médias)? Só tiro notas boas / Tenho algumas dificuldades, mas dá para passar / Precisa Melhorar / Não sei se consigo passar
15. Você acha que a escola de hoje é uma escola de

qualidade? Sempre / Às vezes / Raramente / Nunca

16. Ao concluir o nível médio, você pretende? Educação superior / Trabalhar em empresa privada / Ser aprovado em concurso público / Fazer um curso profissionalizante

As questões tentaram contemplar os aspectos do cotidiano escolar e sua representatividade para os alunos, abordando temáticas como atividades escolares, uso do aprendizado escolar no cotidiano, vantagens de cursar o nível médio na modalidade regular, evasão escolar, metodologia de ensino e perspectivas após a conclusão do Ensino Médio.

Locais do estudo

Para a escolha das escolas participantes da pesquisa, fizemos o procedimento que será descrito a seguir. Considerando que a rede estadual de ensino é a responsável pelo Ensino Médio, relacionamos as escolas pertencentes a esta e focalizamos instituições em que tal oferta se desse no período diurno na forma regular, não só pela disponibilidade de pesquisadoras e pesquisandos, mas também para compreender o processo sem variantes de faixas etárias ou na condição da Educação de Jovens e Adultos.

Como pretendíamos pesquisar alunos que residissem nas imediações das escolas, escolhemos como alvo as escolas da zona leste do município de Porto Velho (existem no município três zonas que caracterizam regiões econômicas com polo comercial e governamental de acesso à população, a zona central, a zona leste e a zona sul – estas duas últimas consideradas com uma parte central e outra periférica).

A zona leste possui 05 escolas que se enquadraram no perfil pretendido e que passaram a ser o local da pesquisa. Estas escolas, preservando o sigilo e a ética, passarão aqui a ser denominadas Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5.

População pesquisada

Os participantes da pesquisa foram unicamente alunos do Ensino Médio da rede pública estadual. A participação foi autônoma; nas salas de aula, acompanhadas das supervisoras ou diretoras, apresentávamos o trabalho e perguntávamos quem gostaria de participar. Houve grande disponibilidade por parte dos alunos, já que muitos queriam participar. Não achamos necessário nenhuma distinção de sexo ou idade neste procedimento, pois, sendo alunos do Ensino Médio regular em curso diurno, encontramos entre eles a faixa etária esperada para o ano, logo os participantes tinham aproximadamente entre 14 e 19 anos. Quanto ao sexo, não foi nosso foco nesta pesquisa que não traz referenciais de gênero.

Sabemos da importância de compreender o ponto de vista de todos os atores escolares, embora, neste momento, tenhamos procurado compreender o ponto de vista dos alunos; em novas pesquisas, buscaremos o ponto de vista dos demais, como professores e gestores.

A clientela escolar total atendida no Ensino Médio pelas 05 escolas era, no ano de 2008, quando desenvolvemos a pesquisa, de 1.190 alunos. Com apoio de um especialista em Estatística, definimos como quantitativo significativo de amostra $\frac{1}{4}$ da população, ou seja, aproximadamente 300 questionários. Dividimos a quantidade de questionários proporcionalmente à quantidade de alunos de cada escola, com o objetivo de pesquisar $\frac{1}{4}$ da clientela. Não houve distinção de idade ou sexo na escolha dos participantes.

Na Escola 1 estavam matriculados 412 alunos no Ensino Médio e, nesta, ficou definida a aplicação de 105 questionários, representando 35% da amostra total a ser pesquisada por nós. E assim, sucessivamente: Escola 2: 41 matriculados, 11 questionários – 3,67% da amostra; Escola 3: 374 matriculados, 95 questionários – 31,67% da amostra; Escola 4: 280 matriculados, 71 questionários – 23,67% da amostra; Escola 5: 83 matriculados, 18 questionários – 6% da amostra. Esta distribuição totalizou 1.190 alunos matriculados, 300 questionários e 100% da amostra.

Procedimentos

Para o envio do projeto ao Comitê de Ética na Pesquisa, obtivemos cartas de autorização da secretária de Estado da Educação e das diretoras das escolas selecionadas. Houve um hiato de 03 meses entre a obtenção das autorizações e o início da pesquisa. Quando iniciamos a pesquisa, a diretora da Escola 5 havia sido substituída e a nova diretora se recusou a participar. Assim, o número de alunos previstos para serem pesquisados na Escola 5 foi dividido proporcionalmente entre as demais escolas. Desta forma, na análise dos dados, não faremos referência à Escola 5.

Sabendo das dificuldades na devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, pois os alunos os levam para consentimento dos pais ou responsáveis em casa, mas não os devolvem, resolvemos entregar aproximadamente 20% a mais de TCLEs aos alunos que estavam dispostos a participar voluntariamente do estudo. Destes, obtivemos 323 TCLEs assinados e, portanto, resolvemos aplicar o questionário em todos. Logo, nossa amostra excedeu o estipulado. Partimos, então, de 323 questionários para o cálculo dos percentis na análise de dados.

Apresentação e Análise dos Resultados

Com a quantificação das respostas efetuadas por questão, calculamos a porcentagem utilizando a fórmula abaixo, na qual P = porcentagem, n = número, A = amostra e S = tamanho da população total pesquisada¹.

¹ Sendo esta pesquisa originalmente uma monografia de conclusão de curso de Especialização em Psicologia Escolar, analisamos cada questão individualmente, compondo um gráfico de setores para cada uma delas. Considerando o formato deste artigo científico, faremos apenas o comentário de cada questão, sem apresentar os

A questão 1 procurou investigar o que os alunos consideravam mais importante na escola, se seriam eventos, amigos, aulas ou esporte. A maioria dos alunos (67%) optou por responder que são as aulas, significado que poderia ser interpretado como politicamente correto e do histórico significado de “ir para a aula” como sinônimo de ir à escola. Contudo, nesta questão, não se pode desprezar os 22% que consideram mais importante na escola os seus amigos.

Chama a atenção o fato de que apenas 8% considerem os esportes algo importante na escola, pois se concebemos a proposta da LDB (Brasil, 1996) de exercício da cidadania, compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos e relação de teoria e prática em cada disciplina, não é difícil entender a importância que têm as atividades esportivas nesta formação. O que implica que apenas 8% tenham citado o esporte como importante na escola? Não tememos responder que é a forma como a atividade esportiva vem sendo desenvolvida nas escolas, mais como um prêmio ou castigo do que como um item de formação integral do indivíduo. Entre as 04 escolas da pesquisa, apenas duas têm espaço para atividades esportivas. Então onde ocorrem as aulas de Educação Física? Nas salas de aula, de forma teórica.

A questão 2 aborda qual atividade escolar é considerada pelo aluno como mais importante. Tal questionamento revelou que 59% dos alunos consideram a explicação do professor, ou seja, aulas expositivas, e que 28% dos alunos consideram pesquisas e trabalhos mais importantes. Tais dados revelam a centralização das atividades escolares em aulas expositivas, com a tímida, mas considerável resposta para aprendizagem autônoma dos alunos, com um papel mais ativo do estudante.

A organização conteudista do ensino (Freire, 1997) centralizada em aulas expositivas chega mesmo a convencer o aluno de que esta é a melhor forma de aprender. Até mesmo porque as fontes de pesquisa são escassas – neste caso, a melhor biblioteca da cidade, que é a Biblioteca Municipal, fica no centro da cidade, pelo menos a 10 km das escolas pesquisadas. Precisamos perceber no que isto implica. A estrutura conteudista dos programas de estudo (Marinho-Araújo & Almeida, 2005) pode destituir de autonomia os sujeitos que se formam na escola (Fernandes e cols., 2006). Neste aspecto, temos que nos perguntar se isto não é um processo ideológico do capitalismo na formação de mão de obra desqualificada e de baixo custo (Cecon e cols., 1982; Harper e cols., 1987).

Na questão 3, 75% dos alunos consideram que os conteúdos escolares não são importantes para o dia a dia. Este dado concorda com os resultados da questão 4, em que somente 23% consideram que as informações e conhecimentos de sala de aula atendem suas necessidades. A forma como o aluno percebe seu processo de aprendizagem no Ensino Médio está explícita nestes dados, que são também corroborados pela questão 8. Nesta, 73% dos alunos compreendem que o Ensino Médio serve, na verdade, para gráficos. Contudo, as autoras disponibilizam aos interessados, caso solicitado por e-mail, todos os gráficos e seus comentários.

dar base para o vestibular, ou seja, o Ensino Médio não tem se revelado como uma formação para a vida, mas apenas como um meio, uma fase, um período. Estes dados demonstram que a formação do cidadão não tem sido contemplada no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Médio, nem no aspecto da preparação para o trabalho e tampouco no exercício da cidadania.

Mas, do objetivo conteudista a que parecem se dedicar as escolas pesquisadas, de dar informação para que os alunos consigam atingir o Ensino Superior, das quatro escolas pesquisadas, os alunos de duas delas têm obtido bom índice de aprovação em faculdades públicas e privadas do município de Porto Velho (RO).

A escola é um “meio” para outras situações e não tem, do ponto de vista dos alunos participantes da pesquisa, contribuído para a consciência e ação do cidadão no momento presente da formação. Estes dados das questões 3, 4 e 8 são complementados com os dados da questão 11, na qual 39% apontam a escola como um meio essencial para se alcançar outros fins (oportunidades profissionais – 22% e prosseguimento dos estudos – 17%). E, ainda, os dados da questão 15, na qual os alunos afirmam que só eventualmente (45%) e raramente (27%) a escola é de qualidade (para suas necessidades).

Considerando os dados das questões 3 e 4 (acima), devemos compreender a resposta dos alunos à questão 5 pelo viés da socialização, já que 57% respondem que sempre gostam de vir à escola e 40% que gostam às vezes. Ora, se veem na escola de Ensino Médio um ambiente que não supre suas necessidades e que não tem relação com o cotidiano, por que frequentá-la? Pelas relações sociais que ela possibilita. Esta situação fica comprovada com as respostas da questão 9, na quais 72% consideram que a qualidade da escola de Ensino Médio está nos relacionamentos. Então a escola cumpre uma função social, que pode até realizar os objetivos de formação para o exercício da cidadania, como prevê a LDB (Brasil, 1996), mas isto não é resultado de um projeto, mas de uma situação, de um ambiente.

Na questão 6, 37% dos alunos revelam que nem sempre gostam das aulas dadas e por isto não viriam às aulas se pudessem. Este dado é revelador, pois, na questão 7, 48% dos entrevistados apontam que os alunos simplesmente desistem do Ensino Médio. A falta de prazer em frequentar a escola, somada ao fato de que os conteúdos escolares no Ensino Médio não são vistos como úteis, parece levar, na compreensão dos alunos pesquisados, à desistência. Collares e Moysés (1996), Machado (2003), Machado e Proença (2004), Moysés (2001) e M. P. Souza (2006, 2007), conhecem bem e nos apresentam, nos relatos de suas pesquisas, a realidade de *desistência* que ocorre nas escolas públicas. Estas autoras nos auxiliam a compreender que não é o aluno que *desiste* ou *evade*, mas que, na verdade, é o sistema educacional que os *expulsa*. Quando 10% dos alunos pesquisados dizem que viriam para a escola apenas de vez em quando para ter presença, mas que 37% viriam sempre se gostassem das aulas, precisamos concordar com Justo (2005), o qual considera que a escola está em

um tempo lógico-pedagógico defasado da temporalidade do mundo atual, por isto ela não tem sido fonte de prazer para os alunos, especialmente os do Ensino Médio, que são adolescentes.

E, apesar de terem consciência de toda esta problemática relacionada à escola de Ensino Médio, ao serem perguntados sobre onde está a problemática principal da escola, as respostas são autorresponsabilizadoras, ou seja, o aluno compreende que, se a escola vai mal, a responsabilidade é deles mesmos. Portanto, apontam como problemas da escola as dificuldades nas matérias (43%) e os comportamentos dos alunos (33%), revelando uma compreensão de aluno ideal introjetada, na qual caberia a este o papel de *saber se comportar e ter facilidade* nas matérias.

Interessante é que, como adolescentes conscientes de sua realidade, conseguem apontar que os problemas da escola também podem estar na falta de funcionários (11%), na falta de materiais (13%) e na falta de material didático (23%), mas ainda predomina o estigma introjetado de que, se a escola vai mal, são os alunos (e conseqüentemente seus familiares) que estão mal (Collares & Moysés, 1996).

Isto é corroborado com os dados das questões 12, 13 e 14. Na questão 14, 65% dos alunos consideram que possuem dificuldades para aprender e outros 25% consideram que precisam melhorar (90% dos alunos se consideram insatisfeitos com seu rendimento), mas não veem esta dificuldade fora de si, pois 51% consideram o relacionamento com os professores bom (questão 12) e 49% consideram adequada a metodologia de ensino (questão 13). Ora, se a melhoria do processo de aprendizagem não está, segundo estes alunos, nem no relacionamento com os professores, nem na metodologia do ensino, isto implica que compreendem os problemas da escola como responsabilidade sua, ou seja, identificam-se com a cristalização do estereótipo de não aprender sob responsabilidade do aluno (Freller, 2004; Meira, 2003; Collares & Moysés, 1996).

Considerações Finais

A pesquisa não objetivou verificar o papel do psicólogo escolar neste processo, mesmo porque temos conhecimento de que não há um psicólogo na escola, mas continuamos acreditando que o psicólogo escolar poderia contribuir substancialmente com as situações aqui descritas. Isso poderia ocorrer se o psicólogo pudesse atuar na perspectiva que teorias da Psicologia Escolar, como as de Marinho-Araújo e Almeida (2005), M. P. Souza (2006, 2007), Tanamachi e Meira (2003) e Vectori e Maimoni (2007), têm descrito, promovendo o diálogo sobre o cotidiano escolar, trabalhando em grupos, possibilitando a convivência da complexidade.

O psicólogo é essencial nas escolas para incentivar o diálogo entre os alunos e demais atores escolares por meio da escuta mútua, potencializando uma maior compreensão de diferentes pontos de vista. Uma escola com maior comunicação contribuiria na busca por uma educação integral

do ser humano e na formação de cidadãos, como defende a LDB (Brasil, 1996), condições que são um grande passo para uma sociedade mais justa e que ofereça melhores condições de vida para toda a população.

Para nós, não só o ponto de vista dos alunos sobre a aprendizagem e o cotidiano escolar é importante, mas há valor na compreensão da versão de outros segmentos que compõem a comunidade escolar. Por razões metodológicas e institucionais, discutimos aqui o ponto de vista dos alunos, mas cremos que novas pesquisas devam ampliar a compreensão desta percepção para o ponto de vista dos professores, gestores e outros educadores, especialmente no Estado de Rondônia e demais Estados da Região Norte do Brasil, ainda tão carentes de dados específicos sobre suas realidades.

Referências

- Araújo, E. S., & Moura, M. O. (2003). *A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Barreto, E. S. S. (1984). Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. Em M. H. S. Patto, *Introdução a Psicologia Escolar* (pp. 329-355). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ceccon, C., Oliveira, M. D. de, & Oliveira, R. D. de. (1982). *A vida na escola e a escola da vida* (5a. edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Espósito, V. H. C. (1995). O que é isto, a escola? Em R. V. Serbino & M. A. R. L. Grande, *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural* (pp. 115-120). São Paulo: UNESP.
- Fernandes, A. M. D., Moura, A. A., Sousa, D. M. F., Patriota, G. F., Araújo, J. M. A., França, M. L. P. e cols. (2006). Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". Em A. M. Machado & A. M. Fernandes (Orgs.), *Novos possíveis encontros da Psicologia com a Educação* (pp. 145-166). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freire, P. (1997). Educação "bancária" e educação libertadora. Em M. H. S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar* (3a. edição, pp. 61-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freller, C. C. (2004). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 67-81). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. (1987). *Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas Saídas* (7a edição). São Paulo: Brasiliense.
- Justo, J. S. (2005). Escola no epicentro da crise social. Em Y. de La Taille, *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Recuperado: 31 mai 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*. Recuperado: 31 mai 2008. Disponível: <http://www.planalto.gov.br>.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Proença, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sociohistórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (11a edição). São Paulo: Hucitec.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Novaes, M. H. (2001). Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. Em S. M. Wescheler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 61-71). Campinas, SP: Alínea.
- Organização das Nações Unidas no Brasil (ONU). (2009). *Declaração dos Direitos Humanos*. Recuperado: 24 mai 2009. Disponível: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos>.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. Em M. H. S. Patto, *Introdução a Psicologia Escolar* (pp. 281-296). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, A. A. C. (2008). *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Scarpato, H. (Org.). (2008). *Psicologia e pesquisa* (2a edição). Porto Alegre: Sulina.
- Souza, B. P. (2007). Apresentando a orientação a queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 97-117). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2007). Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 241-278). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. Em L. Viegas & C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 75-105). Campinas, SP: Alínea.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (11-62). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Vectore, C., & Maimoni, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar, realidades e perspectivas* (pp. 135-147). São Paulo: Alínea.

Recebido em: 05/07/2010
Reformulado em: 24/05/2011
Aprovado em: 03/06/2011

Sobre as autoras

Diana Campos Fontes (fontesdiana12@hotmail.com)

Psicóloga Escolar da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/RO) e Coordenadora da Educação Especial nas escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Porto Velho. Especialista em Psicologia Escolar (UNIR, 2009); Especialista em Terapia de Família (Candido Mendes, 2002); Graduada em Psicologia (UNIR 2000).

Vanessa Aparecida Alves Lima (limavanessa@uol.com.br)

Docente do Mestrado Acadêmico em Psicologia/UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e do DEPSI/UNIR. Doutora e Mestre em Psicologia pelo IP/USP. Formada em Psicologia e Licenciada em Geografia pela UNIR.

Correspondência

Rua dos Sonhos, 2711. Residencial Forte Príncipe. Bairro Costa e Silva. Porto Velho (RO). CEP 76.803-510. (69) 9984-0449.

Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola?

*Débora Cristina Piotto
Renata Oliveira Alves*

Resumo

Os estudos sobre o fracasso escolar que partem de uma concepção crítica da relação entre escola e sociedade e discutem a participação da escola em sua produção são mais numerosos do que pesquisas sobre o sucesso escolar que partem de tal perspectiva. Alguns estudos brasileiros se dedicaram a pesquisar trajetórias escolares bem-sucedidas, porém seus focos de investigação foram as práticas educativas familiares. Assim, o objetivo do presente trabalho é discutir algumas questões relativas à participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Para isso, analisamos aspectos de entrevistas em profundidade realizadas com duas estudantes de Pedagogia de uma universidade pública provenientes das camadas populares. Com base nas contribuições de estudos sobre o tema, bem como em alguns conceitos da teoria histórico-cultural, discutimos como a escola esteve presente na construção das trajetórias analisadas.

Palavras-chave: Ensino superior, famílias de baixa renda, rendimento escolar.

Lower classes students in public universities: what is the school's contribution?

Abstract

Works on school failure, with a critical comprehension of the relationship between school and society, are more frequent than works on school success. Some Brazilian scholars have investigated well succeeded scholar trajectories, but their focus were on the family educative practices. The aim of this article is to discuss questions related to the participation of school in extended scholar trajectories in lower classes. In order to reach this goal, we will analyze some features of two interviews carried out with two low-class students of Pedagogy of a public university. Supported by some studies in the area, as well as based on some concepts of historical-cultural theory, we discuss how school was present in the construction of the analyzed trajectories.

Keywords: Higher education, low income families, academic achievement.

Estudiantes de clases populares en la enseñanza superior pública: cuál es la contribución de la escuela?

Resumen

Los estudios sobre el fracaso escolar que parten de una concepción crítica de la relación entre escuela y sociedad y que discuten la participación de la escuela en su producción son más numerosos que investigaciones sobre el éxito escolar a partir de dicha perspectiva. Algunos estudios brasileños se dedicaron a investigar trayectorias escolares exitosas, sin embargo sus focos de investigación fueron las prácticas educativas familiares. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es discutir algunas cuestiones relativas a la participación de la escuela en la construcción de trayectorias escolares prolongadas en las clases populares. Con esta finalidad analizamos aspectos de entrevistas en profundidad realizadas con dos estudiantes de Pedagogía de una universidad pública, provenientes de clases populares. Con base en las contribuciones de estudios sobre el tema, así como en algunos conceptos de la teoría histórico-cultural, discutimos como la escuela estuvo presente en la construcción de las trayectorias analizadas.

Palabras Clave: Educación superior, familias de bajos recursos, rendimiento escolar.

Introdução

A partir do início dos anos 1980, começam a surgir no Brasil estudos que modificaram a forma por meio da qual se entendia o fenômeno do fracasso escolar, ao abandonarem uma concepção que responsabilizava predominantemente o aluno e sua família e buscarem uma compreensão crítica da relação entre escola e sociedade, investigando processos e práticas escolares cotidianos e discutindo a participação da escola na produção do fracasso escolar. Como exemplos de pesquisas precursoras, podemos citar os trabalhos de Campos (1984), Campos e Goldenstein (1981), Goldenstein (1986), Patto (1990) e Spósito (1984), entre outras.

Por outro lado, o tema do sucesso escolar tem sido pouco investigado em nossa realidade. Alguns trabalhos, como os de Portes (2001), Setton (1999) e Viana (1998) apontam os poucos conhecimentos existentes a respeito e a necessidade de novas investigações.

Na literatura científica de língua estrangeira, uma pesquisa que se dedicou ao tema foi a realizada por Lahire (1997). O autor investigou as relações entre as posições escolares e as configurações familiares de crianças provenientes de camadas populares que frequentavam a 2ª série do correspondente ao Ensino Fundamental na França. Nos perfis descritos, há casos que vão desde “fracassos” previsíveis, passando por histórias de “fracassos” improváveis, até os casos de “sucessos” brilhantes.

Nesse trabalho, Lahire (1997) discute a relação entre as configurações familiares de cada criança e o mundo escolar. Se, por exemplo, algumas das histórias de “sucessos” escolares improváveis encontradas não podem ser explicadas por meio das práticas de leitura, escrita ou de organização das atividades domésticas das famílias, o autor procura-as nas relações entre pais e filhos, principalmente no tocante às atividades escolares. Assim, para Lahire, são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas, na inexistência – total ou parcial – de capital cultural. E, mesmo quando este capital existir, para sua apropriação, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado.

Nos perfis descritos por Lahire (1997), destaca-se a riqueza das informações acerca das realidades objetivas e subjetivas vividas pelas famílias entrevistadas. Todavia, apesar de também terem sido feitas entrevistas com os professores das crianças, muito pouco sabemos sobre a escola.

De fato, o interesse específico de Lahire na investigação empreendida foi a relação das famílias de camadas populares com situações de sucesso e de fracasso escolares. Ainda assim, chama a atenção a ausência da escola na análise realizada. A compreensão a respeito da participação da escola nas questões abordadas é explicitada, ao menos em parte, nas conclusões em uma nota de rodapé:

É preciso acrescentar que, se nossa pesquisa tem como objetivo as dissonâncias e as consonâncias entre socialização escolar e socialização familiar, acentuando as especificidades, as pressões próprias das configurações familiares, a escola também participa, sem dúvida, da produção de alguns mal-entendidos prejudiciais à escolaridade das crianças... (Lahire, 1997, p. 354).

Como exemplo de um “mal-entendido”, o autor cita o tempo de horário livre em que muitas crianças permanecem na escola após as aulas para realizarem as tarefas. Por confiarem “cegamente” na instituição escolar, os pais não verificam, eles próprios, os cadernos dos filhos, acreditando estarem as lições completas e corretas, já que as crianças teriam sido ajudadas por profissionais competentes, o que nem sempre ocorre.

A referência a uma pesquisa situada no contexto do sistema de ensino francês não desconsidera as diferenças que o separam da realidade da educação pública brasileira. Entretanto, como já amplamente discutido na literatura educacional de nosso país – ver, por exemplo, os trabalhos de Collares e Moysés (1996), Cruz (1997), Paro (1995), Patto (1990), Sawaya (1999) e Spósito (1993) entre vários outros –, a escola parece ter maior participação na produção do fracasso escolar do que a contribuição com “mal-entendidos” como a citada.

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos de Lahire (1997), duas pesquisas investigaram o tema da longevidade escolar¹ nas camadas populares em nossa realidade. Vejamos se e como a instituição escolar comparece nesses trabalhos.

Um dos estudos é o de Viana (2000), que entrevistou sete estudantes que ingressaram no Ensino Superior provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade e pais exercendo trabalhos predominantemente manuais.

Analisando essas biografias escolares, a autora trata do papel das diferentes esferas presentes na configuração das trajetórias analisadas: a família, o filho-aluno e a escola, entendidas como âmbitos interdependentes. Todavia, embora reconheça que aspectos ligados à instituição escolar e seu funcionamento estejam relacionados com as trajetórias pesquisadas, a autora esclarece que, em seu estudo, a escola aparece apenas de maneira indireta como “figura importante de bastidores”.

De fato, na análise realizada por Viana (2000), a escola assume importante papel quando a autora aponta, por exemplo, a centralidade do êxito nas primeiras séries do

1 Por longevidade escolar, entendemos a permanência no sistema de ensino até o Ensino Superior. Utilizamos esse termo, bem como o de “trajetórias escolares prolongadas”, por se tratarem de expressões já consolidadas na Sociologia da Educação, área que tem se dedicado ao estudo do tema. Ao se referir a um prolongamento, tais termos também retratam os dados existentes que mostram que é (ainda) muito pequeno o número de estudantes das camadas populares no Ensino Superior. Reconhecemos, no entanto, que o acesso e a permanência desses estudantes nesse nível de ensino são um direito.

Ensino Fundamental para o início da construção de uma trajetória escolar bem-sucedida. Ou ainda quando afirma que a autodeterminação observada em seus entrevistados fora construída ao longo do processo de escolarização.

Entretanto, apesar desse destacado papel, a escola não se torna objeto de maiores reflexões, tendo em vista não ter sido esse o objetivo da pesquisa.

Outro estudo que investiga a relação entre longevidade escolar e camadas populares é o de Portes (2000). Esse pesquisador entrevistou seis jovens provenientes de famílias das camadas populares e alunos das carreiras mais concorridas da UFMG.

Ao discutir o trabalho escolar realizado pelas famílias das camadas populares que, de alguma forma, contribuiu para o acesso dos filhos à universidade pública em cursos altamente valorizados socialmente, o autor afirma que esse trabalho ganha sentido através de uma série de ações que compõem um “conjunto de circunstâncias atuantes”. Dentre essas circunstâncias, pelo menos uma refere-se explicitamente à escola – a presença do outro na vida do estudante –, já que este outro é, nas histórias descritas, sempre um professor². A percepção por parte de determinados professores do bom desempenho escolar, por exemplo, parece ser determinante na vida dos estudantes entrevistados, possuindo importante papel na construção de uma “lógica do sucesso” (Accardo, 1997).

A “eterna aproximação dos professores” (Portes, 2000) é outro aspecto importante nas trajetórias escolares analisadas. Através do reconhecimento e do incentivo à dedicação, ao esforço e ao desempenho acadêmico, o professor contribui para a construção da autonomia, segurança e autoestima desses estudantes.

Como na pesquisa realizada por Viana (2000), no estudo de Portes (2000), a escola esteve presente em momentos importantes nas trajetórias analisadas, apesar de não ter se constituído foco da investigação.

Uma pesquisa que nos ajuda a pensar sobre a contribuição da escola para casos de trajetórias escolares bem-sucedidas em meios populares é a realizada por Rochex (1995). Com o objetivo de melhor compreender o sentido da experiência escolar, esse autor entrevistou dez adolescentes filhos de imigrantes residentes na França que possuíam três diferentes tipos de vivências escolares: alguns com sucesso escolar brilhante, outros com situação escolar problemática do ponto de vista da aprendizagem e um terceiro grupo de adolescentes que apresentava problemas de comportamento na escola. Para o presente trabalho, interessa-nos, sobretudo, o primeiro tipo de experiência escolar.

Rochex (1995) relaciona os casos, por ele denominados, de “sucesso escolar” a determinados sentidos atribuídos à escolarização, bem como a determinados tipos de relação dos adolescentes com suas origens sociais, representadas principalmente por suas famílias.

Segundo o autor, o sentido da experiência escolar pode ser definido basicamente por duas dimensões – uma

objetiva e outra subjetiva. A primeira diz respeito à escola, afirmando Rochex (1995) que, para os adolescentes entrevistados que possuíam uma trajetória escolar bem-sucedida, as atividades e os conteúdos escolares tinham valor neles mesmos, além de terem significado por seus valores cognitivos, intelectuais, estéticos e de ampliação de conhecimentos. Para esses adolescentes, a escola não era concebida como concorrente ou antagônica à família; o universo escolar era entendido em sua especificidade, com uma “normatividade” que o diferenciava do universo familiar e o fazia ultrapassar as relações interpessoais.

A dimensão subjetiva, por sua vez, está relacionada à noção de tríplex autorização. Para Rochex (1995), a emancipação da herança familiar, ou seja, a não reprodução da história escolar e social da família por parte dos filhos é possível a partir de três tipos de autorizações. Uma delas refere-se à autorização do próprio filho-estudante para “deixar” a família, empreendendo um movimento de emancipação, sem reproduzir a história familiar. A outra autorização diz respeito aos pais que autorizam o filho a se emancipar, a ser outro, com uma história diferente da deles. E a terceira consiste em uma autorização recíproca, a partir da qual há um reconhecimento mútuo entre pais e filhos de que a história de cada um é legítima sem ser a sua própria.

Mas, se a relação dos adolescentes com suas origens sociais é importante fonte de mobilização escolar, também a escola contribui para essa relação. Segundo Rochex (1995), a emancipação simbólica, autorizada dentro do espaço familiar, é estruturada e reforçada por conteúdos escolares significativos.

Partindo dessa discussão e das contribuições dos estudos sobre estudantes das camadas populares no Ensino Superior brasileiro, o objetivo do presente trabalho é discutir algumas questões relativas à participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.

Para isso, analisará aspectos de entrevistas em profundidade realizadas com duas estudantes do Ensino Superior público provenientes de camadas populares, as quais têm a educação como objeto de estudo e futuro campo de atuação, isto é, alunas do curso de Pedagogia de uma importante universidade pública.

Estudantes desse curso foram escolhidas por julgarmos que possuísem, além de vivências escolares próprias, reflexões sobre a estrutura e o funcionamento escolares. As duas alunas entrevistadas cursavam o sétimo semestre do curso de Pedagogia no período noturno. A escolha das estudantes considerou a origem social familiar – cujos critérios para definição foram grau de escolaridade e ocupação dos pais e renda familiar – e a proximidade social e familiaridade com a entrevistadora, colega de turma das estudantes, por acreditarmos, com Bourdieu (1997), que esse fato permite entrevistas de maior profundidade.

O conteúdo das entrevistas versou sobre a vida escolar das entrevistadas, suas percepções e lembranças de professores, entre outros aspectos. A realização das entrevistas teve como apoio o trabalho de Bosi (1979, 1993), bem

2 Com exceção de um caso.

como as contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003).

Bem comportadas e afeitas à leitura: duas alunas perfeitas

As duas estudantes entrevistadas possuem em comum a origem nordestina, as dificuldades financeiras da família, a conciliação entre trabalho e estudo e o fato de sempre terem sido boas alunas.

Juliana, 31 anos, trabalha como professora da Educação Infantil na rede municipal. Seu pai, analfabeto, migrou com a família da Bahia para São Paulo a fim de trabalhar no corte da cana, em virtude das sérias dificuldades enfrentadas naquele Estado (a situação econômica familiar era bastante precária, sendo que, por vezes, chegavam a se alimentar de palma – planta comum na região Nordeste, geralmente utilizada para a alimentação do gado – e banana verde cozida para não passarem fome). Sua mãe cursou até a quarta série do Ensino Fundamental e também passou a trabalhar no corte da cana ao chegar a São Paulo. Ela possui oito irmãos, dos quais apenas a mais nova concluiu o Ensino Médio, enquanto os demais não terminaram o Ensino Fundamental.

A estudante ingressou na escola aos nove anos idade quando a família mudou-se para o interior paulista e, apesar de ter conciliado trabalho e estudo desde os dez anos, ao começar a trabalhar como empregada doméstica e posteriormente também como babá, Juliana sempre apresentou bom rendimento escolar. Insatisfeita com o desrespeito e a exploração a que era submetida nos empregos, Juliana resolveu, ao final do Ensino Fundamental, cursar Magistério, pois tal curso só era oferecido no período matutino – o que, na visão da estudante, diminuiria as chances de que alguém a contratasse como empregada doméstica. No entanto, dada a situação econômica familiar, ela foi obrigada a voltar a trabalhar, mas, desta feita, apenas no período da tarde e três vezes por semana. Juliana, no entanto, continuou sendo boa aluna e seu ótimo desempenho no Magistério foi premiado com uma inscrição gratuita para o vestibular da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, onde prestou Letras e ficou na lista de espera. Todavia, como não sabia que deveria manifestar oficialmente o interesse pela vaga, nunca foi chamada e, assim, continuou trabalhando como doméstica por vários anos. Trabalhou também em uma padaria e na linha de produção de uma grande indústria de bebidas, trabalho que ainda exercia quando ingressou na universidade.

Na tentativa de conseguir um emprego mais bem remunerado que lhe possibilitasse o pagamento das mensalidades de uma faculdade particular, essa estudante fez vários cursos técnicos. Durante um deles, Juliana conheceu um rapaz com o qual passou a cogitar a possibilidade de ingressarem em uma universidade pública, decidindo fazer um curso preparatório gratuito para o vestibular. Embora considere que as aulas no “cursinho” não foram suficientes para corrigir o grande déficit que apresentava nos conteúdos de algumas disciplinas, Juliana atribui grande importância

ao material didático recebido e às informações fornecidas acerca das universidades e dos vestibulares. Ela foi aprovada nos vestibulares de duas universidades públicas: novamente no da UNESP e no exame da universidade onde estuda atualmente.

Luciene, 33 anos, casada, trabalha como secretária na universidade onde também estuda. Seu pai, vigia aposentado, morou durante onze anos em um seminário, onde realizou seus estudos de modo “informal”, e sua mãe, dona de casa, estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental; ambos são originários do interior do Estado do Ceará. Luciene possui três irmãos: um de 36 anos, que concluiu o Ensino Médio na modalidade de ensino supletivo e trabalha como porteiro, outro de 34 anos, que cursou até a 7ª série do Ensino Fundamental e é vendedor ambulante e o caçula, de 24 anos, que cursa Educação Física em uma faculdade particular, mas cuja matrícula estava trancada em virtude de dificuldades com o pagamento das mensalidades.

Luciene começou a frequentar a escola aos quatro anos de idade quando sua mãe conseguiu um emprego e, ao não ter com quem deixá-la, obteve a autorização da diretora para que ela permanecesse, junto com os irmãos, o dia todo na escola, mesmo sendo o atendimento apenas a crianças de seis anos ou mais. Tendo se alfabetizado na pré-escola, era destaque na escola para onde, por conta da mudança da família, foi transferida na segunda série e na qual muitos colegas ainda não sabiam ler e escrever. Contrastando com o seu bom desempenho escolar, Luciene tinha dificuldades com a disciplina de Matemática e, após ter ficado de recuperação na matéria na sétima série, optou por não fazer a avaliação final, de maneira que fosse reprovada para que, no próximo ano, pudesse tentar novamente aprender o conteúdo. Na busca de uma educação de melhor qualidade, Luciene transferiu-se duas vezes para escolas localizadas na região central da cidade onde residia. A partir da oitava série, passou a frequentar a escola no período noturno. Durante o primeiro ano do Ensino Médio, começou a trabalhar durante meio período em uma grande rede de lanchonetes. Já no segundo ano, passou a trabalhar oito horas diárias como caixa em um supermercado. Todavia, nesse ano, seu pai adoeceu e, diante da sua impossibilidade de trabalhar, Luciene pediu demissão e usou o seu FGTS e o seguro desemprego para ajudar a família, que passava por sérias dificuldades econômicas. Posteriormente, voltou a trabalhar em uma indústria de produtos odontológicos, mas, após ser demitida e não conseguir encontrar um novo emprego, matriculou-se em um curso de Secretariado, conquistando, após uma seleção, uma vaga de estágio na empresa de telefonia da cidade. Com a privatização da empresa e o fim do estágio, Luciene viu-se novamente desempregada, situação que mudou quando a estudante prestou concurso e foi aprovada para trabalhar em uma universidade pública, o que lhe despertou a ideia de também cursar uma faculdade naquele local. Nos dois primeiros anos em que prestou o vestibular, a estudante tentou ingressar no curso de Biblioteconomia e, depois, mudou sua opção para Pedagogia, mas também não conseguiu a aprovação. Em todas essas ocasiões, sem-

pre faltavam poucos pontos para a sua aprovação, pontos esses, em geral, localizados na área de Exatas, sua grande dificuldade. Essa situação fez com que a estudante recorresse a um curso preparatório semi-intensivo para o vestibular na intenção de melhorar seu desempenho nessa área, o que, segundo Luciene, não se concretizou. Não obstante, foi neste ano que conseguiu ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia, ficando na lista de espera e sendo chamada após algum tempo.

Os relatos de Juliana e Luciene, no tocante ao comportamento e às atividades escolares, indicam que suas posturas no interior da escola eram bastante semelhantes, sobretudo no início da escolarização. A presteza e o prazer em realizar as atividades propostas pelas professoras, bem como o fato de serem alunas muito disciplinadas e obedientes faziam com que fossem consideradas, pelos seus professores, boas alunas. O temperamento dócil de Juliana também era uma característica que a distinguia dos demais alunos da turma, o que, segundo ela, fazia com que os professores lhe dispensassem um tratamento diferenciado. Sua dedicação aos estudos também lhe rendia a atenção e a preocupação dos professores com o seu aprendizado, já que, no início de sua escolarização, fizeram questão de que Juliana estivesse sempre frequentando as salas mais adiantadas, tendo a chance de aprender cada vez mais. Também Luciene lembra, por exemplo, que seu caderno era caprichado, que fazia todas as lições, apresentando um bom rendimento escolar e, além disso, era muito comportada, de modo que os professores a viam como uma aluna “perfeita”.

O apreço pela leitura também se destaca nos relatos das duas estudantes. Juliana ansiava por aprender a ler e, quando conseguiu fazê-lo, ficou muito entusiasmada com essa conquista. A estudante afirma que ficou “apaixonada” pela leitura e desejava sempre ler e mostrar às pessoas à sua volta o seu aprendizado. Os livros foram, para Juliana, uma grande fonte de prazer, maior até que, afirma ela, a televisão e as brincadeiras com os amigos. Além disso, a estudante faz referência especial a alguns livros, indicando que a leitura foi uma companheira importante até mesmo para auxiliá-la a lidar com os conflitos próprios da adolescência. A estudante lembra que era frequentadora assídua da biblioteca da escola, emprestando todos os livros que despertavam seu interesse. Outrossim, Luciene também revela o significado que teve o aprendizado da leitura em sua trajetória escolar. A estudante, que, como vimos, começou a frequentar a escola aos quatro anos, algo incomum para a época, aprendeu a ler antes mesmo de ingressar na primeira série do Ensino Fundamental e relata que lia vorazmente os livros fornecidos pela escola. Em razão da alegada timidez e dificuldade de fazer amigos, era no mundo da leitura que Luciene encontrava entretenimento: até mesmo na hora do recreio, era à biblioteca da escola que a estudante se dirigia e lá permanecia lendo até a hora de voltar para a sala de aula. Quando soube que os livros poderiam ser levados para casa, passou a ser uma usuária ainda mais constante daquele espaço.

Foi também o aprendizado da leitura e da escrita que possibilitou o desenvolvimento de certo autodidatismo, de grande importância na trajetória das duas entrevistadas. Devido à qualidade precária do ensino nas escolas públicas que frequentou, Juliana dependia da sua habilidade de leitura para tentar compreender determinadas matérias. Assim, na falta de bons professores, ela recorria aos livros para adquirir o conhecimento que os mestres não proporcionavam. Essa importância da leitura mostrou-se ainda mais relevante durante o período em que a estudante estava tentando ingressar na universidade. Ao começar a frequentar o curso preparatório para o vestibular, ela percebera as lacunas deixadas pela baixa qualidade do ensino recebido por ela. Além disso, por ter cursado o Magistério, havia matérias que ela nunca tinha estudado e era lendo as apostilas fornecidas pelo “cursinho” que Juliana conseguia aprender um pouco mais. Já no interior da universidade, a estudante deparou-se com as leituras acadêmicas, que julgava “pesadas demais”. Ela avalia que foi devido aos seus hábitos de leitura que conseguiu superar as dificuldades iniciais em relação aos textos acadêmicos e, assim, passar a ter maior compreensão dos assuntos tratados naqueles textos.

Também Luciene, durante sua educação básica, quando tinha dúvidas em relação a alguma matéria, era aos livros que recorria para esclarecê-las, uma vez que, de acordo com ela, tinha dificuldades em se aproximar da maioria de seus professores. Ao concluir o Ensino Médio, embora não tivesse a intenção de dar continuidade à sua escolarização, Luciene continuava estudando em casa, lendo sobre os assuntos que mais lhe agradavam. Embora esses estudos não lhe conferissem nenhuma certificação, a estudante afirma que foram essas leituras que a diferenciaram dos demais candidatos à vaga de estágio em uma empresa de telefonia quando ela voltara a estudar, cursando Secretariado. A afinidade com a leitura mostrou-se novamente relevante quando a estudante estava tentando ingressar na universidade, ocasião em que estudava em casa, lendo apostilas que adquirira em lojas de livros usados. Também na universidade, suas habilidades de leitura e escrita fizeram com que Luciene tivesse um bom desempenho no curso de Pedagogia, destacando-se em avaliações e trabalhos acadêmicos.

Além do aprendizado da leitura e da escrita e do acesso aos livros, destaca-se a pequena referência a professores que marcaram as trajetórias escolares de Juliana e Luciene.

No relato de Juliana sobre seus doze anos de escolarização, apenas a figura de uma professora do primeiro ano do Ensino Médio sobressaiu-se. Luciene, por sua vez, durante os aproximadamente quinze anos em que concluiu a educação básica, guardou consigo a lembrança de duas professoras: uma da pré-escola e outra da quinta série. Em ambos os casos a experiência é relatada como tendo sido marcante e positiva.

Juliana demonstrou, ao contar sua trajetória escolar, grande apreço e admiração por sua professora de História do Ensino Médio. Para a estudante, aquela profissional representou um exemplo de compromisso com a docência, de

conhecimento da área e também da forma como conduzir as aulas. A estudante relata que suas aulas eram tão ricas e prazerosas que, quando havia avaliação, nem mesmo sentia necessidade de estudar para a prova.

Já no caso de Luciene, um ano de convivência com uma professora da pré-escola foi suficiente para que se lembrasse dela com carinho, recordando inclusive palavras ditas pela docente 26 anos atrás. Da mesma forma, a professora de Ciências na quinta série permaneceu na memória dessa estudante como uma figura emblemática de profissionalismo e envolvimento com o trabalho pedagógico, sendo até mesmo apontada pela aluna como possível inspiração para o seu desejo de se tornar professora.

Todavia, não obstante essas boas recordações, lembranças negativas de professores estiveram mais presentes nas falas de Juliana e Luciene do que as positivas, fato evidenciado quando expuseram suas concepções acerca da escola, sobre a qual revelaram uma postura bastante crítica.

As futuras pedagogas e a escola

Juliana e Luciene possuem uma visão diferenciada em relação à escola e demonstram um olhar bastante crítico acerca de sua estrutura e seu funcionamento. Ao rememorem suas trajetórias escolares, o fizeram não só como estudantes que já foram e que ainda são, mas também sob a ótica de futuras pedagogas.

No relato de Juliana, a escola é alvo de várias críticas. Uma dessas críticas, por exemplo, está relacionada ao que ela entende como um investimento, realizado pelos professores, nos alunos que possuem bom desempenho, em detrimento daqueles que apresentam dificuldades no seu aprendizado. Para ilustrar sua afirmação, ela cita os presentes oferecidos aos bons alunos, como os que recebia, a preocupação dos professores em mantê-la sempre nas classes mais adiantadas e o tratamento desigual dispensado aos considerados bons e maus alunos. Para a estudante, essa dinâmica escolar exerce uma seleção que privilegia aqueles que já têm bons rendimentos escolares, deixando em desvantagem os demais alunos.

Outrossim, Luciene também tece críticas à instituição escolar. Um dos principais alvos é a falta de compromisso dos professores com o aprendizado do aluno, que ela aponta como intensificador das dificuldades enfrentadas por alguns estudantes, pelos quais, muitas vezes, os docentes não se interessam. O ensino no curso de Secretariado, por sua vez, foi avaliado pela estudante como fortemente tecnicista, voltado exclusivamente ao ensino das habilidades profissionais, em detrimento de uma formação em outras dimensões do conhecimento, como a Literatura. O curso preparatório para o vestibular é visto como voltado apenas a ensinar ao aluno como ser aprovado nesse exame.

No cerne das recordações escolares de Juliana e de Luciene, bem como da concepção a respeito da escola, parece-nos que estão as dificuldades enfrentadas por essas estudantes, frutos da precária qualidade do ensino a que tiveram acesso.

Partindo dessas experiências e retomando o objetivo do presente trabalho, perguntamo-nos: é possível pensar a participação da escola na construção de trajetórias como as de Juliana e Luciene?

Para discutir as funções social e simbólica da escola e seu papel na construção de trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares, Rochex (1995) vale-se das contribuições de alguns teóricos da área da Psicologia, como Vigotski (1984). Nessa mesma direção, procuraremos discutir em que medida algumas das ideias desse autor podem nos ajudar a pensar sobre a contribuição da escola para a construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.

A contribuição da escola na teoria histórico-cultural

A partir da maneira como a teoria histórico-cultural concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pode-se compreender o lugar de destaque que a escola possui nessa teoria. Vigotski (1984) afirma que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento; isto significa dizer que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. Estreitamente relacionado a essa forma de conceber tal relação, está o conceito de zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vigotski (1984), que representa a distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de maneira autônoma e o que consegue realizar com a colaboração de outrem. É nessa área que, para Vigotski, deve incidir a intervenção pedagógica, já que, para o autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Assim, para a teoria histórico-cultural, a escola – lugar privilegiado e legitimado socialmente onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre intencionalmente – é elemento imprescindível, nas sociedades letradas, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2005; Rego, 1995). Isso porque, ao proporcionar experiências diferentes daquelas vividas na família, a escola oferece oportunidades de acesso a experiências novas capazes de provocar transformações e promover o desenvolvimento (Rego, 2002). Para isso, concorrem principalmente os procedimentos regulares que têm lugar nessa instituição, como demonstração, assistência e instruções, que constituem aspectos fundamentais para a promoção de um ensino capaz de fazer avançar o desenvolvimento (Oliveira, 2005). Também colabora, para essa promoção, o fato de o saber escolar apresentar descontinuidade em relação ao saber presente em outras esferas da vida cotidiana, como a família, a rua e o trabalho:

O distanciamento dos dados da experiência pessoal, a descontextualização com relação à realidade imediata, o desenvolvimento de procedimentos específicos de reflexão fornecem ao sujeito uma aproximação com a teoria, com a consciência reflexiva (...) que o instrumentalizam para a um trânsito pelo conhecimento que não está balizado por seu valor pragmático, mas por um valor intrínseco (Oliveira (1996, p. 100).

Esse destacado papel da escola não implica, no entanto, a afirmação de superioridade dos sujeitos escolarizados sobre os não escolarizados. Essa visão dicotômica é superada quando se concebe a escola como espaço privilegiado para formação intelectual dos sujeitos, porém não exclusivo para seu desenvolvimento e sua formação psíquica (Rego, 2002).

Contudo, isso, por sua vez, não significa minimizar a gravidade da exclusão escolar, quer seja pelo não acesso, pelo “abandono”, pelo não aprendizado ou pelo aprendizado precário. Ainda que existam outros possíveis caminhos que promovam o desenvolvimento, o acesso a essa instituição, em nossas sociedades, é um direito de todos.

Assumindo a importância da escola para o desenvolvimento psicológico, Rego (2002) realizou uma pesquisa com o objetivo de compreender o impacto da escolarização na constituição psicológica do sujeito, analisando narrativas autobiográficas de seis adultos entre 40 e 50 anos com alto grau de escolaridade, exercendo profissões relacionadas com a produção de conhecimentos e provenientes de famílias de diferentes estratos sociais.

Segundo Rego (2002), um importante aspecto a se analisar para compreender o impacto da escolarização é o próprio contexto escolar. Com base nas premissas vigotskianas do papel central da escola para o desenvolvimento, bem como na compreensão de que, para isso, não é suficiente qualquer escola, a autora afirma a existência de uma íntima relação entre impacto da escolarização e qualidade do trabalho escolar desenvolvido.

Na pesquisa que a autora realizou, os professores de quem os entrevistados se lembraram foram marcantes porque, de acordo com seus relatos, ensinavam e não subestimavam os alunos. Segundo Rego (2002), ao proceder dessa forma, tais professores agiam sobre a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. Com base nessas recordações, a autora reafirma uma das teses da teoria histórico-cultural: não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. Isso significa dizer que a qualidade da aprendizagem relaciona-se com a qualidade da mediação proporcionada pela escola.

