



Psicologia Escolar e Educativa

ISSN 1413-8557

Psicologia Escolar e Educativa (ABRAPEE)