Também as escolas que marcaram os adultos entrevistados por Rego (2002) foram as boas escolas. De forma geral, nos relatos, a maior parte das lembranças escolares está relacionada a boas experiências. Isso permite à autora afirmar que o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas deixadas no sujeito. Assim, as lembranças e a avaliação sobre papel da escola na formação dos indivíduos dependerão da qualidade das experiências vividas. Os entrevistados foram enfáticos ao reconhecer a importância da escola para a constituição de suas singularidades, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, mas também aos aspectos social, cultural, emocional, destacando, no entanto, que tais influências vieram principalmente das experiências escolares mais interessantes.

A consideração da qualidade das experiências escolares para se compreender as lembranças escolares parece

fazer bastante sentido no caso dos relatos das estudantes de Pedagogia analisados no presente trabalho. Ao terem tido acesso a uma educação, de forma geral, de baixa qualidade, as lembranças escolares de Juliana e Luciene são mais escassas, as referências a professores são predominantemente negativas e a avaliação da instituição é bastante crítica. Pelo que se pode depreender da discussão feita por Rego (2002), a educação escolar à qual os sujeitos por ela entrevistados tiveram acesso parece ter sido de melhor qualidade do que a recebida pelas estudantes de Pedagogia entrevistadas por nós.

Poderíamos, assim, afirmar que, diferente do que ocorreu nos percursos dos sujeitos entrevistados por Rego (2002), nas trajetórias de Juliana e Luciene, a escola não teve impacto na construção de suas histórias?

Para além do aprendizado da leitura, da escrita e da contagem que essas estudantes só puderam ter acesso via escola, dado o baixo ou inexistente “capital escolar” (Lahire, 1997) de suas famílias, bem como da certificação que lhes conferiu o direito de alcançar níveis superiores de escolarização, parece-nos que a escola teve outra contribuição na construção das trajetórias das estudantes de Pedagogia.

Oliveira (1996), ao tratar da descontinuidade do saber escolar em relação a outras esferas da vida cotidiana, afirma que o distanciamento e a descontextualização desse saber fornecem subsídios para uma relação com o conhecimento por seu valor intrínseco, o que significa dizer que a validade do saber escolar será dada com base na relação do próprio sujeito com o objeto de conhecimento. E completa a autora:

Nesse sentido é fundamental que a escola forme sujeitos que saibam lidar com ideias, sejam capazes de refletir sobre os objetos de conhecimento e os processos de construção de conhecimento, apreciem o conhecimento como um bem cultural valioso (Oliveira, 1996, p. 100).

Essa nos parece uma contribuição da escola bastante presente nas histórias de Juliana e Luciene. Lembremos, por exemplo, do enorme apreço e interesse que essas duas estudantes relataram ter em relação à leitura e todas as possibilidades que esse aprendizado lhes proporcionou ao longo de suas trajetórias. O gosto, o interesse e a habilidade com a leitura e a escrita foram de grande relevância para que conseguissem preencher algumas das lacunas do ensino a que tiveram acesso; também foram centrais para o desenvolvimento do que chamamos de autodidatismo, uma forma autônoma que essas estudantes desenvolveram de se responsabilizar pela própria formação; foram igualmente importantes para enfrentar as dificuldades do mundo acadêmico com as quais se depararam na universidade; além de terem representado, desde a infância e a adolescência, fontes de prazer, entretenimento e de elaboração de sentimentos. Também a avaliação que as estudantes fizeram dos cursos preparatórios para exames vestibulares, criticando a forma instrumental como lidavam com o conhecimento, bem como do curso de Secretariado como sendo muito tecnicista, nos parece herdeira da capacidade de lidar com

ideias e refletir sobre objetos de conhecimento, capacidades essas que um sujeito que passe pela escola, segundo Oliveira (1996), deveria ter. Na mesma direção, as várias críticas que as estudantes dirigem à instituição escolar nos parecem vinculadas à capacidade de reflexão, não só sobre o objeto de conhecimento, mas também sobre seus processos de construção e apropriação. E, por fim, a apreciação do conhecimento como um bem cultural valioso e com valor intrínseco parece-nos presente em toda a trajetória social e escolar dessas estudantes, fruto de suas relações com o saber (Charlot, 2000) e coroado no desejo e objetivo de serem professoras.

Em que pese a precariedade da educação escolar recebida por Juliana e Luciene, bem como as críticas feitas por elas à instituição escolar, parece-nos possível afirmar, a partir de seus relatos e das reflexões sobre a função da escola com base na teoria histórico-cultural, que a escola participou da construção de suas trajetórias, contribuindo para o acesso a um lugar socialmente não previsto: o de estudante de uma importante universidade pública.

Referências

- Accardo, A. (1997). Sina escolar. Em P. Bourdieu (Org.), *A miséria do mundo* (pp. 595-611). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bosi, E. (1979). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: TA Queiroz.
- Bosi, E. (1993). A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, 4(1/2), 277-284.
- Bourdieu, P. (1997). Compreender. Em P. Bourdieu (Org.), *A miséria do mundo* (pp. 693-713). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Campos, M. M. (1984). *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE.
- Campos, M. M., & Goldenstein, M. S. (1981). *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5. São Paulo: FCC/DPE.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas, SP: Cortez/Unicamp.
- Cruz, S. H. V. (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, 8(1), 91-111.
- Gonçalves Filho, J. M. (2003). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 193-239). São Paulo: Cortez.
- Goldenstein, M. S. (1986). *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC.
- Lahire, B. (1997). *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Oliveira, M. K. (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, (3), 97-102.
- Oliveira, M. K. (2005). Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. Em J. A. Castorina e cols., *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate* (pp. 51-83). São Paulo: Ática.
- Paro, V. H. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz.
- Portes, E. A. (2000). O trabalho escolar das famílias populares. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 61-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Portes, E. A. (2001). *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Sawaya, S. M. (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Setton, M. G. J. (1999). A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 80(196), 451-471.
- Spósito, M. P. (1984). *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola.
- Spósito, M. P. (1993). *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec/Edusp.
- Viana, M. J. B. (1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Tese de

doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Viana, M. J. B. (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. Em M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 45-60). Petrópolis, RJ: Vozes.

Recebido em : 12/07/2010
Aprovado em: 07/03/2011

Sobre as autoras

Débora Cristina Piotto (dcpiotto@usp.br)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

Renata Oliveira Alves (renataluacheia@yahoo.com.br)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP.

Endereço para correspondência:

Av. Bandeirantes, 3.900
Cidade Universitária
Dep. de Psicologia e Educação – FFCLRP / USP
CEP: 14040-901
Ribeirão Preto - São Paulo

Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral

*Alia Barrios
Claisy Maria Marinho-Araujo
Angela Uchôa Branco*

Resumo

Este artigo afirma a necessidade da formação do professor quanto à promoção do desenvolvimento moral de seus alunos. Nosso objetivo é refletir sobre as características da formação docente em relação ao tema e propor uma formação continuada com foco no desenvolvimento de valores e competências que permitam ao professor atuar criando condições para o desenvolvimento da autonomia moral, do respeito e da negociação ativa de práticas e concepções sociais. Nesse processo, os psicólogos escolares têm um papel fundamental, pois possuem ferramentas para a análise crítica das crenças e valores sociais do contexto escolar. Concluímos que a formação do professor sobre o tema abordado deve estar centrada no desenvolvimento de valores, competências e recursos pessoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética e com a moral. Sem a ética como experiência vivida cotidianamente, não é possível a construção de uma sociedade justa e democrática.

Palavras-chave: Educação continuada, desenvolvimento moral, Psicologia Escolar.

Promoting teachers' competence to foster moral development within school contexts

Abstract

In this paper we emphasize the importance of a continued training program to support teachers in promoting moral development among their students. Our goal is to discuss central aspects of such training aiming at developing values and competences leading to moral reasoning and action within school community. Moral autonomy, respect and active negotiation of social practices, norms and beliefs are a fundamental aspect to be promoted throughout such an effort. School psychologists have a fundamental role in this process, since they can foster the necessary critical analysis of social beliefs and values that impregnate daily activities in the school context. We propose that such teacher trainings should focus upon the development of values, competences, and personal resources leading to the active internalization and the co-construction of a moral culture characterized by ethics and morality. Without daily experiences oriented by ethical standards, we will never construct a democratic society.

Keywords: Continuing education, moral development, School Psychology.

Formación continuada del profesor: desarrollando habilidades para promover el desarrollo moral

Resumen

Este artículo afirma la necesidad de la formación del profesor con respecto a la promoción del desarrollo moral de sus alumnos. Nuestro objetivo es reflexionar sobre las características de la formación docente en relación al tema y proponer una formación continuada con énfasis en el desarrollo de valores y habilidades que permitan que el profesor actúe creando condiciones para el desarrollo de la autonomía moral, del respeto y de la negociación activa de prácticas y concepciones sociales. En este proceso los psicólogos escolares tienen un papel fundamental, pues poseen herramientas para el análisis crítico de las creencias y valores sociales del contexto escolar. Concluimos que la formación del profesor sobre el tema discutido debe estar centrada en el desarrollo de valores, habilidades y recursos personales necesarios para la internalización activa y para la co-construcción de una cultura comprometida con la ética y con la moral. Sin ética como experiencia vivida cotidianamente, no es posible la construcción de una sociedad justa y democrática.

Palabras Clave: Educación continuada, desarrollo moral, Psicología Escolar.

Introdução

A importância de uma prática educativa que contemple o desenvolvimento integral da criança tem sido um dos temas mais debatidos nas discussões pedagógicas atuais, sobretudo nas primeiras fases da educação básica, em função de suas peculiaridades. A instituição escolar provê importantes experiências de educação institucionalizada de caráter amplo e integrado, para a maioria das crianças. A escola cumpre um papel socializador, e os objetivos de sua prática pedagógica devem ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança (MEC, 1998).

Contudo, isso não é o que acontece na prática, segundo alguns documentos relativos às diretrizes educacionais (MEC, 1998) e pesquisas realizadas no contexto escolar (Barreto, 2004; Barrios, 2009). Existem, por exemplo, divergências em relação ao que se entende como desenvolvimento integral da criança, uma vez que muitas práticas pedagógicas continuam enfatizando determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros.

O desenvolvimento moral, em função de sua complexidade, é um dos aspectos mais prejudicados nas práticas educativas. Em grande parte das escolas, os professores percebem o processo de construção da moralidade restrito à promoção de um conjunto de normas e regras embutidas na estrutura social da escola e diretamente relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças (DeVries & Zan, 1998).

Por outro lado, a construção da moralidade, em função de sua natureza sociocultural, acontece no marco das relações e interações da criança com seus colegas e com os adultos responsáveis por ela (DeVries & Zan, 1998), bem como a partir da vivência concreta da pessoa no contexto de práticas culturais específicas e do dia a dia (Martins & Branco, 2001; Rogoff, 2005). Sendo assim, o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo denominado “oculto” (Branco & Mettel, 1995), porque se apresenta de forma sutil e é desconhecido para a maioria dos professores. No contexto do currículo oculto, ocorrem interações e se comunicam mensagens culturais caracterizadas pela ambiguidade e pela contradição, como constatado por Salomão (2001) em sua pesquisa sobre motivação social, comunicação e metacomunicação, realizada no ensino fundamental.

Além disso, outros fatores influenciam no papel restrito que a escola desempenha em relação ao desenvolvimento da moralidade por parte das crianças. Um deles está relacionado a possíveis lacunas acerca desse tema na formação inicial e continuada dos professores. Em situação de entrevista, os próprios professores apontam pouca ou nenhuma formação em relação às questões de desenvolvimento moral (Barrios, 2009).

Entretanto, é importante salientar que a formação do professor em relação ao desenvolvimento moral não deve ficar restrita à transmissão pura e simples de conceitos e conhecimentos sobre questões referentes à moralidade. Como colocado por Serrano (2002), os professores estão imersos em uma complexa e dinâmica rede de relações sociais, li-

dando, constante e inevitavelmente, não só com questões sociomoraes das crianças, mas também com suas questões. E como a moralidade, presente na vasta teia de interações e relações humanas, constrói-se ao longo da história de vida da pessoa, podemos dizer que os professores também se constituem sujeitos ativos do próprio desenvolvimento moral no contexto escolar, sendo este entrelaçamento - moral adulta e moral infantil - um aspecto importante do trabalho pedagógico a ser realizado no interior da escola.

A formação do professor em relação ao desenvolvimento moral precisa ir além da simples transmissão de informações sobre o tema em questão. A formação inicial e, sobretudo, a formação continuada, deve refletir o compromisso social e ético dos professores em relação à educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos nas questões sociais do seu contexto cultural. No caso específico do desenvolvimento moral, isso se traduz em uma educação voltada para o posicionamento ativo, criativo, crítico e democrático do sujeito, em relação aos valores socioculturais prevalentes na sociedade e seus múltiplos contextos.

Acreditamos que a Psicologia e o psicólogo escolar têm um papel muito importante na formação continuada do professor (Araujo & Almeida, 2003; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva, & Puntel, 1998; Guzzo, 2007; Senna & Almeida, 2007). Em nossa perspectiva, este psicólogo teria ferramentas fundamentais que lhe poderão permitir atuar junto com os professores, na análise dos valores sociomoraes que se veiculam nos diferentes níveis de interação e relação do contexto escolar (Barreto, 2004; Barrios, 2009). Esta análise tem um papel fundamental na construção de uma educação integral do ser humano e contribui para o desenvolvimento de práticas de formação voltadas para o desenvolvimento da moralidade, na perspectiva da integração entre a promoção da autonomia e da responsabilidade social.

Nosso objetivo, assim, é refletir sobre as peculiaridades da formação continuada do professor em relação ao desenvolvimento moral, considerando as contribuições da abordagem de competências e da perspectiva sociocultural construtivista, no sentido de oportunizar aos professores uma interlocução consciente e intencional sobre a questão. Tal formação será essencial para criar condições para a mútua colaboração, o respeito, o acolhimento das divergências e a participação social ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A atuação do psicólogo escolar nessa formação continuada é, pois, relevante, especialmente em dois níveis fundamentais: (a) mediando o desenvolvimento intencional de competências por parte do professor para que ele potencialize oportunidades de desenvolvimento moral; e (b) viabilizando experiências que lhe permitam internalizar a importância e o sentido de suas práticas diárias, construindo, em conjunto com o professor, um instrumental teórico-metodológico, que lhe permita analisar de forma crítica e criativa a sua própria prática pedagógica e os valores socioculturais presentes nela e no contexto escolar.

O desenvolvimento moral no contexto escolar

Como colocado anteriormente, o desenvolvimento moral aparece como parte de um currículo oculto imerso na vasta rede de interações sociais que se estabelecem no contexto escolar. Tanto as relações criança-criança, como as relações professor-criança são significativas para o desenvolvimento de aspectos importantes da moralidade: normas, crenças, valores sociais e culturais que têm, entre suas funções, orientar o comportamento do indivíduo em relação aos outros. É no contexto das interações sociais que esses aspectos são transmitidos e internalizados de forma criativa e singular pelo indivíduo, a partir de sua experiência subjetiva, que é única (Valsiner, 2007).

Entretanto, as interações professor-criança têm uma conotação fundamental para o desenvolvimento moral, em função de suas características e do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança. Para DeVries e Zan (1998), a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança configura o ambiente sociomoral no qual ela está imersa. Dependendo da natureza do ambiente sociomoral, a criança aprende que o mundo das pessoas é coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário. A relação adulto-criança é fundamental nesse processo, uma vez que é o adulto quem tem a possibilidade de mediar o ambiente sociomoral, organizando as atividades e relacionando-se com as crianças de modo predominantemente autoritário ou democrático. Para as autoras, o relacionamento dos adultos com as crianças pode, muitas vezes, incentivar (ou não) o desenvolvimento da moralidade autônoma. Além disso, as formas e estratégias de intervenção do adulto nas questões sociomorais das crianças se constituem, também, em elementos significativos para o desenvolvimento e educação moral.

Para Puig (1998), a intervenção educativa em prol do desenvolvimento da moralidade deve acontecer a partir de uma perspectiva que entenda a educação moral como construção pessoal, levando em conta as situações produzidas na realidade social. O autor afirma que educar moralmente supõe considerar a incerteza da experiência vital do ser humano. A notável imprevisibilidade das experiências de problematização moral exige a construção de um modo de ser pessoal aberto à improvisação e à criatividade. Puig (1998) também enfatiza que a consciência moral heterônoma ou autônoma tem sua origem nas práticas sociais e, mais precisamente, nas interações mediadas pela linguagem. A inter-relação com os demais é a chave que nos permitirá explicar o aparecimento das modalidades heteronômica e autônoma da consciência pessoal. O autor, concordando com Piaget (1932/1994), sublinha que as relações de respeito unilateral baseadas na coerção dão lugar a uma consciência moral heterônoma, enquanto as relações de respeito mútuo, baseadas na cooperação, permitem o aparecimento de formas morais autônomas.

A perspectiva sociocultural construtivista propõe a integração dessas ideias e destaca o papel constitutivo da mediação semiótica que se dá pela linguagem e pelo afeto

para o desenvolvimento moral, destacando a importância do contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo se desenvolve (Barrios & Branco, 2007; Martins & Branco, 2001). As relações e interações das crianças com colegas e com adultos são fundamentais, uma vez que é no contexto dessas interações e relações que as crenças e valores morais são transmitidos e ativamente processados pela criança. Portanto, características, conteúdo e qualidade dessas interações e relações são aspectos fundamentais para o processo educativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento moral (Shweder & Much, 1987).

A metacomunicação (Branco & Valsiner, 2004) também tem um papel primordial no desenvolvimento da pessoa, de forma geral, e no desenvolvimento e na educação moral, de forma mais específica. As pessoas comunicam e metacomunicam as crenças e valores sociomorais que fazem parte de sua cultura pessoal e da cultura coletiva, nas atividades e rotinas do dia a dia. Comunicação e metacomunicação que muitas vezes se contradizem, gerando ambigüidades que podem passar despercebidas para os adultos, mas não para as crianças, que são altamente sensíveis aos sinais metacomunicativos (Barrios & Branco, 2007). A importância das mensagens metacomunicativas para o desenvolvimento moral é ressaltada por diversos autores de diferentes formas (Branco, 2007). Para DeVries e Zan (1998), os adultos comunicam continuamente mensagens sociais e morais tanto quando dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos, como quando administram determinadas sanções para o comportamento das mesmas.

De acordo com Vygotsky (2004), as mensagens sociomorais e as estratégias pedagógicas que se veiculam no contexto escolar refletem as crenças e valores socioculturais de um momento histórico específico. Entretanto, essas crenças e valores têm um longo percurso histórico e carregam consigo relações entre a moral e o poder ao longo do tempo. Tradicionalmente, a educação se concentrou em uma educação moral que se baseava em princípios autoritários, considerando a obediência como o ideal a ser atingido pelo aluno. Atualmente, em função de múltiplas mudanças sociais, esses princípios têm sido alvo de profundos questionamentos. Entretanto, eles persistem em muitas das práticas diárias do contexto escolar, podendo ser revelados e modificados a partir de um posicionamento crítico, consciente e ético frente às práticas pedagógicas.

Tais posicionamentos demandam do professor não só conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da moralidade, mas também outros recursos que lhe permitam refletir ativamente sobre: (a) as crenças e valores sociomorais da cultura; (b) as crenças e valores sociomorais que subjazem a sua prática pedagógica; (c) as características, conteúdos e qualidades das interações e relações que se estabelecem no ambiente escolar.

É a partir dessas ideias que propomos uma formação contínua centrada no desenvolvimento de competências e valores humanos, que possibilitem a reflexão constante, crítica e criativa das regras e princípios morais socioculturais presentes no contexto escolar. Em função de nossa

proposta, faz-se necessário apontar as peculiaridades e o significado de tal formação, como faremos a seguir.

Competências e valores humanos promotores do desenvolvimento moral na formação continuada do professor

O tema das competências tem sido abordado por diferentes autores de diversas perspectivas teóricas (Araujo, 2003; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003). De acordo com Araujo (2003), o conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões, sendo importante não reduzi-lo a um conjunto de capacidades que realcem, unicamente, a dimensão técnica da ação profissional. As concepções contemporâneas acerca desse conceito entendem a competência como uma capacidade de agir reflexiva e eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em um conjunto articulado e dinâmico de saberes, habilidades, experiências, afetos, desejos, *habitus*, esquemas mentais, conhecimentos, posturas, construído historicamente (Araujo, 2003; Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2000; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003). Essa construção acontece no contexto de situações específicas, favorecendo a mobilização de diversos recursos determinados em prol de uma postura ativa e eficaz diante dos desafios e problemas do cotidiano.

Sendo assim, a formação de competências pode ser vista como um processo que tem lugar em situações do dia a dia e na interação com o outro. Ou seja, os espaços para o desenvolvimento e a realização de competências não são, necessariamente, os espaços destinados à aquisição de conhecimentos. O desenvolvimento de competências acontece em função dos processos sociais e produtivos que, por sua dinâmica e complexidade, provocam mudanças em nível subjetivo, uma vez que demandam a mobilização dos saberes, conhecimentos e experiências acumulados para uma construção e reconstrução dos mesmos (Araujo, 2003). No contexto dessa reconstrução, surgem novidades extensíveis a situações semelhantes e/ou diferentes, e isto nos remete ao trabalho de Marinho-Araujo e Almeida (2007), que lembram o caráter mutável e histórico da realidade, a qual demanda escolhas e decisões em contextos específicos e complexos.

A partir das delimitações anteriores, o conceito de competência aparece como um conjunto de recursos e ferramentas que oportunizam ao sujeito atuar, de forma intencional e segura, nesses contextos, com a possibilidade de optar por ações éticas e transformadoras (Marinho-Araujo & Almeida, 2007). O contexto escolar, por ser um espaço onde processos sociais e produtivos se integram de forma dinâmica e complexa, demanda a mobilização, construção e reconstrução de saberes, conhecimentos e experiências acumuladas. Sendo assim, é um contexto que, pelas suas peculiaridades, propicia o desenvolvimento de competências, por parte dos profissionais, que possibilitem uma atuação ética e transformadora a nível social.

Entretanto, é fundamental refletir acerca das competências necessárias ao profissional que trabalha no contexto escolar e em como esse tema deve comparecer na formação continuada para professores, especialmente no âmbito da construção de valores humanos promotores de desenvolvimento moral.

Para autores como Perrenoud (1967, 1999), o desafio da formação continuada dos professores é colocá-la a serviço do desenvolvimento das competências profissionais, descrevendo as últimas como um saber-mobilizar um conjunto de recursos (conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes), com o objetivo de enfrentar eficazmente situações que podem ser complexas e inéditas. Outros autores contemporâneos como Le Boterf (2003), Wittorski (1998) e Zarifian (2003) têm procurado ampliar o conceito de competência, ressaltando a mobilização necessária de um conjunto de recursos do sujeito, que lhe permita tomar decisões, fazer encaminhamentos úteis e adequados frente às situações-problema que surgem especialmente em contextos relacionais (Marinho-Araujo, 2009).

É, principalmente, nas situações-problema que surgem nos contextos relacionais que o desenvolvimento da moralidade acontece. Sobretudo, se essas situações-problema envolvem questões de respeito, igualdade, justiça e cuidado para com o outro. Sendo assim, podemos destacar a importância da formação de competências que possibilitem enfrentar e problematizar os diferentes dilemas éticos, cada vez mais presentes no contexto escolar (Araujo & Aquino, 2001).

Perrenoud (2000) ressalta algumas competências importantes para o ensino. Podemos destacar, desde a perspectiva do desenvolvimento moral, as competências de: (a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (b) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; e (c) enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão. Essas competências devem ser trabalhadas em formação contínua e se desdobram em outras mais específicas de vital importância no contexto da prática pedagógica.

A competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem não só está relacionada com a necessidade de estruturar conteúdos e objetivos específicos para uma área do conhecimento, mas também com a necessidade de levar em conta as expectativas dos alunos, enfatizando o papel ativo dos mesmos no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, é importante sublinhar que a aprendizagem nem sempre acontece em contextos pedagógicos bem estruturados, sobretudo quando essa aprendizagem está relacionada a conteúdos sociais, morais e culturais, que se veiculam na complexidade das situações, relações e interações do dia a dia. No contexto dessa dinâmica relacional, é fundamental que o professor reflita sobre os objetivos de suas intervenções, bem como sobre a real possibilidade de participação ativa e criativa por parte dos alunos. Também é importante que o professor reflita criticamente sobre suas próprias crenças e pontos de vista e sobre sua disponibilidade para revê-los a partir de novas orientações e das diferentes perspectivas que coexistem na realidade social.

É na direção acima assinalada que a questão dos valores humanos ético-morais desempenha um papel fundamental na mobilização dos professores, tendo em vista: (1) sua conscientização para assumir o papel de mediador que lhe cabe no contexto escolar quanto à promoção do desenvolvimento moral das crianças; e (2) sua motivação e aprendizagem de práticas pedagógicas que conduzam a este desenvolvimento (Branco, 2006; Barrios & Branco, 2007).

Para Perrenoud (2000), a competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação tem como base a necessidade de administrar a heterogeneidade no âmbito grupal e atuar no sentido de desenvolver a cooperação entre os alunos. Heterogeneidade e cooperação que não só devem ser vistas em uma perspectiva cognitiva, mas também em uma perspectiva social, levando em conta as diferenças pessoais e as possibilidades de diálogo entre e a partir das mesmas.

Em pesquisas realizadas em sala de aula (Barrios, 2009; Lima, 2000; Salomão, 2001), tem se constatado a necessidade de formação em relação a esses valores e competências. Em muitos contextos escolares, a relação pedagógica se distingue pelo predomínio da assimetria entre professor e alunos, sendo esta a característica típica do modelo de transmissão unidirecional de conhecimentos e cultura. Segundo Valsiner (1994, 2007), neste modelo, cabe ao adulto transmitir os conhecimentos e significados culturais de forma ativa, enquanto cabe à criança uma interpretação passiva dos mesmos. Sendo assim, este modelo de caráter unidirecional restringe a possibilidade da criança significar e ressignificar, de forma ativa e a partir de sua experiência cotidiana, o conjunto de crenças e valores sociais e morais que se veiculam no contexto de suas interações concretas e que são fundamentais para seu convívio e relação com os outros.

No caso do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) ressalta que as relações assimétricas podem ser necessárias e inevitáveis nos primeiros anos do desenvolvimento infantil e educação moral da criança, mas, se predominarem ao longo do desenvolvimento da criança, podem ter consequências negativas para o desenvolvimento da moralidade. As relações assimétricas podem “encurrular” a criança na heteronomia moral, uma vez que ela não tem a possibilidade de negociar seus próprios pontos de vista, nem a possibilidade de se descentrar para poder compreender o ponto de vista alheio.

Ainda de acordo com Piaget (1932/1994), a possibilidade de discussão e negociação de opiniões entre as próprias crianças constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento da autonomia no juízo moral e na forma como as crianças aprendem a estabelecer relações entre si e com outras pessoas. Se as crianças não têm seus interesses levados em consideração e trabalhados em situações de negociação, restam-lhes poucas oportunidades para exercerem sua autonomia através de escolhas e de um posicionamento mais livre e ativo.

No caso do desenvolvimento moral, diversos autores (Cortella & La Taille, 2007; DeVries & Zan, 1998; Hoffman, 2000; Martins & Branco, 2001; Puig, 1998) sublinham a importância do diálogo constante a partir das diferenças e divergências pessoais. Expor e negociar os pontos de vista, considerando os de outros membros do grupo permite estabelecer normas e padrões de atividade que contemplem os diversos participantes como legisladores efetivos do contexto onde estão imersos. Para isso, a possibilidade de “cooperar” a partir da negociação das diferenças/divergências e semelhanças é primordial, tanto em nível moral, como ético (Branco, 2003). Esses dois níveis estão estreitamente relacionados, sendo que o último pressupõe uma participação coletiva abrangente, no sentido do bem-estar social.

Muitas das situações sociomorais que surgem no contexto de sala de aula são situações sociais complexas e inéditas, que demandam competências específicas tais como: (a) prevenir a violência; (b) desconstruir preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais; (c) participar ativamente da criação de regras de vida comum referentes à disciplina e às sanções; (d) analisar a relação pedagógica desde a perspectiva da autoridade e da qualidade comunicativa; e (e) desenvolver o senso da responsabilidade, da solidariedade e do sentimento de justiça (Perrenoud, 2000). Ou seja, são situações sociomorais que surgem no contexto das relações do cotidiano escolar, mas que têm ampla abrangência social e ética.

Embora autores como Freitag (1997) e Fávero (2007) diferenciem os conceitos de “moral” (da ordem da ação do sujeito) e de “ética” (que se define por sua conotação teórica e mais social e coletiva); ambos estão inter-relacionados de forma dialética, encontram-se presentes nas ações dos sujeitos no contexto das interações sociais e se encaminham para garantir a qualidade das relações e interações que se estabelecem entre os sujeitos e a sociedade em termos de respeito e justiça. Os princípios e valores morais do sujeito podem orientar, de forma estável, suas ações e interações no contexto do convívio social e na resolução dos dilemas éticos da realidade. Em função disto, a competência de enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão é abrangente e de especial significado para o desenvolvimento da moralidade, devendo fazer parte da formação contínua do professor.

Para Araujo (2003), a competência de enfrentar deveres e dilemas éticos vai além das especificidades sublinhadas por Perrenoud (2000). A autora define essa competência específica como a habilidade em buscar as várias verdades presentes na intersubjetividade das relações, negando as ações pautadas em juízos de valor ou em normas moralistas. De acordo com a autora, o profissional deve ter sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações, assim como se responsabilizar pelas escolhas feitas e suas possíveis consequências. Em estreita relação com essas duas habilidades, o educador deve desenvolver o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas decisões, bem como sobre os desdobramentos das mesmas. O estranhamento e a mobilização diante de concepções individualistas e a dis-

ponibilidade para desenvolver o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas (Araujo, 2003) se constituem pilares centrais do percurso histórico da moral e da ética (Vygotsky, 2004), assim como da ontogênese dos valores sociais (Branco, 2006).

A ética do respeito, da justiça, da solidariedade e da cooperação deve estar presente no espaço da ação pedagógica, uma vez que ele se constitui em um espaço privilegiado para a construção paulatina e contextualizada de um conjunto de valores humanos e de competências que permite enfrentar eficazmente as situações e desafios socio-morais e éticos que nele surgem.

Neste ponto, é importante sublinhar que o desenvolvimento de valores e de competências pode se dar no contexto da ação pedagógica; entretanto, esse espaço não é condição suficiente para que se dê tal desenvolvimento. Faz-se sempre necessário o diálogo e a troca constante com outros colegas e com profissionais de áreas afins. Ou seja, é importante que, no contexto escolar, os profissionais desenvolvam a sensibilidade para interagir valores, saberes e conhecimentos na relação com o outro, além de voltarem o seu trabalho para uma organização coletiva, que permita o desenvolvimento de ações cooperativas, coletivas e interativas em prol do mesmo objetivo (Araujo, 2003). Em outras palavras, os educadores devem ter a oportunidade de experiências participativas fundamentais para sua própria formação ética e moral (Serrano, 2002).

O psicólogo escolar tem um papel central nesse diálogo e troca coletiva, pois possui ferramentas que permitem analisar a dinâmica dos processos sociais do cotidiano escolar, de forma detalhada, crítica, criativa e a partir de diversas perspectivas. A especificidade do conhecimento psicológico concretizado nos contextos educativos é especialmente relativa ao desenvolvimento humano, e é este conhecimento que permite ao psicólogo escolar analisar a prática educativa em função do desenvolvimento global da criança.

Essa análise deve salientar a importância da reflexão e da consciência do educador no que diz respeito às suas ações no contato com as crianças. Reflexão que é possível a partir da avaliação construtiva e conjunta do fazer pedagógico dos educadores nos espaços constituídos para isso. Ou seja, é importante que os educadores tenham a possibilidade de avaliar e refletir sobre suas próprias ações pedagógicas, junto com coordenadores, orientadores e psicólogos escolares, nos diversos espaços institucionais nos quais ocorram trocas, negociações e planejamentos, como as reuniões de coordenação e de orientação. Estes não podem nem devem ficar restritos ao planejamento conjunto tradicional, nem ao estabelecimento de regras e limites.

Vários autores e pesquisadores (Barreto, 2004; DeVries & Zan, 1998; Tacca, 2000; Galvão, 2004) têm apontado a importância de discutir a prática pedagógica para a formação dos professores. É preciso criar oportunidades para se refletir sobre as ações e situações do fazer cotidiano através de um conjunto de metodologias de trabalho que se mostre apropriado para tal.

No âmbito da pesquisa, a análise de observações de situações gravadas em vídeo, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta metodológica capaz de possibilitar uma compreensão crítica dos aspectos que geralmente passam despercebidos pelos professores na dinâmica do cotidiano. Barreto (2004) investigou, em formadoras de professores da Educação Infantil, crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e o desenvolvimento socioafetivo da criança. No estudo, a autora propôs a análise de situações cotidianas gravadas em vídeo. As análises realizadas pelas formadoras que participaram da pesquisa versaram sobre questões fundamentais do desenvolvimento e da Educação Infantil. A metodologia mostrou-se propícia à reflexão sobre o fazer pedagógico, pois possibilitou a análise de aspectos fundamentais das interações professor-criança, assim como a compreensão da importância das últimas para o desenvolvimento.

Em função dos resultados de sua pesquisa, Barreto (2004) enfatiza a importância da análise da prática pedagógica para a formação dos professores e ressalta que o exame dos episódios, uma vez estruturados em narrativas, forma típica pela qual emolduramos nossa experiência e memória, poderá facilitar a compreensão e envolvimento dos professores nos processos de formação e desenvolvimento profissional. De acordo com a autora, o psicólogo escolar, pela sua formação teórico-metodológica, conta com ferramentas de trabalho que lhe permitem mediar, de forma construtiva, essa análise reflexiva e crítica das ações pedagógicas.

Marinho-Araujo e Almeida (2008), ao abordar a *práxis* do psicólogo escolar, ressaltam os métodos, estratégias e competências desse profissional para analisar a dinâmica das ações pedagógicas, procurando a assessoria, desenvolvimento e qualificação de competências específicas para o desempenho profissional e a ação pedagógica dos professores. De acordo com as autoras, o psicólogo escolar deve se voltar, no contexto da assessoria e intervenção preventiva, à criação de um novo foco de análise para o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, para a relação professor-aluno.

Resumindo, a observação e análise de situações específicas do fazer pedagógico parecem um recurso adequado e importante para possibilitar a reflexão crítica dos educadores sobre sua própria prática educativa e podem ser coordenadas por profissional da Psicologia Escolar, por exemplo. Este recurso pode ser de grande utilidade, portanto, para a formação continuada dos professores. Quando as situações analisadas estão relacionadas ou envolvem questões relativas à moral, essa análise passa a ser fundamental, em função da relevância social e do caráter complexo e da natureza sociocultural da moralidade.

Considerações finais

Quando falamos da formação do professor em relação ao desenvolvimento moral das crianças, não estamos falando de uma formação conteudista, que se centre na

transmissão passiva de conhecimentos sobre como a criança desenvolve ou deve desenvolver a moralidade. A formação do profissional da educação deve propiciar-lhe o domínio do conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e capacitar-lhe a empregar métodos e técnicas adequadas para sua educação; entretanto, a questão não se resume ao cognitivo: *crenças e valores, de caráter eminentemente afetivo, têm um papel central nesta questão* (Branco, 2006; Martins & Branco, 2001; Shweder & Much, 1987).

No caso do desenvolvimento moral, é necessário desenvolver e implementar estratégias que permitam a análise crítica e reflexiva das crenças e valores sociomorais que subjazem o fazer pedagógico e a relação professor-aluno. A possibilidade de analisar e refletir sobre essas crenças e valores sociomorais pode ser importante, tanto para a educação e desenvolvimento das crianças, como para a formação dos professores. O professor, interlocutor mais experiente, deve criar condições para a colaboração, a compreensão e o respeito mútuo, a negociação dos conflitos interpessoais, o acolhimento das divergências e diferenças e a participação social ativa (Serrano, 2002). Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, sobretudo se os educadores não tiveram e/ou não têm a possibilidade de partilhar suas próprias experiências no contexto de sua formação inicial e sua formação continuada no âmbito da escola. Sem este espaço de diálogo, reflexão e ressignificação de experiências, associado à emergência de novos valores e novas competências, será difícil que o professor se dedique com êxito a promover o desenvolvimento moral de seus alunos. Em função disso, é importante que a análise crítica e reflexiva do fazer pedagógico e das relações do contexto escolar não se centre no desenvolvimento e educação moral das crianças, mas que também envolva o desenvolvimento e a educação moral e ética dos profissionais. Embora o desenvolvimento e a educação moral adquiram um relevo particular na infância e na juventude, ambos são processos que duram a vida toda e que se inter-relacionam de forma particular com as bases psicológicas do desenvolvimento da pessoa (Serrano, 2002).

O processo de formação de professores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com a constituição e desenvolvimento histórico-sócio-cultural do ser humano. De acordo com Mazzeu (1998), isso significa pensar na formação continuada do professor com base no conceito de humanização. Por sua vez, a humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades, saberes e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a internalização ativa, crítica e criativa dessa cultura.

A educação atual está permeada de ideias inovadoras que ainda não foram incorporadas de forma plena no cotidiano das instituições educativas. A escola, apesar de ter um discurso inovador, referente à educação integral da criança, tem sua prática voltada para os princípios norteadores

da educação tradicional, em que educar é transmitir ou fornecer à criança determinados conhecimentos e significados culturais, sem a sua participação ativa nesse processo. Essa situação tem sido constatada nos resultados de pesquisas (Lima 2000; Salomão, 2001; Palmieri, 2003) que apontam, assim, a necessidade de discussões e estratégias que visem à reflexão crítica sobre a transformação concreta das práticas educativas, sobre a formação inicial e continuada dos professores e sobre os objetivos reais e estratégias possíveis dessa formação.

A escola, por suas características, constitui-se em espaço privilegiado para o avanço da democracia, da cidadania, do convívio e do respeito pelo ser humano. Sendo assim, cabe aos atores do contexto escolar duas importantes tarefas. Em primeiro lugar, estabelecer espaços de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da sociedade na qual estamos inseridos (Freire, 1999). Em segundo lugar, os profissionais que atuam na escola precisam ter consciência do seu importante papel no desenvolvimento e educação moral do ser humano, desenvolvimento este que não pode ficar restrito ao contexto familiar e não pode ser reduzido à manutenção da ordem, da disciplina e do conformismo. É primordial, portanto, que a instituição escolar não se omita em relação à importante tarefa de formar cidadãos éticos, tanto adultos como crianças.

O psicólogo escolar, pela sua formação e pela sua posição de mediador na busca de conscientização do papel educativo dos demais atores institucionais, tem a possibilidade de participar de forma ativa na consecução dessas duas tarefas. Por um lado, ele conta com ferramentas de trabalho que lhe permitem analisar, de forma crítica e reflexiva, a prática pedagógica e o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. Essas relações e interações têm um papel primordial no desenvolvimento moral, uma vez que nelas se manifestam e ressignificam a diversidade e as contradições dos valores sociomorais da sociedade. Por outro lado, o psicólogo escolar conta com um aparato conceitual que o coloca como interlocutor dos diferentes atores do contexto escolar. Nesse sentido, o psicólogo tem a possibilidade de realizar um trabalho de assessoria conjunta de professores e coordenadores pedagógicos, procurando a participação ativa dos mesmos na análise da prática pedagógica e todos seus elementos socioculturais (Marinho-Araujo & Almeida, 2008). Como enfatizado por Serrano (2002), é no contexto dessas experiências conjuntas que o profissional da educação pode promover e participar ativamente de seu próprio desenvolvimento moral e ético, assim como se conscientizar do papel fundamental dele e da instituição escolar na formação da cidadania e da ética.

Referências

- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em: S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação relacional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Araújo, U., & Aquino, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barrios, A., & Branco, A. U. (2007). Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. *Revista Psicologia Argumento (PUCPR)*, 25(51), 413-424.
- Branco, A. U. (2003). Social development in cultural context: Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (Vol. 1, pp. 238-256). London: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições (UNICAMP)*, 17, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U. (2007). Cultural complexities and scientific development. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41, 1-10.
- Branco, A. U., & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. de. (2007). *Nos labirintos da moral*. São Paulo: Papyrus.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia, Reflexão e Crítica [online]*, 11(3), 591-603. Recuperado: 15 jun. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000300016&script=sci_arttext&lng=in>
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fávero, A. A. (2007). A responsabilidade ética na produção do conhecimento. Em N. A. Pichler & E. Testa (Orgs.), *Ética e educação* (pp. 107-119). Passo Fundo, RS: UPF.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas, SP: Papyrus.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, M. S. M. (2000). *Silêncio e/ou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª. Série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Desenvolvimento de competências nos estudantes no ensino superior: estudos no Brasil e em Portugal [Acta]. Em Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho (Org.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado: 20 mar. 2010. Disponível: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congresso/Xcongresso/pdfs/t11/t11c381.pdf>>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 243-259). São Paulo: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Alínea.
- Martins, L. C., & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES [online]*, 19(44), 59-72. Recuperado: 15 jun. 2009. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006 &lng=em&nrm=isso>
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil* (Vol. 1). Brasil: Autor.

- Palmieri, M. W. A. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Perrenoud, P. (1967). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Disponível em Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, <<http://unige.ch>>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932)
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Senna, R. C., & Almeida, S. F. C. (2007). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do distrito federal: Panorama atual e perspectivas futuras. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 199-230). São Paulo: Alínea.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Shweder, R. A., & Much, N. C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (pp. 197-244). New York: Wiley.
- Tacca, M. C. (2000). *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York, NY: Springer.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. *Education Permanente*, 135, 51-69.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Recebido em: 20/07/2010

Aprovado em: 26/04/2011

Sobre as autoras

Alia Barrios* (aliabarrios@gmail.com)

Universidade de Brasília – UnB.

Claisy Maria Marinho-Araujo (claisy@unb.br)

Universidade de Brasília – UnB.

Angela Uchôa Branco** (ambranco@terra.com)

Universidade de Brasília – UnB

Endereço para correspondência:

SHCES Quadra 911, Bloco “B”, apto. 304, Cruzeiro Novo, Brasília-DF.

CEP: 70655-002

Financiamentos e apoios: CAPES* (Bolsa Doutorado) e CNPq** (Bolsa Pesquisa)

Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares

*Mayara Tortul Pereira
Edna Maria Marturano
Elaine Cristina Gardinal-Pizato
Anne Marie Germaine Fontaine*

Resumo

A educação infantil pode contribuir para trajetórias escolares mais favoráveis nos anos do ensino fundamental. O objetivo deste estudo foi verificar se o tempo de exposição à educação infantil - EI - estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª série do ensino fundamental. A amostra foi composta por 95 participantes, distribuídos em três grupos: sem EI, com um ano de EI e com dois anos de EI. Os pais/responsáveis e os professores das crianças participaram como informantes. De acordo com os resultados, as avaliações de desempenho acadêmico foram favoráveis às crianças com EI, assim como algumas dimensões de habilidades sociais, principalmente responsabilidade/cooperação. O tempo maior de exposição à EI está associado a ser querido pelos pares. Discutem-se possíveis relações entre a frequência à educação infantil e a associação entre o desempenho, competência acadêmica e estressores escolares no ensino fundamental.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar, ensino pré-escolar, relações na escola.

Possible contributions of early childhood education for performance and social competence of students

Abstract

The early childhood education can contribute to more favorable school history in elementary school years. The aim of this study is to determine whether the time in kindergarten (KG) may be associated with performance indexes, interpersonal competence and stress incidence in the second grade of elementary school. The studied group consisted of 95 children in three groups: no KG, one-year long KG, and two-year long KG. Children's parents and/or guardians and teachers took part in the study as informants. According to the results, assessments of academic performance were favorable to children with KG, as were some dimensions of social skills, particularly those concerning responsibility and cooperation. The longer the exposure to KG, the more the peers choose the target child as a liked one. Possible relationships between the frequency of early childhood education and the association between performance, academic competence and school stressors in primary school are discussed.

Keywords: School learning, preschool education, relationship at school.

Posibles contribuciones de la educación infantil para el rendimiento y la habilidad social de escolares

Resumen

La educación infantil puede contribuir para trayectorias escolares más favorables en los años de educación básica. El objetivo de este estudio fue verificar si el tiempo de educación infantil - EI - estaría asociado a indicadores de rendimiento, habilidad interpersonal y percepción de estrés en el 2º año de educación básica. La muestra compuesta por 95 participantes, se distribuyó en tres grupos: sin EI, con un año de EI y con dos años de EI. Los padres/responsables y los profesores de los niños participaron como informantes. De acuerdo con los resultados, las evaluaciones de rendimiento académico fueron favorables para los niños que pasaron por la EI, así como también algunas dimensiones de habilidades sociales, principalmente responsabilidad/cooperación. El mayor tiempo de EI está asociado a ser querido por los compañeros. Son discutidas posibles relaciones entre la asistencia a la educación infantil y la asociación entre el rendimiento, habilidad académica y factores de estrés escolares en la educación básica.

Palabras Clave: Aprendizaje escolar, educación preescolar, relaciones en la escuela.

Introdução

Os anos do ensino fundamental são uma fase significativa no desenvolvimento das crianças. Ocupando quase uma década, constituem um período de importantes conquistas cognitivas e comportamentais, cuja consecução pode ser concebida em termos de tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas. De acordo com Masten e Coatsworth (1998), algumas das tarefas relevantes deste período consistem em desenvolver o repertório de capacidades que a sociedade, então representada pela escola, exige da criança: um bom desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar e a capacidade de se dar bem com os companheiros.

Tem havido grande interesse em prever o desenvolvimento de tais competências nos anos escolares, com base no repertório de habilidades com que a criança ingressa no ensino fundamental. As pesquisas, em geral, têm apontado, como preditores de trajetórias favoráveis no ensino fundamental, tanto habilidades cognitivas pré-acadêmicas como habilidades sociais, demonstradas na fase pré-escolar ou no primeiro ano escolar (La Paro & Pianta, 2000; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000).

Dentre as habilidades cognitivas, aparecem como preditores significativos a inteligência geral e as competências relacionadas ao aprendizado da leitura, tais como sensibilidade fonológica e noções de letramento (Barrera & Maluf, 2003; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003; La Paro & Pianta, 2000). Entre as habilidades sociais que favorecem o desempenho e o ajustamento escolar posterior, destacam-se os indicadores de sociabilidade em relação aos pares e as habilidades sociais acadêmicas, relacionadas à aprendizagem (La Paro & Pianta, 2000; Ladd & Dinella, 2009; Malaspina & Rimm-Kaufmann, 2008; McClelland e cols., 2000; McClelland, Acock & Morrison, 2006; Miles & Stipek, (2006).

Pesquisas com um enfoque ecológico enfatizam preditores relacionais detectados precocemente, no contexto da educação infantil. Essas pesquisas demonstram que experiências de aceitação ou rejeição por parte dos colegas, formação de laços de amizade e exposição a estressores relacionais no início da vida escolar podem ter efeitos persistentes no aprendizado e na adaptação posterior (Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Ladd & Burgess, 2001; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Dada a relevância de tais experiências precoces em contexto educacional, investimentos têm sido feitos para propiciar às crianças o acesso a programas pré-escolares que as instrumentem para os desafios do ensino fundamental (Brasil, 2001; Reynolds & Temple, 2008).

A evidência de efeitos positivos da educação infantil sobre o desempenho escolar posterior provém de pesquisas conduzidas em diversos países. Entwisle e Alexander (1998) verificaram que crianças norte-americanas com educação infantil tinham notas melhores em leitura e matemática na 1ª série e também se saíram melhor em testes padronizados de compreensão verbal e matemática. No México, Benitez e Flores (2002), comparando habilidades pré-acadêmicas,

tais como compreensão verbal e aptidões numéricas, entre crianças com e sem educação pré-escolar, puderam observar que o grupo com experiência na educação infantil teve melhor desempenho que o grupo sem esta experiência, embora ambos os grupos tenham mostrado pontuações baixas nos testes. Kashkary e Robinson (2006) verificaram que o acesso à educação infantil propiciou a crianças sauditas um melhor desempenho em matemática, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Com relação às habilidades sociais e ao ajustamento pessoal, os estudos sobre o impacto da educação infantil apresentam resultados mistos. Entwisle e Alexander (1998) não encontraram efeitos da educação infantil em indicadores de popularidade, comportamento e maturidade pessoal, avaliados na 1ª série. Taylor, Gibbs e Slate (2000) verificaram efeito positivo da educação pré-escolar sobre indicadores de iniciativa e responsabilidade, mas não sobre indicadores de participação em atividades de grupo e realização das tarefas atribuídas pelo professor, no jardim de infância.

Revisões recentes sugerem que o impacto da educação infantil sobre aspectos socioemocionais pode estar relacionado à qualidade da escola. Programas pré-escolares de alta qualidade contribuem para o aprendizado de habilidades sociais de cooperação em grupo (Logue, 2007) e estão relacionados à maior competência social nas duas primeiras décadas da vida (Reynolds & Temple, 2008).

A questão do impacto da educação infantil é particularmente relevante em nosso país, onde tem havido maior atenção a políticas públicas para a infância nas últimas décadas. A Constituição de 1988 assegura a todas as crianças brasileiras de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola; a educação infantil é reconhecida oficialmente como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996). O Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001) define metas de expansão do atendimento em creches e pré-escolas.

A avaliação da cobertura da educação infantil revela crescimento, ainda que com diferenças regionais e distorções relacionadas à idade e a outras variáveis sociodemográficas (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006). Levantamento recente indica que 79,8% das crianças brasileiras de 4 a 6 anos estavam matriculadas na educação infantil em 2008 (Folha de São Paulo, 03/03/2010, p. C4).

Quanto aos efeitos da educação infantil brasileira sobre o desenvolvimento das crianças, pesquisas esparsas vão na direção da literatura internacional, sugerindo que ela contribui efetivamente para o desempenho escolar posterior. Sá (1982) verificou que as crianças que tinham frequentado a pré-escola apresentavam melhor rendimento nas duas séries iniciais do ensino fundamental. Trivellatto-Ferreira e Marturano (2008), avaliando alunos da 1ª série, observaram que as crianças com educação infantil se saíram melhor em provas de leitura e aritmética. Seus achados sugerem que a influência da educação infantil se dá pela construção de habilidades relevantes para o aprendizado.

Os estudos brasileiros relatam efeitos socioemocionais positivos no curto prazo. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que crianças com pelo menos seis meses de educação infantil, quando comparadas a crianças que não tinham tido acesso a esse nível de ensino, eram avaliadas pelo professor como mais queridas pelos colegas de classe na 1ª série. A experiência na educação infantil também parece atenuar sintomas de estresse relatados pela criança na transição para o ensino fundamental: crianças sem passagem pela pré-escola apresentaram índices maiores de sintomas de estresse, em comparação com as que tinham frequentado a educação infantil (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Além disso, a passagem pela educação infantil contribuiu para menor percepção de estresse no domínio do relacionamento com os colegas na 1ª série (Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2010).

Em suma, os estudos empíricos disponíveis convergem em relação aos efeitos benéficos da mera exposição à educação infantil sobre indicadores de desempenho na transição para o ensino fundamental. Não são tão claros os efeitos em séries posteriores, particularmente sobre o ajustamento, exceto quando associado ao ensino infantil de qualidade. Dados sobre efeitos do tempo de exposição ao ensino infantil são escassos e, na literatura nacional, praticamente inexistentes.

Com base nesses achados, propôs-se este estudo com o objetivo de verificar se o tempo de exposição à educação infantil (EI) estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª série do ensino fundamental. Considerando-se a experiência prévia como uma oportunidade de ensaio ao papel de estudante (Entwise & Alexander, 1998), hipóteses foram formuladas em dois planos. Em primeiro lugar, era esperado que as crianças com acesso à EI ainda apresentassem melhor desempenho escolar, competência interpessoal mais desenvolvida e menor suscetibilidade aos estressores escolares na 2ª série em relação às crianças sem experiência prévia na EI, pois, de fato, a maioria dos estudos brasileiros referenciados investigaram apenas efeitos na 1ª série. Em segundo lugar, esperava-se que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar no ensino fundamental, avaliada a partir de indicadores acadêmicos e sociais. Deve-se ressaltar que esta última suposição só tem apoio empírico para efeitos relacionados ao desempenho (Rutter & Maughan, 2002), devido à ausência de estudos que tivessem investigado o efeito do tempo de exposição à EI sobre os demais indicadores.

Método

O estudo seguiu um delineamento transversal com comparação de grupos. Três grupos formados de acordo com o tempo de exposição à EI foram comparados quanto a desempenho escolar, competência interpessoal e percepção de estresse escolar.

Local e Participantes

O estudo é um recorte de investigação mais ampla. A amostra da pesquisa maior compunha-se de 336 crianças, 169 meninos e 167 meninas, alunos da 2ª série do ensino fundamental das cinco escolas públicas de uma cidade do Estado de São Paulo com aproximadamente 23.000 habitantes. Dos 336 participantes, 40 não haviam frequentado a educação infantil (EI), 94 tinham frequentado um ano e 202 tinham frequentado dois anos. Com base nessa amostra, foram formados três grupos: o grupo sem EI, constituído por 32 crianças; o grupo com um ano de EI, formado por 31 crianças; e o grupo com dois anos de EI, composto por 32, totalizando uma amostra de 95 participantes.

Na composição dos grupos, levou-se em conta a influência de variáveis socioeconômicas e educacionais da família sobre o aprendizado escolar (Arnold & Doctoroff, 2003) e sobre o acesso à educação infantil no país (Campos e cols., 2006). Para tornar os grupos comparáveis quanto a essas variáveis, a escolaridade do chefe e o nível socioeconômico do grupo que não frequentou EI foram tomados como critérios de seleção de crianças para compor os demais grupos – com um ano e com dois anos de EI. Não se trata de grupos pareados, mas sim balanceados quanto à distribuição dos participantes nos diferentes níveis de escolaridade do chefe e classe socioeconômica.

Instrumentos

O nível socioeconômico e a escolaridade do chefe da família foram avaliados por meio do Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2003). O desempenho escolar foi avaliado por três meios: o Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), a Avaliação Pedagógica II de Escolano (2004) e a avaliação de Competência Acadêmica do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, versão brasileira – SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009). Para avaliar a competência interpessoal, foi utilizada a escala de Habilidades Sociais, também do SSRS-BR, formulário do professor e uma entrevista sociométrica (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002). A percepção de estresse foi avaliada por meio do Inventário de Estressores Escolares – IEE (Marturano & Gardinal, 2008). Segue uma descrição dos instrumentos.

Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2003). Avalia o nível socioeconômico através do grau de escolaridade do chefe de família e de informações a respeito do número de itens de conforto a que a família tem acesso, como, por exemplo, geladeira, empregada mensalista, automóvel etc.

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). Constituído por três subtestes – Leitura, Escrita e Aritmética-, avalia o desempenho escolar fornecendo normas para classificação do desempenho em “Inferior”, “Médio” e “Superior” em cada um dos respectivos subtestes e também na classificação total do teste, de acordo com a série escolar da criança. Apresenta índices de consistência interna entre

0,93 e 0,98 (Stein, 1994) e é sensível a diferenças entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem, indicados pelo professor (Capellini, Tonelotto, & Ciasca, 2004).

Avaliação Pedagógica II (Escolano, 2004), correspondente à 2ª série do ensino fundamental (atual 3º ano). É constituída por atividades de português e matemática, tem por objetivo avaliar o desempenho acadêmico de alunos no primeiro ciclo do ensino fundamental. Em pesquisa com 37 alunos de uma escola pública de ensino fundamental, Escolano (2004) obteve associação positiva significativa ($\rho = 0,80$) entre os escores nesta prova e a classificação no TDE; na mesma pesquisa, o desempenho na prova correlacionou significativamente ($\rho = 0,90$) com a nota obtida pela criança na avaliação de final de ciclo feita dois anos depois, na 4ª série.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais- SSRS-BR (Bandeira e cols., 2009). Foram utilizadas as escalas de Habilidades Sociais e Competência Acadêmica do formulário do professor. Na versão brasileira, a escala de Habilidades Sociais inclui as subescalas Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com os Pares. Bandeira e cols. (2009) relatam índices satisfatórios de consistência interna, com valores de alfa entre 0,91 e 0,98, e estabilidade temporal para a adaptação brasileira das escalas.

Entrevista Sociométrica (Criss e cols., 2002). Investiga a aceitação da criança por parte dos colegas de classe e a existência de redes de amizade em sala de aula. A entrevista é administrada individualmente. Pede-se à criança que nomeie três colegas de quem gosta e três colegas de quem não gosta. Em seguida, pede-se a ela que avalie seu grau de afeição pelos três colegas de quem gosta, em uma escala de 5 pontos (gosto um pouquinho = 1; gosto demais! = 5). Além das medidas de escolhido como querido, escolhido como não querido e intensidade do quanto é querido, a entrevista possibilita a obtenção de medidas de aceitação e amizade. Para se obter a medida de *aceitação*, calcula-se a diferença entre o número de vezes que a criança foi escolhida como “querida” e o número de vezes que ela foi escolhida como “não querida” pelos colegas; considera-se a existência de *amizade* quando duas crianças indicam reciprocamente a opção “gosto demais!” na escala de cinco pontos. A entrevista foi traduzida para o presente estudo; na amostra maior ($n = 336$), as medidas sociométricas obtidas correlacionaram-se positiva e significativamente com o escore total de habilidades sociais do SSRS-BR (r entre 0,23 e 0,42).

Inventário de Estressores Escolares (Marturano & Gardinal, 2008). Investiga a percepção da criança sobre 30 situações potencialmente irritantes ou perturbadoras relacionadas à escola. Para a medida de exposição aos estressores, atribui-se valor zero ao item que, segundo a criança, não ocorreu, e um para a situação que ocorreu. Para a medida de impacto, cada item ocorrido recebe acréscimo de zero, um, dois ou três pontos, de acordo com a intensidade do efeito relatado pela criança. Marturano e Gardinal (2008) reportam índices adequados de consistência interna (alfa igual a 0,72 para exposição e 0,84 para impacto); o escore de im-

pacto mostrou correlação positiva com sintomas de estresse (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) e estabilidade entre avaliações feitas com oito meses de intervalo (Marturano e cols., 2010).

Procedimentos

Depois de obtida a autorização dos diretores para a realização da pesquisa, o consentimento dos pais para a participação de seus filhos e dos professores para participarem como informantes, realizou-se a coleta de dados nas escolas. Cada criança participou de três sessões individuais de 15 a 30 minutos e uma sessão coletiva na sua própria classe. Nas sessões individuais, foram aplicados, respectivamente, o IEE, o TDE e a Entrevista Sociométrica. A Avaliação Pedagógica II foi aplicada coletivamente em sala de aula depois do término das sessões individuais. O SRSS-BR foi preenchido pelos professores e o formulário do *Critério de Classificação Econômica Brasil* foi preenchido pelos pais ou responsáveis durante reuniões de pais nas escolas.

O tratamento estatístico foi feito no programa SPSS v. 12.0. A normalidade da distribuição das variáveis foi previamente testada. Como as variáveis apresentaram distribuição não normal, as comparações foram feitas com o teste de Kruskal-Wallis, utilizando-se o teste *post hoc* LSD de Fisher sobre as distribuições ordenadas (Maroco, 2007). Considerou-se significativo todo resultado com $p < 0,05$.

Resultados

Em relação às características dos grupos formados de acordo com os três níveis de exposição à EI, houve equivalência de meninos e meninas nos grupos. Quanto à idade, a concentração maior, para todos os níveis, está na faixa dos 8 aos 9 anos. O nível socioeconômico dos três grupos concentra-se nas classes C e D e a escolaridade do chefe está entre analfabeto / primário incompleto (43%) e primário completo / ginásio incompleto (39%). Empregando-se o teste *qui-quadrado* para sexo e o teste Kruskal-Wallis para as demais variáveis, não foram detectadas diferenças entre os grupos: sexo $\chi^2 = 0,147$ ($p = 0,929$); idade $\chi^2 = 0,680$ ($p = 0,71$); classe socioeconômica $\chi^2 = 0,808$ ($p = 0,67$); e escolaridade do chefe de família $\chi^2 = 4,059$ ($p = 0,13$). Desse modo, os participantes do estudo, agrupados de acordo com o tempo de exposição à EI, compõem uma amostra homogênea quanto a sexo, idade, escolaridade do chefe de família e nível socioeconômico.

Na Tabela 1, estão as médias e os valores mínimos e máximos de cada grupo nos indicadores de desempenho escolar. A tabela mostra também os valores de χ^2 resultantes das comparações entre os grupos por meio do teste Kruskal-Wallis.

Os resultados na Tabela 1 indicam que as crianças sem acesso à EI estão em desvantagem em relação às que frequentaram um e dois anos. Tanto os resultados do TDE e da Avaliação Pedagógica II quanto os da Competência

Tabela 1. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de desempenho escolar em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
TDE										
Escrita	8,13 ^a	1	26	16,42 ^b	2	31	16,41 ^b	1	30	20,252 ^{**}
Aritmética	5,53 ^a	0	13	9,13 ^b	3	16	8,47 ^b	2	14	14,725 [*]
Leitura	32,81 ^a	0	70	57,84 ^b	0	70	52,80 ^b	0	70	13,347 [*]
Total	46,47 ^a	1	104	83,39 ^b	5	116	77,66 ^b	3	112	18,260 ^{**}
Avaliação Pedagógica										
Português	3,30 ^a	0	8,80	5,87 ^b	1,10	9,41	6,02 ^b	0	9,7	20,028 ^{**}
Matemática	2,52 ^a	0	7,43	5,17 ^b	0,31	9,36	5,03 ^b	0	9,7	16,753 ^{**}
Total	3,02 ^a	7	0,19	5,64 ^b	0,83	9,16	5,70 ^b	0	9,4	22,552 ^{**}
Competência Acadêmica	25,19 ^a	9	45	34,71 ^b	15	45	33,34 ^b	9	45	15,775 ^{**}

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. *p < 0,01; **p < 0,0001

Tabela 2. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de habilidades sociais em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Habilidades Sociais										
- Responsabilidade/Cooperação	19,40 ^a	9	30	23,74 ^b	14	30	21,78 ^{ab}	5	30	9,602 ^{**}
- Asserção	10,00 ^a	2	18	12,38 ^b	3	18	10,68 ^{ab}	3	18	6,052 [*]
- Autocontrole	11,21 ^a	6	18	13,00 ^a	6	18	11,06 ^a	2	18	5,950 [†]
- Autodefesa	3,00 ^a	0	6	3,77 ^a	0	6	3,28 ^a	0	6	3,948
- Cooperação com pares	4,53 ^a	0	8	5,16 ^a	0	8	4,37 ^a	0	7	2,354
- Total habilidades sociais	48,03 ^a	20	80	57,96 ^a	37	73	51,18 ^{ab}	11	77	9,198 ^{**}

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. † p < 0,10. * p < 0,05. ** p < 0,01.

Acadêmica, avaliada pelos professores, foram favoráveis às crianças com experiência prévia na EI. De acordo com o teste *post hoc*, as médias dos grupos que passaram pela educação infantil são maiores que a do grupo sem acesso à EI, em todas as avaliações realizadas. Os grupos com EI não diferem em relação ao desempenho escolar.

Os resultados referentes à competência interpessoal são apresentados nas tabelas 2 e 3, incluindo os resultados

das escalas de habilidades sociais do SSRS-BR e da Entrevista Sociométrica, respectivamente.

Na Tabela 2, há diferença nas habilidades de responsabilidade/cooperação, asserção e no escore total. O teste *post hoc* LSD de Fisher apontou diferença significativa entre o grupo sem EI e o grupo com um ano de EI. Há ainda uma diferença quase significativa (p < 0,10) na habilidade social de autocontrole.

Tabela 3. Médias e valores mínimos e máximos dos indicadores de competência interpessoal em três grupos formados de acordo com a frequência à Educação Infantil.

	Educação Infantil									X ²
	Não fez			Fez um ano			Fez dois anos			
	M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	Max	
Entrevista sociométrica										
-Escolhido como querido	1,72 ^a	0	7	2,42 ^{ab}	0	7	3,13 ^b	0	11	6,934*
-Intensidade do quanto é querido	2,42 ^a	0	5	3,24 ^a	0	5	3,27 ^a	0	5	4,994†
-Aceitação	-0,63 ^a	-8	7	0,55 ^a	-5	7	0,22 ^a	-11	10	1,294
-Amizade	0,16 ^a	0	2	0,16 ^a	0	1	0,38 ^a	0	2	5,101†
-Escolhido como não querido	2,34 ^a	0	10	1,87 ^a	0	7	2,84 ^a	0	11	1,467

Nota: Teste de Kruskal-Wallis. Letras sobrescritas iguais indicam médias iguais. M = média. Min = escore mínimo no grupo. Max = escore máximo no grupo. † p < 0,10. * p < 0,05.

Na Tabela 3, observa-se uma diferença significativa entre os grupos na medida de “escolhido como querido”. O teste *post hoc* indica que as crianças que frequentaram a EI durante dois anos são mais queridas pelos colegas que as que não frequentaram. Há ainda duas diferenças quase significativas. No indicador de intensidade do quanto é querido, as crianças com EI tendem a receber mais escolhas que as do grupo sem EI. Já no indicador de amizade, o grupo com dois anos de EI tende a levar vantagem sobre os demais.

A análise dos dados referentes à exposição e ao impacto dos estressores escolares indicou não haver diferença entre os grupos na medida de exposição. Foi encontrada uma diferença quase significativa na medida de impacto (p = 0,06), em que os grupos apresentaram as seguintes médias: Grupo sem EI, 44,66; Grupo com um ano de EI, 34,19; Grupo com dois anos de EI, 35,28. Esses resultados sugerem, no grupo sem EI, uma tendência à maior suscetibilidade a estressores escolares.

Discussão

Este estudo teve como objetivo verificar se o tempo de exposição à educação infantil estaria associado a indicadores de desempenho, competência interpessoal e percepção de estresse em alunos da 2ª série do ensino fundamental. Foi previsto que as crianças com acesso à EI apresentariam melhor desempenho escolar, competência interpessoal mais desenvolvida e menor suscetibilidade aos estressores escolares, quando comparadas às crianças sem experiência prévia na EI. Também se esperava que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar da criança no ensino fundamental, avaliada a partir de indicadores acadêmicos e sociais. Os resultados são discutidos com referência a essas previsões.

As crianças dos grupos com EI se saíram melhor em todos os indicadores de desempenho escolar avaliados na

2ª série. A evidência de vantagem dos grupos expostos à EI sobre o grupo sem experiência escolar prévia é robusta, pois deriva da convergência de três instrumentos de avaliação do desempenho – o julgamento do professor, uma prova coletiva e um teste padronizado aplicado individualmente. Além disso, os efeitos não podem ser atribuídos a diferenças em variáveis familiares econômicas ou educacionais entre os grupos, já que essas variáveis foram controladas.

Esses resultados convergem com os achados de Entwistle e Alexander (1998), Kashkary e Robinson (2006), Sá (1982) e Trivellato-Ferreira e Marturano (2008). Os primeiros observaram melhores resultados de leitura e matemática em alunos da 1ª série que haviam passado pela educação infantil. No estudo de Kashkary e Robinson (2006), os alunos que haviam frequentado EI obtiveram notas mais altas em matemática nas três séries iniciais do ensino fundamental. Sá obteve resultados semelhantes com referência ao desempenho escolar de crianças brasileiras, na 1ª e na 2ª série. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) constataram que crianças que frequentaram EI por pelo menos seis meses foram mais bem avaliadas por seus professores quanto ao desempenho em português e matemática e se saíram melhor em um teste padronizado de desempenho escolar, quando comparadas a crianças sem experiência prévia. A presente pesquisa também estende os resultados dos estudos prévios, ao indicar que os efeitos da educação infantil se mantêm depois do 1º ano escolar para uma diversidade de indicadores de desempenho, com controle de variáveis socioeconômicas.

A experiência prévia oferece oportunidades para a criança desenvolver habilidades necessárias para aprender no ensino formal. Bons resultados escolares são frutos de certos precusores de desempenho que devem ser desenvolvidos previamente, nomeadamente as habilidades linguísticas pré acadêmicas, tais como sensibilidade fonológica e compreensão de narrativas, e as habilidades de interação social (Barrera & Maluf, 2003; Benitez & Flores, 2002; Miles & Stipek, 2006).

Na avaliação das habilidades sociais, de forma geral, crianças com experiência prévia na EI saíram-se melhor. No entanto, os resultados não foram tão claros como aqueles referentes às habilidades acadêmicas. Conforme assinalado na introdução, efeitos da EI sobre habilidades sociais nem sempre são detectados (Entwisle & Alexander, 1998) e, quando identificados, são específicos para certos comportamentos (Taylor e cols., 2000).

No presente estudo, de acordo com a avaliação dos professores, são as crianças com um ano de EI que se mostram socialmente mais habilidosas que seus colegas sem acesso à EI, ao passo que o grupo com dois anos ocupa uma posição intermediária. O grupo que frequentou a EI por um ano se mostra mais responsável/cooperativo e mais assertivo que o grupo sem acesso à EI. Os resultados corroboram os da pesquisa de Taylor e cols. (2000), que revelou efeito positivo da educação pré-escolar sobre indicadores de iniciativa e responsabilidade.

O fator Responsabilidade/cooperação do SSRS-BR inclui

(...) comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar – prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre (Bandeira e cols., 2009, p. 274).

Essa descrição corresponde às habilidades sociais acadêmicas (McClelland e cols., 2000), que têm sido consistentemente associadas ao aprendizado escolar ao longo do ensino fundamental (La Paro & Pianta, 2000; Ladd & Dinella, 2009; Malaspina & Rimm-Kaufmann, 2008; McClelland e cols., 2006).

O perfil das diferenças nas habilidades sociais variou entre os resultados da avaliação do professor e aqueles derivados da entrevista sociométrica. Do ponto de vista dos colegas, são as crianças do grupo com dois anos de EI que estão em melhor posição. Elas são as mais lembradas como queridas, quando comparadas às do grupo sem EI; tendência na mesma direção se observa no indicador de amizade. A intensidade com que a criança é preferida pelos colegas tende a ser maior nos dois grupos com EI. Esses resultados vão na mesma direção dos achados de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008); em seu estudo, alunos da 1ª série com pelo menos seis meses de educação infantil, quando comparados a alunos que não tinham tido acesso a esse nível de ensino, eram referidos pelo professor como mais queridos pelos colegas de classe.

A aceitação pelos pares e os laços de amizade promovem inclusão social na sala de aula e contribuem para elevar a participação da criança nas atividades de classe (Ladd & Burgess, 2001). Desse modo, não somente favorecem o bem estar da criança na escola, como podem influenciar positivamente o desempenho acadêmico, como constataram Valiente e cols. (2008).

A frequência à educação infantil não parece influenciar a percepção de exposição a estressores escolares na 2ª série; no entanto, como tendência, crianças sem experiência prévia na EI relatam maior impacto de tais estressores. Trivellato-Ferreira e Marturano (2008), acompanhando 70 crianças na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, encontraram uma associação negativa entre passagem pela EI e indicadores de estresse escolar no final da 1ª série. A comparação entre os resultados das duas pesquisas sugere que o impacto positivo da educação infantil é maior na transição para o ensino fundamental, perdendo importância à medida que a criança se familiariza com o novo contexto.

As hipóteses que nortearam a pesquisa foram confirmadas parcialmente e dentro de limites que devem ser apontados. A primeira hipótese, de que o acesso à EI estaria associado a melhores indicadores de funcionamento na 2ª série, foi claramente confirmada em relação ao desempenho acadêmico. No que tange à competência interpessoal, os resultados também favoreceram as crianças com experiência prévia na EI, se bem que com menor impacto e maior especificidade. Variações na percepção de estressores escolares aparecem apenas como tendência.

A segunda hipótese, de que a exposição mais prolongada à EI fosse preditora de melhor adaptação escolar da criança no ensino fundamental, recebeu fraco apoio empírico neste estudo. Em termos de desempenho, um ano a mais de pré-escola não acrescentou vantagem; nas habilidades sociais avaliadas pelo professor, as crianças com dois anos de EI não diferem significativamente dos colegas sem acesso à EI. Apenas a preferência dos colegas e, em menor grau, os laços de amizade distinguem o grupo que ficou mais tempo na EI, resultado que pode, talvez, ser creditado a uma história prévia de convivência entre as crianças. Na rede pública, as matrículas são feitas na escola mais próxima da residência; como o estudo aconteceu em cidade de pequeno porte, provavelmente diversos participantes que frequentavam a mesma classe na 2ª série já se conheciam desde o tempo da educação infantil. Entre as crianças com dois anos de EI, essa convivência prévia teria sido maior, favorecendo a preferência e a amizade.

No seu conjunto, os resultados apontam para duas direções. Em primeiro lugar, reiteram a importância da educação infantil na vida escolar das crianças. Eles sugerem que a oportunidade de frequentar uma escola de educação infantil instrumentaliza o aluno para os desafios da aprendizagem formal e que os benefícios podem ter um efeito prolongado, sendo ainda visíveis na 2ª série, quando podiam ter desaparecido após um primeiro ano de habituação ao meio escolar, o que não foi o caso. Em segundo lugar, sugerem que, uma vez assegurado um ano letivo na EI, vantagens adicionais estariam associadas a outras condições que não um tempo maior de exposição à pré-escola. Entre tais condições, devem-se ressaltar aquelas relacionadas à qualidade da educação infantil, assinalada como um fator determinante de trajetórias positivas no ensino fundamental (Logue, 2007; Reynolds & Temple, 2008).

A pesquisa tem limitações que devem ser consideradas na apreciação do alcance dos resultados. De modo a controlar os efeitos do nível socioeconômico e do nível de instrução, a maior parte das famílias faz parte das classes C e D; portanto, os resultados só são válidos para estes grupos sociais. Além disso, trata-se de estudo transversal, que sugeriu um efeito duradouro da frequência à educação infantil até a 2ª série. Contudo, os processos que sustentam esse efeito ainda deveriam ser averiguados, assim como outras questões relevantes, como as razões que levaram as famílias a não matricular suas crianças na EI. Seria necessário um estudo longitudinal para melhor investigar os efeitos em médio prazo da frequência à educação infantil, bem como a direção da relação entre variáveis indicadoras de adaptação.

O estudo também não levou em conta variáveis contemporâneas com influência nos resultados. Fatores relacionados à experiência atual das crianças, como, por exemplo, qualidade do ensino, relação professor-aluno e rede de relações entre as crianças, entre outros, poderiam atuar como moderadores do impacto da educação infantil sobre os resultados de competência acadêmica e interpessoal apresentados pelos alunos. A inclusão de variáveis dessa natureza poderia ajudar a esclarecer resultados obscuros, como o fato de que apenas o grupo com um ano de EI - e não o grupo com dois anos - leva vantagem sobre o grupo sem EI nas habilidades sociais acadêmicas.

Apesar das limitações, a pesquisa trouxe contribuições. Ela avança no conhecimento dos benefícios da exposição à EI e mostra que seu impacto positivo sobre o desempenho escolar se estende para a 2ª série do ensino fundamental. Ainda que não tenha a atribuição oficial de preparar a criança para o enfrentamento dos desafios da escolarização formal, a EI se constitui como um construtor de repertório prévio; assim, o estudo reforça a importância de se garantir para todas as crianças o acesso à educação infantil de qualidade.

Referências

- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology, 54*, 517-545
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (ABEP). (2003) *Critério de classificação econômica Brasil*. Dados com base no levantamento socioeconômico, IBOPE, 2000. Recuperado: 14 fev. 2007. Disponível: <<http://www.abep.org.br>>
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa, 25*(2), 271-282.
- Barrera S. D., & Maluf M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica, 16*(3), 491-502.
- Benitez, Y. G., & Flores, S. M. (2002). Sondeo de habilidades preacadêmicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología, 36*(1-2), 255-277.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1.
- Brasil (2001). Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação.
- Buhs, S., Ladd, G. W., & Herald, S. H. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa, 36*(127), 87-128.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia - PUC-Campinas, 21*, 79-90.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*, 1220-1237.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: the nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98*(4), 351-365.
- Escolano, A. (2004). *Fatores de risco e proteção na trajetória de desenvolvimento de escolares de primeira à quarta série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39*, 777-790.
- Kashkary, S. Y., & Robinson, J. F. (2006). Does attendance kindergarten affect on pupils' mathematics achievement of primary school in Makkah, Saudi Arabia? And what are the teachers' expectations? *Journal of Personality and Social Psychology, 1*-23.
- La Paro, K., & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*, 443-484.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standards: tools for promoting social and academic success in kindergarten. *Children & Schools, 29*(1), 35-43.
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education, 31*(9), 1-16.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sibal.
- Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Alethéia, 27*, 81-97.
- Marturano, E. M., Trivelatto-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2010). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia reflexão crítica, 22*(1), 93-101.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The developmental of competence in favorable and unfavorable environments - lesson from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 307-29.
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development, 77*, 103-117.
- Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 109-139.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings: 1979 – 2002. *Journal of School Psychology, 40*, 1-35.
- Sá, M. I. (1982). A pré-escola como fator diferencial no rendimento escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1*, 80-92.
- Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar- TDE: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, K. K., Gibbs, A. S., & Slate, J. R. (2000). Preschool attendance and kindergarten readiness. *Research in Early Childhood, 27*(3), 191-195.
- Trivelatto-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia, 42*, 407-410.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 67-77.

Recebido em: 29/07/2010
 Reformulado em: 27/05/2011
 Aprovado em: 03/06/2011

Sobre as autoras

Mayara Tortul Pereira (matortul@usp.br, matortul397@hotmail.com)
 Prefeitura Municipal de Araraquara

Edna Maria Marturano
 Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP

Elaine Cristina Gardinal-Pizato
 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Anne Marie Germaine Fontaine
 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Correspondência:

Mayara Tortul Pereira
 Rua: Bernardino de Campos, 491 – apto 93 – Centro – Ribeirão Preto/SP
 CEP 14015-130

Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH

*Hilusca Alves Leite
Silvana Calvo Tuleski*

Resumo

Este artigo discute o desenvolvimento da atenção voluntária de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, tendo o intuito de possibilitar nova compreensão do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Compreensão esta que vai de encontro às concepções hegemônicas a respeito do problema, entendido como decorrente de desajustes no organismo do sujeito. Para o texto apresentado, primeiramente, foi feita uma exposição deste entendimento predominante sobre o assunto, destacando dados a respeito da venda de medicamentos para tratar casos de TDAH e problemas relacionados ao diagnóstico deste. Em seguida, apresenta-se a compreensão de desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural, dando ênfase ao desenvolvimento da atenção voluntária e às possibilidades de superação da concepção hegemônica sobre o TDAH que esta teoria apresenta. Conclui-se que a perspectiva teórica utilizada possibilita não apenas um novo olhar para os problemas de desatenção e comportamentos hiperativos, mas também novo planejamento de práticas capazes de promover o desenvolvimento da atenção.

Palavras-chave: Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, atenção, Psicologia histórico-cultural.

Historical-Cultural Psychology and development of voluntary attention: new understanding about the ADHD

Abstract

In this article we discuss the development of voluntary attention based on Historical-Cultural Psychology, aiming at a new understanding of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This goes against the hegemonic conceptions regarding the problem, understood as caused by dysfunction in one's organism. In this work we first make an exposition of this predominant ideas on the subject, detaching data regarding the medicine sales to deal with cases of ADHD and problems related to the its diagnosis. Later we present the understanding of human development in Historical-Cultural Psychology, emphasizing the development of the voluntary attention, and the possibilities of overcoming the hegemonic conception of ADHD. We conclude that the employed theoretical perspective makes possible not only a new way to look at problems of attention deficit and hyperactive behaviors, but also proposes new practices capable of promoting attention development.

Key-words: Attention deficit hyperactivity disorder, attention, historic-cultural psychology.

Psicología Histórico-Cultural y desarrollo de la atención voluntaria: nueva comprensión para el TDAH

Resumen

Este artículo discute el desarrollo de la atención voluntaria de acuerdo con la Psicología Histórico-Cultural, con el fin de posibilitar nueva comprensión del Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Esta comprensión va en contra de las concepciones hegemónicas al respecto del problema, entendido como consecuencia de desajustes en el organismo del sujeto. En el texto presentado, en primer lugar, se hizo una exposición de la comprensión predominante sobre el tema, destacando datos al respecto de la venta de medicamentos para tratar casos de TDAH y problemas relacionados a su diagnóstico. En seguida, se presenta la comprensión de desarrollo humano para la Psicología Histórico-Cultural, dándose énfasis al desarrollo de la atención voluntaria y a las posibilidades de superación de la concepción hegemónica sobre el TDAH que esta teoría presenta. Se concluye que la perspectiva teórica utilizada posibilita no sólo una nueva forma de ver los problemas de desatención y comportamientos hiperactivos, sino también nueva planificación de prácticas capaces de promover el desarrollo de la atención.

Palabras Clave: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad, atención, psicología histórico-cultural.

Introdução

Este artigo propõe expor a respeito de como se dá o desenvolvimento da atenção voluntária na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Entende-se que conhecer como se desenvolve este tipo de atenção, especialmente na referida perspectiva teórica, oferece subsídios para fazer contraposição à concepção predominante a respeito dos problemas de atenção e controle voluntário do comportamento, conhecidos hegemonicamente como Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). O texto aqui apresentado é resultado de uma pesquisa realizada no mestrado em Psicologia. Esta teve como objetivo principal o estudo do desenvolvimento da atenção voluntária no entendimento da Psicologia Histórico-Cultural (Leite, 2010).

Antes de abordar a questão do desenvolvimento da atenção, é necessário esclarecer o que se entende como a visão hegemônica do TDAH. A definição mais difundida para o problema é aquela encontrada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV). Conforme o manual, o transtorno “consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, 2003, p. 112).

As explicações para esse padrão persistente de desatenção, frequentemente, recaem sobre desajustes no organismo do indivíduo. Atualmente, a ideia mais propagada e aceita é a de que indivíduos com TDAH têm problemas na transmissão e recaptção de neurotransmissores como a norepinefrina e a dopamina, especialmente deste último. As áreas do córtex que estariam envolvidas nessa “falha” com os neurotransmissores seriam os lobos frontais (Barkley, 2008; Brown, 2007).

O entendimento de que o TDAH é um problema de origem orgânica vem servindo de base para que se acredite que sua etiologia seja genética, tendo transmissão hereditária. É importante destacar que a origem genética do problema não está completamente confirmada, no entanto, pesquisas nesta direção servem para reforçar a opinião de que o ambiente não contribui para o desenvolvimento do problema. Além disso, tal compreensão fortalece a ideia de que o melhor – talvez único – tratamento é aquele à base de medicamentos (Barkley, 2008; Brown, 2007; Moraes, Silva, & Andrade, 2007; Souza, Serra-Pinheiro, & Fortes, 2007; entre outros).

De acordo com Barkley (2008), o tratamento pode ser feito com antidepressivos tricíclicos, atomexina (ainda não disponível no Brasil), anti-hipertensivos, e metilfenidato, sendo este último o mais comercializado, conhecido popularmente com o nome de Ritalina. Conforme o Instituto Brasileiro de Defesa de Medicamentos (IDUM), os gastos entre os brasileiros com a compra de medicamento para TDAH, somente no ano de 2008, chegaram a 88 milhões de reais. Sobre o comércio especificamente do metilfenidato, o instituto observa que, dos anos de 2000 a 2008, no Brasil, as vendas cresceram 1.616%. Somente no ano de 2008 no

Brasil, foram vendidas 1.147.000 caixas deste medicamento (IDUM, 2009).

O metilfenidato é uma droga estimulante que tem a capacidade de ativar o nível de atividade, excitação ou alerta no sistema nervoso central. Age no cérebro bloqueando a recaptção de um neurotransmissor chamado dopamina durante as transmissões sinápticas. Com mais dopamina no córtex, os sintomas de impulsividade e hiperatividade ficam reduzidos, permitindo que o indivíduo controle seu comportamento e, conseqüentemente, “dirija” sua atenção (Connor, 2008). Assim sendo, infere-se que os benefícios promovidos pelo metilfenidato seriam interessantes, especialmente no contexto de sala de aula, em que se espera que o aluno fique sentado prestando atenção no professor.

No entanto, é importante destacar também que o metilfenidato provoca efeitos colaterais que vão desde os mais brandos, como perda do apetite, náuseas, cefaleia, perda do sono, tristeza e irritabilidade, até os mais severos, como convulsões, alucinações, tiques, problemas no crescimento e, em alguns casos, pode causar dependência (Goldstein & Goldstein, 1996; IDUM, 2009).

Soma-se a esse quadro de crescente venda de medicamentos para TDAH, os casos de diagnósticos realizados de forma superficial. O diagnóstico para o transtorno recomendado pelo DSM-IV é eminentemente clínico, baseado nas questões propostas pelo manual, e deve ter a avaliação de um médico. Como forma de apoio ao que foi “detectado” a partir do DSM-IV, recomenda-se a aplicação de testes psicométricos, em geral o Wisc III¹, para fornecer dados e auxiliar na conclusão do diagnóstico (Argollo, 2003; Knapp, Rohde, Lyszkowski, & Johannpeter, 2002). Também se recomenda que sejam feitos exames de neuroimagens, capazes de identificar alterações no funcionamento do cérebro (Mattos e cols., 2006). No entanto, é possível questionar a proposta apresentada pelo manual para constatação do TDAH. O manual traz uma série de questões que, em geral, suscitam respostas subjetivas e bastante genéricas, bem como critérios que não condizem com a tentativa de se afirmar que o problema da desatenção tem origem orgânica².

Além disso, pesquisa realizada por Eidt (2004), na qual procurou investigar como vinham sendo feitos os diagnósticos para TDAH na saúde pública em crianças de uma cidade de São Paulo, demonstra que, na prática, a realidade é outra. A autora constatou que não se exige uma análise mais criteriosa do contexto da criança, apenas busca-se enquadrá-la nos sintomas listados pelo DSM-IV. Muitos

1 Escala de inteligência Wechsler (Wisc III). Teste que visa medir a capacidade intelectual das crianças.

2 A título de exemplificação, reproduz-se aqui uma das questões propostas pelo manual: “Com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades?”. Trata-se de uma das perguntas relacionadas à desatenção em crianças, porém é difícil definir o que é essa “frequência” pedida pelo manual, pois o que certos indivíduos consideram frequente, outros podem não considerar. E mais, a simples constatação feita através de perguntas cujas respostas são absolutamente subjetivas seria suficiente para determinar que o indivíduo diagnosticado tem um problema orgânico?

diagnósticos, 33,63% dos 352 prontuários observados pela autora, eram feitos com apenas uma única sessão.

Há ainda casos em que os diagnósticos são realizados a partir de “ensaios terapêuticos”. Nestes, o profissional que avalia a criança baseia-se nos sintomas aparentes para prescrever a medicação recomendada para os casos de TDAH e, se o paciente responder bem a medicação, isto é, se os sintomas forem atenuados, constata que o paciente realmente tem o transtorno (Eidt, 2004).

A autora demonstra, ainda, que os profissionais apresentavam dificuldades na realização do diagnóstico diferencial³ frente a outros quadros, bem como divergências sobre as formas de avaliação e intervenções mais adequadas para cada caso. Dessa maneira, muitas vezes, crianças com dificuldades na escola ou indisciplinadas recebiam o diagnóstico de TDAH. Juntamente com a falta de diagnóstico diferencial entre o que seria de fato o transtorno e o que seria indisciplina escolar, a prática do ensaio terapêutico acaba por favorecer que crianças indisciplinadas sejam indevidamente diagnosticadas e medicadas como portadoras do TDAH, “promovendo a ‘medicalização’ e a naturalização das dificuldades escolares” (Eidt, 2004, p. 182).

Diante do exposto até aqui, entende-se ser importante propor outra compreensão a respeito do problema da desatenção e dos comportamentos hiperativos, pautada em uma perspectiva teórica que faça frente à evidenciada acima, de cunho estritamente organicista, sendo que os caminhos buscados para este enfrentamento foram as elaborações da Psicologia Histórico-Cultural.

Do “reflexo de orientação” à atenção voluntária: o caminho de humanização proposto pela Psicologia Histórico-Cultural

L. S. Vigotski⁴ (1896-1934), psicólogo soviético que, juntamente com A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), desenvolveu a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, considerava que o comportamento humano deveria ser estudado tanto nos seus aspectos biológicos quanto históricos, pois mudanças no desenvolvimento histórico da humanidade criavam um tipo diferente de homem. Tais mudanças se dão tanto na relação dos homens com os demais homens quanto do homem com a natureza. Neste processo, a própria natureza do homem se modifica e se desenvolve (Vigotski & Luria, 1996a).

Seguindo essa linha de raciocínio, Luria (1986) compreendia a atividade humana, caracterizada pelo trabalho social, como um primeiro fator criador de novas formas de comportamento. Embora a estrutura biológica do homem

3 Realizar um diagnóstico que descarte a possibilidade de que os sintomas apresentados não se enquadrem em algum outro transtorno. Este é um dos critérios diagnósticos exigidos pelo DSM-IV.

4 Existem diferentes grafias para o nome deste autor. Optou-se por esta forma – “Vigotski” – por ser a que mais se aproxima do português. No entanto, quando forem utilizadas obras deste, manter-se-á a escrita conforme se apresenta na obra consultada.

não tenha sofrido grandes alterações, por meio da atividade vital humana (trabalho), altera-se a forma de compreender o mundo e de se relacionar com os outros homens.

Ao elaborar instrumentos de trabalho para agir sobre a natureza, o homem, além de modificar a natureza, modifica o seu próprio comportamento, sua estrutura interna, seu psiquismo. O trabalho, por ser uma atividade mediada pelos instrumentos criados pelo próprio homem, vai além de qualquer atividade desenvolvida por outras espécies, pois confere ao homem certa autonomia em relação à natureza em virtude da capacidade de antecipação dos resultados de suas ações, escolhendo o melhor caminho para atingir determinados fins (Konder, 1985).

Além disso, o trabalho proporcionou a ampliação dos agrupamentos humanos – quando consideramos a filogênese – possibilitando o convívio em sociedade e garantindo a sobrevivência dos grupos. Para Vygotski (1930/2004), o homem só existe enquanto indivíduo por se tornar social, por fazer parte de um grupo social inserido em um contexto histórico. A personalidade, o comportamento e o caráter de um indivíduo estão estreitamente vinculados aos aspectos do grupo ao qual esse indivíduo pertence. “Cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vigotski, 1927/1996, p. 368). Assim, para Vygotski, a compreensão do homem singular deve partir primeiramente do entendimento do contexto sociocultural ao qual este homem pertence, pois, segundo o autor, personalidade, caráter e comportamento de um indivíduo têm íntima ligação com a evolução social, com os aspectos do grupo e, fundamentalmente, com as relações sociais de produção.

O método de investigação proposto por Vigotski, chamado de método instrumental, busca compreender de que maneira o emprego de instrumentos e signos possibilitam ao homem dominar o meio externo e também a sua própria conduta. Tal investigação se deu tanto no plano da ontogênese quanto da filogênese. Isto é, o autor se preocupou em desenvolver uma metodologia de análise que contemplasse a compreensão da trajetória de transformação dos aspectos biológicos/instintivos em culturais/sociais em um indivíduo singular (ontogênese); bem como compreender as alterações ocorridas na evolução das espécies em seus aspectos biológicos que possibilitaram o surgimento da hominização, tendo como resultado posterior a transformação gradual do homem primitivo em homem cultural em seu aspecto filogenético (Vigotski & Luria, 1996a).

Vigotski não concebia que se estudassem tais linhas de desenvolvimento em separado, mas como uma ruptura dada na linearidade biológica e, ao mesmo tempo, um salto qualitativo na direção da história humana, condicionada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos instrumentos e signos (Vigotski & Luria, 1996a). Deste modo, a superação por incorporação do orgânico ao desenvolvimento histórico-cultural nada mais é do que a defesa deste autor em relação à impossibilidade de se dissociar a unidade do individual/social e do biológico/cultural.

Do exposto, depreende-se que, se cada vez mais são encontrados indivíduos desatentos e hiperativos, pode-se pensar que a sociedade atual, a partir das especificidades das relações sociais de produção hoje vigentes e dos processos educativos delas derivados, vem produzindo sujeitos com tais características. A pergunta que emerge é: que relações de produção são estas, que vêm produzindo indivíduos sem “foco atencional” ou “sem autocontrole”? Qual o critério que se estabelece nesta forma de produção de comportamentos para se distinguir entre o saudável e o patológico? As respostas a tais indagações foram buscadas nas relações entre a esfera política e econômica nas quais todos estão inseridos e na implicação delas no trabalho e na educação, o que será explorado mais adiante, ainda que brevemente.

O processo de desenvolvimento da atenção: do interpsicológico para o intrapsicológico

Os estudos de Vigotski demonstram que as formas superiores de comportamento estão alicerçadas sobre as formas inferiores. As condutas inferiores são inatas, os comportamentos reflexos ou instintivos, por exemplo. Já as superiores, voluntárias, precisam ser desenvolvidas, e, para isso, é necessária a participação do sujeito em um meio cultural. Ao se desenvolver, a forma superior aparentemente volta a se converter em inferior, ou seja, torna-se automatizada. Isso ocorre porque os elementos mediadores que fizeram surgir a forma superior de comportamento foram internalizados (Vygotski, 1931/2000a). Pode-se citar, como exemplo, a criança em processo de alfabetização. No início, ela precisa soletrar as letras enquanto escreve, pois o som das letras ajuda a mediar o processo de escrita. Após dominar esse processo, tais sons ficam internalizados e a escrita torna-se mais rápida e automatizada.

Ao estudar o desenvolvimento psíquico, Vygotski (1931/2000a) defendia que se fizesse a análise das funções psíquicas do ponto de vista dinâmico. Tal análise se dá por meio do entendimento do processo de “nascimento” de uma determinada função superior. Nesse sentido, entender o TDAH dentro desta perspectiva teórica implica em ir além do estudo dos sintomas mais evidentes ou primários (desatenção, hiperatividade e impulsividade) e também da concepção de que os indivíduos têm, naturalmente, a capacidade de prestar atenção e controlar seu comportamento; é necessário, antes, estudar como ocorre o desenvolvimento da atenção, especialmente da forma superior de atenção (a voluntária), para então discutir possíveis “falhas” que implicam em problemas considerados como o déficit de atenção. E, de acordo com esse método, ao discutir tais “falhas”, há que se buscar compreender a origem delas, principalmente na situação social de desenvolvimento do indivíduo em questão.

O autor afirma que toda função psíquica superior foi primeiramente externa, porque ocorreu em uma relação social entre duas pessoas. Assim, toda função que não é inata

na criança aparece duas vezes, primeiramente no plano social – interpsicológico – e, mais adiante, enquanto função psicológica internalizada – intrapsicológica. Isso ocorre com todas as funções superiores: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da vontade (Vygotski, 1931/2000b).

Para que ocorra a internalização, isto é, a transposição do meio *inter* para o *intrapsicológico*, de uma função superior, é imprescindível que haja mediação. Ao nascer, a criança encontra um ambiente dado, mas não é capaz de compreendê-lo como algo criado por homens, utiliza-o conforme recebe indicações para fazê-lo (Markus, 1974). A partir dessas indicações, terá início o processo de desenvolvimento das funções superiores.

No caso do desenvolvimento da atenção, que é o foco deste artigo, tem-se, inicialmente, que este é considerado um processo puramente orgânico “de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (Vygotski, 1931/2000c, p. 214). Vigotski salienta que este processo de maturação é fundamental no primeiro ano de vida da criança e não se interrompe ao longo de toda infância, nem mesmo na vida adulta. No entanto, conforme ocorre o desenvolvimento, tal processo passa a ser dirigido por fatores socioculturais. Ocorre um processo de superação da fase mais primitiva por incorporação às mais complexas, decorrentes da interação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, que lhe impõe tarefas para as quais necessitará da regulação efetiva de seu comportamento e atenção.

A forma mais elementar de manifestação da atenção é chamada atenção involuntária. Esta é considerada um fenômeno natural e tem, em sua base, a ocorrência do reflexo orientado e da ativação de respostas a determinados estímulos novos, que se extinguem paulatinamente na medida em que ocorre a adaptação. Corresponde aos casos em que a atenção do homem é atraída por estímulos fortes, novos ou interessantes (que estejam de acordo com as necessidades) (Luria, 1979a). Na atenção involuntária, além das reações de orientação ocorridas mediante a apresentação de estímulos atrativos, como sons e cores diferenciados, é também possível medir, no bebê, mudanças no ritmo respiratório, constrição dos vasos sanguíneos periféricos e dilatação dos vasos sanguíneos da cabeça (Luria, 1979b).

Contudo, a atenção involuntária não é capaz de organizar o comportamento do sujeito. É responsável por despertar o interesse para algo, mas não se mantém por muito tempo. Vigotski e Luria (1930/1996b) observam que, caso existisse apenas a atenção involuntária, em longo prazo, não seria possível construir uma forma estável de comportamento, visto que, a cada novo estímulo, seria necessário reorganizar a conduta. E salientam, ainda, que, em tais condições, a existência apenas da atenção involuntária somente satisfaz o organismo quando este se encontra fora das exigências sociais, da cultura, do trabalho, do coletivo; pois, quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas, há a necessidade da existência de formas mais estáveis de atenção.

Assim, a história da atenção voluntária está intimamente ligada ao desenvolvimento cultural do ser humano. Esta surge, segundo Vygotski (1931/2000c), pelo esforço de domínio da atenção para a execução de uma atividade, e esse esforço não existe se o mecanismo da atenção funciona de forma automática. Com o esforço de dominar e orientar a própria atenção, ocorre um grande trabalho interno do sujeito, que pode ser medido mediante a resistência da atenção voluntária.

Leontiev (1932/1994) complementa essa ideia ao expor que, na história do desenvolvimento do comportamento voluntário, os homens das tribos primitivas, quando saíam para exercer a atividade da caça, precisavam submeter o controle do próprio comportamento de acordo com a organização estabelecida para o grupo a fim de garantir a caça. A atividade de trabalho consistiu em algo indispensável para o desenvolvimento da atenção, enquanto que esta se tornou imprescindível para o desenvolvimento da atividade de trabalho desdobrada nesses povos primitivos.

Algo semelhante ocorre com a criança nos estágios iniciais de desenvolvimento, quando se atrai sua atenção, ela é direcionada; no entanto, esta ainda não pode ser encarada como uma forma superior de comportamento, visto que é condicionada pelo estímulo externo ou uma influência direcionada de outrem e não uma forma voluntária de comportamento (Leontiev, 1932/1994).

Inicialmente, na criança pequena, os atos voluntários, dentre eles a capacidade de focar a atenção voluntariamente, têm caráter passivo, por não ter ainda a formação da linguagem simbólica completada. A criança divide seus atos voluntários com a linguagem da mãe que lhe indica objetos e nomeia-os, e a criança realiza a ação de pegá-los. Com o desenvolvimento da linguagem da própria criança, suas ações passam a ter caráter ativo, já que ela mesma pode nomear objetos, identificá-los e destacá-los dentre tantos outros que estejam a sua volta. “A ação, antes compartilhada por duas pessoas, se converte em procedimento de organização da atividade psíquica, a ação interpsicológica adquire uma estrutura intrapsicológica” (Luria, 1979c, p. 58).

Ou seja, é na interação com a figura cuidadora que a criança transcorre a primeira etapa do domínio da linguagem e, por sua vez, da atenção. A mãe orienta a atenção da criança quando lhe pede, indica ou pergunta alguma coisa (“busca a bola”, “olha a árvore”, etc.). Com isso, a mãe reorganiza a atenção da criança e, “(...) separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com a ajuda de sua própria linguagem os atos motores da criança” (Luria, 1986, p. 95). Neste processo, o ato motor da criança divide-se entre duas pessoas: a criança e a mãe. Tem início com as alocações da mãe e termina com as ações da criança.

Em etapa posterior do desenvolvimento, na qual a criança já é capaz de dominar a língua, começa a dar ordens a si própria. A princípio, estas ordens ocorrem de forma extensa, porque a linguagem ainda é externa; como mais adiante a linguagem é interiorizada pela criança, as ordens acontecem de forma abreviada e interna. A linguagem interna tem a função de regulação da conduta, com isso, desen-

volve-se a ação voluntária consciente na criança, mediada pelo pensamento verbal, conforme Luria (1986).

Das possibilidades educativas que se abrem na contramão da concepção hegemônica

O exposto até o momento propicia embasamento para reafirmar que os problemas de desatenção e comportamentos hiperativos diagnosticados nas crianças atualmente como TDAH estão vinculados às formas de transmissão social dos comportamentos e, por conseguinte, das funções psicológicas superiores. Desenvolvem-se devido à desregulação da conduta da criança em seu processo de desenvolvimento por parte daqueles que a educam, tanto formalmente quanto informalmente, e não como decorrentes de problemas orgânicos, individuais, que os sujeitos trazem consigo em sua genética; posto que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o indivíduo organiza sua conduta a partir do que lhe é transmitido no seu ambiente sociocultural, condutas, hábitos e comportamentos são apropriados pela criança.

Em outras palavras, há que se considerar a qualidade das mediações e os signos e instrumentos culturais a que o sujeito teve acesso no percurso de seu desenvolvimento. Vygotski (1931/2000c) considera que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada, fixada interiormente; e tal processo fica subordinado a leis gerais do desenvolvimento cultural e à formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto em sua composição quanto em sua estrutura e função, não é simplesmente o resultado de um desenvolvimento natural, orgânico, trata-se do resultado da mudança e reestruturação do processo natural de atenção por intermédio da influência de estímulos-meios externos. Nesse sentido, destaca-se a importância da educação e do ensino sistematizado como transmissor desses estímulos-meios externos que irão reorganizar a conduta da criança.

A atenção voluntária tem como característica o fato de o sujeito estabelecer determinadas tarefas com determinados fins que deve cumprir. Para que isto ocorra, é necessário que selecione, como objeto de sua atenção, somente aquilo que é importante para o cumprimento da tarefa. Na atenção voluntária, a inclinação (eleição de determinados objetos) e a concentração (manter o foco de atenção no objeto da atividade) não dependem das particularidades dos objetos em si, mas sim da tarefa a qual o sujeito se propõe. Com isso, quando a atenção não está dirigida para o objeto mais atrativo dentre os demais, é necessário que o sujeito, para manter sua concentração, desenvolva certa força de vontade, capaz de manter a intensidade da atenção para a tarefa proposta, ignorando outros estímulos. Desta forma, a atenção voluntária pode ser entendida como uma manifestação da vontade (Petrovsk, 1980).

Os atos voluntários, atos que manifestam a vontade do sujeito, são aqueles que têm como objetivo alcançar um fim determinado conscientemente. Da mesma forma que

a atenção voluntária, estes surgiram e vêm se formando juntamente com o processo de desenvolvimento do trabalho social. Através do trabalho social e com sua atividade pessoal, o homem deve atuar não somente com o fim de satisfazer suas necessidades, senão segundo as exigências da sociedade para satisfazer as demandas da sociedade como um todo. Os fins que o indivíduo se propõe derivam das exigências sociais. Para alcançar tais fins, com frequência, tem que renunciar à satisfação de suas necessidades imediatas e reprimir seus desejos se estes estiverem em contraposição com os fins sociais propostos. Disto, derivam as dificuldades internas, comuns quando se realizam os atos voluntários. A possibilidade de superar tais dificuldades depende, sobretudo, da medida como o indivíduo compreende, conscientemente, a necessidade dos fins de significação social de determinada atividade e controle voluntariamente seu comportamento para alcançá-los.

É importante considerar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade está vinculada aos conceitos de motivo, sentido e significado, conforme foram propostos por Leontiev (1983). De acordo com este autor, toda e qualquer atividade é eliciada e dirigida por um motivo e é a necessidade que irá criar o motivo (sendo que este nem sempre é consciente). O fato de o sujeito não ser ciente do motivo que o faz realizar esta ou aquela ação não significa, porém, que esses motivos estejam separados da consciência, ainda assim encontra seu reflexo psíquico na atividade originada por esses motivos, por ter um sentido pessoal ou emocional. A atividade se constitui como tal quando o indivíduo é conhecedor de seus motivos e a estes estão atribuídos sentido e significado. O sentido refere-se às impressões pessoais que o sujeito atribui ao que está sendo realizado, e o significado de uma atividade é transmitido socialmente.

Considerando o exposto, ressalta-se a importância do processo de ensino ter claro o porquê da transmissão de determinados conteúdos. Ao ensinar qualquer conteúdo ao estudante, é importante que este saiba qual a relevância daquilo que está sendo ensinado. Ao reconhecer determinado conteúdo (atividade) como necessário à sua vida, o estudante atribuirá sentido à atividade que implica no estudo daquele conteúdo e, conseqüentemente, fixará sua atenção e seu comportamento voluntariamente naquilo que está sendo ensinado. Exemplo disso é o processo de ensino da leitura e escrita para o aluno do ensino fundamental. Quando este compreende qual a relevância da escrita na sua vida, ou seja, que através dela pode se comunicar com os demais e pode ler o que outros escreveram, terá motivos para aprender e sentirá a necessidade de submeter seu comportamento voluntariamente para que a aprendizagem ocorra.

Cabe observar que a atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento são funções superiores que, conforme comentado, se desenvolvem a partir das apropriações do ambiente cultural. Logo, não se pode esperar que uma criança já nos primeiros anos de atividade escolar seja capaz de fixar voluntariamente sua atenção e controlar seu comportamento. No entanto, a escola tem fundamental importância para o desenvolvimento dessas funções supe-

riores, pois exige do aluno um ritmo de organização diferenciado: “o aluno deve escutar atentamente o que se diz na aula, e estar atento não somente ao que lhe interessa, mas também para o que não tem nenhum interesse imediato para ele” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 194⁵).

É importante mostrar, desde muito cedo, à criança o mundo que está a sua volta, ou seja, acostumá-la a ver, ouvir e reagir aos estímulos ao seu redor. Nos escolares iniciantes, é importante que o processo de ensino se faça interessante, para isso, é preciso que haja uma boa preparação do conteúdo e do material a ser utilizado. “A utilização de quadros, desenhos, modelos, a realização de experimentos, apresentação de exemplos concretos e ilustrações da vida cotidiana, tudo isto permite atuar sobre as emoções dos escolares, tornar o ensino interessante, excitar a atenção” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 195).

Contudo, os autores advertem que a utilização de material demonstrativo exige algumas condições. Primeiramente, é necessário organizar a percepção do aluno, ensinando-lhe a perceber aquilo que exige atenção. Por exemplo, quando se apresenta um desenho a criança, deve-se pedir que encontre ou identifique algo nele. Assim o pensamento da criança é ativado e esta aprende a se manter atenta e perceber o essencial. Além disso, é importante a qualidade das explicações do professor. Exposições ricas em conteúdo, porém com apelo emocional, chamam a atenção do aluno, sobretudo quando reconhecem algum componente novo no conteúdo já conhecido (Smirnov & Gonobolin, 1960).

Em geral, os alunos ficam atentos às explicações que lhes são compreensíveis. Muitas vezes, o aluno deixa de prestar atenção porque não compreendeu algo, e aquilo já não tem mais significado para ele. “A atenção se fixa melhor quando se exige do aluno um trabalho mental a seu alcance, mas o obriga, no entanto, a certo esforço de sua parte” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 197).

Para o desenvolvimento da atenção voluntária, é fundamental que se crie no aluno uma atitude consciente com relação ao estudo e ao cumprimento de suas obrigações. Os autores observam que a atenção voluntária é, antes de tudo, a atenção que organiza a ação, e sendo o estudo uma atividade organizada para fins determinados, tem-se que o ensino escolar é o melhor meio para educar a atenção voluntária. Contudo, é indispensável que o estudante compreenda a importância que a atenção tem para que ocorra sua aprendizagem. “Se o aluno compreende com clareza o que o professor quer e para que é necessária determinada tarefa, estará muito mais atento” (Smirnov & Gonobolin, 1960, p. 197).

Considerações Finais

O artigo apresentado não pretende negar a existência de crianças desatentas e agitadas, especialmente no

5 Não há edições e/ou traduções mais atuais destes autores soviéticos que abordam questões relativas à pedagogia partindo do viés da Psicologia Histórico-Cultural.

contexto escolar. Tampouco pretende desmerecer o esforço de profissionais que trabalham com estas crianças. O interesse maior é o de problematizar o TDAH como um transtorno de ordem biológica, bem como questionar o tratamento para os casos “diagnosticados” que, em sua maioria, são feitos à base de medicamentos. A intenção é, a partir do entendimento de desenvolvimento da atenção apontado pela Psicologia Histórico-Cultural, propor outro olhar para esses casos e uma nova direção para a investigação do mesmo fenômeno, que enfoque o desenvolvimento humano sob outro prisma, que não somente o maturacional.

Olhar este que não se mantenha centrado no organismo do indivíduo, mas no ambiente cultural do qual faz parte e na qualidade das mediações que recebe. Em se tratando do ambiente cultural, cabe ponderar que se vive hoje no contexto socioeconômico permeado por políticas neoliberais, que vêm gerando transformações tanto no âmbito do trabalho quanto educacional. A exigência posta aos indivíduos neste contexto é a de que sejam cada vez mais flexíveis e adaptáveis às mais variadas situações, principalmente em decorrência dos altos índices de desemprego e trabalho informal.

Na esfera do trabalho, a economia neoliberal favoreceu a implantação de um ritmo diferenciado de atividade. Possibilitou a flexibilização dos serviços ao atrelar a produção às demandas de mercado, em que se produz o que é necessário com o mínimo de excedente. Nessa nova modalidade de produção, é exigido do trabalhador cada vez mais flexibilidade no desempenho de suas tarefas. Ou seja, o sujeito tem que dar conta de uma série de atividades e, em muitos casos, recebe gratificações de acordo com seu desempenho, o que, não raro, implica em mais dedicação ao trabalho, uma vez que uma das consequências da abertura às políticas neoliberais é a redução dos salários, assim, o trabalhador acaba dedicando-se mais para conseguir gratificações como forma de complementar sua renda (Antunes, 2006). A flexibilidade exigida nesse novo modelo de trabalho vem acarretando esfacelamento das funções mentais, dentre elas a atenção, constituindo indivíduos “multifocais”. Porém, parece mais conveniente “definir” que o TDAH também acomete indivíduos adultos a repensar as questões supracitadas. O indivíduo que não consegue produzir dentro dessa lógica de produção acaba recebendo diagnóstico de TDAH e tratado com medicamentos capazes de resolver esse “déficit” produtivo. Retomando, pois, as indagações anteriores, parece que o critério posto, que define o que é saudável e patológico no sujeito “multifocal”, é sua capacidade ou não de gerar “dividendos”.

O objetivo principal deste artigo foi discutir o desenvolvimento da atenção voluntária desde a infância e criar novas possibilidades de entendimento sobre o “não desenvolvimento” ou “desenvolvimento parcial”, como é o caso das crianças diagnosticadas, mas cabem ponderações sobre a consequência disto em adultos. Considerando que estes adultos vivem neste cotidiano conturbado de trabalho e participam da educação das crianças, e, conforme exposto anteriormente, a atenção voluntária começa a se desenvol-

ver já nos primeiros anos, na convivência com as figuras cuidadoras, dependente, pois, da qualidade de tais mediações, é possível projetar o impacto que terá no desenvolvimento infantil o “modelo multifocal” característico de grande parte dos adultos na atualidade.

No que tange à educação formal das crianças, no âmbito educacional, observa-se também esta forte influência do modelo político-econômico neoliberal. A educação vem recebendo a “missão” de preparar alunos para o mercado de trabalho, porém isso ocorre apenas na aparência, pois o que ocorre de fato é que não há mercado de trabalho para todos, logo, apenas alguns terão sucesso e os que fracassarem serão responsabilizados individualmente por isso, visto que a escola apenas aparentemente cumpriu com o seu papel (Gentili, 1998).

Além disso, neste direcionamento dos ensinamentos escolares para o mercado de trabalho, ou à exclusão dele, implicando na superficialização dos conteúdos, o aluno não é preparado para repensar ou transformar a sociedade, mas sim para se adaptar a ela (Martins, 2004). O ideário de conhecimento difundido na educação, atualmente, propõe o desenvolvimento de um conhecimento adquirido por meio da ação, da utilização e da interação. Esse modelo ficou conhecido como saber fazer, saber usar e saber comunicar. Ou seja, os indivíduos devem desenvolver todas essas capacidades em sua formação, mas devem aprender a desenvolvê-las, devem “aprender a aprender” (Rossler, 2007). É o fenômeno que Gentili (2004) denomina de “mcdonaldização” da escola, organizada conforme as linhas de produção dos *fast foods*.

Quando se fala em TDAH, parece coerente e relevante propor que se considerem os fatores mencionados. Ao que tudo indica, os problemas de desatenção e de comportamentos hiperativos remetem antes a essa falta de direcionamento, de sistematização dos conteúdos a serem apropriados, e também às práticas de flexibilização dos serviços que atingem os mais variados tipos de trabalho.

Tendo como norte teórico a Psicologia Histórico-Cultural e seu entendimento de como se dá o desenvolvimento humano, evidencia-se que, ao se discutir problemas de desatenção e comportamentos hiperativos, antes há que se questionar quais as possibilidades de desenvolvimento da atenção no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, uma vez que esta teoria não descarta os componentes biológicos no desenvolvimento do sujeito, mas explica que estes são superados por apropriações feitas a partir do ambiente cultural.

Este novo enfoque abre a possibilidade de um entendimento diferenciado sobre o problema da desatenção e dos comportamentos hiperativos e, ao fazer isto, possibilita questionar o entendimento hegemônico que localiza o TDAH como um problema no organismo do sujeito e reconhece que este deve ser tratado primordialmente com medicamentos. E, além disso, tal enfoque oferece novas perspectivas para a pesquisa (teórica e de campo) em relação ao desenvolvimento da atenção voluntária, permitindo o aprimoramento de

práticas psicológicas e educativas capazes de promover os processos atencionais em crianças, adolescentes e adultos.

Práticas que partam da premissa de que há uma unidade indissociável entre indivíduo/sociedade e entre biológico/cultural e de que o ser humano é capaz de transformar-se à medida que faz novas apropriações vão requerer o aprofundamento teórico ainda mais radical referente aos pressupostos norteadores da Psicologia Histórico-Cultural. Neste sentido, alguns desafios se colocam aos pesquisadores atuais: a fidelidade aos pressupostos marxistas e o acesso às fontes dos autores elaboradores desta teoria e seus continuadores, muitas delas apenas acessíveis em russo. Assim, este trabalho também demonstra que muito há para se fazer em pesquisas voltadas a esta temática à luz da abordagem proposta, principalmente buscando revelar a importância central das mediações necessárias para a promoção do desenvolvimento e formação da atenção voluntária da infância à idade adulta.

Referências

- Antunes, R. (2006). A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. Em R. Antunes (Org.), *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* (pp. 15-25). São Paulo: Boitempo.
- Argollo, N. (2003). Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neurológicos. *Psicologia escolar e educacional*, 7(2), 197-201.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (3ª ed., Ronaldo Cataldo Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Brown, T. E. (2007). *Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos* (H. Magri Filho, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Connor, D. F. (2008). Estimulantes. Em R. A. Barkley (Org.), *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento* (pp. 620-659, 3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- DSM IV-TR. (2003). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (4ª ed., Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Gentili, P. (1998). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Em G. Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (pp. 76-99). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gentili, P. (2004). Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. *Revista Escola e Desigualdade Social*, Caderno I, 37-51.
- Goldstein, S., & Goldstein, M. (1996). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção na criança*. Campinas, SP: Papyrus.
- IDUM – Instituto brasileiro de defesa do usuário de medicamentos. (2009). *Aumenta em 1.616% o consumo da droga da obediência*. Recuperado: 01 jun. 2009. Disponível: <http://www.idum.org.br/noticia53.html>
- Knapp, P., Rohde, L. A., Lyszkowski, L., & Johannpeter, J. (2002). *Terapia cognitivo comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.
- Konder, L. (1985). *O que é dialética* (11ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Leite, H. A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, consciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1994). The development of voluntary attention in the child. Em L.S Vigotski, *The Vigotsky reader* (pp. 288-312). Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner. (Obra original publicada em 1932)
- Luria, A. R. (1979a). Atenção e memória. Em A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral* (Volume III). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A.R. (1979b). La atención (M. Torres, trad.). Em A. R. Luria, *El cerebro em acción* (pp. 254-276). Barcelona: Fontanela.
- Luria, A. R. (1979c). Las funciones psíquicas superiores del hombre y el problema de su localización. Em A. R. Luria, *El cerebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológica de la actividad consciente* (pp. 53-66). Barcelona: Fontanela.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Markus, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. Em N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 53-73). Campinas, SP: Autores Associados.
- Mattos, P., Palmira, A., Salgado, C. A., Segenreich, D., Grevet, E., Oliveira, I. R., e cols. (2006). Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade

- (TDAH) em adultos. *Rev. Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 50-60.
- Moraes, C., Silva, F. M. B. N., & Andrade, E. R. (2007). Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 56(1.1), 19-24.
- Petrovsk, A. (1980). La atención. Em *Psicología general – manual didático para los institutos de pedagogia* (pp.170-187). Moscú: Progreso.
- Rossler, J. H. (2007). Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Smirnov, A. A., & Gonobolin, F. N. (1960). La atención (Florêncio Villa Landa, trad.). Em A. A. Smirnov, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología* (pp. 177-200). México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Souza, I. G. S., Serra-Pinheiro, M. A., & Fortes, D. (2007). Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 56(1.1), 14-18.
- Vygotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em L. S. Vigotski, *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1927)
- Vygotski, L. S. (2000a). Análisis de las funciones psíquicas superiores. Em L. S. Vygotski, *Obras escogidas* (tomo III, Cap. 3, pp. 97-120). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (2000b). Génesis de las funciones psíquicas superiores. Em L. S. Vygotski, *Obras escogidas* (tomo III, pp. 139-168). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (2000c). Dominio de la atención. Em L. S. Vygotski, *Obras escogidas* (tomo III, pp. 213-245). Madrid: Visor. (Obra original publicada em 1931)
- Vygotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). URSS: Varnitso. Recuperado: 15 mar. 2008. Disponível: <http://www.marxists.org/>. (Obra original publicada em 1930)
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996a). O Homem primitivo e seu comportamento. Em L. S. Vigotski & A. R. Luria, *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (pp. 93-149). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996b). A criança e seu comportamento. Em L. S. Vigotski & A. R. Luria, *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (pp. 151-238). Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: 20/09/2010
Reformulado em: 15/05/2011
Aprovado em: 27/05/2011

Sobre as autoras

Hilusca Alves Leite (hilusca.leite@yahoo.com.br)
Universidade Estadual de Maringá
Av. Cerro Azul, 1633, apt. 602. Maringá-PR. CEP: 87010-000

Silvana Calvo Tuleski (silvanatuleski@gmail.com)
Universidade Estadual de Maringá
Rua Francisco Glicério, 517, apto 22, Zona 07, Maringá-Pr, CEP 87050-030

Trabalho derivado da dissertação de mestrado intitulada *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos* que contou com o auxílio financeiro da CAPES.

Afetividade e atuação do psicólogo escolar

*Fernanda Drummond Ruas Gaspar
Thaís Almeida Costa*

Resumo

O presente artigo buscou investigar as concepções e práticas do psicólogo escolar acerca da afetividade na relação professor-aluno. Para atender o respectivo objetivo, foram realizadas entrevistas com quatro psicólogas escolares da cidade de Salvador, que atuam em escolas particulares e no ensino fundamental. A análise qualitativa dos dados contribuiu com a elaboração de três eixos de análise: 1) O papel e as demandas do trabalho do psicólogo escolar; 2) Concepções dos psicólogos acerca da afetividade na mediação pedagógica; 3) Estratégias de suporte ao professor na mediação pedagógica. A maioria dos dados analisados indicou que há diversas vertentes nas quais o psicólogo pode configurar intervenções com foco na afetividade, a exemplo de uma maior aproximação do corpo docente e coordenação pedagógica, elaboração de trabalhos direcionados ao currículo escolar, implantação de projetos de formação para professores, observações periódicas na sala de aula e reflexões frente à didática utilizada pelo professor.

Palavras-chave: Afetividade, psicólogo escolar, interação professor-aluno.

Affectivity and performance of the school psychologist

Abstract

In this article we investigate the concepts and practices of the school psychologist about the affectivity in teacher-student relationships. To reach our goal, we conducted interviews with four school psychologists from the city of Salvador, who work in private and elementary schools. The qualitative data analysis contributed to the elaboration of three main perspectives: 1) The role and work demands of the school psychologist, 2) conceptions of psychologists about the affectivity in teaching mediation, 3) strategies to support teachers in pedagogical mediation. Most of the data analyzed denoted there are several aspects in which the psychologist can work and set up operations with a focus on affection, as a closer relation between faculty and teaching coordination. The psychologist can also give assistance in preparing the curriculum and specific projects, in implementing educational projects for teachers, in observing classroom and promoting reflections on teaching and teachers.

Keywords: Affection, school psychologist, teacher-student interaction.

Afectividad y actuación del psicólogo escolar

Resumen

Este artículo investigó las concepciones y prácticas del psicólogo escolar acerca de la afectividad en la relación profesor-alumno. Para atender el respectivo objetivo, se realizaron entrevistas con cuatro psicólogas escolares de la ciudad de Salvador, que actúan en escuelas particulares y en la educación básica. El análisis cualitativo de los datos contribuyó con la elaboración de tres ejes de análisis: 1) El papel y las demandas del trabajo del psicólogo escolar; 2) Concepciones de los psicólogos acerca de la afectividad en la mediación pedagógica; 3) Estrategias de soporte al profesor en la mediación pedagógica. La mayoría de los datos analizados indicó que hay diversas vertientes en las cuales el psicólogo puede configurar intervenciones con enfoque en la afectividad, a ejemplo de más aproximación del cuerpo docente y coordinación pedagógica, elaboración de trabajos direcionados al currículo escolar, implantación de proyectos de formación para profesores, observaciones periódicas en aula y reflexiones sobre la didáctica utilizada por el profesor.

Palabras Clave: Afectividad, psicólogo escolar, interacción profesor-alumno.

Introdução

Diversos autores contemporâneos discorrem sobre a afetividade na sala de aula e a relação professor-aluno, ressaltando a importância do trabalho investigativo destes temas para a formação da personalidade da criança (Leite & Tassoni, 2002). Apesar de se constatar que os estudos e trabalhos relacionados aos processos afetivos tiveram um crescimento significativo nas últimas décadas, percebe-se que as contribuições de cunho prático advindas da Psicologia ainda são muito escassas (A. R. Almeida, 1999).

Da mesma forma, de acordo com a revisão de literatura realizada para o respectivo artigo, não foram encontradas muitas publicações que abordassem especificamente as concepções e possíveis práticas do psicólogo escolar no que se refere à afetividade como suporte necessário na mediação pedagógica.

É importante pontuar que existem publicações e considerações significativas de teóricos da Educação acerca desta discussão. Entretanto, muitas das produções científicas ainda guardam elementos de uma sociedade moderna, focalizando sua atenção nas dimensões cognitiva e intelectual, deixando em aberto a lacuna da afetividade, a qual concentra importância crucial na caminhada constitutiva do sujeito (Freitas & Assis, 2007).

A presença dos processos afetivos na relação professor-aluno e a qualidade da mediação pedagógica definem-se como pontos relevantes a serem refletidos por profissionais que estudam e atuam na área de desenvolvimento infantil e Educação. Desta forma, a afetividade torna-se, ainda, uma possível ferramenta de trabalho do psicólogo escolar, quando este reconhece tal elemento como direcionador de práticas difundidas no espaço da sala de aula. O presente estudo, portanto, propôs uma discussão acerca das estratégias utilizadas pelo psicólogo escolar, ampliando e explorando o trabalho com os processos afetivos e possibilitando intervenções de caráter preventivo, criativo e interdisciplinar no desenvolvimento do sujeito.

Durante muito tempo, a formação do psicólogo escolar direcionou-se para uma prática "higienista", restringindo-se praticamente à investigação de aspectos relacionados às dificuldades no aprendizado curricular (Mitijáns-Martinez, 2005).

De acordo com Andrada (2005), o psicólogo atuava com base num modelo clínico dentro da escola, diagnosticando e encaminhando alunos com desvios de comportamento, problemas no foco de atenção e concentração, disciplina, deficiência mental e intelectual, problemas de desestruturação familiar, dentre outras causas que justificavam o fracasso escolar, tema central do trabalho desse profissional.

Ao contrário desse antigo paradigma, o qual limita e distorce a prática do profissional de Psicologia, a ciência contemporânea vem problematizando discussões focadas na Psicologia da Educação, priorizando modelos preventivos de atuação sobre as circunstâncias emergidas no contexto escolar, assim como ampliando as possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Dentre os desdobramentos mais atuais do trabalho desse profissional na escola, está o mapeamento institucional, condição básica para que se inicie um trabalho neste contexto, haja vista que esta estratégia de trabalho permite uma visualização do funcionamento, cultura, história e dinâmica da organização. Outras possibilidades de atuação concentram-se na promoção de um espaço que proporcione acolhimento aos alunos, familiares e funcionários da organização, estruturação de práticas de assessoramento a trabalhos coletivos junto à equipe pedagógica, assim como acompanhamento dos elementos emergidos do processo de ensino-aprendizado (Araújo & Almeida, 2005).

Em meio a estas práticas centrais, o psicólogo escolar tenta solidificar sua atuação profissional e capacitar-se tecnicamente para atender as demandas peculiares da escola. Torna-se imprescindível, então, que ele adentre o universo dos mais variados diálogos da educação, bem como em temas específicos, a exemplo das adaptações curriculares, projetos pedagógicos e interdisciplinares, processos de aprendizagem, manejo e técnicas de grupo, dentre outras propostas de trabalho que visem a uma ressignificação de olhares sobre o aluno e à redução de rotulações e diagnósticos desprovidos de análises e observações convincentes (Andrada, 2005).

Nessa direção, pensar hoje em dia na atuação do psicólogo escolar de uma forma mais interdependente no contexto educacional é também se conectar às diversas possibilidades de uma atuação educacional integrada, a qual se distancia de um modelo paradigmático de doença e problemas restritos ao fracasso escolar, e aproxima-se da noção de saúde psicológica, inaugurando estratégias de promoção e bem estar aos sujeitos em processo de desenvolvimento (Mitijáns-Martinez, 2005).

É evidente que, no cotidiano da escola, emergem situações de conflitos de ordem afetiva e emocional, envolvendo professores, alunos, funcionários e família, bem como frequentes manifestações de raiva, desespero e irritação, dentre outras, as quais são de difícil resolução. Da mesma forma que o professor, o psicólogo envolvido neste processo deve ter a consciência do caráter de contágio das emoções, a fim de que se possa trabalhar com essas reações e mobilizações de uma forma mais positiva e interventiva, tanto para os sujeitos sob o ponto de vista individual, quanto na dinâmica coletiva de um determinado grupo em sala de aula (Galvão, 2004a).

Cabe especificar que o contágio emocional configura-se como uma tendência a imitar de forma automática expressões, posturas e movimentos de outras pessoas, ou seja, é um tipo de influência social que pode ocorrer em nível consciente ou subconsciente. Trata-se de um conceito que explica grande parte dos fenômenos sociais e coletivos, sendo, portanto, imprescindível o investimento nos estudos e métodos científicos que abarquem o campo das emoções (Gouveia, Guerra, Santos, Rivera, & Singelist, 2007).

Nesse sentido, insiste-se na ideia de que, ao reconhecer os processos afetivos como um aspecto importante e necessário na mediação pedagógica, o psicólogo escolar

pode utilizar-se do trabalho com estes elementos para ampliar o seu papel e suas possibilidades de atuação no espaço da sala de aula. Logo, esse psicólogo passa a buscar novos recursos metodológicos que orientem sua prática frente ao elemento da afetividade presente no ambiente escolar e, essencialmente, na relação entre professor e aluno.

Dentro do contexto desta mediação pedagógica, há diversas trajetórias em que o profissional de Psicologia poderá caminhar e configurar intervenções com foco na afetividade, tais como os trabalhos com a equipe de pedagogos e docentes, sobretudo no que tange à metodologia e relações fomentadas em sala de aula. Vale ressaltar, contudo, que os componentes afetivos apresentam grandes dificuldades de estudo, principalmente no estabelecimento de conceituações no campo de pesquisas científicas (Leite & Tassoni, 2002).

Todavia, importantes teóricos da Psicologia e Educação, a exemplo de Vigotsky e Wallon, produziram, em suas respectivas obras, conhecimentos relevantes acerca da afetividade como parte integrante na constituição do sujeito. Conforme Galvão (2004b), o teórico Henri Wallon trouxe uma respeitosa contribuição não só para os estudos de aprendizagem, mas também para o entendimento da dinâmica vivencial do ser humano no processo de constituição da sua personalidade. Foi também o primeiro teórico a abordar especificamente as emoções dentro da sala de aula, assim como pontuar questões referentes à importância dos movimentos corporais da criança neste contexto.

Wallon (1981, citado por Mahoney, 2000) também marcou a diferença entre emoção e afetividade, conceituando a primeira como elemento mediador entre o orgânico e o psíquico. Desta forma, compreende-se a emoção como o primeiro forte vínculo da criança com o mundo, assim como uma forma de expressão adaptativa com o seu meio. Já a afetividade corresponde a um momento mais tardio do desenvolvimento, sendo este marcado por elementos subjetivos que moldam a qualidade das relações com sujeitos e objetos. Logo, pode-se dizer que a afetividade sinaliza a entrada da criança no universo simbólico, proporcionando também a origem da atividade cognitiva.

Outra contribuição walloniana, a qual não foi facilmente aceita por muitos modelos educacionais, foi a visualização positiva do conflito na sala de aula. Entende-se que o professor necessita ter habilidades e conhecimentos teóricos para perceber e intervir em situações que envolvam conflitos e crises emocionais. Como já foi explicitado anteriormente, o professor deve ter consciência do poder do contágio emocional entre as crianças e atuar nessas situações, promovendo intervenções que possam ser administradas de forma significativa e, possivelmente, benéfica para o grupo. Um trabalho bem elaborado em tais circunstâncias auxilia o processo de constituição do sujeito, pois este, ao se colocar em confronto com o outro, aprende também a se organizar psicologicamente (Mahoney, 2000).

Vigotsky, assim como Wallon, discorreu sobre as emoções partindo de uma base biológica, considerando que não há um desaparecimento destas quando o sujeito desenvolve-se, mas sim transformações na intencionalidade das

manifestações emocionais decorrentes do próprio envolvimento com os processos cognitivos e simbólicos do universo da criança. As emoções passam também por um processo de refinamento durante o desenvolvimento do indivíduo, deslocando-se de uma manifestação praticamente primitiva e com caráter instintivo para uma vivência complexa e entrelaçada aos processos superiores (Leite & Tassoni, 2002).

Apesar da discreta evidência em seus escritos, a afetividade constitui-se como um importante tema mencionado na obra vigotskiana. O autor baseou-se numa abordagem complexa para explicar os processos que envolvem o desenvolvimento do indivíduo, criticando, assim, estudos que retratavam um dualismo presente nas dimensões cognitiva e afetiva no funcionamento psicológico (Vigotsky, 2007). Diante da perspectiva deste teórico, só é possível entender o pensamento do indivíduo quando se reconhecem as bases afetivo-emocionais, haja vista que estas não só influenciam, mas também dão origem aos processos de pensamento.

A separação das dimensões cognitiva e afetiva enquanto objeto de estudos é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (Vigotsky, 1993, p. 6).

Dentro do espaço escolar, Vigotsky atribuiu um papel crucial às relações sociais no processo de desenvolvimento, visto que a escola também exerce essa função de propiciar elementos facilitadores não só restritos às construções de conhecimento, mas também atrelados à constituição do sujeito como um todo (Vigotsky, 2007).

Torna-se evidente o papel do professor no contexto escolar, pois este ocupa uma posição de importante mediador e facilitador do processo de aprendizagem. De forma geral, tanto Wallon quanto Vigotsky buscaram incluir e destacar, em suas respectivas teorias, a presença dos processos afetivos emergidos desta mediação, assim como possíveis influências no ensino-aprendizado. (Leite & Tassoni, 2002).

Com base nas teorias acima fundamentadas, reforça-se a ideia de que a escola constitui-se como um espaço crucial para o desenvolvimento da personalidade da criança, além de se destacar como um ambiente de intensas trocas sociais, cognitivas e afetivas. Cabe enfatizar que muitos estudos sobre o campo de trabalho do psicólogo escolar têm como foco principal a atuação do professor, tornando assim evidente a demanda de um trabalho integrado entre ambos profissionais da educação, visando ao aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades direcionadas às práticas afetivas e efetivas em sala de aula (Rodrigues & Garms, 2007).

Método

Desenho do estudo

Tratou-se de um estudo de levantamento regido pela coleta e análise de dados qualitativos. Esta escolha pode ser justificada pelo fato do tema buscar discutir práticas do psicólogo escolar ainda pouco difundidas no campo científico. Pode-se dizer, então, que o respectivo artigo teve um caráter exploratório, tendo em vista a escassez de dados específicos na literatura pesquisada (Ludke & Andre, 1986).

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em quatro escolas particulares de ensino fundamental situadas na cidade de Salvador, com predomínio de um público de classe média alta. A escolha por um contexto de escola particular teve como justificativa a quase inexistência desses profissionais atuando em escolas públicas na respectiva cidade. Além disso, é relevante mencionar a dificuldade em encontrar psicólogos escolares trabalhando no cotidiano das escolas particulares. Optou-se também por entrevistar psicólogos que atuassem junto às classes de ensino fundamental I, visto que o segmento da educação infantil já se constitui como um ambiente cujas expressões afetivas e emocionais são mais frequentes e transparentes (A. R. Almeida, 1999).

Participantes

O universo empírico foi composto por quatro psicólogas escolares que atuam no cotidiano da escola de ensino fundamental I. Tais psicólogas atuam não só com os alunos e familiares, mas sim com o corpo docente que acompanha e medeia os processos de aprendizagem destes alunos. As profissionais convidadas para participar do estudo foram selecionadas conforme a disponibilidade de horários e acordos prévios com a direção da escola.

Instrumentos

Para o alcance dos objetivos do estudo, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturada. Este modelo de entrevista frequentemente traz consigo elementos e itens baseados em um estudo prévio, tanto sobre a prática do psicólogo escolar quanto sobre o papel da afetividade presente na sala de aula.

Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por uma aluna do 8º semestre do curso de Psicologia, no período de abril a junho de 2009. No primeiro contato com as instituições e com o psicólogo escolar, o pesquisador explicou os objetivos e a relevância do estudo, agendando posteriormente uma segunda visita para a realização da entrevista, conforme dispo-

nibilidade e planejamento do profissional. Reforça-se, mais uma vez, a dificuldade em encontrar psicólogos escolares que atuassem diretamente no cotidiano da escolar, bem como a disponibilidade deste número reduzido de profissionais na participação do estudo.

Processamento e análise de dados

Os dados qualitativos coletados nas entrevistas foram transcritos e organizados em três eixos específicos de análise, dentre as quais foram efetuadas interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados das respectivas entrevistas (Alvez-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999). Para tanto, os respectivos eixos de análise definidos foram: 1) Papel e demandas do trabalho do psicólogo escolar; 2) Concepções dos psicólogos acerca da afetividade na mediação pedagógica; e 3) Estratégias de suporte ao professor na mediação pedagógica.

Resultados e Discussão

Papel e demandas do psicólogo escolar

O presente eixo de análise foi composto por perguntas que pretendiam investigar a percepção das entrevistadas acerca do lugar atribuído ao psicólogo escolar nos últimos anos, bem como sua inserção e possibilidades de atuação. Alguns fatos destacaram-se como significativos:

O papel do psicólogo escolar mudou sim e muito! Hoje considero que o psicólogo escolar não segue uma rotina específica e está em todos os lugares da escola, inclusive dentro da sala de aula, auxiliando o professor em diversas formas dentro de uma proposta integrada. Porém, sinto que ainda guardamos elementos dessa era moderna: psicólogo escolar é aquele que “enxerga cabelo em ovo”, que diagnóstica, classifica, apaga incêndios, aquele que pode dar a melhor solução (Psicóloga L.).

O psicólogo escolar, de uma forma geral, ainda tem pouca inserção e percebo, através da minha prática, o quanto faz diferença a presença e formação do psicólogo na escola. Penso que ainda não existe um mercado realmente para que ocorra essa inserção do psicólogo na escola de uma maneira significativa (Psicóloga M.).

A partir das diversas respostas coletadas nas entrevistas, pôde-se inferir que há uma compreensão bem elaborada no que se refere às mudanças e ampliações das funções do psicólogo na escola ao longo dos últimos anos. Contudo, percebeu-se que ainda se preservam resquícios de uma percepção cartesiana do lugar desse profissional, principalmente na visão de pais, professores e da socieda-

de, pois visualizam o papel do psicólogo como aquele profissional que dá respostas, soluciona problemas e desvios relacionados ao comportamento e a aprendizagem.

Ainda foi possível perceber a escassez de psicólogos no ambiente escolar, aspecto que foi igualmente ressaltado pelas entrevistadas, sinalizando a necessidade de investimento na atuação e inserção desse profissional, o qual pode vir a otimizar o diálogo entre especialistas da educação e as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, pontua-se uma fragilidade nesse emergente campo de atuação do psicólogo escolar, existindo, entretanto, por parte das entrevistadas, uma perspectiva crítica da ampliação do papel desse profissional, o qual já vem buscando possíveis caminhos de aproximação dos elementos reflexivos inseridos na escola.

Dessa forma, é possível concordar com Meira & Tanamachi (2003) quando elas mencionam que *o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível*, sinalizando, assim, a necessidade do psicólogo apropriar-se dessa rede de elementos psicológicos que compõem a escola e caminhar na direção do que é possível articular. Este profissional deve assumir um compromisso teórico e prático com os variados aspectos presentes nesse contexto, tendo sempre como referência questões emergidas no cotidiano da escola para que, desta forma, seja possível elaborar uma atuação crítica, competente e criativa.

É cada vez mais notória a necessidade da Psicologia Escolar repensar formas de atuação junto com os outros profissionais pertencentes ao universo da escola, incluindo docentes e pedagogos, com o intuito de ampliar as possibilidades curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, dentre outras formas que potencializem características multifatoriais desses sujeitos em processo de desenvolvimento. É nesse sentido que caminha a prática dos psicólogos, visando privilegiar uma atuação mais preventiva, a qual possa ser compreendida e consolidada na escola, reduzindo, assim, demandas e solicitações limitadas à dimensão do problema e da doença (Rei, 2003, citado por Mitjans- Martínez, 2005).

Concepções dos psicólogos acerca da afetividade na mediação pedagógica

Pôde-se perceber que a representação do papel do professor no ensino fundamental é de extrema valia para o trabalho do psicólogo, pois se projeta uma relação identificatória-afetiva do aluno com esse mestre. Partindo dessa concepção, é que se reconhece a fala da psicóloga:

Penso que o papel da afetividade neste período letivo relaciona-se diretamente com a comunicação do professor, com sua metodologia de trabalho e exposição do conteúdo programático. Esse aluno vive um período de elaboração de identidade e o professor torna-se mais uma figura de referência nesse processo (Psicóloga L.).

Da mesma forma, a psicóloga M. destacou, por exemplo, que o *afeto não é só gostar do professor*, podendo ser expresso de diferentes maneiras, cabendo ao professor

ter essa sensibilidade para percebê-lo na relação e utilizá-lo como recurso de trabalho e de comunicação com os alunos. Este último ponto foi bem destacado por L. quando insistiu no fato de que *a comunicação apresenta-se como uma importante ferramenta afetiva na relação professor-aluno*. A escolha de bons recursos didáticos associados a essa forma de transmissão do conhecimento torna-se um aspecto relevante no trabalho do psicólogo escolar com tais profissionais que vivenciam o cotidiano na sala de aula. Leite e Tassone (2002) confirmam essa ideia, enfatizando que uma escolha adequada dos recursos e metodologias utilizados em sala de aula é aquela que assegura o vínculo afetivo entre o professor e o aluno, bem como propicia uma aprendizagem significativa dos conteúdos e trabalhos propostos.

A psicóloga M. marcou também que, nesse período escolar, a própria relação do aluno com o professor adquire outra configuração, uma vez que a questão identificatória é mais enfocada, em detrimento da relação de substituição da figura materna/paterna, muito presente na educação infantil. A expressão “cognitização da afetividade” é salientada também por Leite e Tassone (2002), reforçando a ideia de que a criança passa a valorizar uma forma de afeto manifestada não só por beijos e abraços, mas sim por um reconhecimento do professor através de elogios e incentivos nas construções pessoais do aluno.

S. Almeida (2003) confirma a validade da expressão citada anteriormente, defendendo a ideia de que, quando há um desenvolvimento na inteligência do sujeito, ocorre também, necessariamente, uma evolução dessa afetividade. Assim, para acompanhar os processos cognitivos, a afetividade passa a ser mais racionalizada, influenciando diretamente as representações afetivas consolidadas nas relações interpessoais.

Diante dessa diversidade de expressões afetivas e dos seus diferentes níveis de intensidade, faz-se necessário o psicólogo avaliar como o professor vem administrando e acolhendo os afetos apresentados e conduzindo as relações entrelaçadas. Destacou-se, no discurso das entrevistadas, essa dificuldade que o professor vivencia:

Eu acho que existe um turbilhão de questões presentes na sala de aula e o professor não consegue lidar bem com tudo isso. Assim, esse professor ainda espera que alguém lide por ele. Quando esse turbilhão emocional aparece, é como se o coordenador pedagógico ou o psicólogo escolar precisasse entrar em cena para lidar no lugar do professor (Psicóloga V.).

Nesta faixa etária, tudo que acontece é muito intenso; os alunos são instáveis, agitados, exigem sempre muita atenção e têm dificuldades de incluir o outro. Então o professor precisa entrar para mediar as situações e ajudá-los neste processo de amadurecimento (Psicóloga H.).

Mais uma vez, foi salientada, no discurso das entrevistadas, a dificuldade do professor em administrar os afetos

e levar o aluno a separar aquilo que é dele daquilo que é do outro, tornando-se vulnerável, desse modo, ao “circuito perverso”. Esta expressão revela-se em situações nas quais o indivíduo, neste caso o professor, tem dificuldade para reagir de forma racional às manifestações emocionais dos alunos. Quando o professor não reconhece os possíveis indicadores e efeitos de uma emoção, suas estratégias na administração das emoções na sala de aula tornam-se cada vez menos apropriadas e efetivas (Dantas, 1992).

As psicólogas V. e M. concordam com esta preocupação em relação ao fato de os professores lidarem mal com os afetos manifestados em sala, visto que, quando este docente não consegue administrar cognitivamente as emoções e relações de afeto, acaba por alimentar este “circuito perverso”, o que pode trazer prejuízos significativos na relação entre o professor e seus alunos.

Torna-se manifesta, assim, a necessidade de que os professores conheçam seus alunos não só no nível cognitivo, mas, principalmente, no âmbito emocional. Os processos afetivos constituem-se como um importante suporte à atuação do professor, contudo podem também dificultar e comprometer sua atuação quando tais aspectos não forem bem manejados e articulados no aprendizado. A psicóloga H. destacou a importância da condução e mediação do professor em meio a este turbilhão de manifestações emocionais, visto que, principalmente no ensino fundamental, o sujeito enfrenta intensas mudanças na sua constituição, refletindo assim no seu comportamento agitado e na sua forma insegura de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

Na mesma linha de pensamento exposta pela psicóloga H., Wallon (1985, citado por Galvão, 2004b) esclarece que a criança do ensino fundamental experiencia um estágio denominado “categorial”, predominando os processos centrados na inteligência ou cognição, o que leva a criança a se concentrar em questionamentos mais lógicos e sistemáticos da sua realidade. Logo, a criança vai traçando seu percurso e se inserindo num conjunto de milhares de estímulos internos e externos, direcionando gradualmente suas impressões de maneira não linear.

É importante pontuar que, de acordo com a teoria walloniana, neste período de desenvolvimento - o qual exige inúmeras superações intelectuais -, não se pode olvidar dos momentos de ludicidade tão relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Em outras palavras, articular atividades de leitura de livros com brincadeiras e outros trabalhos corporais, por exemplo, contribui para a eficácia da função pedagógica e afetiva na relação professor-aluno. Com base nessa necessidade, a psicóloga V. sustentou que o *diálogo epistemológico vem sempre precedido do diálogo afetivo*, insistindo assim na ideia de que, se há um investimento afetivo, bem como um interesse prévio em determinada atividade, o processo de assimilação do conhecimento torna-se mais fluido e significativo para a criança (Galvão, 2004b).

Sobre a presente temática, não é demais trazer à reflexão, também, o pensamento de Vigotsky, que resta associado à fala de H. quando ela enfocou a necessidade do professor *mediar situações e ajudar no amadurecimento*.

Neste sentido, a obra vigotskiana respalda a ideia de que esse professor - importante mediador que é - deve refletir, em seu planejamento de aulas, acerca do desenvolvimento real dos alunos, bem como sobre o que eles podem vir aperfeiçoar e alcançar mediante os mais variados facilitadores de aprendizado (Vigotsky, 2007).

Dessa forma, torna-se relevante o auxílio na capacitação do professor para que ele possa vir a desenvolver habilidades ao se confrontar com tais explosões emocionais por parte de um único aluno, de um grupo ou de familiares. O psicólogo escolar, principal responsável pelo referido auxílio, trabalha com o professor para que este não fique vulnerável à situação de contágio emocional, impossibilitado, assim, de enxergar as nuances que circundam a situação, o que o faz perder o controle das possibilidades de ação que atenuariam tal circunstância.

Estratégias dos psicólogos

Quando questionadas sobre as formas de atuação do psicólogo, a maioria das entrevistadas destacou a formação de professores como um importante recurso estratégico no auxílio desta mediação. A seguir, percebem-se, no relato destas psicólogas, algumas possibilidades de condução desta prática.

Realizo um trabalho de reflexão com os professores, questionando sua escolha profissional e sua história com a educação e atuação. É fornecido esse suporte através da formação de professores, de reuniões periódicas e das intervenções e atividades realizadas dentro da sala de aula em paralelo com o trabalho do professor (Psicóloga L.).

Minha função não é fazer pelo professor, mas sim ajudá-lo a construir práticas significativas nessa área para que ele aprenda a lidar com essas relações, lidar com o que é do outro, lidar com o fato de que pode ser difícil para o outro lidar com aquele conhecimento (Psicóloga V.).

Todas as psicólogas reconheceram a necessidade do suporte ao professor através da utilização de alguns recursos como: o estabelecimento de reuniões interdisciplinares, elaboração de formações de professores para que se trabalhe esse lado mais pessoal e afetivo, assim como a utilização de práticas que os ajudem a entrar em contato com os seus sentimentos, valores, projetos de vida, metas etc. A psicóloga V., por exemplo, marcou, com muita propriedade, a importância do psicólogo se colocar disponível para acolher esse professor e fazer “convites” para possíveis encontros, demonstrando que é parte do trabalho estar perto deles e realizar este suporte e partilha dos elementos que permeiam sua prática. V. também destacou que esse trabalho de parceria entre psicólogo e professor se faz importante, pois, muitos desses profissionais de ensino não trabalharam esses processos afetivos e conflitivos – próprios do cotidiano de sala de aula – em suas respectivas graduações. O suporte

promovido pelo psicólogo escolar e o possível trabalho de formação perpassam por essas questões de cunho prático e de difícil manejo do professor em sua atuação diária.

Sobre isso, Araújo e Almeida (2005) reforçam o trabalho do psicólogo com a formação de professores por meio do estímulo de questionamentos entre esses profissionais, assim como fazendo com que eles entrem em contato com a sua história profissional, com seus objetivos, limites e dificuldades na implantação das suas práticas.

Alguns temas específicos da vivência desse professor podem nortear o trabalho do psicólogo, a exemplo do debate acerca das possibilidades e estratégias de comunicação criativa, reflexões sobre a compreensão do professor no que tange ao contexto educativo, a flexibilização diante de mudanças no ambiente escolar, as habilidades para negociar e mediar conflitos e a apropriação de questões técnicas acerca do planejamento pedagógico, currículo e avaliação. Vale ainda ressaltar que o professor atua como importante mediador entre o sujeito e o objeto dentro da sala de aula, o que reforça sua responsabilidade em buscar meios mais efetivos para estabelecer esta mediação como os alunos (Leite, 2006). Nesse sentido, torna-se relevante que o psicólogo invista no trabalho com a qualidade desta relação configurada em sala de aula.

Diante dessas possibilidades de intervenção mapeadas pela Psicologia Escolar, S. Almeida (2003) conclui que a experiência de formação de professores vem se apresentando como uma das práticas mais produtivas da atuação do psicólogo, visto que vem trazendo excelentes repercussões no desenvolvimento do professor, principalmente no que diz respeito aos níveis de motivação e reflexão sobre sua atuação.

Tanto M. quanto V. concordaram com o fato de que o espaço de diálogo gerado entre psicólogos e professores também favorece a eficácia dessa prática, visto que se cria um contexto com a finalidade de se estabelecer, entre estes docentes, trocas de experiências, de angústias, dificuldades, ideias, valores e percepções sobre a atuação profissional, reconstruindo assim novos significados e práticas.

A psicóloga M. enfatizou, ainda, como mais uma possibilidade de estratégia utilizada pelo psicólogo, o incentivo a trabalhos realizados na sala de aula em conjunto com a arte, elemento que aproxima o sujeito dos processos afetivos. Dessa forma, ela acredita que o psicólogo pode trabalhar auxiliando o professor no planejamento pedagógico, equilibrando atividades que valorizam o desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Apesar de considerar esse trabalho como uma importante variável na atuação do psicólogo, ainda existem algumas dificuldades em relação à sua inserção e manejo, principalmente a partir do ensino fundamental. Pôde-se perceber, no trecho a seguir, o processo dessa consolidação da arte no projeto curricular em uma determinada instituição de ensino:

Nós temos, aqui, arte no currículo, mas no ensino fundamental isso já é algo formatado como matéria, não é algo tão espontâneo como na educação infantil. Ainda assim, incentivamos a ideia de se pensar em trabalhos

dessa expressão da criatividade de uma forma mais natural (Psicóloga M.).

Ampliando as palavras da respectiva psicóloga acima, Silva (2005) defende que a inserção da arte no planejamento pedagógico vem sendo um importante recurso que auxilia o professor no trabalho com afetividade em sala de aula. O contato com obras de arte, literatura, músicas, dentre outras manifestações artísticas, permite um encontro do indivíduo com aspectos inerentes a sua condição de sujeito, como medo, alegria, angústia, saudade etc. Para realizar um trabalho com os alunos, os próprios professores necessitam primeiramente desta aproximação com a arte, para que possam repensar as possibilidades de sua prática profissional, tanto com os alunos quanto com eles mesmos. Além disso, o psicólogo pode auxiliar esse professor na sala de aula, mediante as observações e intervenções específicas, bem como participando do planejamento de aulas, suscitando reflexões acerca das escolhas desse docente e manejos de transmissão do conteúdo programático.

Nesta perspectiva, S. Almeida (2003) torna evidente a necessidade de uma adequada capacitação para o psicólogo no que tange às práticas e planejamentos pedagógicos, para que este possa vir a intervir junto ao professor, auxiliando na construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino, avaliação e manejo das relações e manifestações afetivo-emocionais presentes em sala de aula.

Faz-se necessário salientar que a maioria das entrevistadas apresenta um discurso voltado para a consolidação dessa parceria mais próxima e efetiva com o professor. No entanto, uma das psicólogas ainda demonstra dificuldade em se aproximar de um modelo que envolva práticas e demandas de cunho mais preventivo. É o que se pôde constatar a partir da leitura do trecho abaixo:

É preciso abrir o diálogo entre as partes, ouvir quais são as queixas dos alunos, pais ou professores, e a partir do que está sendo trazido, ajudá-los a compreender o que mobilizou o conflito, tirar dúvidas e buscar as respostas (Psicóloga H.).

Notou-se que a fala de H. possui passagens condizentes com a proposta abordada por Meira e Antunes (2003), os quais discutem que ainda é notória uma associação entre a atuação do psicólogo escolar ao fenômeno da queixa, do fracasso escolar e da necessidade de buscar respostas. Para tanto, estes autores defendem que o próprio profissional de Psicologia deve assumir um papel de mediador dos diálogos e das percepções referentes ao seu lugar na escola, objetivando, assim, a superação dessas demandas relacionadas à queixa escolar e às práticas remediativas. O discurso de H., diferente das outras psicólogas, ressaltou a presença de elementos mais distantes de uma perspectiva preventiva, demonstrando, dessa forma, que ainda existem limites e rotulações no espaço escolar no que tange à prática do psicólogo.

Considerações Finais

Em relação às estratégias utilizadas pelos psicólogos escolares para auxiliar o professor na mediação pedagógica, percebeu-se a importância de se investir num trabalho com o professor, acolhendo as demandas da sala de aula, suscitando reflexões, auxiliando no planejamento pedagógico, principalmente na forma como se estabelece a relação entre o docente e o aluno. As atividades atreladas à expressão do conhecimento através da arte fazem parte de uma possível estratégia incentivada pelo psicólogo, com o intuito de que o professor possa mediar e trabalhar com processos afetivos no contexto estudado. Ao trabalhar junto com o corpo docente, as psicólogas entrevistadas destacaram que a maior dificuldade ressaltada no discurso do profissional que ensina é a realização de um trabalho que atenda tanto as exigências conteudistas do currículo escolar quanto as necessidades afetivas.

Ademais, no que se refere ao trabalho com a afetividade, notou-se a necessidade de uma compreensão mais ampla da forma como esses afetos vêm se apresentando no ambiente de sala de aula e na relação com o professor. Por fim, as entrevistadas insistiram na ideia de que o psicólogo não trará respostas prontas às questões demandadas, mas sim auxiliará este professor por meio de leituras e escutas diferenciadas dos acontecimentos vivenciados na sala de aula, realizando assim intervenções com o grupo e promovendo o levantamento de questionamentos e reflexões com o professor, com o intuito de repensar novas práticas e espaços de sua atuação. Vale ressaltar que o estudo revelou uma pequena inserção de psicólogos atuando em escolas, tornando assim evidente a necessidade imediata de se buscar uma maior abertura e consolidação desse espaço de trabalho para este profissional, principalmente no que tange à esfera pública.

A principal contribuição desse trabalho foi sinalizar a necessidade de se pensar em novas práticas advindas da Psicologia Escolar, bem como num maior aprofundamento teórico acerca da atuação do psicólogo com o tema da afetividade na sala de aula. Faz-se necessário que o psicólogo amplie seu foco de trabalho na escola, valorizando os processos evolutivos do sujeito, tanto em nível cognitivo quanto afetivo, uma vez que já existem publicações, sobretudo na área pedagógica, buscando compreender como a afetividade tem sido considerada no contexto da sala de aula.

É bem verdade que o estudo e o aprofundamento destas questões por parte do psicólogo escolar não se esgotaram, mas certamente contribuíram para fomentar ainda mais discussões neste fértil terreno de diálogos possíveis entre a Psicologia e a Educação.

Referências

- Almeida, A. R. (1999). *A emoção na sala de aula* (6ª edição). São Paulo: Papyrus.
- Almeida, S. (Org.). (2003). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. São Paulo: Alínea.
- Alvez-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). O planejamento das pesquisas qualitativas. Em A. J. Alvez-Mazzotti, *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2ª edição, pp.147-176). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Andrada, E. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. Em C. M. M. Araújo & S. F. C. Almeida. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 88-98). Campinas, SP: Alínea.
- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 85-97). São Paulo: Summus.
- Freitas, M. L. L. U., & Assis, O. Z. M. (2007). Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Revista Ciências & Cognição*, 4(11), 91-109. Disponível: <http://www.cienciasecognicao.org>.
- Galvão, I. (2004a). Reflexão sobre a prática pedagógica enfocando situações de conflito. Em I. Galvão, *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (13ª edição, pp. 103-112). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galvão, I. (2004b). Uma educação sobre a pessoa completa. Em I. Galvão, *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (13ª edição, pp. 27-38). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gouveia, V., Guerra, V., Santos, W., Rivera, G., & Singelist, T. (2007). Escala de contágio emocional: adaptação ao contexto brasileiro. *Revista Psico*, 1(38), 45-54. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br>.
- Leite, S. A. (2006). Afetividade e Práticas Pedagógicas. Em S. A. Leite (Org.), *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em R. G. Azzi & A. M. F. de A. Sadalla (Org.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversa* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do psicólogo.

- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. Em M. Ludke & M. E. D. A. André, *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (pp. 25-38). São Paulo: E.P.U.
- Mahoney, A. A. (Org.). (2000). *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (6ª edição). São Paulo: Loyola.
- Meira, M., & Antunes, M. (Org.). (2003). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E., & Tanamachi, E. (2003). Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. Meira & M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mitjáns-Martínez, A. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar. Em A. Mitjáns-Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea.
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Razão e sensibilidade: caminhos a serem trilhados na Educação Infantil [CD-ROM]. Em *Anais do II Seminário de Pesquisa em Educação*, 1, 368-376. Presidente Prudente-SP: FCT/UNESP.
- Silva, S. M. da S. (2005). *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea e Universidade Federal de Uberlândia.
- Vigotsky, L. S. (1993). Um estudo experimental da formação de conceitos. Em L. S. Vigotsky, *Pensamento e Linguagem* (pp. 47-51). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 18/01/2011
Reformulado em: 26/04/2011
Aprovado em: 24/05/2011

Sobre as autoras

Fernanda Drummond Ruas Gaspar (gaspar_nanda@hotmail.com)

Psicóloga pela Universidade Salvador – UNIFACS, Pós-graduanda em Gestalt-Terapia pelo Instituto de Gestalt-Terapia da Bahia-IGT.

Endereço para correspondência:

Rua Monsenhor Eugênio Veiga, 98, 1202, Itaipava, Salvador, Bahia. Código Postal: 41815-120

Thaís Almeida Costa (taicosta@yahoo.com.br)

Psicóloga, Mestra em Educação pela PUC-MG, Professora do Departamento de Ciências Humanas e da Saúde da UNIFACS.

Endereço para correspondência:

Alameda das Espatódias, 915, Caminho das Árvores, Salvador, Bahia. Código Postal: 41820-460

Trabalho anteriormente apresentado ao curso de graduação em Psicologia, da Universidade Salvador – UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia. Professora Orientadora: Thaís Almeida Costa

A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná

Patrícia Vaz de Lessa
Marilda Gonçalves Dias Facci

Resumo

Este artigo objetiva apresentar dados da pesquisa que teve como finalidade identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado do Paraná frente às queixas escolares. Discorreremos brevemente sobre a constituição histórica da atuação do psicólogo escolar, pautada inicialmente por uma visão tradicional, que foi alvo de críticas por volta de 1980, culminando com uma atuação baseando-se em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo; em seguida, apresentaremos alguns dos dados dos questionários, caracterizando a primeira fase da pesquisa. Dentre os principais resultados, salientamos que os profissionais vivenciam um momento de transição, pois percebemos, ao longo da pesquisa, que existe um movimento de avanço nas práticas e na compreensão das queixas escolares, evidenciadas nas ações que envolvem todo o contexto escolar. Finalizando, destacamos a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que ela trabalha em prol do processo de humanização e pode contribuir para auxiliar os psicólogos na compreensão do homem concreto.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, atuação do psicólogo, Psicologia histórico-cultural.

Psychologist performance in Paraná's public schools

Abstract

In this article we present data from research that aimed at identifying and analyzing the practices developed by psychologists in public schools in the state of Paraná. We discuss, briefly, the historical constitution of the school psychologist and then show how it was initially supported by a traditional point of view. It was criticized in the 1980's, resulting in a performance based on assumptions of the Cultural-Historical Psychology, grounded on Marxism. Later we reveal some data from the questionnaires, characterizing the first phase of the research. We emphasize the fact that professionals go through a transitional period, as we noticed throughout the research that there is an ongoing movement towards practices and understanding of school complaints pointed out in the actions that involve the school context. Finally, we highlight the importance of the Cultural-Historical Psychology, taking into consideration that it favors the humanization process and may contribute to assist psychologists to a better understanding of man.

Keywords: School Psychology, psychologist performance, historic-cultural psychology.

La actuación del psicólogo en la enseñanza pública del Estado de Paraná

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de presentar datos de una investigación que tuvo como finalidad identificar y analizar prácticas desarrolladas por psicólogos de la red pública del Estado de Paraná frente a quejas escolares. Se discurrirá brevemente sobre la constitución histórica de la actuación del psicólogo escolar, inicialmente guiada por una visión tradicional, blanco de críticas alrededor de 1980, culminando con la actuación con base en supuestos de la Psicología Histórico-Cultural, fundamentada en el marxismo. En seguida, se presentarán algunos de los datos de los cuestionarios, caracterizando la primera fase de la investigación. Entre los principales resultados, se salienta que los profesionales viven un momento de transición, pues se percibe, a lo largo de la investigación, que existe un movimiento de avance en las prácticas y en la comprensión de las quejas escolares, evidenciadas en las acciones que envuelven todo el contexto escolar. Finalizando, se destaca la importancia de la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, considerando que trabaja a favor del proceso de humanización y puede contribuir para auxiliar los psicólogos en la comprensión del hombre concreto.

Palabras Clave: Psicología Escolar, actuación del psicólogo, Psicología histórico-cultural.

Introdução

“A escola está em crise”. Esta é uma afirmação que nos leva a avaliar as contradições existentes entre uma escola que deveria ensinar e uma sociedade que, embora na aparência defenda o conhecimento, na essência, nem sempre garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Consideramos que este seja um dos elementos significativos para uma investigação acerca da atuação do psicólogo escolar frente às queixas escolares. É sobre esse contexto escolar e o trabalho do psicólogo que surgiu o interesse pela pesquisa que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Nosso objetivo, portanto, é discorrer sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do Estado do Paraná, além de examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado.

A pesquisa que vamos relatar no artigo faz parte de um projeto de maior abrangência, que teve seu início em 2008, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve com finalidade analisar a atuação do psicólogo escolar nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Acre e Paraná¹. No Paraná, tivemos o início da pesquisa em 2008², passando por duas fases: os questionários e as entrevistas.

Para este artigo, propomos a apresentação dos dados dos questionários. No entanto, antes da exposição desses dados, vamos situar, sucintamente, o desenrolar da história da Psicologia Escolar no Brasil a partir de três momentos: o primeiro deles caracterizado por uma intervenção influenciada pela educação, medicina e psicométrica; o segundo perpassado por questionamento ao modelo clínico e naturalizante na atuação, em uma concepção crítica de atuação; e o terceiro configurado na proposta de intervenção pautada na Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, concepção que buscamos defender neste trabalho.

A atuação do psicólogo escolar – um pouco de história

Conforme anuncia Antunes (2007), desde os tempos da colônia no Brasil, os fenômenos psicológicos foram preocupação presente nas diferentes áreas do saber, presente nas produções advindas de instituições como faculdades de

Medicina, hospícios, escolas e seminários. Tal fato, segundo a referida autora, contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia nas áreas de Medicina e Educação, sendo influenciada pelos avanços dos estudos psicológicos na Europa.

Historicamente, a relação da Psicologia com a Pedagogia tem implicações fundamentais no Brasil, pois, conforme afirma Antunes (2007), estão intimamente ligadas ao pensamento escolanovista iniciado no Brasil no século XIX e com sua efetiva explicitação e consolidação no século XX. Coadunando com Antunes (2007), mencionamos Yazlle (1997) ao anunciar claramente as duas vertentes que contribuíram para as práticas exercidas pelos psicólogos nas instituições escolares no Brasil: o Movimento da Escola Nova e a Medicina com sua concepção higienista.

A história da Psicologia, na área da Educação, está vinculada à história da Educação e às demandas histórico-sociais que foram definindo as intervenções dos psicólogos no âmbito educacional. Já na Escola Nova, que foi elaborada em contraposição à Escola Tradicional por volta de 1930, pode-se observar que a Psicologia se faz presente enquanto fundamento, a partir das ideias defendidas por Jean Piaget. Também colaborou, dando base científica, a Pedagogia Tecnista, por volta de 1970, a partir dos estudos desenvolvidos na Análise Experimental do Comportamento. Mais recentemente, podemos observar a influência das teorias psicológicas na Educação com o Construtivismo, a partir do final da década de 1980, retomando ideias da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Facci (2004), ao fazer um paralelo entre as tendências pedagógicas que guiaram a educação no Brasil e a atuação do psicólogo escolar, explicita essa relação nas tendências pedagógicas aqui anunciadas, chegando até o momento, resgatando pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, é inegável que as tendências pedagógicas foram sendo fundamentadas por teorias psicológicas, possibilitando a vinculação entre Psicologia e Educação e contribuindo para a inserção do psicólogo na escola.

Além dos modelos pedagógicos, vemos, conforme menciona Yazlle (1997), a forte presença dos modelos biológicos e físicos de ciência predominantes na Medicina em laboratório de Psicologia, criados para estudar aspectos do comportamento humano e explicar as patologias, desvios ou desajustes. Desde o início, a Psicologia declara-se comprometida com “[...] um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo” (Yazlle, p. 14). Esta ciência foi se inserindo na escola para explicar como a criança aprende, e o psicólogo, por sua vez, foi pautando sua ação, guiado pela Medicina e pela Psicométrica.

Vários médicos pioneiros dedicaram-se à Psicologia, o que contribuiu com a formação de numerosos pesquisadores, desde a Psicofisiologia até a Psicologia Social. Segundo Yazlle (1997), a preocupação predominante estava em criar laboratórios de Psicologia para estudar aspectos do comportamento humano e explicar as patologias, desvios ou desajustes. A autora menciona que a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada no Rio de Janeiro em 1922, primeiro órgão

autônomo de Psicologia no Brasil, manteve a forte influência da Medicina na Educação por longo tempo; influência esta intensificada após a Segunda Guerra Mundial. O movimento direcionou seu olhar para a escola e as instituições de atendimento à infância no sentido de fazer prevenção de desajustes e adaptação dos indivíduos “[...] em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante [...]” (Yazlle, 1997, p. 23).

A Psicometria viria em auxílio da Psicologia para compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças. Exemplificando essa condição, encontramos Patto (1984), ao afirmar que a origem dos livros-texto de Psicologia Escolar encontra-se nos trabalhos de Galton e Binet. Esses autores foram convidados, na França, a explicar por que um elevado número de alunos, filhos da classe trabalhadora, estava fracassando na escola. Estavam expressamente interessados na mensuração das diferenças individuais por meio da seleção dos mais capazes, utilizando-se de instrumentos de medida de inteligência e de personalidade, que se tornaram o principal instrumento de trabalho do psicólogo. Segundo Patto (1984, p. 99), a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares”.

Essa característica da Psicologia mais voltada para o aluno, atrelada à utilização dos instrumentos de medição, marcou o início do trabalho da Psicologia no contexto escolar por volta de 1940, conforme encontramos em Patto (1984), Vasconcelos (1996) e Yazlle (1997). Desta forma, para Maluf (1994), no início da profissão, os psicólogos tinham a característica de técnico, com uma atuação voltada mais para o aspecto curativo, no qual buscava resolver os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar utilizando os testes de inteligência e encaminhando os alunos para os mais diversos tipos de tratamento. Segundo a autora, mesmo quando a atuação passou a ter certo caráter preventivo, o psicólogo teve dificuldades de se afastar totalmente do modelo clínico, continuando a tratar os problemas de forma centrada no indivíduo. Essas práticas deixavam de considerar que os problemas são de origem multideterminada, que são influenciados pela forma como a sociedade está estruturada. O foco do trabalho estaria centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos, e a Psicologia, neste momento, explicava o fracasso escolar estritamente relacionado aos déficits dos alunos ou de sua condição precária de vida, guiada pela Teoria da Carência Cultural.

Yazlle (1997) considera que essa Psicologia praticada até então vinha se caracterizando pela “psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos processos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares” (p. 35). Essa concepção levou vários profissionais a questionarem o modelo de atuação que estava sendo realizado, contribuindo para o desenvolvimento, a partir da metade da década de 1970, de uma Psicologia Escolar Crítica que, segundo Maluf (2006), tinha o objetivo de compreender “[...] os determinan-

tes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar” (p. 135).

Meira (2000) relata que foi nesse período que se iniciaram as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social. É neste momento histórico que foi se estruturando uma visão crítica de Psicologia e percebeu-se não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área.

Machado (2010) enfatiza que a postura do profissional em uma atuação crítica pode produzir outros efeitos, pois:

[...] ao agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode-se ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização (Machado, 2010, p. 29).

O foco, portanto, passa a ser o processo de escolarização e não o aluno. Nesta mesma direção, encontramos Proença (2002) ao se referir às queixas escolares, afirmando que as avaliações e intervenções realizadas, na grande maioria das vezes, culpabilizavam as crianças por não aprenderem, não considerando o processo de escolarização que produz a queixa. Na perspectiva de um olhar crítico, considera-se que os rótulos impostos aos alunos como aqueles que são desinteressados, apáticos, entre outras adjetivações, e que os acompanham vida afora podem provocar a cristalização dos personagens na escola, não possibilitando conhecer os fatores multideterminados que levam ao não aprendizado. Concordamos com as autoras ao defender que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres.

Machado e Souza (1997) citam que as práticas que objetivaram esses “alunos-problema” estão entre “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial” (p. 37). Souza (2007) complementa que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa ampliando a compreensão da construção desta. Neste sentido, concordamos com Moysés e Collares (1997) ao afirmar que uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequa-

da, envolve avaliar todas as condições das crianças, analisando não somente o que a criança não tem, não sabe, mas entendendo o que ela sabe fazer, o que ela gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então. Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para a utilização única e exclusiva dos testes psicológicos e laudos, assim, a utilização de testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida pelos autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação. Souza (2007) considera que as críticas na área da Psicologia Escolar necessitam buscar a superação de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; nas explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural; e no modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Diante dessas defesas, podemos observar o movimento de mudanças e transformações teórico-metodológicas que a Psicologia vem promovendo ao longo de sua história: de um modelo tradicional, baseado em uma intervenção clínica, medicalizante, utilizando a psicometria como instrumento de avaliação, parte para uma visão mais ampla do processo de escolarização e da sociedade.

Continuando neste movimento de crítica à Psicologia Tradicional, com ênfase naturalizante e biologizante, a partir da década de 1990, outra forma de atuação passa a ser desenvolvida, agora tomando como referência pressupostos marxistas, pautada na Psicologia Histórico-Cultural a partir dos estudos desenvolvidos pela Escola de Vigotski e pela Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani. Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural primam pela superação de uma Psicologia guiada pela lógica formal, contribuindo para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Nesta perspectiva teórica, é o historicismo que engendra a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, traz para o centro do debate a compreensão de que a escola está vinculada à forma como a sociedade está organizada, aos interesses do capital, e defende a socialização do conhecimento, contribuindo para o processo de humanização dos alunos (Saviani, 2003).

Conforme enfatiza Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu da necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil a partir das condições histórico-sociais e de assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia. Para Meira (2000), que se pauta em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma avaliação crítica da Educação e da sua função e o conhecimento amplo das múltiplas determinações compõem a condição necessária para o psicólogo delimitar seu espaço histórico e social, buscando elementos e caminhos possíveis para a transformação neste espaço escolar. Neste sentido, a autora sintetiza a concepção crítica, afirmando que uma concepção ou teoria é crítica à medida que:

Tem condições de transformar o imediato em mediato; negar

as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser. (Meira, 2000, p. 40)

Tanamachi e Meira (2003, p.23), nesta mesma linha que vimos traçando, também sinalizam alguns fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia e definem que a Psicologia desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético é marcada por princípios que compreendem o mundo objetivo como histórica e socialmente determinado e que “[...] não partem, portanto, de um errôneo primado ontológico do indivíduo, mas das relações sociais para chegar à ‘biografia’ do indivíduo e retornar ao social; não reduzem o conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos)”.

Concordamos com Meira e Tanamachi e também defendemos que a atuação da Psicologia na escola com pressupostos Marxianos/Vigotskianos é uma proposta que leva em conta o processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe. Leontiev (1978) defende a ideia de que é pela educação que o homem se humaniza, que ele precisa se apropriar dos bens culturais para se tornar humanizado. Vigotski (2000) deixa claro o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, abstração e atenção concentrada, entre outras funções. Para o autor, a escola deve trabalhar com conhecimentos científicos e, neste processo, conforme anuncia Facci (2004), o professor faz a mediação entre o conhecimento curricular e o aluno, provocando transformação nas funções psicológicas superiores dos alunos e, conseqüentemente, na forma de conhecer a realidade. Markus (1974) afirma que a escola, quando leva o aluno à apropriação de novos conceitos, contribui para que ele obtenha um maior conhecimento da realidade, porque:

penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade (Vygotski, 1996, p. 79).

Nesta linha de atuação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, o psicólogo passa a entender o homem como “síntese das relações sociais”, conforme destaca Saviani (2004). O homem passa a ser entendido como um sujeito concreto, que carrega, em seu psiquismo, marcas da história da humanidade e da sua própria história, isto é, um homem que resulta da filogênese e da ontogênese e que, para se humanizar, necessita se apropriar dos bens materiais e culturais já produzidos.

Tanamachi e Meira (2003), pautadas nos pressupostos do pensamento crítico expressos na Pedagogia Históric-

co-Crítica e na Psicologia Sócio-Histórica, defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é:

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 42-43).

Assim, ao delimitar a área de intervenção mais importante em que a Psicologia pode contribuir, surge sua contribuição na direção da escola para que cumpra sua função de socialização dos conhecimentos já produzidos pelos homens, conforme defende Saviani (2003). Segundo Tanamachi e Meira (2003), partindo de uma concepção vigotskiana, o psicólogo pode contribuir para desvelar a ideologia implícita nas concepções que cristalizam a defesa de que os problemas educacionais estão no interior dos próprios alunos, combatendo, assim, as explicações que “psicologizam” esses problemas educacionais.

Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que, muitas vezes, dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo.

Fizemos, neste primeiro item do artigo, uma sucinta exposição da trajetória da Psicologia Escolar, marcada inicialmente por uma visão tradicional, naturalizante e clínica em um primeiro momento; por uma crítica a essa visão, por volta de 1980, com a proposição de uma forma mais ampla da compreensão das queixas escolares; chegando, em um terceiro momento, a uma visão marxista da atuação do psicólogo, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Como veremos na segunda parte do texto, que trata dos dados coletados por meio de questionários respondidos por psicólogos, esses vários momentos estão povoando a prática do psicólogo escolar.

A pesquisa com os psicólogos

No Estado do Paraná, há 32 Núcleos Regionais de Ensino³ - NRE e oficialmente 395 municípios estão vinculados a esses Núcleos. Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, foram mantidos contatos por telefone ou e-mails com os esses NRE e com as cidades para identificar aquelas que tinham, em seu quadro de profissionais, o psicólogo atuando na educação; no total, 350 cidades participaram da

3 Os Núcleos Regionais de Ensino são unidades que estão diretamente ligadas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atuando em várias regiões do Estado. Eles acompanham a implantação e execução das políticas educacionais do Governo do Estado do Paraná no âmbito das escolas que fazem parte de sua jurisdição.

pesquisa. Uma vez localizados os psicólogos, estabelecemos contato com por meio de telefone e/ou e-mail a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para responder ao questionário para levantamento de dados.

Das 350 cidades com as quais entramos em contato, localizamos 291 municípios que têm psicólogo. Como algumas cidades possuem mais de um psicólogo, no total, foram identificados 385 psicólogos. Na pesquisa, enviamos os questionários para todos esses profissionais. O roteiro continha questões sobre o tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares. No total, 95 psicólogos preencheram o questionário⁴ dando-nos o retorno. Os dados coletados nos questionários foram submetidos à análise estatística por meio do *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 14.

A primeira parte do questionário caracterizou-se por perguntas fechadas, englobando respostas objetivas que deveriam ser assinaladas pelo psicólogo; a segunda parte foi constituída de perguntas abertas.

Ao finalizar a coleta de dados por meio dos questionários, chegamos aos seguintes dados, que nos permitem caracterizar o grupo de profissionais: a maior parte dos participantes era do sexo feminino (91,6%); a média de idade era de 35 anos e 4 meses; a média de tempo no cargo entre os profissionais foi de 5 anos e 4 meses; a média do tempo de formação indica um índice de 8 anos e 1 mês; o cargo desempenhado, conforme contrato estabelecido com a Secretaria de Educação, pela maioria dos profissionais é de psicólogo (79,8%), seguida do cargo de professor (13,5%); a função desempenhada que se evidencia com destaque é a de psicólogo, com 58,5% das respostas, seguido do psicólogo escolar, com um índice de 24,5%; enquanto instituição formadora, encontramos o maior índice nas instituições particulares, com 60% das respostas, seguidas da pública, com 33,7%; quanto aos cursos realizados pelos pesquisados, a especialização e o aprimoramento aparecem com maior índice de respostas, 86,2%; a área dos cursos realizados que mais se destaca é a área de Educação, com 42,4% das respostas; os níveis de ensino em que os profissionais atuam e merecem destaque são: Infantil e Fundamental, com 53,7% das respostas, em seguida, aparece o nível Fundamental, com 14,7%, e, por último, a Educação Inclusiva, com uma representatividade nos dados de 10,5% das respostas. Não nos deteremos a uma análise destas respostas, apresentamos os dados mais no sentido de caracterizar o grupo de psicólogos; delimitaremos a discussão para as respostas fornecidas nas questões abertas.

4 Ressaltamos que os questionários foram enviados via e-mail para todos os psicólogos localizados. O roteiro utilizado para a coleta das informações seguiu o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para coleta de dados da pesquisa anteriormente citada. Para a análise dos dados coletados nos questionários, também utilizamos o modelo de análise e a categorização desenvolvida pela equipe da referida pesquisa.

No quesito **público alvo atendido**, verificamos que a categoria que mais obteve índice de respostas foi a categoria *todos* na qual incluímos: pais, alunos, professores e funcionários, com 49,5% das respostas, seguido da categoria: pais, alunos e professores, com 34,7%. Ao refletir sobre esses dados, podemos concluir que eles demonstram certa mudança na forma de intervenção, pois a Psicologia tem uma história marcada pela conduta profissional pautada em trabalhos dirigidos exclusivamente ao aluno, enfatizando sua capacidade/incapacidade individual de fazer algo e ter sucesso.

Machado e Souza (1997) defendem uma atuação que procura envolver todos aqueles que estão à volta da criança no processo educativo, promovendo, em sua prática, formas de conhecer a professora da criança, verificar como esta entende os problemas do aluno, obter informações sobre o contexto da sala de aula e obter dados sobre a história escolar, ou seja, ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível.

Souza (2007) também defende essa forma de intervenção, na qual é possível utilizar alguns procedimentos como: orientação aos pais, encontros com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola e entrevistas de fechamento e acompanhamento. Assim, observando essa forma de conduzir o trabalho, a escola é incluída na investigação e na intervenção da queixa, pois, segundo Souza (2007), a escola não é a estrutura intocável. É por esse motivo que a autora se coloca em contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa. Nesse sentido, encontramos, em nossa pesquisa, a postura profissional, no Paraná, que sinaliza coerência na busca para a intervenção que sai do âmbito do aluno para o envolvimento da comunidade escolar, o que consideramos um avanço, pois tínhamos, até a década de 1980, por exemplo, predominância de modelos que focam no aluno a culpa do fracasso escolar.

No item sobre a **modalidade de atuação**, a que mais se destacou foi institucional e clínica, com 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional, com 26,6% e, em último lugar, aparece a variável clínica, com 19,1% das respostas. Ressaltamos que, no questionário, o profissional deveria marcar com um X a modalidade de atuação, de forma a identificar e especificar os objetivos e estratégias de ação. Dentre as opções apresentadas, estavam: Formação de professores; Assessoria às escolas; Avaliação psicológica; Atendimento clínico.

Os dados apresentam índices interessantes quanto à modalidade de atuação, pois, na variável institucional (1), 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6% marcou formação de professores. Na variável clínica (2), 87,4% dos participantes marcaram a opção avaliação psicológica e 37,9% marcaram o atendimento clínico. Comparando os dados entre as opções na variável, encontramos o maior índice de avaliação psicológica sobrepondo o atendimento clínico e, na outra variável, a assessoria

às escolas com maior índice em relação à formação de professores.

Comparando os dados coletados quanto à avaliação psicológica, Souza e Silva (2009) apresentam que, no Estado de Minas Gerais, a opção teve um índice de 77,77% das respostas e, em São Paulo, o índice foi de 45,45%, sendo que, no Paraná, tivemos 87,4%⁵. Diante disso, podemos concluir que, entre esses Estados brasileiros, o Paraná é um Estado que se destaca em avaliação psicológica, isso porque, muitas vezes, o profissional é contratado justamente para avaliar. Em São Paulo, a opção que se destacou foi formação de professores, com 65,65% das respostas, e, em Minas Gerais, o destaque ficou para a assessoria às escolas, com 88,88%.

Esses dados podem ser confrontados com a defesa de Yazlle (1997) de que, historicamente, ao avaliar, a Psicologia esteve comprometida com a ordem e o controle, preocupando-se com padrões gerais de comportamento medidos estatisticamente. Indo ao encontro dessas ideias, Patto (1984) declara que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino foi avaliar e classificar os alunos, como vimos anteriormente.

Ao retomar essas ideias na história da Psicologia, verificamos que o papel desempenhado pelo psicólogo escolar, conforme Maluf (1994), seria de psicometrista, ao avaliar e redigir laudos psicológicos apontando distúrbios e incapacidades comprovados cientificamente.

Nesse contexto, Facci, Leal, Barroco e Silva (2010) trazem como informação para a compreensão do trabalho de avaliação psicológica pelo profissional da Psicologia no Estado do Paraná a Deliberação N.º 02/03 (Paraná, 2003), aprovada no Estado em 02/06/03. Essa deliberação estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, e determina que uma equipe multiprofissional faça avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial; nessa equipe, o psicólogo deve estar presente. As autoras mencionam que tal deliberação acaba servindo de apoio para a inclusão do psicólogo nas escolas.

As autoras também mencionam a INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED (Paraná, 2008), que define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa Instrução apresenta a exigência de que o aluno a ser encaminhado para essa modalidade de ensino tenha sido submetido à avaliação psicoeducacional, processo avaliativo no qual o psicólogo deve fazer parte da equipe.

As autoras analisam que estes documentos auxiliam a contratação dos psicólogos escolares pelas Secretarias de Educação, por um lado, e, por outro, já definem, de antemão, que este deverá fazer avaliação. Essa informação pode ser constatada no relato do questionário de uma profissional ao

5 É importante ressaltar a limitação do instrumento questionário, pois nem todos os participantes descreveram que meios e recursos utilizam para a realização dessas avaliações.

escrever no item sobre a avaliação psicológica o objetivo dessa atividade: “Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos”.

Quando categorizamos as respostas na variável clínica, relacionada à avaliação psicológica, cabe destacar que, na nossa forma de organização, não investigamos como essa avaliação psicológica era realizada. É importante mencionar que fazer avaliação psicológica nem sempre denota um modelo de intervenção clínica, pois esta dependerá da forma que está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados e dos personagens envolvidos no processo de avaliação, entre outros fatores.

Com relação aos projetos desenvolvidos pelos profissionais, encontramos a soma total de 104 projetos, dentre os quais tiveram maior frequência: o acompanhamento de professores, com 18,3% das respostas, seguido de grupos de adolescentes, com 17,3%, da orientação de pais, com 16,3%, e também da inclusão, com 15,4%. Esses dados indicam que os profissionais estão empenhados em promover projetos que envolvam a comunidade escolar, deixando de lado a postura de desenvolver apenas atividades direcionadas ao aluno.

Na parte do questionário em que foi solicitado aos profissionais que citassem os autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do trabalho, foram obtidos os seguintes dados: 51,7% citaram autores da Educação; 37,9% citaram autores da área de Educação e clínica e 5,7% mencionaram autores da área clínica. Diante desses dados, observamos que praticamente metade dos psicólogos direciona sua prática baseados em autores da Educação. O autor que teve a maior parte da citação dos profissionais (50,5%) foi L. S. Vigotski, sendo encontrado, na sequência, Jean Piaget, com 30,5% das citações. Se analisarmos a história das tendências pedagógicas, principalmente a partir da década de 1980, percebemos que são estes dois autores os mais utilizados para fundamentar a prática pedagógica, com destaque para a Epistemologia Genética de Piaget, que, desde a Escola Nova, tem norteado políticas educacionais.

Na análise dos questionários, observamos que alguns participantes listaram autores os quais identificamos estar em posições antagônicas acerca da visão de mundo e de proposta de trabalho, como, por exemplo: “Piaget, Emilia Ferreiro, Içami Tiba”; “Skinner, Patto, Emilia Ferreiro, Bandura”; “Paulo Freire, Ana Bock, Assron Beck, Tânia Zagury, Içami Tiba, Piaget”. Neste sentido, percebemos que, muitas vezes, o ecletismo impera entre os profissionais, não se observando as bases filosóficas e epistemológicas dos autores mencionados. Isto pode ser apontado na junção entre Piaget e Vigotski. É importante atentar que encontramos 23 profissionais (24,2%) que incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, o que indica a intenção dos participantes em considerar os dois autores como base teórica para o seu trabalho. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007) e Facci (2004), sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas pedagógicas antagônicas.

Duarte (2007) menciona que as características dos referidos autores se diferem na medida em que Vigotski possui uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, ou seja, o psiquismo humano “não pode ser compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico” (Duarte, 2007, p. 84), enquanto que, no modelo epistemológico de Piaget, o psiquismo humano é abordado de forma biológica, que “não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social”.

Embora não desconsideremos a importância de Piaget e sua teoria para a história da Psicologia, ao observar os dados coletados, podemos supor que a utilização de Vigotski pela maioria dos profissionais como o autor que embasa seus trabalhos pode ser o indício de que mudanças estão acontecendo, ou seja, o foco da intervenção que, por hora, era centrada no biológico e no indivíduo está sendo repensada.

Finalizando a análise dos questionários, foram criadas categorias para observar até que ponto era possível denotar elementos de crítica na atuação dos psicólogos. De acordo com as respostas dos profissionais, estabelecemos um número para a posterior inclusão de sua resposta no banco de dados do *Software SPSS*, sendo: 1 – Crítico; 2 – Não crítico; 3 – Crítico e Não crítico. Ao categorizar as respostas, levamos em conta a descrição do profissional quanto à sua atuação, observando os autores citados e as atividades desenvolvidas descritas na modalidade de atuação. As descrições que incluem autores considerados da Psicologia Crítica, com um olhar de atuação da Psicologia no contexto escolar que ultrapassa uma compreensão individualizante dos fatos foram incluídos na perspectiva crítica de atuação, inclusive os que mencionaram a Psicologia Histórico-Cultural e a base teórico-metodológica da Psicologia Marxista. Os profissionais que tiveram descrição clara de atividade que remetem à Psicologia Tradicional, com ações envolvendo aplicação de testes e atendimento individual, foram incluídos na perspectiva não crítica (2). Para o item (3), crítico e não crítico, incluímos as respostas cujas descrições perpassam por uma perspectiva e outra. Estes profissionais, poderíamos dizer, ao mesmo tempo em que trazem elementos de crítica em suas respostas ou intervenções, por outro lado, mantêm concepções e práticas também presentes em uma visão tradicional, como se estivessem em um processo de transição entre uma visão ou outra.

As respostas coletadas nos questionários estiveram mais evidentes no discurso não crítico, com 54,3% das respostas, seguidas do discurso crítico e não crítico, com 27,2%. Em último lugar, aparece o discurso crítico, com 18,5% das respostas, evidenciando o tipo de atuação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano. Considerando que o termo crítico e não crítico é o foco para a análise, propomos a retomada de alguns elementos, os quais caracterizam essa forma de atuação.

Meira (2000) remete à necessidade de não corrermos o risco de banalizar o conceito de crítica, considerando que é um conceito que pode ter diferentes significados em decorrência da posição teórico-filosófica adotada. Neste sentido,

a autora propõe a análise de alguns elementos que considera imprescindíveis, pois são constitutivos do pensamento crítico, a saber: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social.

Nesta direção, é preciso alcançar rigor para situar o conhecimento indo até sua raiz e não apenas recusar um conhecimento em nome do outro. A autora define “ir até a raiz” como: “[...] definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal” (pp. 40-41).

Partindo desse pressuposto, alguns elementos podem ser observados na prática do psicólogo, que, de acordo com Meira (1997), são considerados indicativos do pensamento crítico na atuação do psicólogo escolar condizente à concepção de base marxista: como o psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar? Todas essas questões sinalizam para a forma como o profissional compreende o fenômeno e como direciona sua atuação na busca da superação do problema.

Concordamos com a referida autora e encontramos Tanamachi e Meira (2003), que também incluem, como fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia, a referência teórico-filosófica e metodológica ao Materialismo Histórico Dialético. Segundo as autoras, essa perspectiva teórica dá um enfoque “[...] nas categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sócio-histórico atual” (Tanamachi e Meira, 2003, p.18), destacando Marx, Lucian Sève, Lev Semynovich *Vygotsky* e *Alexei Nikolaievich Leontiev como os autores que embasam essa concepção*.

Ao levarmos em conta as respostas apresentadas na categoria não crítico, vamos encontrar elementos que retomam as características marcantes iniciais da Psicologia Escolar: a patologização dos problemas escolares, a culpabilização das crianças e suas famílias pelo sucesso ou fracasso, assim como o foco nos problemas emocionais como a causa dos problemas de aprendizagem, levando a uma psicologização do contexto escolar.

Gostaríamos de ressaltar que, na pesquisa, não tentamos enquadrar o trabalho desenvolvido pelos profissionais em crítico ou não crítico, mas sim destacar o processo de transição que observamos no trabalho dos psicólogos participantes da pesquisa, o que nos faz pensar que, enquanto categoria, estamos repensando nossa prática e buscando novas alternativas para superar uma atuação guiada exclusivamente por preceitos biológicos – da Medicina – ou guiados por medidas de avaliação da inteligência – pela Psicometria.

Consideramos que a pesquisa possibilitou o conhecimento acerca da atuação dos psicólogos do Paraná. Constatamos que existe um número expressivo de psicólogos trabalhando na Educação no Estado do Paraná e que está havendo uma ampliação dos serviços. Os dados obtidos com a pesquisa são atuais e inéditos, pois não existe um banco de dados referente ao trabalho do psicólogo neste Estado, nem por meio das Secretarias de Educação, nem pelo CRP. Nossa intenção é que esses dados possam suscitar novas discussões sobre o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais, assim como promover o interesse dos municípios que ainda não têm o trabalho desenvolvido pelo profissional, pois, em nosso entendimento, tal trabalho se justifica como possível e necessário.

Como já afirmamos, longe de rotular os psicólogos paranaenses, temos que compreender o porquê das respostas que conduzem, ainda, a uma visão clínica da atuação do psicólogo escolar. Temos que pensar que um dos fatores que contribui para tais respostas remete à formação destes profissionais. Há de se considerar que os cursos de formação precisam ser revistos para que ocorra essa superação, pois, segundo Souza e Silva (2009, p. 102), “[...] não apenas porque os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, mas também porque a prática cotidiana precisa andar de mãos dadas com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa”. Em uma década na qual temos que, a todo instante, nos posicionar contra a medicalização do escolar, fica evidente o quanto ainda é forte uma visão organicista para explicar os problemas de escolarização. Fica evidente, também, o quanto estamos sendo guiados pelo ideário liberal que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso escolar.

Não podemos deixar de analisar que o contexto social, em uma sociedade de classes, produz explicações que levam à manutenção da sociedade da forma que está; nesse sentido, quando falamos de transformação, mesmo que seja na forma de avaliar e encaminhar as queixas escolares, isso se torna bastante complicado, pois remete à necessidade de análise das condições histórico-sociais que estão produzindo, cada dia mais, escolas esvaziadas de conhecimento e psicólogos que consideram que, realmente, a culpa do não aprender está no aluno, no professor e nos pais. Tal contexto pode explicar o posicionamento dos psicólogos entrevistados que, em alguns momentos, parecem apresentar elementos de crítica e, em outros, não, em um processo de transição no qual contradições se apresentam na prática e compreensão das queixas escolares.

Considerando, ainda, que estamos vivendo um momento histórico no qual novas expressões são valorizadas e as pessoas sofrem dessa influência, intensificando a tendência de usar também os termos que estão na moda, concordamos com Meira (2000) quando afirma que é possível verificar a tendência atual, a moda que invadiu o campo da Psicologia em abordá-la sob uma visão crítica e comprometida com a finalidade de transformação, no entanto, o que se pode observar é o desconhecimento de uma fundamentação teórica que permita o entendimento histórico de uma socie-

Considerações Finais

dade em transformação e povoada de contradições. Assim, coadunamos com a defesa de Tanamachi e Meira (2003) de que, enquanto profissionais, precisamos ter essa clareza e elencar elementos e aspectos que indicam o que estamos realmente atribuindo à postura crítica de atuação. Não basta anunciar uma visão crítica; é necessário empreender ações para que isso aconteça. Concordamos com Meira (2000) quando ela afirma que “É preciso estar atentos para não incorreremos no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (Meira, 2000, p. 54).

Facci (1991) defende que, para os profissionais envolvidos com a educação e com a formação de pessoas, seria importante repensar a crise que abala a escola, seus insucessos e a relação que se estabelece com a crise e insucessos na sociedade capitalista. A autora afirma que o centro da questão, portanto, é utilizar um método histórico para compreender essa crise, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista; se a escola “vai mal”, é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes. A escola, a cada dia, está perdendo mais sua função de ensinar.

Retomando o que afirmamos anteriormente, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize. Assim, estamos na defesa de que a escola deve criar condições para que o aluno tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pois é função da escola, segundo Saviani (2003), socializar os conhecimentos, tornando individualizados os conhecimentos produzidos pela humanidade no processo histórico. Entendemos, assim como Facci (2009), que é pelo conhecimento que esse sujeito pode desvelar a realidade e buscar a transformação da sociedade em que vive, uma vez que a escola pode contribuir para a transformação da consciência dos alunos.

Para que professor e psicólogo consigam ter essa clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos, precisam valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico, conforme indica Facci (2009), pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, ou seja, antes sendo humanizados, poderão humanizar o aluno. Facci (2009) enfatiza a função que a Psicologia tem a essa humanização na escola, utilizando os espaços de formação e atuação docente na direção a cumprir essa função e tratando de temas nessa formação, como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Humanização, neste sentido, relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia e áreas afins para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Como afirma Shuare (1990), o historicismo é a chave para compreender o psiquismo do homem. É esse preceito, do nosso ponto de vista, que deve guiar a prática dos psicólogos escolares quando lidam com as queixas escolares e pautam-se nos pressupostos da Escola de Vigotski. Fundamentalmente, o que se espera dos profissionais que

têm uma perspectiva crítica de atuação, a partir dos pressupostos vigotskianos, é que rompam com as explicações pseudocientíficas que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de responder os aspectos que estão por trás do problema. É preciso, portanto, compreender o homem concreto, síntese das relações sociais.

Diante do exposto, defendemos a necessidade de o psicólogo contribuir com o seu conhecimento ao desenvolver um trabalho orientado teoricamente de forma consistente, com clareza dos fundamentos teóricos, em detrimento do ecletismo. A meta é entender o indivíduo concreto, síntese das relações sociais, conforme apregoa a visão marxista.

Referências

- Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica Sobre sua Constituição*. São Paulo: UNIMARCO e EDUC.
- Conselho Estadual de Educação do Paraná. (2003). *Deliberação nº. 02/03*. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná.
- Duarte, N. (2007). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (4ª edição). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (1991). *A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar*. Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Facci, M. G. D. (2004). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. Em N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados
- Facci, M. G. D. (2007). Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. Em E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Em C. M. M. Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D., Leal, Z. F. R. G., Barroco, S. M. S., & Silva, V. G. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Relatório de Pesquisa. Maringá

- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em J. G. Aquino, *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-79). São Paulo: Summus.
- Machado, A. M. (2010). Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.), *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2006). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea
- Markus, G. (1974). *Teoria do Conhecimento no Jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, M. R. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, E. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes, *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicol. USP*, 8(1), 63-89.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. Em M. K. Oliveira, T. C. Rego & D. T. R. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo: Moderna
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (8ª Edição). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema da subjetividade -intersubjetividade. Em N. Duarte, *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 21-52). Campinas, SP: Autores Associados.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo* (pp. 57-85). Moscou: Editorial Progreso.
- Souza, B. P. (2007). Apresentando a orientação à queixa escolar. Em Souza, B. P. (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. N. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. Em C. M. M. Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção Psicologia Escolar).
- SUED/SEED. *Instrução nº 011/08*. (2008). Define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Curitiba, Paraná.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em E. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vasconcelos, M. S. (1996). *A difusão das idéias de Piaget no Brasil* (L. de Macedo, coord.). São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia e Educação).
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Yasle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em B. B. Cunha e cols., *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Recebido em: 07/02/2011
Reformulado em: 29/04/2011
Aprovado em: 27/05/2011

Sobre as autoras

Patrícia Vaz de Lessa (patricia.lessa@unifil.br)

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Psicóloga, Pedagoga, Especialista em Metodologia da Ação Docente, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil.

Marilda Gonçalves Dias Facci (mgdfacci@uem.br)

Universidade Estadual de Maringá

Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara, professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Agradecimento a Fundação Araucária – Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná pelo apoio financeiro destinado à pesquisa.

Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural

Solange Aparecida da Rosa

Resumo

Texto elaborado, principalmente, a partir dos resultados de uma pesquisa-intervenção que teve como objetivos identificar relações entre o desenvolvimento da vontade na criança e as dificuldades características relacionadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e contribuir para a elaboração de intervenções alternativas ao uso de medicação. Frente à polarização nas discussões, ora em aspectos individuais, naturalizando-se o social, ora em aspectos sociais, desconsiderando-se a dimensão individual, buscou-se superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade na compreensão do suposto TDAH. Constatou-se que é possível modificar o funcionamento psicológico – as relações diretas entre percepção-motricidade e pensamento-fala – e superar dificuldades de atenção por meio do desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação. Entende-se que as intervenções devem ter, como foco, não somente o indivíduo, mas também as relações interpsicológicas da criança, suas atividades e o meio histórico-cultural no qual ela está inserida.

Palavras-chave: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, educação, psicologia.

Attention difficulties and hyperactivity in historical-cultural perspective

Abstract

The text was developed, mainly, from the results of research-intervention, that has had as its goal to identify relations between the development of the will in children and the characteristic difficulties related to Attention Deficit Disorder and Hyperactivity (TDAH), and to contribute with the develop of alternative interventions to the use of medication. Facing the polarization in discussions, sometimes in individual aspects, becoming natural the social, sometimes in social aspects, without taking in to account the individual dimension, it was aimed to overcome the dichotomy between individual and society in the comprehension of the supposed TDAH. It is possible to modify the psychological functioning – the direct relations between perception-motricity and thought-speaking –, and to overcome the difficulties of attention through the development of reflexive thought and planning, control and evaluation capacities. It is understood that the interventions must have as focus, not only the individual, but also the inter-psychological relations of the child, the activities, the historical-social environment where the child is inserted.

Keywords: Attention deficit disorder and hyperactivity, education, psychology.

Dificultades de atención e hiperactividad en la perspectiva histórico-cultural

Resumen

Texto elaborado, principalmente, a partir de resultados de una investigación-intervención que tuvo como objetivos: identificar relaciones entre el desarrollo de la voluntad en el niño y las dificultades características relacionadas al Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); y, contribuir para la elaboración de intervenciones alternativas al uso de medicación. Frente a la polarización en las discusiones, a veces en aspectos individuales, naturalizándose lo social, a veces en aspectos sociales, desconsiderándose la dimensión individual, se buscó superar la dicotomía entre individuo y sociedad en la comprensión del supuesto TDAH. Se constató que es posible modificar el funcionamiento psicológico – las relaciones directas entre percepción-motricidad y pensamiento-habla – y superar dificultades de atención por medio del desarrollo del pensamiento reflexivo y de las capacidades de planificación, control y evaluación. Se entiende que las intervenciones deben tener, como foco, no solamente al individuo, sino también las relaciones inter-psicológicas del niño, sus actividades y el medio histórico-cultural en el que se encuentra.

Palabras Clave: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, educación, psicología.

Introdução

As concepções biologizantes ou naturalizantes da constituição do psiquismo humano vêm se fortalecendo como explicações para as dificuldades cognitivas e de aprendizagem das crianças. Um movimento, segundo Souza (2010), de “retorno à patologia para justificar a não aprendizagem escolar”, resultando na “medicalização do processo de ensino-aprendizagem” (Collares & Moysés, 2010). No campo da Psicologia Escolar e Educacional, de acordo com Souza (2010), vem se tentando realizar, desde a década de 1980, uma ruptura com as concepções organicistas e com as práticas adaptacionistas e medicalizantes do processo de escolarização e dos problemas de aprendizagem. Contudo, o retorno das referidas concepções indica que tal ruptura ainda não foi definitiva, impondo-se a necessidade de se aprofundar a reflexão e o debate teórico sobre as teorias do desenvolvimento humano e sobre as práticas estabelecidas que envolvam crianças e os processos de escolarização.

Diante do aumento considerável de diagnósticos de TDAH¹ e do “dramático aumento do uso de metilfenidato”, indicados por Collares e Moysés (2010), entende-se ser importante analisar as dificuldades de atenção e de aprendizagem de crianças em processo de escolarização a partir de outras perspectivas teóricas e em contraposição às teorias e práticas indicadas, o que se objetiva fazer neste texto. Tal discussão será realizada a partir dos resultados de uma pesquisa-intervenção realizada junto a duas crianças de oito anos de idade, envolvendo suas famílias e a escola pública de Ensino Fundamental em que as duas crianças estudavam. Destaque-se que uma das crianças tinha diagnóstico médico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a outra estava em processo de avaliação por apresentar dificuldades de atenção em sala de aula.

A referida pesquisa, finalizada em 2003, teve como objetivos identificar relações entre o desenvolvimento da vontade na criança e as dificuldades características relacionadas ao TDAH, e contribuir para a elaboração de alternativas ao uso de medicação nos casos em que, entende-se, façam-se necessárias intervenções visando aos interesses de todos os sujeitos envolvidos, mas principalmente da própria criança. Discussão que remete a questões de cunho teórico, político e econômico, pois pensar intervenções demanda refletir sobre as políticas públicas vigentes.

Ao mesmo tempo, tais discussões impõem a necessidade de se refletir sobre a formação escolar possibilitada nas escolas públicas brasileiras neste final de século XX e início do século XXI, assim como as relações entre a Educação e a Psicologia, visto ser a Psicologia uma das ciências envolvidas no diagnóstico e tratamento do suposto transtorno. Para a realização das análises, procurou-se ter como

¹ De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida, caracterizando-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Disponível em <http://www.tdah.org.br>, acesso em 07/05/2011.

referência os aportes do materialismo histórico dialético e as contribuições da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.

Este texto inicia com algumas discussões sobre as relações entre a Educação e a Psicologia, visando a uma reflexão sobre como a Psicologia vem se colocando no debate referente às temáticas indicadas. Num segundo momento, apresentar-se-á, de forma sucinta, a concepção sobre o desenvolvimento humano que fundamenta as discussões realizadas. Posteriormente, serão apresentados dois estudos de caso, para então finalizar o texto com uma síntese das principais considerações e entendimentos que os estudos permitiram elaborar.

A Psicologia e a Educação entre o “psicologismo” e o “sociologismo”

A Psicologia vem sendo criticada desde a década de 1980 por suas concepções organicistas, naturalizantes e individualizantes e por suas práticas adaptacionistas. De acordo com Bock (2000), a ideia da existência de uma “natureza humana” é uma das ideias mais camufladoras que se produziu no conjunto das teorias e concepções psicológicas. Para a autora,

Pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano. É pensar o homem como naturalmente humano. Ocultar a determinação social do homem e deslocá-lo da realidade social que o constitui e lhe dá sentido é um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar, pois esse trabalho de ocultamento permite que a Psicologia se alinhe às construções ideológicas mais perversas em nossa sociedade, tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar. (Bock, 2000, p. 14).

Diante destas concepções individualizantes e naturalizantes, do “psicologismo” em Educação e das críticas a estas concepções e práticas promovidas também por abordagens críticas em Psicologia Escolar e Educacional, há uma tendência no campo da Educação em se desvalorizar contribuições da Psicologia, o que pode ser tão prejudicial à Educação quanto o próprio psicologismo. De acordo com Rosa e Serrão (2009),

[...] se algumas abordagens psicológicas produzem conhecimentos alinhados com a ideologia dominante e reduzem a complexidade dos fenômenos psicológicos aos aspectos intrapsíquicos, os conhecimentos produzidos por determinadas apropriações de parcela das contribuições do campo da Sociologia da Educação se polarizam num outro extremo: tendem a se caracterizar pela denúncia do aspecto reprodutor da escola, sem considerar as importantes e necessárias contribuições da educação escolar para a formação dos seres humanos [...] (Rosa & Serrão, 2009, p. 10).

As denúncias do aspecto reprodutor e disciplinador da escola, desconsiderando-se as possíveis e necessárias contribuições da educação escolar para o desenvolvimento humano, são prejudiciais aos sujeitos que estão em processo de formação de suas “funções psicológicas superiores”, de sua “livre individualidade”, por contribuírem, mesmo que não intencionalmente, para a fragilização da escola na sua luta por melhores condições e qualidade de ensino. Tendência que se está denominando de “sociologismo” em Educação e Psicologia, pois ainda que as críticas ao “psicologismo” em Educação tenham se originado dentro do próprio campo psicológico, como afirma Souza (2010), tais críticas foram formuladas a partir de importantes contribuições da Sociologia.

Não se questionam a necessidade e a importância em se analisar a educação escolar e as práticas pedagógicas a partir de concepções críticas, dentre estas as sociológicas. Entretanto, ao se explicar o “todo” pela análise de uma parte, ou se polarizar as discussões em aspectos sociais, políticos e econômicos, menosprezando-se o indivíduo ou os aspectos individuais envolvidos, além de se negligenciar aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento humano ou à formação da individualidade, desconsidera-se a relação indivíduo-sociedade. Enfoca-se o polo social desta relação, perdendo-se a possibilidade de análises que expliquem suficientemente os fenômenos estudados, incluindo-se neste rol o fenômeno que se tem atualmente denominado “TDAH”.

Como consequência do “psicologismo” e do “sociologismo” em Educação e Psicologia e das mais diversas críticas às tradicionais práticas psicológicas, parece haver também, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, receios em se intervir junto aos sujeitos e especialmente junto às crianças, temendo-se um possível retorno às concepções individualizantes e naturalizantes da constituição do psiquismo humano e às práticas adaptacionistas e medicalizantes do processo de escolarização e dos problemas de aprendizagem.

O “enfrentamento” desta situação paradoxal da Psicologia Escolar e Educacional exige teorias e práticas críticas e não dicotômicas; contudo, como realizar intervenções nesta perspectiva, se há indicativos de que a formação básica em Psicologia continua pautada, por um lado, em concepções naturalizantes, não históricas do ser humano (criança) e, por outro, em concepções que, ao enfocarem o social e o institucional enfatizam um dos polos da diáde “indivíduo-sociedade”, menosprezando a dimensão individual?

Elementos de uma teoria histórica e dialética do desenvolvimento humano

As abordagens críticas em Psicologia que se pautam no materialismo histórico dialético têm buscado superar algumas dicotomias na compreensão dos fenômenos humanos como, por exemplo, as dicotomias entre interno-externo, psicológico-social e/ou indivíduo-sociedade. Nesta abordagem teórica, resgata-se a individualidade sem cair em noções individualistas “que isolam o indivíduo do seu mundo social, mundo este que lhe constitui e lhe dá sentido” (Bock, 2000, p. 27).

Destaque-se que, nesta perspectiva, o termo social não se reduz apenas à existência de outros homens, nem se resolve a relação biológico-social pela junção ou articulação simplista entre as dimensões biológica, psicológica e social, como muitas vezes se verifica nos entendimentos expressos por meio da palavra “biopsicossocial”. Entende-se que, ainda que indivíduo e sociedade constituam um par dialético, o social tem prioridade ontológica nesta relação. A constituição da individualidade é um processo de construção em cada novo representante da espécie, em cada novo indivíduo, das conquistas historicamente acumuladas pela humanidade que se objetivam no social, nos objetos, na linguagem, nas práticas e relações sociais.

Nesta perspectiva, entende-se também que o processo de humanização ou de desenvolvimento humano é regido por leis culturais e não biológicas. Como afirma Leontiev (1978), o processo de hominização – como mudanças essenciais na organização física do homem – termina com o surgimento da história social da humanidade. De acordo com o autor, a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. O autor afirma ainda que formar no homem novas características psicofisiológicas, novas funções psíquicas, por meio do processo de apropriação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, constitui-se em um processo de Educação. Segundo o autor,

[...] é nisto que se diferencia a aprendizagem humana da aprendizagem dos animais. Enquanto nos animais é uma adaptação individual às condições de existência, no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana. O animal “se contenta” com o desenvolvimento da natureza, o homem constrói sua “natureza”. As aptidões e funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem conforme as leis da hereditariedade. [...] O homem individual possui ao nascer uma única aptidão que o distingue de seus antepassados animais: a aptidão para formar aptidões humanas. (Leontiev, 1978, p. 288).

Analisando especificamente o desenvolvimento humano e o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, Vigotski (1998, 2000) afirma que aprendizagem adequadamente organizada promove desenvolvimento e que, antes que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) ocorram como uma atividade interna (intrapésquica), estas ocorrem, necessariamente, como atividade externa (interpésquica). Nisto, segundo o autor, constitui-se a Lei Geral de desenvolvimento das FPS.

De acordo com este autor, as interações entre a criança e as pessoas de seu meio sociocultural permitem o desenvolvimento na criança da fala interior e do pensamento reflexivo, assim como do seu comportamento voluntário. A criança aprende a subordinar o seu pensamento e comportamento às regras sociais. E, uma vez internalizados, tais

processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento real da criança. A partir destas concepções, iniciamos um processo de estudo sobre o desenvolvimento humano, mais especificamente da atenção humana, objetivando compreender como se configuram no indivíduo suas dificuldades de atenção.

O desenvolvimento da atenção como manifestação da vontade

Para Vigotski (1998), a dimensão cognitiva ou intelectual, a dimensão emotiva e a motivacional são partes de um mesmo todo dialético denominado psiquismo, o qual funciona como um conjunto de sistemas psicológicos. De acordo com o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fundamental para a orientação e a tomada de decisão pelo homem ante a realidade externa e diante de si mesmo. Habilidades de orientação e avaliação que se manifestam em formas complexas como a reflexão, a regulação da conduta e das atividades, a elaboração pessoal de opiniões e a tomada de decisões, entre outras. Estas habilidades, segundo Vigotski (1998), dependem, também, do desenvolvimento volitivo do ser humano.

Estando a atenção voluntária intrinsecamente relacionada às esferas cognitiva e emotiva, não se pode entendê-la de forma separada desse processo, nem o seu desenvolvimento em separado dos processos de aprendizagem. Em relação a este aspecto, Labarrere-Sarduy (1995) destaca que, para que o sujeito tome consciência e compreenda a importância de se exercer controle sobre sua própria atividade cognitiva, ou seja, para que exerça uma atividade consciente, é necessário o desenvolvimento de sua autonomia.

O autor, fundamentando-se na Teoria da Atividade de Leontiev, aponta alguns aspectos a serem considerados em um processo de direção da atividade da criança que vise à formação e ao desenvolvimento de suas habilidades e de sua autonomia: clareza dos objetivos que se desejam alcançar, assim como dos caminhos possíveis a serem seguidos; consciência da necessidade e importância dos objetivos; e disposição do sujeito. É importante salientar que o controle do andamento do processo, assim como as correções necessárias, pode e deve ser realizado, pela criança, com ajuda externa, isto é, inicialmente a criança precisa de ajuda para controlar seus comportamentos e atividades cognitivas.

É no processo de realização de suas atividades – e principalmente na realização das atividades de aprendizagem escolar – que a criança, ao aprender com ajuda externa a se organizar, controlar-se e a operar cognitivamente, vai apropriando-se dos modos de organização, controle e pensamentos adotados socialmente para torná-los seus e conseguir se gerir e se organizar de forma autônoma. Processo que, inicialmente, ocorre de forma não crítica, não reflexiva, mas, no decorrer do desenvolvimento da consciência – de uma consciência em-si a uma consciência para-si –, o sujeito passa a gerir-se e a organizar-se de forma não só autônoma, mas também crítica e reflexiva, adquirindo, segundo

Labarrere-Sarduy (1995), sua “emancipação cognitiva, intelectual, social e cultural”.

Na perspectiva da Teoria da Atividade, entende-se que o desenvolvimento da capacidade de volição ou autonomia cognitiva e intelectual está diretamente relacionada às necessidades do sujeito e ao desenvolvimento de suas habilidades prospectivas (de planejamento), de controle e execução de sua própria conduta, de sua própria atividade. E, de acordo com Vigotski (1998), a volição, ou seja, a singular liberdade intencional que o homem possui de criar intenções é mais desenvolvida nos adultos do que nas crianças, o que evidencia seu caráter sócio-histórico. O ato volitivo – ou livre-arbítrio –, assim como as demais funções psicológicas, está intrinsecamente relacionado tanto com a linguagem e a apropriação de conceitos quanto com a atividade da criança. O livre-arbítrio, principal traço diferenciador do homem em relação ao animal, é adquirido com o desenvolvimento da autonomia da conduta, o que acontece por meio do desenvolvimento do pensamento.

Como afirma Vigotski (1998), no processo de aquisição da linguagem, a criança dá um salto qualitativo em seu desenvolvimento, libertando-se de seu campo sensorial, pois a palavra e o significado a ela relacionado situam a criança em uma posição radicalmente nova. Para Vigotski, esse processo altera radicalmente o ato da percepção humana e cria a possibilidade do livre-arbítrio, pois, ao mesmo tempo em que se apropria das definições funcionais dos conceitos, a criança aprende a controlar seu próprio comportamento, desenvolvendo sua vontade.

Segundo este autor, o comportamento humano é guiado pelos significados e pelas motivações que incitam as ações, significados e motivações que não estão nitidamente separados da atividade prática, da realidade concreta, nem diretamente ou imediatamente relacionados. A atenção voluntária, segundo este autor, é orientada por significados construídos socialmente, os quais são apropriados pela criança, ou seja, a atenção voluntária está intrinsecamente ligada aos significados e aos valores sociais, e é constituída por eles.

Resumindo, no que concerne à atenção, é possível afirmar que esta, assim como as demais funções psicológicas especificamente humanas, desenvolve-se de forma culturalmente organizada e mediada. A atenção não funciona de forma isolada, mas forma conexões com as demais funções psicológicas superiores, funcionando na forma de sistemas psicológicos. Esta função, num primeiro momento, mantém conexões imediatas com as demais funções psicológicas, especialmente com a percepção, com o sistema psicomotor e com as emoções. Somente paulatinamente, esta função adquire uma notável independência, libertando-se parcialmente de suas conexões imediatas (diretas) com a percepção, com as reações emocionais e com a motricidade, processo em que se configuram novas conexões interfuncionais.

Entende-se que é possível, com a ajuda do poder indicativo das palavras (linguagem), orientar e manter o foco da atenção. Processo que ocorre, num primeiro momento,

apoiado no poder indicativo das palavras de outras pessoas para depois ocorrer por meio de um diálogo consigo mesmo. Ou seja, este processo ocorre primeiro nas relações interpessoais para depois ser internalizado pela criança.

O exposto permite concluir, por dedução lógica, que as dificuldades de atenção também têm origem nas relações interpessoais e, ao serem internalizadas, passam a constituir o modo de ser e operar cognitivamente do indivíduo. Apresentar-se-á agora a pesquisa-intervenção realizada, a partir dos fundamentos teóricos indicados, junto a duas crianças, uma com diagnóstico de TDAH e outra em processo de avaliação por apresentar dificuldades de atenção na escola.

Apresentação de casos

Caso 1

Menino, de oito anos (idade cronológica), estudante da 3ª série do Ensino Fundamental, diagnosticado com TDAH, com predominância de hiperatividade, e medicado com Ritalina, apresentando como principais características na escola: agitação; dificuldades em permanecer sentado para realizar as atividades em sala de aula; falar “o tempo todo”; dificuldade de organização; distração com estímulos externos à sua atividade; mexer-se o tempo todo enquanto sentado junto à carteira; dificuldades em esperar a sua vez de falar; entre outros. Isso resultou em reclamações das professoras em relação ao seu comportamento.

Contudo, esta criança não apresentava problemas de aprendizagem; ao contrário, de acordo com suas professoras, era muito inteligente e sempre realizava todas as atividades. Em casa, além das características anteriormente indicadas, o menino agredia frequentemente o irmão menor (três anos), desafiava a autoridade dos pais e colocava-se em situação de perigo (andar de patins, próximo à sacada do apartamento, por exemplo). Em outras palavras, o menino “perturbava” em casa e em sala de aula. A escola e a família reclamavam do comportamento do menino e entendiam ser necessário o uso de medicação para acalmá-lo (um processo de contenção química).

Optou-se por realizar um processo de intervenção junto a esta criança, a sua família e a sua professora, pois o menino solicitava ajuda para poder parar de tomar remédio, afirmando que o remédio lhe provocava “mal estar”, “era ruim”, e que ele “não gostava” de tomar o remédio; mas também porque se entende que a aprendizagem escolar é importante para o desenvolvimento humano, como indicado anteriormente, e um direito de todas as crianças, inclusive dos colegas deste menino que conviviam com ele em sala de aula e tinham seu processo de aprendizagem dificultado por seu comportamento.

Se a aprendizagem escolar não depende de uma disciplina rígida e autoritária – o que, ao contrário, pode ser prejudicial à aprendizagem e à formação de sujeitos críticos –, por outro lado, entende-se que é necessário um mínimo de organização, assim como esforços para manter a atenção concentrada e para acompanhar o pensamento dos ou-

tros – professores e colegas. Ou seja, é necessário ter, por meio da vontade e do livre-arbítrio, domínio sobre si mesmo. Capacidades que não são naturais aos seres humanos e precisam ser formadas em cada novo representante da espécie por meio de processos educativos.

Entende-se que, quando os processos educativos vivenciados pelo sujeito não lhe possibilitaram o desenvolvimento indispensável de suas funções psicológicas, de sua vontade e de sua autonomia, fazem-se necessários processos reeducativos. Contudo, a família e a escola, como não tinham tal entendimento, tratavam o menino como se fosse um doente, portador de uma doença incurável, diante da qual restava apenas realizar contenção química por meio de medicamentos. Logo não lhe faziam exigências, nem lhe orientavam em como proceder, como se faz com uma criança entendida como “normal”. Frente ao diagnóstico de TDAH, entendiam que nada podiam fazer: “coitadinho, ele é assim mesmo, fazer o quê?”.

Caso 2

Menina, de oito anos (idade cronológica), estudante da 3ª série do Ensino Fundamental, em processo de avaliação para se confirmar ou não o diagnóstico de TDAH, com predominância de desatenção, e recebendo acompanhamento de profissional psicopedagogo em Centro de Atendimento Psicológico Infantil (CAPSi). A menina apresentava como principais características na escola: dificuldades em finalizar atividades do cotidiano de sala de aula; dificuldades para se organizar e organizar suas tarefas; desatenção – às vezes parecia não ouvir quando a professora falava com ela; entre outros.

Neste caso, a criança apresentava dificuldades de aprendizagem; contudo, as professoras não reclamavam de seu comportamento, pois esta criança não perturbava o “ambiente” de sala de aula. Em casa, além das características anteriormente indicadas, a menina apresentava dificuldades para se organizar em suas atividades cotidianas. Distraía-se com facilidade, era esquecida, perdia coisas necessárias às suas atividades, como lápis, calçados, brinquedos etc. A mãe a orientava e controlava o tempo todo: “calce os chinelos”; “está na hora de fazer os temas”; “segure direito este copo”; “responda ao fulano, ele está falando com você”; “não é assim que se faz, preste atenção”; “cuidado para não derramar”; “preste atenção no que estão falando”; “amarre os cadarços” etc.

A escola e a família percebiam que a criança precisava de ajuda para superar suas dificuldades, mas não percebiam que a mãe, por sua atitude excessivamente diretiva, impedia que a criança aprendesse a organizar-se e a planejar suas atividades com mais autonomia. Atitude diretiva que não se verificava na escola; ao contrário, as professoras, por acreditarem que esta criança era portadora de uma doença incurável – mesmo antes que o diagnóstico tivesse sido confirmado –, não lhe ofereciam a ajuda necessária em sala de aula para que esta pudesse aprender a manter sua atenção e a organizar-se, superando suas dificuldades.

Optou-se por realizar um processo de intervenção pelo fato de esta criança apresentar dificuldades de aprendizagem e estar sendo prejudicada em seu desenvolvimento, tendo-se como parâmetro as máximas possibilidades postas para o desenvolvimento do gênero humano, especialmente no que refere ao desenvolvimento da atenção voluntária, mas também de todo o sistema de funções psicológicas superiores, pois entende-se, em acordo com Vigotski, que os conteúdos escolares são importantes para o desenvolvimento humano.

Metodologia da pesquisa-intervenção

Definidas quais as crianças que participariam da pesquisa-intervenção, realizaram-se entrevistas com todos os envolvidos. Num segundo momento, foram feitas observações no contexto escolar e familiar. Posteriormente, após reflexões, elaboraram-se juntamente com os envolvidos – crianças, familiares e professoras – os “planos de ação”. Buscou-se possibilitar às crianças o desenvolvimento de suas capacidades de reflexão, de planejamento, controle e avaliação, por meio de modificações nos modos como se dava a sua inserção e participação nas atividades cotidianas realizadas junto à família e no processo de ensino-aprendizagem. Entendia-se que a participação nestas atividades deveria dar-se de forma a possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças. A proposta de intervenção foi elaborada com base no Método elaborado por Vigotski (2000) e na Teoria da Atividade de Leontiev.

Discutiu-se com os pais sobre a necessidade de incluírem seus filhos nos processos decisórios relacionados às suas vidas (atividades), buscando-se, por meio do diálogo, possibilitar o desenvolvimento de suas capacidades de reflexão, planejamento, controle da própria atividade/comportamento e avaliação. Discussão realizada também com as professoras das duas crianças, tendo em vista que, nas escolas brasileiras, de modo geral, as ações de planejamento, controle e avaliação das atividades são centralizadas pelo professor, restando à criança a execução das mesmas. Processo que dificulta o desenvolvimento nas crianças dessas capacidades, assim como das capacidades de autoavaliação e autocontrole. No caso da menina “desatenta”, foi também discutido com as professoras sobre a necessidade de lhe oferecer toda a ajuda externa possível para que ela pudesse se organizar e manter a atenção em sala de aula.

Realizaram-se também alguns encontros e atividades com as crianças em que se discutiram a condição de cada uma, seus motivos diante da aprendizagem escolar – sua relação com o saber na perspectiva indicada por Leontiev (1978) e Charlot (2000) – e seus interesses. Nestes encontros, as crianças também elaboraram um símbolo para ajudá-las a lembrar de seus objetivos e a controlar seus modos de operar cognitivamente – manter a atenção – e de se comportar, o qual deveria funcionar como um instrumento externo, um signo auxiliar.

Tinha-se por objetivo, no caso do menino “hiperativo”, desenvolver sua autonomia e que este superasse as

relações diretas entre sua percepção-motricidade e pensamento-fala. E, no caso da menina, desenvolver sua autonomia, sua capacidade de organização e de manter, por meio da própria vontade, a atenção diante das atividades.

A maior dificuldade, neste processo, foi conseguir, após todos os sujeitos envolvidos estarem cientes das mudanças necessárias em suas relações e seus modos de ser e operar – e terem concordado com tais mudanças –, que os envolvidos tivessem persistência para superar a tendência à repetição dos modos de ser e operar após estes serem automatizados de uma determinada maneira, como indicado por Leontiev (1978).

Alguns resultados

Ainda que as famílias e as professoras envolvidas tenham operacionalizado apenas parcialmente os planos de ação elaborados, alguns resultados positivos foram alcançados. Segundo relatos de uma das professoras: “[...] eu percebo assim, que ele [...] para pra pensar um pouco mais. Ele não tem agido muito mais na impulsividade, pelo menos em sala de aula ele não tem sido tão impulsivo como ele era antes [...] e o rendimento dele enquanto aprendizagem é excelente.”. A professora apontava que ele ainda era agitado em alguns dias, mas que esta agitação não atrapalhava mais os colegas, nem o andamento das aulas, como anteriormente; afirmando que “agora, quando ele está em sua carteira fazendo algum ‘gesto extravagante’, ou se mexendo demais, de repente, num sobressalto, ele se dá conta e muda completamente o comportamento, senta-se ereto na carteira e retoma a atividade que estava fazendo, olhando para os lados para ver se alguém percebeu; e, se percebe que eu – a professora – estou olhando, sorri disfarçadamente”.

A professora explica que este menino começou a perceber conscientemente seu próprio comportamento e a mudar de atitude por si mesmo, sem que alguém precise chamar sua atenção. Percebeu-se que, no menino, o seu pensamento e sua fala exterior deixaram de ser acompanhados diretamente por ações motoras desnecessárias; da mesma forma, seu pensamento deixou de ser acompanhado diretamente por sua fala exterior.

A família também apontou ter percebido mudanças, afirmando que este estudo tinha os ajudado a se darem conta de que era possível mudar. Um efeito contrário ao das práticas medicalizantes de diagnóstico, as quais resultam no conformismo das famílias e demais sujeitos envolvidos diante da suposta condição patológica existente.

Em relação à menina, constatou-se que seu desempenho escolar melhorou, ela não se atrasava mais para copiar do quadro e conseguia acompanhar a turma. A mãe relatou que a filha já organizava os materiais escolares sem precisar de ajuda e estava fazendo as tarefas escolares por iniciativa própria, avaliando por si mesma o melhor horário para fazê-las.

As professoras apontaram que ela conseguia manter-se mais concentrada em sala e estava muito mais participa-

tiva nas aulas, em comparação com o ano anterior. Também apontaram que ela estava menos distraída.

Outro aspecto importante que as professoras apontaram é que, anteriormente, quando a menina se distraía, era preciso chamar sua atenção e explicar novamente o que ela deveria fazer, ou seja, explicar a atividade de aprendizagem em andamento na turma, e que agora, nas vezes em que ela se distraía, bastava chamá-la pelo nome e, por si mesma, ela retomava a atividade que estava fazendo: “[...] já sabe o que tem de fazer, está conseguindo se organizar melhor, inclusive no caderno, demonstrando estar mais comprometida com o próprio processo de ensino-aprendizagem”. Resumindo, apesar das dificuldades encontradas, mudanças ocorreram, e os sujeitos envolvidos passaram a acreditar na possibilidade de superar as dificuldades anteriormente entendidas como naturais e definitivas.

Considerações finais

Não se pretendeu, neste texto, entrar na discussão sobre se o TDAH é uma doença orgânica, de ordem neurológica, como se afirma hegemonicamente no campo da Medicina e de determinadas abordagens psicológicas, ou se tal fenômeno não passa de uma forma de medicalização da vida de crianças e dos processos educativos, resultando, como entendido por Moysés e Colares (2010), em mais uma “invenção das doenças do não aprender”. Também não se pretendeu discutir os critérios diagnósticos de tal transtorno, os quais são social e culturalmente definidos e modificam-se no decorrer da história, ainda que se saiba da importância do enfrentamento teórico-político necessário diante do uso abusivo de medicamentos e das práticas antiéticas que sustentam uma rede de consumo medicamentoso que resulta em lucros para a indústria farmacêutica, como denunciado por Collares e Moysés (2010).

Partiu-se do entendimento de que o fenômeno existe independentemente de ser classificado como “normal” ou “patológico”, ou seja, algumas crianças apresentam dificuldades de atenção, entre outras características psicomotoras, as quais dificultam seu processo de aprendizagem. Entretanto, entende-se que as dificuldades relacionadas ao suposto TDAH – dificuldades de atenção e características como impulsividade e hiperatividade – configuram-se no processo de constituição do sujeito, o qual ocorre na relação com o meio social e por meio de outras pessoas.

Em outras palavras, entende-se que tais dificuldades não têm origem orgânica, ao contrário, originam-se nas relações interpsicológicas para depois serem internalizadas e constituírem-se nos modos individuais característicos de operar cognitivamente dessas crianças. Consequentemente, entende-se que uma intervenção adequada deve ter como foco não somente a criança em si – o indivíduo –, mas também as relações interpsicológicas da criança, suas atividades, os processos de escolarização e o meio histórico-cultural no qual ela está inserida.

Os resultados da pesquisa realizada indicam que é possível superar as referidas dificuldades e que, para tanto, se faz necessário possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação, o que somente é possível se forem mobilizados os interesses do sujeito. Resumindo, modificando-se a forma como se dão as relações que envolvem a criança e o modo como se realizam as suas atividades, é possível modificar o funcionamento de seus sistemas psicológicos – as relações diretas entre percepção-motricidade e pensamento-fala – e superar dificuldades de atenção, tendo em vista as necessidades de cada criança.

Sabe-se que o uso de medicamentos não possibilita as modificações necessárias no funcionamento psicológico – cognitivo, psicomotor e comportamental – de crianças com dificuldades, logo, poderia ser empreendido apenas como um adjuvante no processo de intervenção. Contudo, ante as inúmeras reações adversas do metilfenidato, como denunciado por Collares e Moysés (2010), entre outros pesquisadores, entende-se que tal prática seja desnecessária.

Por saber-se da importância da apropriação dos conteúdos historicamente ensinados nas escolas para o desenvolvimento humano, entendido como um processo histórico, social e cultural, entende-se que todos os esforços devem ser empreendidos para que todas as crianças possam aprender de fato e superar suas dificuldades, tendo em vista as máximas possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. Nesta perspectiva, entende-se que investir em educação escolar de qualidade, na ampliação da equipe pedagógica escolar e em intervenções pedagógicas e psicológicas poderia ser mais eficaz e mais econômico para o Estado do que as atuais políticas de atenção pautadas no encaminhamento aos especialistas para realização de avaliação e diagnóstico e no uso de medicamentos como a principal, senão a única, forma de intervenção.

Analisando-se sumariamente esta pesquisa-intervenção, pode-se concebê-la como uma prática adaptacionista; contudo, se analisado com maior profundidade, é possível chegar-se a outras conclusões. Entende-se que o processo de reprodução em cada novo representante da espécie dos modos socialmente estabelecidos de perceber, sentir, pensar, operar cognitivamente, comportar-se e agir é um momento necessário de um processo maior e mais complexo, o processo de emancipação humana. Se o processo de humanização ocorre, num primeiro momento, de forma não crítica, não reflexiva, este é, ainda assim, condição para o desenvolvimento da própria consciência, por meio da qual o sujeito poderá, posteriormente, perceber, sentir, pensar, comportar-se e agir de forma não só autônoma, mas também crítica e reflexiva. Logo, concebe-se que tal prática contribui, de forma mediada, para o processo de emancipação intelectual, cognitiva, social e cultural dos sujeitos.

Referências

- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia e TDAH : uma análise a partir da ciência médica. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Labarrere-Sarduy, A. F. (1995). La generalización de procedimientos de solución de problemas y la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes. Em Colección de Autores, *El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Rosa, S. A., & Serrão, M. I. B. (2009). Escola e formação escolar: reflexões a partir da produção do Grupo de Trabalho Educação Fundamental da ANPEd (2000-2005). *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)*. Caxambú, MG: ANPEd. Recuperado: 01 dez. 2010. Disponível: <http://www.anped.org.br/reuniões/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5297--Int.pdf>.
- Souza, M. P. R. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas* (vol. III., 2ª edição). Madrid: Visor.

Recebido em: 19/10/2009
Reformulado em: 24/05/2010
Aprovado em: 22/07/2010

Sobre a autora

Solange Aparecida da Rosa (solangerosa@unochapeco.edu.br)
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ.

Endereço de correspondência

Moacir Moro, n. 0012 E
Bairro Efapi – Ltm. Zanrosso – Chapecó – SC
CEP: 89809-725

Trabalho elaborado a partir de reflexões sobre os resultados de pesquisa-intervenção realizada na modalidade de TCC, em 2003, intitulada “Autorregulação e desenvolvimento humano”, na qual se deu continuidade a uma pesquisa de iniciação científica realizada em 2002, intitulada “Aprendizagem, dificuldades de atenção e hiperatividade”, financiada por verbas destinadas à pesquisa por meio do Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina - realizada com a colaboração de Caroline Franceschetto, também acadêmica do Curso de Psicologia da UNOCHAPECÓ, e sob a orientação da Profa. Christina Pinto da Silva Bastos.

Apresentado anteriormente, na forma de painel, no I Simpósio Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros transtornos”, realizado na cidade de São Paulo em novembro de 2010.

« L'enfant acteur et auteur de santé publique, une recherche-action en classe maternelle à Herchies »¹

Olivier Francomme

Résumé

Cette communication a pour but de montrer comment la mise en œuvre d'un chercheur collectif² travaillant sur les problèmes de «la santé de l'écolier» a amélioré de manière sensible les conditions de vie et la sécurité des enfants dans une école maternelle. L'implication des enfants dans le processus tâtonnant d'une recherche-action a permis l'éveil de la conscience aux problèmes de santé. La forme coopérative instituée depuis quelques années dans l'école et la classe maternelle en particulier, a permis une appropriation « naturelle » par les enfants d'un domaine qui leur est sensible. De plus, ce travail a contribué de façon indissociable et importante à la formation de tous les membres de la communauté scolaire, éducative, débordant du strict cadre scolaire mais s'inscrivant avant l'heure dans les nouveaux programmes de l'éducation nationale. Nombre de problèmes de santé abordés dans le cadre de cette recherche, ont été initiés par les enfants, les enseignants et les parents. La recherche d'une continuité éducative a été constante pour la pertinence de ce travail qui n'avait de sens qu'en s'inscrivant dans la continuité des espaces de vie des enfants: dans l'école mais aussi dans la famille, et les autres espaces sociaux.

“A criança atora e autora de saúde pública, uma pesquisa-ação em classe maternal em Herchies”

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo mostrar como o trabalho de um pesquisador coletivo³, trabalhando com problemas de “saúde do aluno”, melhorou de maneira sensível as condições de vida e a segurança das crianças em uma escola maternal. A implicação das crianças no processo inicial de uma pesquisa-ação permitiu o despertar de consciência para os problemas de saúde. A forma cooperativa instituída depois de alguns anos na escola e na classe maternal em particular, permitiu uma apropriação “natural” pelas crianças de um domínio que lhes é sensível. Além disso, esse trabalho contribuiu de maneira indissociável e importante na formação de todos os membros da comunidade escolar, educativa, ultrapassando o estrito quadro escolar, mas inscrevendo-se prematuramente nos novos programas da educação nacional. Inúmeros problemas de saúde abordados no quadro desta pesquisa foram iniciados pelas crianças, pelos professores e pelos pais. A procura de uma continuidade educativa foi constante para a pertinência desse trabalho que tinha sentido apenas se se inscrevesse na continuidade dos espaços de vida das crianças: na escola, mas também na família, e nos outros espaços sociais.

El niño actor y autor de salud pública: una investigación-acción en aula maternal en Herchies

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo mostrar cómo el trabajo de un investigador colectivo⁴, trabajando con problemas de “salud del alumno”, mejoró de manera sensible las condiciones de vida y la seguridad de los niños en una escuela infantil. La participación de los niños en el proceso inicial de una investigación-acción permitió el despertar de la conciencia para los problemas de salud. La forma cooperativa instituida después de algunos años en la escuela, y en el aula maternal en particular, permitió una apropiación “natural” por parte de los niños de un dominio que les es sensible. Además, este trabajo contribuyó de manera indissociable e importante en la formación de todos los miembros de la comunidad escolar educativa, más allá del estricto cuadro escolar, introduciéndose prematuramente en los nuevos programas de la educación nacional. Inúmeros problemas de salud tratados en el marco de esta investigación fueron iniciativas de los niños, de los profesores y de los padres. La busca de continuidad educativa fue constante para la pertinencia de este trabajo que sólo tendría sentido si se inscribiera en la continuidad de los espacios de vida de los niños: en la escuela, pero también en la familia y en otros espacios sociales.

1 Texte de communication Olivier Francomme mars 2010 colloque international « L'école maternelle : une école de demain »

2 Ce terme sera défini plus précisément dans la suite de l'article.

3 Este termo será definido mais especificamente na sequência do artigo.

4 Esta palabra será definida más especificamente en el artículo.

The child actor and author of Public Health, an action research in maternal class at Herchies

Abstrat

In this study we aim at showing how the collective work of a researcher, working with issues of "health of the student," improves the living conditions and safety of children in a nursery school. The involvement of children in the initial process of an action research allowed the awareness to health problems. The cooperative form instituted after a few years in school and nursery class in particular, allowed a "natural" appropriation by the children of a domain that is sensitive to them. We aim at contributing to the education of all members of the school community, educational community, going beyond the strict framework, by inserting new national education programs. Numerous health problems addressed in this work were started by children, teachers and parents. The demand for continuing education has been a constant for the relevance of this work. It only makes sense if it inscribes in the living spaces of the children in school, in families, and other social spaces.

Introduction

l'école et la santé de l'écolier

La santé de l'écolier relève de nombreuses dimensions et de nombreux dispositifs dans le parcours scolaire de l'enfant, ce qui montre la préoccupation constante de toutes les dimensions du bien-être de l'enfant dès son plus jeune âge dans l'école française.

D'un côté, la santé de l'enfant relève de comportements, d'habitudes, d'apprentissages, mais elle relève aussi d'une nécessaire prévention afin de ne pas se mettre en danger, ou de ne pas dégrader, même de manière discrète, ce qui constitue chez eux un véritable capital santé.

D'un autre côté, l'institution a pris en charge, sous de nombreuses formes, la santé des enfants qui nous sont confiés : par des visites médicales régulières et obligatoires, par des éléments des programmes officiels de l'Education nationale⁵, et par des dispositifs permettant de faire appel à un certain nombre de professionnels en cas de troubles avérés ou de suspicion.

De plus, la circulaire du BO n°33 du 14 septembre 2006 sur l'éducation à la responsabilité en milieu scolaire complète même cette approche en affirmant « *l'importance accordée à l'acquisition, par ces mêmes élèves, de savoirs et de comportements nécessaires pour prévenir une situation de danger, se protéger et porter secours.* » Cette éducation a pour vocation, en dépassant le cadre scolaire, « *d'affirmer la place du citoyen au cœur de la sécurité civile.* »

Pour l'école maternelle, la mise en œuvre de ce programme « apprendre à porter secours » demande de « *repérer une situation inhabituelle ou de danger, demander de l'aide pour être secouru ou porter secours.* »

Le socle commun des savoirs indispensables s'inscrit de plus dans une harmonisation européenne⁶ qui nous donne l'occasion d'aller voir ce qui se passe ailleurs.

5 Voir en annexe une liste des principaux textes officiels.

6 Décret du 11 juillet 2006 relatif au SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES.

Mais, il faut le rappeler, le domaine particulier de la santé ne peut limiter son champ d'action à l'école. Cette préoccupation étant aussi constante chez les parents, il nous était évident qu'en les associant nous augmenterions considérablement l'impact du travail à mener.

Cadre général de la recherche-action

La classe maternelle d'Herchies est une classe multi-âge qui regroupe tous les enfants du cycle 1 du village, soit une petite trentaine d'enfants de 3 à 5 ans.

Etant titulaire depuis plusieurs années sur le poste, la classe fonctionnait en classe coopérative en pédagogie Freinet, dont j'étais membre du groupe départemental depuis mon entrée à l'Ecole Normale d'instituteurs, ainsi que responsable de publication du bulletin départemental « Sur la Brèche ».

La spécificité de cette forme pédagogique⁷ attribuée à l'enfant le pouvoir d'intervenir sur les principaux aspects de sa vie scolaire, dans la gestion du temps, de l'espace et des apprentissages⁸.

Les apprentissages sont eux-mêmes nourris des pratiques d'expression libre, de tâtonnement expérimental et de toutes formes de médiation des langages. Les enfants avaient à disposition les outils et tout le matériel de cette pédagogie fondamentalement pratique, entendue au sens de Francis Imbert (1985)

Un des intérêts de cette organisation, c'est la circulation de la parole, la qualité de l'écoute et de l'expression des enfants⁹. Parmi les lieux et moments institués pour la parole, il y avait le conseil, mais il avait été revêtu ici d'une forme particulière: bien sûr nous avons gardé un véritable conseil

7 La forme spécifique de la pédagogie Freinet a été abordée dans un article publié au Brésil. Francomme Olivier, (2010), et dans un ouvrage de Louis Henri Go. Go Henri Louis, (2007)

8 Pour la description générale des techniques et des outils de la pédagogie Freinet, vous trouverez en annexe les différents sites où sont archivés les témoignages de pratiques usuelles dans l'ICEM, et de ma classe en particulier.

9 Cette prise en compte de la parole de l'enfant est une première phase de reconnaissance au sens développé par Hervé Cellier, (2010), dans son livre sur la démocratie d'apprentissage.

de coopérative hebdomadaire, le samedi matin, qui nous permettait de revenir sur des événements de la semaine « à froid », mais en plus, j'avais ajouté en fin de journée un moment de conseil quotidien, mieux adapté aux capacités mnémoniques des enfants. L'entretien du matin était lui aussi propice à la réflexion.

En classe, parmi les principaux intérêts de l'institutionnalisation de la parole et de sa différenciation selon les lieux, c'est de permettre l'émergence d'une réflexion collective à laquelle chacun contribue, et où peu en échappent. Les moments très courts de juxtaposition des préoccupations individuelles deviennent au fil de l'année, des années, un véritable lieu d'échanges et de contributions. Ces moments étaient souvent animés par un président de séance, me réservant le rôle de secrétaire qu'ils ne pouvaient pas assumer.

Dans la classe maternelle d'Herchies, beaucoup d'autres personnes contribuaient à son fonctionnement : c'étaient les parents d'élèves et toutes sortes d'intervenants sollicités selon les besoins soulevés par l'activité de la classe. La classe maternelle d'Herchies, dans son environnement, est devenue naturellement le laboratoire de l'expérimentation, puis de la recherche. La place des enfants y a été prépondérante après qu'ils ont été sollicités tant pour la mise en relief des problèmes de santé, que pour la mise en place des propositions de travail.

Le Groupe départemental de l'École Moderne Pédagogie Freinet de l'Oise (IDEM 60), associé à celui de la Somme, a été un des lieux de réflexion, celui de l'articulation générale de la recherche. Au cours des réunions mensuelles de travail, il y avait régulièrement des comptes rendus des étapes, et des projets de communication au groupe¹⁰. Ce fut aussi le moment de rencontre et d'échanges avec un certain nombre d'invités : médecins, orthophoniste, ... Il a constitué un des réseaux de discussion et de réflexion majeur. C'est l'un des cercles du chercheur collectif peu à peu constitué.

Pour le côté « Santé », il s'est agi de travailler avec un certain nombre d'interlocuteurs : des médecins et autres professionnels de santé, des structures comme le GRASB¹¹, ou l'École nationale de santé publique de Rennes (avec Jacques Chaperon). Les modalités de travail de ce second réseau de réflexion ont été différentes, de par l'éloignement et les contraintes professionnelles qui leur étaient spécifiques. Nous nous sommes rencontrés plus longuement (rencontres de plusieurs jours) mais à des dates plus espacées.

Les rencontres avec les parents d'élèves ont été un autre lieu de laboratoire, parce que les parents étaient les premiers concernés par les dispositifs éducatifs et pédagogiques mis en place pour lesquels leur complicité était nécessaire.

Tous ces réseaux de travail constituent l'ossature et la matrice d'un chercheur collectif¹² qui a œuvré pendant une dizaine d'années. Le moteur de ce réseau a été la forma-

tion sur la préoccupation de la santé des jeunes. Le cadre de référence théorique a été constitué par la nécessaire confrontation interdisciplinaire, quand les sciences de l'éducation doivent cohabiter avec la médecine, mais aussi avec l'éthique et la philosophie.

Le chercheur collectif relève d'une organisation différente de la recherche, qui a été décrite, envisagée, mis en œuvre de manières différentes au cours de l'histoire. C'est René Barbier (1996) qui a le mieux contribué au développement de ce concept, dans son ouvrage sur la recherche-action : « *Le chercheur collectif est un groupe sujet de recherche constitué par des chercheurs professionnels (venant d'organismes de recherche ou d'universités) et des membres à part entière (mais particulièrement impliqués), de la population concernée par l'enquête participative.* ».

Historiquement c'est sans doute Antonio Gramsci, écrivain et théoricien politique italien marxiste, qui, au travers « des intellectuels organiques »¹³, a tenté de promouvoir l'appropriation de la culture dans toutes les classes sociales (et particulièrement les classes défavorisées). Il a créé une rupture épistémologique dans la science en tentant de rompre la césure culturelle et sociale des sciences.

Bruno Latour (2005) propose de son côté « le parlement des choses », comme dispositif de confrontation entre la politique, l'administration et la science.

Un chercheur collectif poursuit plusieurs ambitions: de la formation, de la production de savoir, et une jubilation collective (donner du sens professionnel).

Un chercheur collectif fonctionne de plusieurs manières: par coopération, par formation, par accompagnement, par confrontation, ... par tâtonnement expérimental.

Le chercheur collectif ne peut être constitué que progressivement, et il n'est que l'aboutissement d'un long cheminement dans la structuration d'un vaste espace de recherche dont les différents pôles (ou réseaux) travaillent de manière autonome.

Le fonctionnement du chercheur collectif sur la santé de l'écolier concernait 4 réseaux de travail ayant chacun leurs règles propres de fonctionnement :

- l'école, la classe, les enfants, les personnels éducatifs (bilans, conseils) ;
- les médecins, les enseignants (rencontres à thèmes, correspondance) ;
- le conseil d'école, les conseils de classe (ordre du jour, publication du bulletin « le Lien ») ;
- le groupe Freinet départemental, régional (réunions pédagogiques, publications Sur la Brèche).

Ces réseaux peuvent travailler en transparence ou non (nécessité du secret professionnel, médical ou éducatif),

13 Ces intellectuels sont conçus organiquement par les classes sociales. Ils s'opposent aux intellectuels de l'intelligentsia qui se considèrent comme une classe à part.

10 Voir en annexe une liste partielle des publications.

11 GRASB : Groupe de recherche action sur la santé en Bourgogne.

12 D'autres chercheurs collectifs ont été analysés dans les pratiques scientifiques de l'ICEM, tel celui mis en œuvre autour de Pierre Guérin dans les pratiques audiovisuelles, celui autour de Jean le Gal sur l'autogestion, ...

il existe des temps possibles de contributions ponctuelles d'un réseau à l'autre.

Le projet sur la santé de l'écolier

Au tout départ, c'est en tentant de répondre à une série de questions dans l'école, que nous avons commencé un travail de formation, qui peu à peu est devenu un véritable travail de recherche-action. Notre questionnement portait sur la problématique de la santé :

- Quelles sont les différentes pathologies médicales qui peuvent affecter, même temporairement, les apprentissages scolaires ?
- Quelles en sont les manifestations, et comment les diagnostiquer afin de les prendre en compte dans un parcours éducatif et de santé global ?
- Quels outils peuvent être mis à la disposition de tous les membres du collectif éducatif : enseignants, parents, médecins scolaires, mais aussi des enfants eux-mêmes ? Quelles compétences pour chacun, quelles responsabilités ?

Cette première série de questions nous a permis de travailler et de réfléchir sur « les troubles discrets de la perception sensorielle », des pratiques corporelles novatrices: « la gymnastique dans l'espace », la nutrition, la connaissance du système de santé publique,

Aujourd'hui, les instructions officielles confirment la volonté de « donner du sens à la culture scolaire¹⁴ », en proposant de développer « *les compétences sociales et civiques dans l'institution scolaire, ainsi que l'autonomie et l'initiative des élèves* », et ce, dès l'école maternelle.

Bon nombre de domaines du socle commun auront été abordés tout au long de ce travail mené en classe, qu'il s'agisse de l'expression orale, le vocabulaire, l'utilisation de la langue comme instrument de pensée, la justesse dans le propos, le dialogue, une entrée dans la culture scientifique, l'approche concrète, scientifique, l'organisation et la gestion de données, le raisonnement logique, la déduction, l'observation, l'esprit critique, l'observation de règles, la responsabilité face à la santé, et bien sûr un certain nombre de connaissances dans différents champs disciplinaires, des sciences du vivant au français.

Bien sûr, les compétences sociales et civiques ont été particulièrement abordées au cours de cette recherche, qu'il s'agisse de vivre en société, de se préparer à la vie de citoyen, ou dans l'autonomie et l'initiative des enfants.

Il faut considérer ces compétences de manière interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, et l'école maternelle est sans doute l'endroit le plus adapté dans sa forme pédagogique pour initier les enfants à ces compétences fondamentales. L'ombre portée des compétences scolaires doit

14 Ibid Décret JO du 11 juillet 2006.

à présent franchir le cadre de l'école, et s'inscrire dans la perspective de la vie en société.

Mais les ambitions des instructions officielles vont plus loin en soulignant l'importance de la mobilisation de tous les acteurs de la communauté scolaire dans des partenariats portant sur la protection du milieu scolaire¹⁵. Même si ce décret s'adresse principalement aux établissements du second degré, il est clairement indiqué qu'il s'adresse à tous les niveaux de la scolarité.

Curieusement, cette expérience a anticipé la loi, principalement quand elle met en avant l'importance du diagnostic de sécurité. De même, l'institution d'espaces de confrontation avec les parents (par les réunions et au travers du « Lien ») a contribué à leur formation ainsi que celle de tous les membres de la communauté éducative.

L'éducation au risque, le brevet de secourisme en maternelle¹⁶.

Nous nous arrêterons plus longuement sur ce thème qui a synthétisé le plus d'éléments plausibles dans la voie de la définition d'une nouvelle épistémologie de la démarche scientifique, voire de la recherche.

Dans la liste des préoccupations des enseignants sur les problèmes de santé et de sécurité physique des jeunes qui nous sont confiés, la cour de récréation demeure un véritable lieu de tous les dangers. Il y a pas mal de littérature sur le sujet, mais peu de prise en compte générale dans la gestion des risques et son adaptation à tous les cas particuliers de chaque espace récréatif.

Au cours des discussions avec les médecins une idée a germé : « Après tout, la cour de récréation, c'est leur problème à eux (les enfants) de gérer cela ! ». Cette réflexion a donné lieu à une véritable prise en charge progressive de cette préoccupation en réunion de bilan ou de conseil, de la classe. Très vite les enfants ont proposé de prendre eux-même en charge les soins, mais il était évident qu'ils ne pouvaient pas faire n'importe quoi.

Dans la classe Freinet, le brevet¹⁷ a une place particulière, il atteste d'un ensemble cohérent de compétences qui permet d'accéder à un certain niveau de responsabilité, qui donne droit à l'exercice d'un métier, ou de la prise en charge d'une tâche.

Définir le brevet de secourisme a donc été facilité, il correspondait, par simple transfert, à un nouvel exercice de la responsabilité, comme l'instituaient déjà les « métiers de la classe » : jardinier (responsable des plantes de la classe), documentaliste (responsable de la bibliothèque), responsable de l'heure, ... Obtenir le brevet pour les enfants, c'était être capable de lister tous les éléments d'un processus de soin, et de satisfaire à sa passation de manière pratique.

15 Décret JO du 30 novembre 2006.

16 Ce témoignage a fait l'objet d'un dossier spécial de la revue départementale de l'IDEM 60 « Sur la Brèche », de plus cela a été le thème d'un dossier / mémoire dans le cadre du concours interne des professeurs des écoles.

17 Freinet C, (1949).

Mais cette discussion s'est déroulée dans plusieurs espaces du chercheur collectif, donc avec les médecins scolaires et les parents, afin de bien cerner tous les enjeux et toutes les contraintes de la mise en œuvre de ce brevet.

Parmi les éléments de la réflexion, initiée dans tous les lieux du chercheur collectif, il y a eu :

-définir les limites de l'intervention : déterminer ce qui relève du simple bobo et ce qui nécessite un examen approfondi ;

-garantir la protection des secouristes : contagions ... ;

-effectuer les soins (rassurer, nettoyage, protection,...) ;

-remplir et comprendre l'importance du cahier d'infirmerie.

Nous avons rapproché deux techniques investigatrices : une, empirique qualitative, dans le domaine épidémiologique (par le biais d'une enquête sur les incidents et accidents dans la cour) et une autre, participative (en associant les enfants à la gestion et l'analyse des soins infirmiers).

D'un côté, sous couvert éducatif et pédagogique de la nécessité de confier des responsabilités en matière de santé, il a été établi des protocoles de soins à appliquer par des secouristes en herbe, sur les enfants qui se faisaient « des petits bobos » dans la cour de récréation. D'un autre côté, l'analyse du cahier d'infirmerie a permis de mettre en évidence, certaines caractéristiques répétitives de l'accidentologie.

L'obtention des diplômes de secourisme était très rigoureuse et de plus interdisait l'intervention d'un secouriste isolé (nécessité d'une grande clarté dans l'administration des soins). Mais malgré de grandes exigences, bon nombre de jeunes ont passé brillamment le brevet (il y a même eu 2 brevets différents : niveau 1 et 2) et ils ont pu exercer leurs compétences avec une grande fierté dans la cour de récréation, voire sur tout le temps scolaire.

Parmi les obligations du secouriste, le rapport d'incident était obligatoire, donc après chaque intervention, il fallait remplir « le cahier d'infirmerie »¹⁸ ce qui en maternelle ne pouvait se faire sans l'aide d'un adulte ou d'un autre enfant « écrivain ». C'était la base de l'autre objet de la démarche, l'enquête épidémiologique.

Quelques éléments saillants de ce travail :

Aspects positifs

-la mise en œuvre du brevet de secourisme a été facile, parce qu'elle s'inscrivait dans le cadre du fonctionnement global de l'école. On a réalisé une trousse à pharmacie adaptée à l'usage spécifique des secouristes ;

¹⁸ Ce cahier était directement issu des centres de loisirs, sans modification.

-des liens ont été créés entre enfants : il est arrivé que des petits ont soigné des grands... et les liens ont perduré après ;

-il y a eu une véritable évolution dans l'appropriation de la cour : la nécessaire fragmentation de l'espace, et la création de zones réservées à certaines activités ;

-la prise en compte de l'intégrité corporelle de l'autre, le rapport à l'altérité des enfants a évolué : tomber est souvent fortuit, mais la prise en compte de la douleur de l'autre ;

-l'espace de réflexion autour des accidents de la cour de récréation a débouché sur des réflexions très importantes et variées qui a impliqué de nombreux acteurs (aménagement de la cour de récréation, élargissement à d'autres aspects de la santé,...).

Aspects négatifs

-tous les parents n'ont pas partagé a priori l'enthousiasme d'une telle pratique, en particulier dans le rapport « au sang » (problème religieux pour certains). De plus, l'épidémie du SIDA a quelque peu modifié les protocoles, et rendu difficilement opérables certaines pratiques dont l'intervention sur des blessures, si modestes soient-elles ;

-tous les enfants ne se sont pas inscrits dans la démarche de devenir secouriste, même s'il pouvait dépasser le cadre de la cour de récréation ;

-le brevet de secourisme est quasiment tombé quelques mois après sa création, faute de victimes !

Aspects en question :

-il est difficile d'attribuer à ce brevet de secourisme l'entière responsabilité de l'amélioration du cadre de la récréation, d'autres pratiques ont sans doute contribué : les ateliers décroisonnés par exemple (qui ont aussi facilité le dialogue entre petits et grands).

Dans les faits, en très peu de temps, il n'y a plus eu d'incidents dans la cour de récréation, même les bagarres se sont considérablement réduites, et il y avait très peu d'égratignures... Une majorité d'enfants avait souhaité passer leur diplôme de secouriste (1° et 2° niveau) et la cour de récréation s'était considérablement calmée. De plus les élèves des autres classes avaient souhaité participer à cette démarche, nous allions vers une généralisation.

Nous avons pu avancer quelques conclusions :

-la prise en compte de l'autre : les enfants ont développé une attitude d'ouverture et de prise en compte

de l'existence de l'autre, dans son humanité. Rassurer un autre enfant qui pleure, s'attacher à l'expression de sa douleur, lui apporter des soins, ... a provoqué une véritable prise en compte de l'altérité ;

-la nécessité de préserver des espaces pour chacun, chaque activité selon des prérogatives implicites ou explicites a contribué à la diminution des heurts, et au respect de chacun et de ses besoins kinesthésiques ;

-la prise en compte du risque dans les activités et son encadrement par tous se sont avérés de puissants outils éducatifs et de prévention des accidents (en particulier par la diminution des attitudes et des actes accidentogènes).

Mais d'autres éléments doivent être pris en compte :

Au moment de la consultation mensuelle du cahier d'infirmerie en classe, nous avons pu clairement identifier : les lieux accidentogènes, les moments propices aux incidents, les types de pathologies traitées.

Sur les lieux, il est apparu évident que certains endroits nécessitaient de règles (ne pas courir à certains endroits, comme ne pas jouer aux billes sous la cage à écureuil,...), mais par l'examen du cahier d'infirmerie, elles sont devenues évidentes et naturelles donc n'ont pas eu à s'imposer artificiellement.

Sur les moments : à ce moment là, les début et fin de récréation s'avéraient les moments les plus propices aux incidents. Nous avons trouvé ensemble des procédures facilitant le démarrage des récréations et le retour au calme progressif (entrées et sorties échelonnées par exemple, distribution et rangement des accessoires, large utilisation de tous les espaces disponibles, ...).

Sur les types de pathologies : hormis les bosses et égratignures, la consultation du cahier d'infirmerie a permis de parler des certaines affections (fièvres, maux de ventre, verrues plantaires, ...) en établissant un espace de discussion autour de la santé : doit-elle être contenue à l'espace privé ? (c'est récent en France, et ce n'est pas un modèle universel) Quelle peut être la part de chacun dans le processus de soin ? (part des spécialistes, de la réflexion sociale ?)

Les parents ont toujours été informés des démarches en cours, et de l'accompagnement (rassurant) d'une équipe médicale. Les réunions de parents d'élèves ont permis d'expliquer la pertinence des expériences que nous mettions en place, et de désamorcer les inquiétudes légitimes de chacun.

Un acte éducatif simple : mise à disposition de 2 outils à des enfants (carnet d'infirmerie et brevet de secourisme) a permis de mener les prémises d'une véritable recherche en relation à une problématique de santé communautaire :

-démarche investigatrice (action, recueil de données) ;

-analyse des données / résultats (localisation, sériation) ;

-appropriation, mise en relief des causes, des sources d'atteinte à l'intégrité, aux dommages corporels ;

-évaluation, mesure de l'impact de la mise en place d'outils expérimentaux.

L'enfant acteur de santé publique ou communautaire.

Ce long travail a permis de mettre en évidence l'intérêt de ce type de démarche associant toutes sortes de parties, en respectant leurs spécificités : des enfants, des parents, des enseignants, des médecins.

Un certain nombre de prérogatives scientifiques ont été respectées et ont abouti à une véritable co-formation scientifique dont toutes les parties ont été bénéficiaires.

Il y a eu de nombreux moments de discussion et d'échange intenses sur la prise en compte de la santé au moins au niveau communautaire :

- Comment prendre en compte le corps, comment toucher, agir sur le corps ?

- Qu'est-ce qui relève du secret médical ?

- Qu'est-ce que recouvre l'obligation de réserve en matière de santé ?

Au bilan de ce travail, et pour résumer la nature des différentes actions entreprises, nous pouvons mettre :

- Des publications pédagogiques et médicales conséquentes.

- Sur les pratiques mises en œuvre

.L'observation clinique

.L'approche empirique qualitative dans le domaine épidémiologique

.Le travail interdisciplinaire

.La nécessaire coopération entre tous les professionnels concernés par un phénomène complexe.

- Sur l'impact de ce long moment de travail :

-inscription de la santé dans une démarche globale (modifier des comportements) ;

-mise en place d'un dispositif de recherche original, performant et adaptable ;

-socialisation importante des résultats : enfants, parents, enseignants, professionnels de santé, collectivités locales, ...

En plus du journal d'école, un journal de liaison des adultes a vu le jour : « Le Lien ». Ce bulletin permettait de poursuivre les discussions entamées dans les réunions de

la classe et l'école. Par exemple, il a été le lieu de publication d'un cadre de référence théorique. Il permettait aussi de « vulgariser » les propos des spécialistes, et de démarrer des discussions sur des thèmes à venir.

Encore une fois, dans cette démarche longue, nous avons mis en œuvre une autre manière de concevoir notre

relation aux autres et aux connaissances. Nous avons fait avancer collectivement un groupe important et varié de personnes dans la réflexion et dans la prise en charge de son parcours de formation.

C'est une autre manière de concevoir une éthique scientifique et une épistémologie de la recherche.

Essais de schématisation

Schéma interdisciplinaire 1- Organisation de la recherche, espaces du chercheur collectif

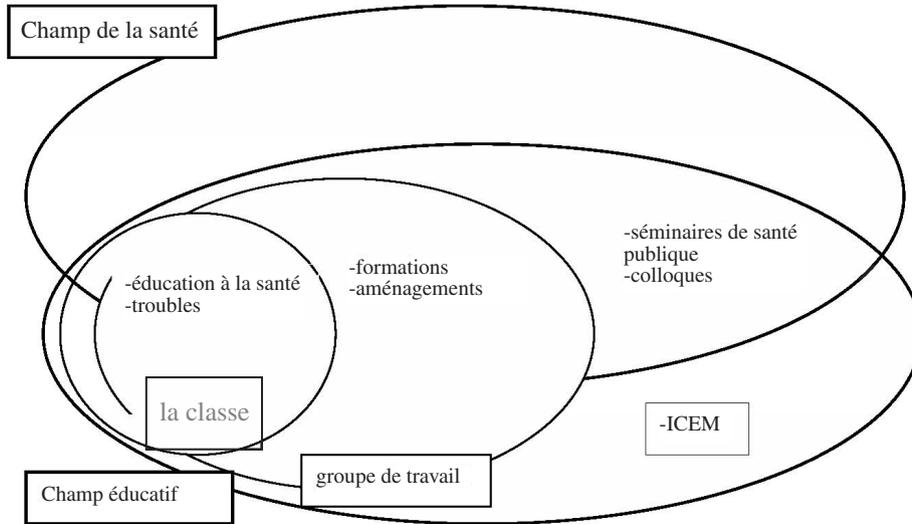
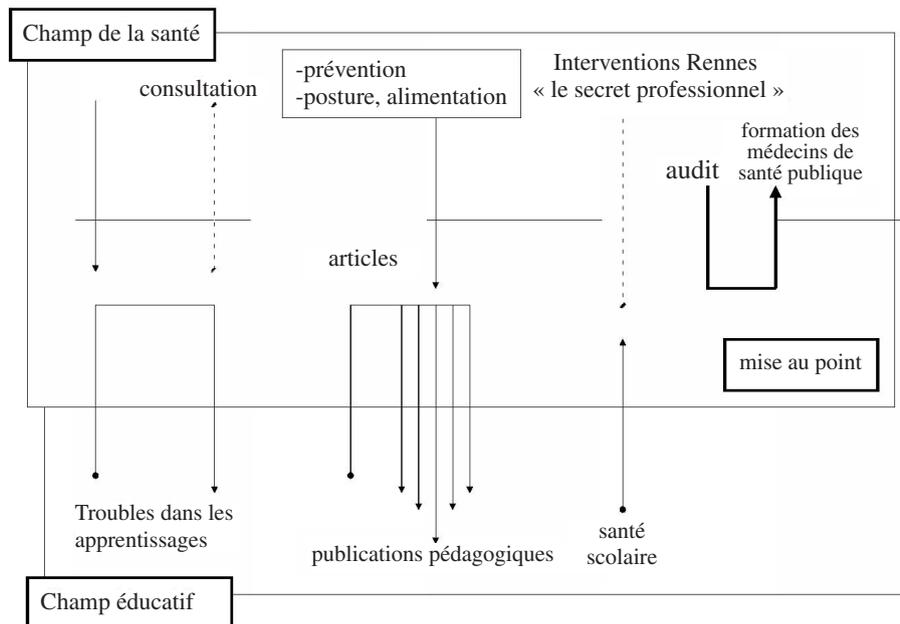


Schéma interdisciplinaire 2 - les productions scientifiques, professionnelles



Bibliographie

- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris: Anthropos.
- Cellier, H. (2010). *La démocratie d'apprentissage*. Paris : l'Harmattan.
- Francomme, O. (2010). La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales. *Educação: Teoria e Prática*, 20(34), 13-33.
- Francomme, O. *Notes de lecture sur l'ouvrage de Jean le Gal : Le maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Revue Les amis de Freinet, Mayenne, à paraître.
- Francomme, O. (2009). *Notes de lecture sur le livre de Gast M, Guérin M et C, Pierre Guérin, Sur les pas de Freinet*. Revue Les amis de Freinet, Mayenne.
- Freinet, C. (1949). *Brevets et Chefs d'œuvre*. Cannes : CEL.
- Louis G. H. (2007). *Freinet à Vence : Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes, França : Éditions PUR.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris: Matrice.
- Latour, B. (2005). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.

Textes officiels : Bulletin officiel (B.O.)

- Circulaire BO n°10 de 9/03. (2006). *Scolarisation des élèves handicapés - Parcours de formation des élèves présentant un handicap*. Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap.
- Circulaire BO n°13 31/03. (2006). Rentrée Scolaire. *Préparation de la rentrée 2006* (dont l'affirmation du droit à la scolarité pour les élèves handicapés).
- Circulaire BO n°30 du 27/07 (2006). *Éducation à la sécurité*. Sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, formation aux premiers secours et enseignement des règles générales de sécurité (Cette circulaire précise les conditions de mise en oeuvre de cette sensibilisation dans une démarche d'éducation à la responsabilité en milieu scolaire.).

Circulaire BO n°31 du 31/08 (2006) Lutte contre la violence. *Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire* (L'acte pédagogique et le cadre éducatif sont les premiers socles de la lutte contre la violence scolaire. Mais l'action éducative doit être complétée par des mesures d'accompagnement et de prévention qui ne sauraient exclure le recours à la sanction.)

Circulaire BO n°33 du 14/09 (2006). *Éducation à la responsabilité en milieu scolaire*. Rappel du dispositif législatif et réglementaire et modalités de mise en oeuvre de cette sensibilisation à la prévention des risques et formation aux premiers secours. Inscription dans les projets et la vie scolaire des établissements, implication des comités et instances représentatives, organisation des dispositifs de pilotage. (sensibilisation à la prévention des risques, aux missions des services de secours, formation aux premiers secours. Cette circulaire précise les conditions de mise en oeuvre de cette sensibilisation dans une démarche d'éducation à la responsabilité en milieu scolaire.)

Décret JO du 11 juillet (2006). *Relatif au Socle commun de connaissances et de compétences*.

Décret JO du 30 novembre (2006). *Relatif à la protection du milieu scolaire*.

Sites électroniques :

ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

IDEM 60/80 : <http://idem6080.lautre.net/>

Les amis de Freinet : <http://www.amisdefreinet.org/>

-Sur les brevets : <http://www.freinet.org/icem/archives/benp/benp-42/benp42.htm>

Bibliographie : dossier : « la santé de l'écolier »

Articles publiés régulièrement dans la revue départementale de l'IDEM 60 « Sur la Brèche » :

-Fortin Jacques, *Les postures de l'écolier*, 11p.

-Francomme Olivier, *Questionnaire (de rentrée) aux familles*, 2p.

-Francomme Olivier, *Le sucre*, 2p.

-Francomme Olivier, *Excès de viande ?*, 2p.

- Francomme Olivier, *L'enfant, le sommeil et l'école*, Notes de lecture sur le livre d'Hubert Montagner Les rythmes de vie de l'enfant et de l'adolescent. , 5p.
- Francomme Olivier, *Un brevet de secourisme à la maternelle*, 1987, 2p.
- Francomme Olivier, *L'enfant acteur de santé. Education au risque, réduction des risques.*, Notes de lecture sur les ouvrages de Fortin Jacques et Devienne B., 5p.
- Francomme Olivier, *L'image inconsciente du corps*, Notes de lecture sur le livre de Françoise Dolto, 1p.
- Francomme Olivier, *Organisation générale de la santé scolaire*, 1p.
- Francomme Olivier, *5 gestes qui sauvent*, Notes de lecture revue La santé de l'écolier n°114, 2p.
- Francomme Olivier, *Les gestes qui sauvent*, Notes de lecture revue La santé de l'écolier n° , 2p.
- Francomme Olivier, *Les empoisonnements de l'enfant par ingestion*, Notes de lecture revue La santé de l'écolier n°118, 2p.
- Francomme Olivier, *Une trousse à pharmacie homéopathique*, 1p.
- Francomme Olivier, *Test de vision de loin pour lecteurs et non lecteurs*, 7p.
- Francomme Olivier, *Matériel et protocole d'une épreuve de dépistage (de la surdité) chez les enfants de 4 à 7 ans*, 5p.
- Gerbeau Claudine, *Compte rendu de la recherche effectuée dans le département de la Dordogne sur le mobilier scolaire*, 6p.
- Bulletin Officiel de l'éducation nationale, *Accidents alimentaires collectifs en milieu scolaire*, BO n°40 du 9 novembre 1989.
- Bulletin Officiel de l'éducation nationale, *Lutte contre le tabagisme dans les établissements publics locaux d'enseignement*, BO n°40 du 9 novembre 1989.
- Bulletin Officiel de l'éducation nationale, *Surveillance et sécurité des élèves des écoles élémentaires et maternelles*, BO n°46 du 21 décembre 1989.
- Bulletin Officiel de l'éducation nationale, *Durées et conditions d'éviction, mesures de prophylaxie à prendre à l'égard des élèves et du personnel dans les établissements d'enseignement et d'éducation publics et privés en cas de maladies contagieuses*. BO n°8 du 22 février 1990.

Dossiers :

- Premier dossier récapitulatif : « La santé de l'écolier »
- « Aménager la cour de récréation »
- « La gymnastique aérienne »
- « Les spécialistes autour de la maternelle »

Autres publications :

- Francomme Olivier, *Le brevet de secourisme à la maternelle*, Dossier de concours de recrutement interne des Professeurs des écoles, Sur la Brèche,

Documents :

Le cahier d'infirmerie :

Chaque ligne comporte un certain nombre de renseignements à compléter :

- date et heure de l'incident
- lieu de l'incident
- nature des dommages
- remèdes apportés
- remarques

Protocole général en cas d'incident

- 1- informer les enseignants d'un incident (accident) dans la cour (ou ailleurs)
- 2- accompagner le camarade blessé à un lieu de soin (près d'un enseignant)
- 3- prodiguer les soins
- 4- remplir le cahier d'infirmerie

Protocole de soin

1- rassurer le camarade, lui demander s'il veut être soigné ;

2- se protéger, mettre des gants ;

3- durant tout le long des soins, il faut expliquer ce que l'on fait et répondre aux questions ;

4- nettoyer le bobo à l'eau et au savon en utilisant des compresses ;

5- utiliser un cicatrisant si nécessaire ;

6- s'occuper des vêtements (protéger, nettoyer si nécessaire);

7- remplir le cahier d'infirmerie (avec le camarade);

8- accompagner le camarade dans la cour, ou dans un endroit calme, si nécessaire.

Recebido em: 19/04/2011

Aprovado em: 25/06/2011

Sobre a autora

Olivier Francomme (olivier.francomme@icem-freinet.org)

Formateur premier degré UPJV – IUFM Beauvais

Responsable du secteur international de l'ICEM



Ayuda psicológica al pedagogo en la superación del síndrome de “incineración profesional”

Shuránova Irina Yurevna

Resumen

En el artículo se examinan los problemas relacionados con la deformación profesional de los pedagogos (maestros de escuela y profesores universitarios), teniendo en cuenta el carácter específico de su actividad y desde el punto de vista del síndrome de “incineración profesional”. Se describen las causas y las consecuencias del mismo. Se proponen medidas destinadas a la profilaxis y la rehabilitación y para brindar ayuda a quienes padecen dicho síndrome (actualización de los recursos personales, optimización de las condiciones de organización de la labor pedagógica).

Palabras clave: “Incineración” (estrés ocupacional), pedagogía, ayuda psicológica.

Ajuda psicológica para o pedagogo na superação da Síndrome de “Incinação Profissional”

Resumo

Neste artigo examinam-se problemas relacionados com a deformação profissional de pedagogos (professores de escolas e de universidades) considerando o caráter específico de sua atividade e da perspectiva da síndrome de “incinação profissional”. Além de se descreverem causas e conseqüências da síndrome propõem-se medidas destinadas à profilaxia e à reabilitação para oferecer ajuda a quem sofre com a mesma (atualização dos recursos pessoais, formas de otimizar das condições de organização do trabalho pedagógico).

Palavras-chave: Stress ocupacional, pedagogia, ajuda psicológica.

Psychological help to a teacher in getting over the “professional burnout syndrome”

Abstract

The article is devoted to the problems connected with specific changes of teachers' professional traits (considering the peculiarities of their work) from the point of view of the “professional burnout syndrome”. The author describes the causes, the stages, the consequences of the burnout, and offers various preventive and rehabilitation measures to be taken in order to provide timely help to the teachers who are “burning out”. The author argues that these measures should be aimed at activating the inner resources of a person and enhancing the conditions of their work.

Keywords: Burnout (occupational stress), pedagogy, psychological help.

Introducción

Uno de los problemas más importantes y actuales de la enseñanza tanto en la escuela primaria y media general como en la superior, es la influencia que ejerce la profesión en la personalidad del especialista (maestros de escuela y profesores de instituciones universitarias, profesionales que reunimos bajo la denominación “pedagogos”).

Es sabido que la adquisición de una profesión se acompaña, inevitablemente, de cambios en la estructura de la personalidad: por una parte, tiene lugar el intenso desarrollo de las cualidades que coadyuvan a la realización exitosa de la actividad dada y, por otra, se producen cambios tales como la represión e incluso la desaparición de las estructuras que no toman parte en este proceso. Si estos cambios se evalúan como negativos, es decir como cambios que destruyen la integridad de la personalidad (a consecuencia de lo cual disminuye su adaptabilidad y estabilidad), ellos deben ser examinados como una deformación profesional.

Por lo tanto, el análisis de las peculiaridades que presenta la deformación de la personalidad (teniendo en cuenta el carácter específico de la actividad pedagógica) en todos los aspectos de la formación profesional permite diseñar medidas para prevenir las y superarlas, lo que constituye una de las principales tareas del psicólogo que trabaja en una institución de enseñanza.

La oportuna aplicación de medidas profilácticas, así como los procedimientos para perfeccionar la maestría profesional permiten prevenir la deformación profesional del pedagogo.

En los últimos tiempos, los especialistas rusos prestan atención a una forma peculiar del estrés, que puede denominarse “enfermedad de la comunicación”. En la literatura científica también se la conoce como “incineración profesional”. Se desarrolla, ante todo, en las así llamadas “profesiones de ayuda” (entre las cuales está la del maestro de escuela y del profesor de instituciones de enseñanza superior), en las que resulta obligatoria la comunicación diaria, prolongada durante muchas horas, con una gran cantidad de interlocutores.

El trabajo de estos profesionales se caracteriza por la existencia de una multitud de situaciones de gran carga emocional y de compleja estructura cognitiva, lo que exige del pedagogo un significativo aporte personal en el establecimiento de relaciones de confianza y la habilidad para manejar la tensión emocional en la comunicación con los alumnos y estudiantes.

Semejante comunicación constituye un factor de alto riesgo para la salud espiritual del sujeto: está llena de situaciones estresantes, origina estados depresivos o, por el contrario, explosiones de agresividad.

La “incineración profesional” es un fenómeno que se desarrolla sobre el fondo de un estrés crónico y que lleva al agotamiento de los recursos emocionales, energéticos

y personales. Surge como resultado de la acumulación de emociones negativas, que el sujeto es incapaz de “descargar” o de “liberarse” de ellas (Selye, 1982).

El riesgo de agotamiento emocional (como también de las enfermedades psicosomáticas a él ligadas) aumenta cuando el estrés emocional es prolongado, cuando no hay posibilidad de un descanso pleno y no se recupera el potencial psíquico y nervioso (energía adaptativa, según H. Selye, 1982).

El estrés emocional prolongado lleva inevitablemente al agotamiento emocional. El peligro fundamental que encierran las emociones y vivencias negativas consiste en que sus consecuencias permanecen vigentes durante mucho tiempo y poseen la capacidad de acumularse. Cuando las situaciones que provocan vivencias negativas se repiten con frecuencia, la excitación emocional se convierte en “estándar” y adquiere la propiedad de estancarse. Dicha excitación emocional se conserva largo tiempo en el sistema nervioso central, incluso cuando la situación estresante ha terminado; posteriormente, como forma generalizada, influye sobre las estructuras cerebrales, en especial sobre los grandes hemisferios, ejerciendo una acción patológica sobre las funciones psíquicas.

Estas formas estancadas del estrés emocional llevan a la pérdida de los recursos psico-energéticos, lo que se manifiesta en vivencias subjetivas de “extenuación”, “agobio”, de encontrarse “en una situación sin salida”, en la debilitación de la fuerza y vivacidad de las emociones.

Así, pues, el problema del descenso de la eficiencia en la actividad profesional debe examinarse en relación con las sobrecargas emocionales que las personas experimentan bajo la influencia de una multitud de factores objetivos y subjetivos. La acción de estos factores provoca la sensación de insatisfacción y de vacío, la acumulación del cansancio, la sensación de impotencia y de falta de sentido de la propia existencia, una baja valoración de la capacidad profesional. Todo ello provoca, finalmente el agotamiento y la “incineración”.

Se puede considerar el “síndrome de incineración profesional” como un complejo fenómeno psico-fisiológico, que se caracteriza por el agotamiento emocional, mental y físico, provocado por cargas emocionales prolongadas (Kochunas, 2002).

Este síndrome es una construcción tridimensional que incluye el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de los logros personales.

El agotamiento emocional se manifiesta en las sensaciones de extrema tensión emocional; vaciamiento; impotencia; agotamiento de los recursos emocionales. El sujeto siente que no puede entregarse totalmente al trabajo, como hacía antes. Surge la vivencia de “amortiguamiento”, “embotamiento” de las emociones; cuando las manifestaciones adquieren un carácter particularmente grave es posible que ocurran explosiones emocionales.

La despersonalización representa la tendencia a deshumanizar las relaciones con otras personas. En dichas relaciones se manifiesta insensibilidad, crueldad, cinismo o brutalidad; los contactos se hacen formales e impersonales.

Estas disposiciones negativas pueden tener, al comienzo, un carácter oculto y manifestarse en una irritabilidad interior contenida, la que, a su debido tiempo, se expresa exteriormente en explosiones de irritación o en frecuentes situaciones conflictivas.

La *disminución de los logros personales* se evidencia en el descenso de la sensación de competitividad en el trabajo; en la insatisfacción consigo mismo; en la disminución del valor de la actividad que se realiza y en una percepción de sí mismo negativa en el plano profesional.

Al advertir la presencia de sentimientos negativos, la persona se culpa a sí misma. Disminuye la autovaloración profesional y personal; aparece el sentimiento de infravaloración de la actividad desarrollada y de indiferencia hacia el trabajo; descende el valor de los logros obtenidos, y se produce la pérdida del sentido y del deseo de realizar esfuerzos personales en el trabajo.

El estudio de la desadaptación profesional de los pedagogos permitió definir sus características y *describir los rasgos específicos de la actividad en todas las profesiones que favorecen la "incineración"* de las personas que las ejercen.

Entre ellas podemos citar:

- la permanente sensación de novedad en las situaciones laborales;
- la peculiaridad del proceso laboral, determinada no tanto por el carácter del "objeto" del trabajo, cuanto por las peculiaridades y las propiedades de quien lo realiza;
- la necesidad de un desarrollo personal permanente; en caso contrario surgen regularmente depresiones y manifestaciones de irritabilidad;
- la saturación emocional de los contactos interpersonales, la que puede no ser permanentemente muy intensa; sin embargo su carácter crónico la convierte en patológica;
- la responsabilidad por los educandos;
- la inclusión permanente de procesos volitivos para cumplir las tareas profesionales.

La generalización de los resultados de investigaciones empíricas permite diferenciar tres grupos de factores de riesgo de surgimiento del "síndrome de incineración": exigencias personales, situacionales y profesionales (Vodopiánova, 2001, 2003; Vodopiánova & Stárchenkova, 2009).

Factores personales:

- sensación de injusticia
- sensación crónica de soledad
- sensación de indefensión social

- sensación de inestabilidad socioeconómica
- sensación de aislamiento social e interpersonal
- modelos no constructivos de comportamiento
- gran motivación por el poder
- "hambre de trabajo": comportamiento en el que predomina una excesiva competitividad y la permanente sensación de falta de tiempo
- una "concepción del Yo" débil; baja autoestima
- poca empatía y contactos sociales
- baja motivación profesional; fuerte motivación a evitar los fracasos
- inestabilidad emocional; esperanzas no fundadas de que la situación mejorará

Exigencias situacionales:

- permanente comparación social y evaluación de los otros
- injusticia, desigualdad en las interrelaciones
- interrelaciones negativas o "frías", de insensibilidad para con los colegas y los subordinados
- alumnos, clientes o socios "difíciles"
- ausencia de unidad corporativa; poca cultura organizativa
- conflictos dentro del colectivo de trabajo e interpersonales
- conflictos de rol; indefinición del rol propio
- déficit de apoyo administrativo, amistoso, social, profesional, etc.
- sobrecargas laborales
- mínimas cargas laborales

Exigencias profesionales:

- comunicaciones cognoscitivas de índole compleja

- comunicación laboral emocionalmente saturada
- necesidad constante de autodesarrollo y de elevación del nivel profesional
- necesidad de permanente adaptación a la aparición de nuevas personas, a situaciones laborales cambiantes
- necesidad de buscar nuevas soluciones
- alta responsabilidad por el trabajo que se realiza y por otras personas
- exigencia de autocontrolarse y de hallar soluciones que deben ser tomadas volitivamente
- necesidad de aceptar un trabajo poco interesante o no preferido
- burocratismo y “trabajo con papeles”
- ausencia de soluciones ya listas; necesidad de búsquedas creativas

Se puede suponer que el “síndrome de la incineración” (caracterizado por el vaciamiento emocional del pedagogo, la indiferencia, la ignorancia de las peculiaridades individuales de los alumnos, etc.) ejerce una marcada influencia en el carácter de las comunicaciones profesionales del pedagogo. Esta deformación dificulta el manejo pleno del proceso de estudio, la prestación de la ayuda necesaria a quien la requiere, la formación de una verdadera colectividad profesional.

En el pedagogo que sufre el “síndrome de la incineración” se observan las siguientes modificaciones:

1) **comportamentales:** mira con frecuencia la hora; reiteradamente llega tarde a sus clases; pierde el enfoque creador en la solución de problemas; trabaja más y con más diligencia, pero sus logros son cada vez menos; se aísla y evita a sus colegas; emplea con mucha frecuencia sustancias psicotrópicas que modifican su estado de ánimo (incluyendo la cafeína y otros más fuertes); pierde la capacidad de satisfacer sus necesidades en lo que se refiere a diversiones y a medidas para restaurar la salud; está expuesto a accidentes; se acrecienta el nivel de resistencia a concurrir al trabajo;

2) **vivenciales:** pérdida del sentido del humor; permanente sensación de preocupación por el trabajo; sensaciones de fracaso y de culpa; con frecuencia experimenta ira, sentimientos de ofensa y amargura, irritación con respecto a sus colegas y personas cercanas; sensación de desaliento e indiferencia; actitud hacia el trabajo que realiza como una pesada necesidad y no como algo que puede dar satisfacciones;

3) **intelectuales:** ideas cada vez más persistentes de que debe dejar el trabajo; descenso de la capacidad de

concentrar la atención; pensamiento rígido, que se resiste a los cambios; aumento de la desconfianza y la incredulidad; actitud cínica hacia los circundantes; mentalidad de víctima; preocupación por las necesidades propias y los sufrimientos personales;

4) **en la salud:** alteración del sueño; frecuentes y prolongadas afecciones leves; elevada tendencia a contraer enfermedades infecciosas; cansancio y fatiga durante toda la jornada; aceleración de las alteraciones psíquicas y somáticas.

Se considera que la “incineración profesional” es más peligrosa en sus inicios. El propio sujeto, por lo general, no toma conciencia de sus síntomas. Es muy importante descubrir a tiempo estas manifestaciones y organizar de manera adecuada el sistema de apoyo a tales personas. Por eso corresponde prestar especial atención a la identificación de aquellos factores que llevan al desarrollo del síndrome y tomarlos en cuenta para la elaboración de programas profilácticos.

La observación de personas que sufren “incineración profesional” muestra que (Vodopiánova, 2003):

- **en el primer estadio** los síntomas se manifiestan episódicamente y no son prolongados. En este caso, el sujeto se puede ayudar a sí mismo. Contribuyen a ello el *relax* psicofísico (relajación), la organización de intervalos en el trabajo y otros procedimientos de autorregulación dirigidos a disminuir el estrés laboral.

- **en el segundo estadio** los síntomas aparecen en forma más regular y prolongada y es más difícil corregirlos.

Quien se encuentra en los dos primeros estadios puede recuperarse, utilizando técnicas de autoayuda; esa persona es capaz de controlarse o de buscar ayuda profesional, dirigiéndose al psicólogo consultor.

Sin embargo, para volver al estado anterior de frescura y buen ánimo, al así llamado estado de “renovación”, quien haya experimentado el síndrome de “incineración” deberá hacer muchos esfuerzos para compensar lo perdido: debe aprender a vivir con esa problemática o bien cambiar radicalmente su existencia y, ante todo, a sí mismo. Por ello, si aparecen síntomas de “incineración” es indispensable, en primer lugar, modificar el comportamiento emocional en las situaciones profesionales difíciles.

La transformación del comportamiento emocional puede basarse en la teoría de F. E. Basiliuk sobre las vivencias psicológicas y la conducta que ayudan a superar las situaciones de estrés. Debe lograrse una conducta realista, flexible, en su mayor parte consciente, que incluye el carácter voluntario y activo y el autocontrol. Este comportamiento aumenta las posibilidades adaptativas del sujeto (Vasiliuk, 1984).

Las capacidades adaptativas desarrolladas constituyen uno de los factores de la exitosa adaptación profesional de los pedagogos. Altos niveles de estabilidad psico-neurológica y de autorregulación de la conducta obstaculizan el incremento del agotamiento emocional, mientras que un potencial comunicativo suficiente hace descender la probabilidad de que surja la despersonalización. El desarrollo de las capacidades adaptativas favorece la estabilidad psíquica de los pedagogos con respecto al estrés profesional y la conservación de la salud profesional.

Por ejemplo, es posible utilizar la técnica denominada "autoobservación". Ante la aparición de síntomas de "incineración" se recomienda formular un plan personal de "autoobservación", en el que deben figurar:

- el planteo de nuevas finalidades y tareas de crecimiento personal;
- la asimilación y el uso activo de técnicas especiales para restablecer los recursos "agotados" y para lograr una positiva percepción del mundo.

En particular se trata de:

- la definición de nuevos objetivos en el trabajo y en la vida personal;
- la adquisición de nuevos conocimientos y hábitos de comunicación con otras personas y de relaciones consigo mismo;
- el crecimiento personal (aspiración a actualizarse);
- la enseñanza o ayuda a los colegas con poca experiencia;
- el desarrollo de las capacidades de liderazgo;
- la optimización del régimen de trabajo y descanso;
- la revaloración periódica de sí mismo y de los logros obtenidos;
- una forma de vida equilibrada;
- el cambio del microclima en el hogar y en la familia;
- la transformación del estilo de vida estresante en uno no estresante.

Hay que prestar especial atención al perfeccionamiento de la capacidad de controlar el tiempo disponible, por cuanto, tanto el déficit de tiempo como su utilización irracional llevan a la vivencia de insatisfacción con los resultados de la actividad.

En el tercer estadio los rasgos y síntomas de "incineración" ya son crónicos.

Para restablecer el normal funcionamiento es indispensable la ayuda cualificada de especialistas en estrés o en psicoterapia. Si el grado de "incineración" es alto, los procedimientos de autoayuda casi no tienen efecto; la ayuda de profesionales (especialistas en estrés o psicoterapeutas), a la que es indispensable recurrir, puede no dar un alivio y cura rápidos.

Para que "la incineración profesional" no sea algo inevitable, el pedagogo debe, ante todo, dar determinados pasos profilácticos, los que pueden prever, debilitar o excluir el surgimiento del síndrome.

Las investigaciones del síndrome de "incineración profesional" mostraron que sus causas pueden tener distinta naturaleza. Por eso es bastante complicada la cuestión referida a las tecnologías (estrategias) eficaces para superarlo. Es necesario tener en cuenta este hecho cuando se eligen las direcciones y enfoques destinados a superar el síndrome y los medios concretos para contrarrestar la "incineración". El problema consiste en que algunas causas pueden ser neutralizadas por los esfuerzos personales del sujeto, con ayuda de las técnicas de autoayuda y de las habilidades para dominar el estrés; otras exigen nuevas soluciones organizativas. El nivel de riesgo de "incineración" también puede descender si se emplean diferentes tipos de apoyo psicológico.

El síndrome puede surgir tanto en el nivel individual como colectivo. En relación con ello, las estrategias de intervención se diferencian si el foco del problema es un individuo o un grupo de personas; si se trata de la estructura de un trabajo concreto o de la organización laboral en su conjunto.

La aplicación de procedimientos para minimizar la influencia del síndrome de "incineración profesional" y el empleo de medios destinados a perfeccionar la maestría profesional constituyen, indudablemente, medidas de prevención, mitigación y superación de la deformación profesional de la personalidad del pedagogo.

Dicho complejo de medidas puede incluir los siguientes procedimientos (Marishuk & Evdokimov, 2001; Vodopiánova, 2001, 2003; Vodopiánova & Stárchenkova, 2009):

I. Realización de investigaciones de psicodiagnóstico:

1. de las cualidades profesionales importantes de la personalidad y de las dificultades profesionales (según el modelo de profesiones en una institución de enseñanza superior);
2. de las principales características del colectivo de pedagogos como pequeño grupo social; estructura socio-métrica (peculiaridades de las relaciones interpersonales) y comunicativa y estructura del poder social; explicitación de los tipos de liderazgo y del modelo de dirección;
3. del clima psicológico en el colectivo;
4. del grado de satisfacción con la actividad profesional que se realiza;

5. del síndrome de “incineración profesional” de los pedagogos.

II. Empleo de estrategias de intervención (ayuda en el caso de la profilaxis; atenuación o superación de las dificultades descubiertas y del síndrome):

1. orientadas a la protección de cada pedagogo y del colectivo de pedagogos como grupo de trabajo:

- enseñar modelos constructivos de comportamiento en casos de interacción con personas y circunstancias “difíciles”

- enseñar hábitos de solución de conflictos en el grupo

- enlace de retorno y refuerzo positivo a los pedagogos que son sensibles a los estímulos morales o que se distinguen por un alto nivel de ansiedad e inseguridad

- ofrecimiento regular de posibilidades para perfeccionarse y elevar las capacidades profesionales

- consultas psicológicas individuales para los pedagogos que experimentan un fuerte estrés (o sufren el síndrome de incineración)

- aprendizajes referidos a planificar y emplear adecuadamente el tiempo.

2. Estrategias de ayuda, orientadas a formar un “espíritu corporativo”:

- utilización de diferentes tipos de apoyo: informativo, administrativo, estrictamente laboral, psico-social e interpersonal (moral, emocional, cognoscitivo)

3. Estrategias orientadas al perfeccionamiento de la dirección de la organización en conjunto:

- programas de enseñanza y elevación de los niveles de comunicación; juegos laborales destinados a consolidar el grupo; desarrollo de la cultura de organización, etc.

III. Enseñanza de hábitos para luchar contra el estrés, en tres direcciones:

1. los pedagogos reciben información teórica sobre la ansiedad y el estrés

2. se les enseña hábitos de superación del estrés:
a) técnicas sistemáticas y progresiva de relajación y desensibilización; b) enseñanza de otros tipos de relajación; formación de hábitos para

lograr seguridad en el comportamiento propio; reconstrucciones cognoscitivas: entrenamiento de hábitos cognitivos y comportamentales.

3. se los incorpora a situaciones estresantes (demostraciones): luego del entrenamiento, los pedagogos se someten a influencias estresantes y aprenden a superarlas por medio de los juegos de roles.

IV. Enseñanza de hábitos correctos de comunicación interpersonal y de evaluación adecuada del papel que, en la actividad profesional, juega la comunicación; perfeccionamiento de las capacidades comunicativas.

V. Entrenamiento de la autorregulación psíquica, utilizando los siguientes grupos de psicotécnicas:

- cambio del contenido de la conciencia

- manejo del “Yo” físico (autocontrol y regulación de las manifestaciones externas de las emociones, que tienen su expresión en cambios somáticos y vegetativos)

- reproducción (en la imaginación o en la memoria) de estados e imágenes positivos

- reflejo de su “Yo” social (capacidad para plantearse finalidades adecuadas)

- sugestión o autosugestión positiva.

VI. Dictado regular de seminarios científico-prácticos para elevar las capacidades profesionales de los pedagogos, que incluyen los siguientes temas:

- bases psicológicas de la actividad pedagógica (conocimientos sobre las peculiaridades evolutivas de la personalidad; actividad cognoscitiva; motivación para la enseñanza)

- comunicación laboral en la actividad pedagógica: se examinan las peculiaridades de la comunicación pedagógica

- métodos activos de enseñanza: de análisis de la situación; juegos laborales y de innovación; métodos de “brain storm”

- retórica, cultura de la expresión verbal

- métodos (tests y ratings) para controlar y evaluar los conocimientos, con el objeto de optimizar la dirección del proceso de enseñanza

- recursos emocionales del pedagogo

VII. Utilización, durante el trabajo con los pedagogos, de métodos informacionales activos (por ejemplo, videos para analizar los medios y métodos de enseñanza y diversas situaciones concretas; entrenamientos y video entrenamientos) con el objetivo de resolver dos tareas fundamentales:

formar una comunidad pedagógica consolidada y la identidad pedagógica profesional (lo que implica: la presencia de motivaciones internas; la aspiración a realizarse en forma plena en la actividad pedagógica y alcanzar un alto nivel en la enseñanza; la capacidad para generar, en los estudiantes, un verdadero interés por la materia a estudiar; de enseñar sin pérdidas de tiempo y con mínimas dificultades para los alumnos; la capacidad para utilizar el potencial científico propio durante el proceso de enseñanza; la maestría artística en la comunicación y en la enseñanza; la utilización de variados métodos activos de trabajo; la aspiración a desarrollar el pensamiento y el comportamiento creativos de los alumnos; la flexibilidad en el estilo de enseñanza).

En relación al alto riesgo de “incineración” de los pedagogos adquiere especial actualidad la necesidad de utilizar diferentes enfoques en el trabajo con estos profesionales;

1) medidas profilácticas: enseñanza de capacidades comunicativas, de hábitos de autodirección y autocontrol, asimilación de modelos constructivos para modificar el comportamiento;

2) rehabilitación de las personas que ya han sufrido el síndrome de “incineración” profesional, lo que implica el

restablecimiento de su potencial psico-energético; la actualización de los recursos personales; la recuperación del sentido de su actividad profesional y su vida; el fortalecimiento de la confianza en las propias fuerzas (Vodopiánova & Stárchenkova, 2009).

De esta manera, la elaboración de diferentes estrategias de ayuda a los pedagogos “incinerados” como aquellas dirigidas a disminuir el riesgo de “incineración” se constituyen medidas muy importantes para conservar el potencial de profesores y maestros y el alto nivel de profesionalismo de los pedagogos.

Referências

- Kochiunas, R. (2002). *Bases de la consulta psicológica*. Moscú: Proyecto académico.
- Marishuk, V. L., & Evdokímov, V. I. (2001). *El comportamiento y la autorregulación del hombre en condiciones de stress*. San Petersburgo.: Piter.
- Selye, H. (1982). *Stress sin distress*. Moscú, Progreso.
- Vasiliuk, F. E. (1984). *Psicología de las vivencias*. Moscú.: Editorial de la Universidad de Moscú.
- Vodopiánova, N. E. (2001). “*El síndrome de incineración en las profesiones “persona-persona”*”. Trabajos prácticos en psicología de la dirección y de la actividad profesional (G. S. Nikíforov, redacción) . San Petersburgo: Piter.
- Vodopiánova, N. E. (2003). *La “incineración” profesional y los recursos para superarla*. Psicología de la salud (G. S. Nikíforov, redacción). San Petersburgo: Piter.
- Vodopiánova, N. E., & Stárchenkova E. S. (2009). *El síndrome de “incineración”: diagnóstico y profilaxis* (2ª edición). San Petersburgo: Piter.

Recibido em: 11/05/2011

Aprovado em: 30/05/2011

Sobre a autora

Shuránova Irina Yurevna (portenia@rambler.ru)
Universidad Pedagógica Estatal de Shuia – Russia

Dirección postal: 155912, ciudad de Shuia, Región de Ivánovo. Calle General Belov, N° 107, apartamento 44

Tradução de Marta Shuare.

Resenha

Medicalização de Crianças e Adolescentes Medicalization of Children and Adolescents Medicalización de la Infancia y la Adolescencia



Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p.

O crescente número de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos profissionais da área da Saúde, para diagnóstico e tratamento da dislexia e déficit de atenção e hiperatividade, impõe discussão e reflexão crítica sobre a medicalização de crianças e adolescentes. Medicalização é entendida como o processo de transformação de problemas sociais e institucionais – dificuldades de escolarização – em problemas individuais e em distúrbios orgânicos.

Organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e pelo Grupo Institucional Queixa Escolar e contando com o apoio de diversas entidades envolvidas na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, este livro marca um posicionamento ético-político sobre a medicalização ao divulgar a produção científica existente que sustenta o debate crítico do tema: os princípios epistemológicos e políticos, os fundamentos e os impactos do diagnóstico e do tratamento da dislexia e do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, as posições de enfrentamento à medicalização dos processos educacionais e também, algumas intervenções, que rompem com a lógica medicalizante, realizadas nos campos da medicina, fonoaudiologia e psicologia.

A obra é composta por 15 capítulos, escritos por 19 autores e dividida em quatro partes.

Na primeira parte, são apresentados os princípios epistemológicos e políticos que sustentam a oposição à medicalização de crianças e adolescentes, em quatro capítulos:

(1) Desafios da Clínica Contemporânea: novas formas de “manicomialização”, escrito por Maria Ângela Santa Cruz. Neste texto a autora retoma a história do poder da psi-

quiatria, dos movimentos e pensamentos que sustentaram a reforma psiquiátrica no Brasil e analisa criticamente a condição atual dessa área nos diagnósticos de hiperatividade e déficit de atenção em crianças e adolescentes.

(2) A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação, é da autoria de Renata Guarido. Este capítulo aborda o discurso contemporâneo da biociência e a difusão dos novos conhecimentos em revistas e jornais de grande circulação. Denuncia a biologização do humano e a ilusão de um possível controle técnico da vida, inclusive das experiências escolares.

(3) Os “Intratáveis”: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade, escrito por Maria Cristina Vicentim, fundamenta uma importante perspectiva de compreensão sobre a medicalização, ou, da psiquiatrização de adolescentes autores de ato infracional como uma via de realização do biopoder. Analisa como a psiquiatrização/patologização da conduta criminosa sustenta o paradigma da segregação.

(4) Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo, capítulo escrito por Marilene Proença, problematiza aspectos no campo da política educacional e da psicologia educacional e escolar, apresentando uma concepção teórica que permite analisar o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem.

A 2ª parte deste livro, denominada Fundamentos do Diagnóstico e do Tratamento em Debate, destaca, nos três capítulos que a compõe, a lógica que sustenta a construção

dos diagnósticos de dislexia e TDAH e o impacto desses diagnósticos na subjetividade, nas configurações vinculares e na participação dos sujeitos assim avaliados nas instituições sociais.

(5) Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica, de autoria de Maria Aparecida Affonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares, traz exame minucioso dos conceitos de dislexia e TDAH, demonstrando como esses conceitos estão enraizados no chão dos dogmas e da fé e como as explicações dadas afrontam a lógica da Ciência. As autoras alertam para o perigo da drogadição nos jovens e abrem possibilidades para efetivo debate científico e ético em defesa da vida.

(6) Subsídios da Análise do Comportamento para Avaliação de Diagnóstico e Tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar foi escrito por Jan Luiz Leonardi, Denize Rosana Rubano e Fátima Regina Pires de Assis. Os autores apoiam-se nas concepções filosóficas do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento para analisar a força do diagnóstico e o tratamento do TDAH. Questionam os efeitos do tratamento com metilfenidato e sugerem intervenções na direção da promoção de competências, ao invés da produção da calma e docilidade.

(7) Dislexia, Processo de aquisição ou sintoma na Escrita? é de autoria da fonoaudióloga Rejane Rubino e trata da interpretação supostamente científica das dificuldades da leitura e escrita, mais especificamente do lugar ou não-lugar reservado ao sujeito que suporta as dificuldades na aquisição e no uso da escrita. Mostra como as justificativas apoiadas na falha do funcionamento cerebral desresponsabiliza a todos: escola, pais e o próprio sujeito e fecha qualquer perspectiva para uma interpretação psicodinâmica.

A terceira parte deste livro, denominada Medicalização e Educação, propõe reflexão mais aprofundada sobre o enfrentamento à medicalização dos processos educacionais. Posições que sustentam esse enfrentamento, estimulando a construção de novas estratégias de ação, são apresentadas nos cinco capítulos seguintes.

(8) Um Panorama Nacional dos Estudos sobre a Medicalização da Aprendizagem de Crianças em Idade Escolar escrito por Juliana Garrido e Maria Aparecida Affonso Moysés, mostra o estado da arte da crítica à medicalização de crianças em idade escolar na produção acadêmica nacional. As autoras analisam as dificuldades que a vertente não-medicalizante enfrenta, principalmente, na divulgação das conclusões críticas aos professores, reafirmando a necessidade de o sujeito ser visto em seu contexto e sua história, gerando, assim, práticas emancipadoras.

(9) Conhecimento Científico, Medicalização e os Saberes Escolares em Saúde, escrito por Maria de Lourdes Spazziani e Cecília Collares, resgata de modo crítico alguns aspectos que tratam da construção do conhecimento científico, do saber escolar e das concepções de saúde e doença que tem marcado as práticas educativas em saúde. As autoras contrapõem-se ao discurso medicalizante e defendem a existência de um espaço pedagógico em que os saberes

e práticas cotidianas e culturais das crianças se entrelacem com o conhecimento construído.

(10) A Desatenção Atenta e a Hiperatividade sem Ação é de autoria de José Leon Crochick e Nicole Crochick. Neste texto, os autores apresentam uma reflexão sobre o TDAH e sobre a impulsividade a partir da configuração da sociedade e da cultura atuais. Discutem a vivência efêmera e descartável, na qual os alunos aprendem apenas os conteúdos e os professores desgastam-se para atender o que a escola exige, como substituta da experiência de reflexão sobre o conhecimento.

(11) Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem é de autoria de Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés. As autoras apresentam pesquisa sobre as causas do não aprender. Teoricamente, a pesquisa está fundamentada na concepção materialista histórica da sociedade e mostra como é significativo o discurso (preconceito) que atribui à própria criança seus problemas de alfabetização, colocando como causa do fracasso escolar as pretensas doenças, que sustentam a medicalização do processo ensino-aprendizagem.

(12) Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? Este capítulo, de autoria de Marilene Proença e Beatriz Belluzzo, apresenta os motivos que levaram o Sistema Conselhos de Psicologia e particularmente, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo a preocuparem-se com os Projetos de Lei no campo da Educação. Destacam a dimensão política da prática psicológica e a necessidade de não só compreender a profissão no interior das políticas públicas, mas de interferir nos seus rumos.

Compõem a 4ª parte deste livro, três relatos de intervenções realizadas nos campos da medicina, fonoaudiologia e psicologia. São intervenções que questionam e rompem com a lógica da medicalização, oferecendo outras bases de sustentação para aproximação e compreensão das dificuldades no processo de escolarização.

(13) Medicalização na infância e adolescência: histórias, práticas e reflexões de um médico da atenção primária é o título do capítulo escrito por Charles D. Tesser e Paulo Poli Neto. Os autores relatam as sensações e sentimentos do Dr. Júlio, um médico clínico, em seu trabalho cotidiano em um Centro de Saúde. Relatam a angústia, os questionamentos do médico e suas reflexões sobre o controle do futuro expresso na medicina e apontam para a importância do envolvimento dos profissionais com as vidas e problemas dos seus pacientes, tanto individuais e clínicos, como sanitários e coletivos.

(14) Possível Intervenção Fonoaudiológica em um caso de linguagem escrita, texto escrito por Claudia Perrotta, apresenta um caso clínico de paciente com suspeita de dislexia, desde sua busca de interlocução com a instituição escolar, o manejo do processo terapêutico, até o final do contato com o paciente. A autora focaliza o atendimento na ampliação do universo cultural do paciente por meio da linguagem, o que favorece reflexões sobre o diagnóstico, as responsabilidades da escola pelas dificuldades dos alunos e

o modo com que os pais compreendem os diagnósticos de dislexia e/ou déficit de atenção.

(15) A medicalização do Ensino comparece aos atendimentos psicológicos, de autoria de Beatriz de Paula Souza, apresenta o Serviço Orientação à Queixa Escolar, do Instituto de Psicologia da USP. A autora relata dois atendimentos de crianças com dificuldades de escolarização, uma delas com suspeita de TDAH e outra diagnosticada como dislética. Ao analisar cada caso, a autora aprofunda a reflexão quanto à importância de o psicólogo compreender o processo de produção das queixas escolares e intervir como mediador nas relações, centrando seu trabalho nos funcionamentos institucionais do sistema educacional.

O livro traz também, indicações de vídeos disponíveis na internet, sugestões de artigos, livros, teses e dissertações, aos que pretendem continuar seus estudos no tema.

A tarja preta na capa do livro adverte para a medicalização de crianças e adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. Os textos apresentados evidenciam, pois, o ainda vigente poder do modelo da medicina na concepção da ciência moderna positivista que transforma questões sociais em distúrbios, transtornos pessoais, individuais. Nesse sentido, no processo de escolarização são os distúrbios e/ou transtornos dos alunos que os impedem de aprender. Como consequência, precisam utilizar alguma droga que os coloque dentro dos padrões esperados, não importando sua trajetória educacional, ou sua história de vida.

Concordo com os autores que não negam a existência de crianças e adolescentes com dislexia ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Mas, será a maioria, dado o crescente aumento de encaminhamentos e crianças usuárias de medicação, tendo por justificativa o avanço da produção de novos fármacos? O que vejo é um abuso, ou pior, a redução de questões sociais a doenças de indivíduos.

Por estimular a reflexão sobre a medicalização e a patologização de problemáticas de natureza social a que estão submetidas crianças e adolescentes, este livro é indicado a todos os envolvidos com os processos de escolarização e suas dificuldades. Aos profissionais e estudantes da área da Saúde e da Educação, que trabalham com o que se denomina o não aprender, estes textos podem subsidiá-los à crítica sobre suas responsabilidades e encaminhá-los à construção coletiva de ações que questionem o que muitos ainda consideram o padrão normal de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes. A questão colocada e que merece muita atenção, versa sobre os Direitos da Criança e do Adolescente – uma questão Ética, portanto.

O contato com o pensamento de especialistas nos campos da medicina, da fonoaudiologia e da psicologia, nas vertentes social e escolar, que resiste à medicalização da educação estimula também a reflexão no interior das famílias, incluindo suas crianças e adolescentes, permitindo o diálogo fundamentado no exame crítico do contexto e situações específicas dos processos de aprendizagem.

Com este livro, nova força se instala capaz de desreinar tão complexo tema e desarrumar o tabuleiro de crenças há muito estabelecidas sobre o processo de medicalização e a naturalização da história.

Uma força que ascende e faz barulho, tal como o movimento migratório dos peixes, quando em cardumes iniciam uma jornada perigosa com fins reprodutivos, nadando com esforço contra a correnteza até a cabeceira dos rios para a desova.

O movimento contra a medicalização e patologização de crianças e adolescentes é, portanto, essencial para romper o silêncio dos conflitos, tornando franco e aberto o debate sobre a redução de questões sociais a doenças de indivíduos.

Recebido em: 17/04/2011
Aprovado em: 30/05/2011



Carmem Sílvia Rotondano Taverna

Pós-doutora em Psicologia da Educação pela

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

História

Entrevista com Marilda Gonçalves Dias Facci

Interview with Marilda Gonçalves Dias Facci

Entrevista con Marilda Gonçalves Dias Facci



Entrevistadora: Marilene Proença Rebello de Souza

Marilda Gonçalves Dias Facci é professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Trabalhou 10 anos como psicóloga escolar na Secretaria de Educação Municipal de Maringá. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, Educação e Psicologia Escolar.

Considerando que ela é membro da diretoria da ABRAPEE, estando nesta gestão no cargo de Presidente Futura, convidamo-la para ser a nossa entrevistada deste número da Revista Psicologia Escolar e Educacional.

Marilene Proença: *Como ocorreu seu interesse pela área de Psicologia Escolar?*

Marilda Facci: Na época da graduação, a área escolar, na realidade, era a minha segunda área de preferência. A primeira era a área do trabalho. No entanto, logo que eu me formei, fiz concurso para atuar na Secretaria de Educação do Município de Maringá, fui aprovada e comecei a trabalhar nas escolas municipais. Nessa época, também trabalhei em uma empresa e tinha uma clínica. Tive experiência nas três áreas clássicas da Psicologia, mas, no decorrer dos anos, acabei me formando na área escolar.

Marilene Proença: *Como se deu sua formação profissional na área? Quem foram os seus principais interlocutores?*

Marilda Facci: Eu costumo afirmar para os meus alunos que, quando nós nos formamos, nós saímos da faculdade psicólogos e que nos tornamos psicólogos escolares a partir dos estudos e experiências que vamos desenvolvendo.

Quando eu entrei na prefeitura, em 1988, tive colegas de trabalho que me auxiliaram muito no começo da carreira. Na época, o setor de Psicologia contava com quatro psicólogas que foram me mostrando o que eu poderia fazer nas escolas.

Eu havia tido uma experiência inicial nas escolas no estágio curricular, mas tinha mais dúvidas do que certezas sobre o que fazer. Esse grupo de psicólogas desenvolvia uma prática inovadora, com uma visão de escola já amparada por pressupostos de uma visão crítica e, principalmente, em nenhum momento, fazia uma intervenção pautada em um modelo clínico. Elas foram minhas primeiras interlocutoras no fortalecimento da jornada na área escolar. Quando eu tinha algum problema na escola, eu ligava para elas e elas me socorriam. Por outro lado, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação realizava muitos estudos buscando firmar uma educação progressista para a rede. A defesa do conhecimento era muito presente naquele lugar.

Em 1990, conclui um curso de especialização na UEM denominado “Materialismo Histórico e Psicanálise” e fiz uma monografia, com base nos fundamentos marxistas, sobre o fracasso escolar. Na época da graduação, na disciplina de Filosofia, estudei textos de Marx e autores marxistas e fui me afinando com a forma como eles analisavam os fatos, como compreendiam a realidade vinculada à base material, às relações de classe.

Trabalhei, também, alguns semestres na UEM como professora colaboradora, ministrando disciplinas da área escolar. Era muito bom poder estudar mais e, ao mesmo tempo, levar aos alunos conhecimentos da prática profissional.

Em 1998, conclui o mestrado em Educação e pesquisei sobre o trabalho que nós do grupo de psicólogos realizávamos na prefeitura. O título da dissertação foi “O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos”. Nessa época, já tinha feito concurso público na UEM e atuava como docente. Após a conclusão do mestrado, me desliguei da prefeitura, porque tinha interesse em me dedicar mais a pesquisa, fazer doutorado e, naquele trabalho, não teria como dar continuidade ao estudo. Foi muito difícil deixar de atuar como psicóloga escolar porque eu gostava muito do trabalho e fiquei nas escolas por um período de 10 anos.

No mestrado, tive acesso às obras de autores da Psicologia Histórico-Cultural e comecei a tentar fundamentar minhas pesquisas e trabalhos nessa perspectiva teórica. Dei continuidade a estes estudos no doutorado, momento em que me dediquei a analisar o trabalho do professor a partir dos pressupostos vigotskianos.

Como você pode ver, fui me fazendo psicóloga escolar, direcionando meus estudos para a área escolar e cada vez mais consciente de que o psicólogo muito pode fazer para que a escola atinja sua finalidade na socialização dos conhecimentos. Os psicólogos da prefeitura e os professores da área de Psicologia Escolar da UEM, juntamente com autores das obras a que tive acesso, contribuíram para que eu me identificasse, definitivamente, com a área escolar. Nesses 25 anos de profissão, percebo que a opção pela área cada vez ficou mais fortalecida, imbricando na constituição da minha personalidade e na forma de compreender a realidade.

Marilene Proença: *Que temáticas você pesquisou na área?*

Marilda Facci: Na especialização, pesquisei o fracasso escolar. Entrevistei professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental para identificar as causas que atribuíam ao fracasso escolar. Ficou claro na pesquisa que eles culpavam alunos e pais pelas dificuldades que as crianças tinham na escola. Pouco mencionaram fatores intraescolares e muito menos a relação escola-sociedade. Já naquela época, influenciada por autores como você, Adriana Marcondes, Patto, entre outros, não aceitava explicações pautadas na Teoria da Carência Cultural. Naquele trabalho, já estava claro para mim, a partir do materialismo histórico e dialético, que havia uma produção do fracasso escolar, principalmente entre filhos da classe trabalhadora.

Vale destacar que, não sei se já te falei isso, fiz um curso com você e a Adriana Marcondes no CONPE – Congresso de Psicologia Escolar e Educacional, em Campinas, no início dos anos 1990. O curso era sobre queixas escolares e lembro muito bem das reflexões que vocês faziam e que colaboraram com o trabalho da nossa equipe de psicólogos na prefeitura, pois estávamos ansiosas por dialogar com pesquisadores e profissionais que empreendiam uma prática que analisasse o contexto escolar, superando intervenções individualizantes. Este foi o primeiro CONPE de que participei, depois disso fui em todas as edições do Congresso.

No mestrado, tratei diretamente do trabalho do psicólogo escolar, resgatando a história da inserção do psicólogo nas escolas municipais e analisando os fundamentos teóricos que guiavam a prática do profissional. A necessidade da fundamentação teórica para a prática sempre se colocou para mim como um ponto muito importante, desde aquela época. Considero, como defende Dermeval Saviani, que, quanto mais sólida for a teoria, mais sólida será a prática desenvolvida. Acho que sempre estive preocupada com a relação dialética entre teoria e prática.

No doutorado, a temática centrou-se no trabalho docente porque, desde a época do trabalho na prefeitura, considerava que o professor era imprescindível para o processo pedagógico e que o psicólogo só conseguiria empreender uma prática em prol da transmissão-assimilação dos conhecimentos se nos aliássemos aos professores. Busquei fazer uma análise crítica da Teoria do Professor Reflexivo e do Construtivismo, demonstrando que essas teorias esvaziavam o trabalho do professor. Em contrapartida, me aprofundei nos pressupostos vigotskianos para demonstrar o quanto o trabalho mediador do professor, na transmissão do conhecimento científico, provoca o desenvolvimento psicológico dos alunos, buscando valorizar, na tese, a atividade docente.

Após o doutorado, pesquisei e orientei projetos de iniciação científica, monografias e dissertações sobre temáticas relacionadas à Psicologia e Educação, tais como: avaliação psicológica, constituição da subjetividade, formação de professores, atuação do psicólogo escolar no Paraná, atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, superdotação, periodização do desenvolvimento humano e relação desenvolvimento e aprendizagem. O norte teórico tem sido a Psicologia Histórico-Cultural.

No pós-doutorado, estou estudando o processo de avaliação psicológica e o método instrumental, com base vigotskiana.

Marilene Proença: *Que experiências você menciona como mais significativas no campo da Psicologia Escolar e que contaram com sua participação direta?*

Marilda Facci: Essa é uma pergunta difícil. Penso que o trabalho na docência, a participação em eventos e os cursos de formação de professores, tratando de temáticas da Psicologia e Educação, podem contribuir para que a Psicologia Escolar faça o que Vigotski propunha já em 1924-26: oferecer subsídios para a Pedagogia acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem.

Costumo dizer para os alunos que o psicólogo escolar tem que ter muita resistência à frustração porque ele não consegue dimensionar até onde sua intervenção provocou alguma modificação no aluno, nos pais, nos professores. Quando participamos de um curso de formação de professores na escola, quando orientamos pais, atendemos um aluno, não temos como medir o quanto nossa ação provocou alguma modificação nos sujeitos. Eu acredito que, se o psicólogo tiver uma visão crítica da realidade, se for guiado por uma concepção que adote a historicidade como eixo principal para entender os fatos humanos, ele pode contribuir para a humanização dos indivíduos.

Em nível mais concreto, talvez a minha contribuição tenha sido a produção e divulgação de pesquisas que buscam se contrapor a uma visão naturalizante e individualizante das queixas escolares, estudos que procurem demonstrar o quanto fatores histórico-sociais produzem os homens da forma que se apresentam. Saviani afirma que a Psicologia precisa trabalhar com o homem concreto, síntese das relações sociais, e não o homem abstrato. Defender e divulgar essas ideias, do meu ponto de vista, pode contribuir para que a Psicologia ocupe um lugar que foge da simples denúncia, da estigmatização, da mensuração, tão presentes na história da inserção da Psicologia na escola.

Também é importante mencionar a minha atuação do Grupo de Trabalho – GT – de Psicologia da Educação nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. Tenho frequentado essas reuniões desde 1999, quando apresentei minha pesquisa de mestrado. Atualmente, sou coordenadora desse GT.

Participar também da ABRAPEE, já da diretoria nas últimas duas gestões, e lutar pelo desenvolvimento da atuação e pesquisas que primem pela emancipação de todos, considero que podem ser um bom caminho em prol do fortalecimento da Psicologia Escolar e Educacional.

Marilene Proença: *Do seu ponto de vista, quais seriam as principais questões a serem enfrentadas ainda pela Psicologia Escolar e Educacional?*

Marilda Facci: São vários os enfrentamentos que temos que fazer. Cada época histórica gera necessidades e comportamentos diferenciados que carecem de entendimento e atendimento.

Romper definitivamente com o modelo clínico me parece ser fundamental. Na pesquisa que você realizou buscando analisar e descrever a atuação do psicólogo escolar em sete estados brasileiros, da qual participamos, mais efetivamente lidando com dados do Paraná, constatamos o quanto muitos psicólogos ainda continuam fazendo uma prática guiada pelos moldes clínicos.

Outro ponto fundamental é que não podemos nos calar diante da medicalização que assola a escola. Temos que nos posicionar contra a patologização do ensino, temos que retomar a análise crítica iniciada por Patto nos final dos anos 1990 e continuada por vários pesquisadores, tais como Elenita Tanamachi, Marisa Meira, Adriana Marcondes, Sonia Shima Barroco, Maria Aparecida Moyses, Silvana Tuleski, entre outros que mostravam a visão ideológica que permeava as explicações para o fracasso escolar. Não podemos deixar que o crescimento de diagnósticos de distúrbios de aprendizagem cerre nossos olhos para a pauperização do ensino, para a falta de condições objetivas para que professores possam ensinar e alunos possam aprender. Não podemos cair nesta cilada ideológica e achar que, novamente, a culpa é do aluno que não se interessa pela escola; que o professor é culpado porque não utiliza metodologias adequadas; ou que os pais são culpados porque não acompanham a vida dos filhos. Temos que alargar nosso olhar e compreender que a divisão de classe não possibilita que todos os indivíduos tenham acesso igualitário a bens de consumo e culturais. São muitos os desafios que precisam ser resolvidos na coletividade.

Marilene Proença: *Fazendo parte da diretoria da ABRAPEE, que desafios você considera que estão postos para a Associação?*

Marilda Facci: Parece-me que é dar continuidade às ações que estão sendo desenvolvidas na Associação, como, por exemplo, acompanhar os projetos de lei que estão tramitando em nível municipal, estadual ou federal que tratam da inserção do psicólogo na escola.

Outra ação é acompanhar projetos de lei que tramitam nestas instâncias mencionadas e que tratam dos distúrbios de aprendizagem, das dislexias, dos TDAH – transtornos e déficits de aprendizagem e hiperatividade, por exemplo. A comunidade precisa estar atenta a estes projetos que, em minha opinião, ao invés de trazerem mais direitos aos alunos, estão retirando deles o direito de ter acesso ao conhecimento. O Fórum contra a medicalização das sociedades, no qual a ABRAPEE tem tido voz ativa, me parece que é uma forma adequada de contraposição.

No dia a dia, parece-me que devemos dar continuidade às orientações que temos dado a estudantes e profissionais que procuram a Associação com dúvidas e com solicitações vinculadas à atuação e pesquisa na área de Psicologia Escolar.

São várias as ações, mas também são várias as conquistas que a Associação vem tendo nos últimos anos, marcando sua presença com discussões que ampliam a compreensão que se tem do processo educativo na intersecção com o desenvolvimento do psiquismo.

Marilda Gonçalves Dias Facci (mgdfacci@uem.br) Universidade Estadual de Maringá.

Marilene Proença Rebello de Souza (marileneproenca@hotmail.com) Universidade de São Paulo.

Relato de Prática Profissional

Graduandos e suas crianças compartilhando os espaços da Universidade

Graduating and their children sharing the University premises

Alumnos de pre-grado y sus niños compartiendo los espacios de la Universidad

Célia Regina da Silva Rocha
Regina Toni Loureiro de Freitas
Rita de Cássia Frenedo
Simone Ferreira da Silva Domingues

Nas instituições que atuam diretamente com o Ensino Superior, estão matriculados cerca de seis milhões de alunos, dos quais aproximadamente 74% estudam em instituições privadas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [MEC/INEP] (2009), órgão vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto, dos alunos matriculados, 62,3% estão no período noturno e tentam conciliar situações referentes às realizações pessoal e profissional. Na Universidade privada, predominam jovens oriundos de famílias com rendas mensais mais baixas e escolaridade inferior (Augusto, 2005; Mutichelli, 1980; Pimenta, 2001). Nessas famílias, os jovens começam a trabalhar mais cedo para complementar a renda familiar, o que retarda sua formação acadêmica (Mendes, 1986; Pimenta, 2001). Muitos desses jovens já possuem filhos ou crianças sob sua responsabilidade e que fazem parte de sua rotina diária. Aos alunos nessas condições, que conciliam os estudos e suas crianças, sempre cabe a sensação de “estar em falta” com elas, mesmo que as responsabilidades sejam compartilhadas com as demais pessoas de seu convívio.

Outra questão presente na vida destes universitários refere-se ao orgulho de estarem matriculados em um curso universitário, uma vez que, em muitas famílias, estes jovens são os primeiros a frequentarem a Universidade, daí a importância em compartilhar esta conquista com os demais familiares (Augusto, 2005; Pimenta, 2001).

Na Universidade Cruzeiro do Sul, os alunos do curso de Psicologia manifestaram o desejo para as professoras de que seus filhos pudessem conhecer a instituição onde estudavam. A solicitação foi percebida como uma necessidade dos alunos de estreitar os laços e melhorar as relações

entre eles e as crianças com quem mantinham relações de afetividade intensa, bem como de aproximar essas crianças do espaço universitário.

Compreendendo que o ambiente acadêmico provoca mudanças significativas no estudante, proporcionando o compartilhar de ideias e experiências (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006), as professoras desenvolveram um projeto que pudesse ir além de uma visita, mas que proporcionasse uma situação de interação e aprendizagem para os alunos.

O projeto foi desenvolvido com uma proposta que possibilitou a implantação do projeto “Dia da Criança”, que, desde 2006, é realizado no mês de outubro e tornou-se uma atividade que faz parte do Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da Universidade Cruzeiro do Sul (2008). Esta atividade foi iniciada no *campus* São Miguel e, a partir de 2008, foi estendida para os alunos de outro *campus* e de outros cursos.

No ano de 2006, para a atividade realizada no *campus* São Miguel, foram convidados 56 alunos, destes, compareceram 50 alunos e 68 crianças; em 2007, dos 71 alunos convidados, participaram 67 alunos e 101 crianças. Em 2008, convidamos 92 alunos do *campus* São Miguel, dos quais participaram 36 alunos e 42 crianças. No *campus* Anália Franco, foram convidados 77 alunos, dos quais compareceram 11 alunos e 30 crianças. No ano de 2009, dos 96 alunos convidados em São Miguel, compareceram 80 alunos e 76 crianças e, no *campus* Anália Franco, dos 92 alunos convidados, participaram 83 alunos e 73 crianças.

Os alunos participavam da atividade trazendo as “suas crianças” e/ou desenvolvendo atividades na condição de: 1) organizadores do evento, 2) monitores e recreadores (monitorando, criando elaborando e executando as ativida-

des de recreação, jogos e brincadeiras), 3) auxiliares (auxiliando na organização, confeccionando cartazes, convites e adereços) ou 4) observadores (com ou sem crianças).

Divididas em pequenos grupos de faixa etária, as crianças foram encaminhadas para conhecer os espaços da Universidade: salas de aula, laboratórios, brinquedoteca e área de convivência. Após a visita, foram levadas para um espaço onde puderam participar de jogos, brincadeiras e interagir com professores e alunos presentes.

Partindo de uma abordagem qualitativa, os professores puderam analisar os resultados do projeto. Uma das possibilidades foi que, durante as atividades, eles puderam se aproximar dos alunos e conhecer um pouco melhor a sua trajetória escolar. Constataram que alguns alunos ingressaram na Universidade no final da adolescência, saindo direto do Ensino Médio para o Superior e outros se afastaram da escola, retomando os estudos mais tarde, casados e com filhos, mais maduros e centrados em seus objetivos acadêmicos e profissionais. Tais resultados corroboram os de Mendes (1986) e os de Pimenta (2001). Além disso, verificaram que, ao trazer a “sua criança”, os alunos demonstravam satisfação e orgulho ao apresentá-la às professoras e aos demais colegas.

A participação das crianças de 0 a 3 anos foi muito importante, pois, na brinquedoteca, elas puderam exercitar o ato de brincar, que é uma atividade envolvente, interessante e informativa, fazendo com que a criança aprenda consigo mesma, com os objetos e com as pessoas envolvidas na atividade lúdica (Macedo, Petty & Passos, 2005). Quanto à interação das crianças e monitores, observou-se que elas, apesar da pouca idade, haviam atribuído sentido àquela experiência. A partir do conhecimento e visita da instituição, as crianças de 4 a 12 anos relataram seu desejo de que, quando forem “grandes”, estudar na Universidade. A partir da visita, as crianças manifestaram seu interesse pelas profissões, ao mesmo tempo em que desmistificaram as fantasias sobre o que é Universidade, passando a concebê-la como um espaço no qual elas também podem ser inseridas não somente quando se tornarem adultas, mas também enquanto crianças, pertencendo a este espaço de forma física e emocional.

Desta forma, a Universidade sai do plano da imaginação e passa a fazer parte do mundo real destas crianças, mundo do qual, dentro em breve, ela fará parte. Isso pôde ser observado no relato feito por uma aluna quando descreveu que a atividade despertou na “sua criança” o interesse em retornar à Universidade daqui a algum tempo na condição de aluno. No relato de outro aluno, ele afirma que o fato de participar da atividade com seus dois filhos favoreceu e estreitou os laços emocionais e familiares. Graduandos emocionalmente seguros tornam-se mais equilibrados e capazes de desenvolver suas potencialidades com competência (Pimenta, 2001).

A Universidade não pode desvincular a realidade educativa do componente humano, já que, ao se planificar o ensino, deve-se ter em conta a diversidade dos indivíduos, não apenas pelas características de personalidade, mas,

principalmente, por suas distintas condições sociais (Augusto, 2005; Mutichelli, 1980; Pimenta, 2001; Urquijo, 2002). A atividade do “Dia das Crianças” considerou os interesses e necessidades dos alunos, buscando minimizar a sensação deles de estar “em falta”; além disso, favoreceu a confiança entre o aluno e a “sua criança”, pois, ao sair de casa para ir à Universidade, a criança imediatamente identifica o local e se sente segura.

Neste sentido, partimos da premissa de que, no trabalho educativo cotidiano, não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os graduandos não deixam os aspectos afetivos do lado de fora da sala de aula no momento em que estão interagindo com os chamados objetos de conhecimento, ou não deixam latentes seus sentimentos – afetos e relações interpessoais – enquanto pensam; essa interação é constante e indissociável.

Concluimos que o projeto favoreceu a relação entre criança e alunos e possibilitou aos graduandos exercitarem suas competências e habilidades fundamentais para uma aprendizagem permanente (Stein, 1999), como também para sua futura atuação profissional (Santos, 2007). Nesse sentido, é de primordial importância relatar as atividades realizadas por graduandos para visibilidade positiva, ampliada e qualificada da Universidade perante a comunidade acadêmica, possibilitando, a partir dessa experiência, que outros projetos sejam desenvolvidos nessa direção para alcance da sociedade civil.

Referências

- Augusto, M. H. O. (2005). Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a Sociologia da juventude. *Tempo Social*, 17(1), 11-33.
- Macedo, L., Petty, A. L. N., & Passos, N. C. (2005). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, A. (1986). O ensino superior noturno e a democratização do acesso à Universidade. *Debates e Proposta INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67(157), 617-647.
- Ministério da Educação e do Desporto. (2009). Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP. Recuperado: 10 set. 2010. Disponível: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf
- Mucchielli, R. (1980). A formação de adultos. São Paulo: Martins Fontes.
- Pimenta, M. M. (2001). Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Santos, M. S. (2007). Integração e diferença em encontros disciplinares. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(65), 51-60.

Stein, D. (2008). Situated learning in adult education. Recuperado: 05 de out 2010. Disponível: <http://www.eric.syr.edu?ERIC>

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a experiência acadêmica de estudante do ensino superior. *Aval. Psicol.*, 5(1), 11-20.

Universidade Cruzeiro do Sul. (2008). Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (Edição Revisada). São Paulo: Autor.

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. *Relaciones con sexo, edad e institución. PsicoUSF*, 7(2), 211-218.

Recebido em: 19/11/2010
Reformulado em: 13/05/2011
Aprovado em: 08/06/2011

Sobre as autoras:

Célia Regina da Silva Rocha (célia.rocha@cruzeirosul.edu.br, crsrocha@gmail.com)
Universidade Cruzeiro do Sul

Regina Toni Loureiro de Freitas (regina.freitas@cruzeirosul.edu.br)
Universidade Cruzeiro do Sul

Rita de Cássia Frenedo (rita.frenedo@cruzeirosul.edu.br)
Universidade Cruzeiro do Sul

Simone Ferreira da Silva Domingues (simone.domingues@cruzeirosul.edu.br)
Universidade Cruzeiro do Sul

Endereço para correspondência:

Regina Toni Loureiro de Freitas
Universidade Cruzeiro do Sul.
Rua Dr. Uziel Cirillo, no. 225 - Vila Jacuí
São Paulo, SP,
CEP 08060-070

Notícias Bibliográficas

Bibliographic notes

Noticias bibliográficas

Checchia, A. K. A. (2010). Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em *Psicologia Escolar*. Campinas: Alínea, 158 páginas.

A relevância deste livro consiste na articulação entre adolescência e escolarização, tema pouco desenvolvido na área de Psicologia Escolar, bem como no questionamento da concepção hegemônica no campo da Psicologia sobre a adolescência, a partir de uma perspectiva crítica em que se enfatiza a constituição social e histórica dos fenômenos, em oposição à sua naturalização.

Costa, S. B. da (2010). Relatório Anual - 2010. Fundação Abrinq - Há 20 anos a voz das crianças no Brasil. São Paulo: Ed. Gráfica Burti Ltda/ABRINQ, 202 páginas.

É obra comemorativa do 20º ano de atuação da Fundação. Apresenta dados importantes para qualquer pessoa ou profissional que trabalhe com crianças e adolescentes, independentemente de seu foco ser o brincar ou o lazer. Os temas são: cenário da infância e da adolescência no Brasil, áreas de atuação, influências nas políticas, produção e disseminação de conhecimento e sustentabilidade.

Rog, L. J. (2011). *Marvelous minilessons for teaching intermediate writing, grades 4-6*. Newark, DE: International Reading Association, xiv + 216 páginas.

A tecnologia de miniaulas ou minilições emergiu há décadas e vem se aperfeiçoando progressivamente. O presente livro apresenta, em seus nove capítulos, a base geral da estratégia e suas variações aplicadas à aprendizagem de conceitos, leitura e escrita de temas diversos, avaliação e também estratégias para ajudar alunos com dificuldades. É útil para todos que se preocupam com eficiência no ensino-aprendizagem, em qualquer área do conhecimento.

Seixas, H. (2011). *O prazer de ler*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 78 páginas.

É um livro pequeno, de textos breves, interessantes para serem usados em aulas de português como base para se trabalhar com seminários e técnicas como "Descobrir-se no texto" ou "Achando o outro no texto". É um ótimo trabalho a ser usado em atendimento psicoeducacional de leitores relutantes e sem motivação. Qualquer leitor comum pode usufruir de bom entretenimento lendo o livro de Seixas.

Souza, M. P. R. (org.) (2010). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 284 páginas.

Trata-se de uma coletânea na qual os autores tiveram contato direto com trabalhos voltados para a infância e desenvolveram pesquisas metodológicas de aproximação à criança e ao processo de escolarização.

Tomaél, M. I. & Jesus, J. A. G. de (2010). *Informação em múltiplas abordagens: acesso, compartilhamento e gestão*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina e Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, 250 páginas.

A obra é de interesse para todos os que trabalham com a informação, sendo particularmente útil em cursos introdutórios de metodologia científica.

Tuleski, S. C. T. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Lúria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem, 249 páginas.

Este livro tem como proposta apresentar a obra de A. R. Lúria (1902-1977) como determinada pela concretude de seu contexto histórico, isto é, a Rússia pós-revolucionária como marco inicial de seus estudos e pesquisas e, posteriormente, a União Soviética sob o regime stalinista. É uma obra muito importante para estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

Witter, G. P. & Wu, M. (orgs) (2011). *Ensino de Ciências e Matemática: formação e atuação de professores*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 296 páginas.

Trata-se de obra de interesse para professores de Ciências e de Matemática e para os Cursos de Licenciatura nestas áreas, bem como cursos de Psicologia Escolar, Pedagogia e Psicopedagogia. Enfoca competências, habilidades, capacitação, avaliação, motivação, leitura e ensino-aprendizagem

Normas Editoriais

Instructions to authors

Instrucciones a los autores

INFORMAÇÕES GERAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - publica manuscritos referentes à atuação, formação e história da Psicologia no campo da educação, textos de reflexão crítica sobre a produção acadêmico-científica e relatos de pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional bem como na sua interface com a Educação.

ORIENTAÇÕES EDITORIAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional publica somente artigos inéditos. Os originais serão submetidos à avaliação da Comissão Editorial e/ou de pareceristas ad hoc, garantido anonimato tanto dos autores dos originais, quanto dos pareceristas. As normas adotadas são as da APA (American Psychological Association), exceto em situações específicas em que houver necessidade de assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de infra-estrutura operacional.

TIPOS DE TEXTOS PUBLICADOS

Serão aceitos manuscritos redigidos em português, espanhol e inglês nas seguintes categorias:

- 1. Estudos Teóricos/Ensaio** – trabalhos teóricos e/ou de revisão de literatura que questionam modos de pensar e formas de atuação tradicionais e conduzam a novas elaborações (até 25 laudas, em espaço duplo);
- 2. Relatos de Pesquisa** – relatos sucintos de pesquisas realizadas, de caráter qualitativo e/ou quantitativo, apresentados de acordo com a seguinte seqüência: introdução, método, resultados, discussão e referências. Anexos, quando houver e não forem muito extensos para serem publicados, deverão ser apresentados após as referências (de 20 a 25 laudas, em espaço duplo).
- 3. História e Memória** – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso, relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar e Educacional, entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história; memória de eventos relevantes realizados pela ABRAPEE.
- 4. Relatos de Práticas Profissionais** – apresentação de procedimentos e tecnologias educacionais, propostas visando melhor equacionamento de problemas psicoeducacionais e/ou melhor atuação do psicólogo escolar, vivências do autor, apresentação de novos instrumentos no campo da Psicologia Escolar e quaisquer outras sugestões relevantes para a área (até cinco laudas);

5. Resenhas – apreciação de livros ou coletâneas de relevância para a área de Psicologia Escolar e Educacional publicados recentemente (até cinco laudas).

APRESENTAÇÃO DE MANUSCRITOS

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em uma via impressa em papel e uma em CD ROM, em espaço duplo, em fonte tipo **Times New Roman**, tamanho 12, não excedendo o número de laudas da categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto identificada, a qual receberá número de página 1. A página deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm). A gravação do arquivo em CD Rom deverá ser em extensão **.doc**.

Em caso de reformulação, a nova versão deverá ser encaminhada por correio eletrônico. A formatação do texto e das páginas obedecerá às mesmas características da primeira versão. Todo encaminhamento à revista deverá ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual estará explicitada a intenção de submissão do trabalho para publicação e a autorização para sua publicação, caso aprovado pelo Conselho Editorial. Deverá constar também a afirmação de que o manuscrito respeita os procedimentos éticos exigidos em trabalhos de pesquisa.

O seguinte modelo de carta de encaminhamento de manuscrito poderá ser utilizado pelo autor:

Modelo de carta de encaminhamento de manuscrito

Local, data
À Comissão Editorial

Prezados(as) Senhores(as)

Encaminho(amos) à Comissão Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional para apreciação, uma via impressa em papel e uma em CD ROM do manuscrito intitulado (digite o título do manuscrito) que acredito(amos) poder ser enquadrado na categoria (especificar o tipo de manuscrito).

Declaro(amos) que o presente trabalho é inédito e original, não está sendo submetido à qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, atende a todos os procedimentos éticos e conta com minha (nossa) autorização para ser publicado.

Atenciosamente

Nome(s) do(s) signatário(s) e assinatura(s)

A apresentação dos trabalhos deve seguir os seguintes passos:

1. Folha de rosto sem identificação do nome do autor (ou autores) contendo apenas:

- 1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
- 1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
- 1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.

2. Folha de rosto com identificação do nome do autor (ou autores) contendo:

- 2.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
- 2.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
- 2.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.
- 2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional e titulação por ocasião da submissão do trabalho.
- 2.5. Indicação do endereço para correspondência postal e eletrônica, seguido do endereço completo de todos os autores, de acordo com as normas dos Correios.
- 2.6. Indicação do endereço para correspondência com o editor referente à tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
- 2.7. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4) e outros fatos de divulgação eticamente necessária.
- 2.8. Endereço postal completo e endereço eletrônico de todos os autores.

3. Folha contendo Resumo, em português:

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras. Ao resumo devem seguir-se três palavras-chave para fins de indexação do trabalho. As palavras deverão possibilitar a classificação do trabalho com adequada precisão, permitir que ele seja recuperado conjuntamente com trabalhos semelhantes e evocar termos que, possivelmente, seriam considerados por um pesquisador ao efetuar um levantamento bibliográfico.

No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

O resumo de um estudo teórico/ensaio deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo:

O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de três keywords, compatíveis com as palavras-chave e com o Thesaurus da APA.

5. Texto propriamente dito:

Em todas as categorias do original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, método, resultados e discussão e referências. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e dispostas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas ao final deste texto. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas ou pela citação em itálico não acompanhada de aspas. As citações deverão sempre ser seguidas do número da página do original consultado. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de cinco espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenadas por ano de publicação, a mais antiga primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem, são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (p. ex., sublinha). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos: apenas quando contiverem informação original importante, ou destacamento indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras: incluindo legenda, uma por página em papel, ao final do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução, as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa, a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos excepcionais, o manual da APA deve ser consultado.

Tipos Comuns de Citação no Texto

Citação de artigo de autoria múltipla

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando e ou & conforme abaixo:

“ A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)” mas “a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas” (Guzzo & Witter, 1987)”

2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de “e cols.” e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de “e cols.”, exceto se este formato gerar ambiguidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Rosário e cols. (2008).

Na seção Referências todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho discutido em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho discutido em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura...

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Referência

1. Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado

Serpa, M.N.F. & Santos, A.A.A. (1997, outubro). Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A. & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. *Ciência e Cultura*, 40 (7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G. & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 66). Ribeirão Preto: SBP.

Witter, G.P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos* (p. 261). Ribeirão Preto: SBP.

4. Teses ou dissertações não publicadas

Polydoro, S.A.J. (2001). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Mdicas.

6. Capítulo de livro.

Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.) Handbook of reading research (Vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item - IRT: uma introdução Em L. Pasquali (Org.), Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido, em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. (E.O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original.

No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning American Psychologist, 49 (4), 294-303.

9. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

10. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder (3a ed. revisada). Washington, DC: Autor.

PROCEDIMENTOS DE SUBMISSÃO E AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho especificadas acima, passarão pelas seguintes etapas de avaliação:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a dois membros do Conselho Editorial da revista e/ou consultores ad hoc.
2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão informados das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores)
3. No caso de aceitação para publicação, a Comissão Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização, conforme os parâmetros editoriais da Revista.
4. O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.
5. A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre da Comissão Editorial.

DIREITOS AUTORAIS

O autor principal da matéria receberá, no mínimo, três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) pode ser feita, desde que citada a fonte.

ENVIO DE MANUSCRITOS

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve ser enviada para a Revista Psicologia Escolar e Educacional, conforme endereço abaixo e enviada para o endereço eletrônico revistaabrapee@yahoo.com.br

Endereçado a:

Universidade Estadual de Maringá

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
A/C Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – Editora Responsável
Av. Colombo, 5.790 – CEP 87020-900
Jardim Universitário. Maringá – Paraná.

Endereço eletrônico: revistaabrapee@yahoo.com.br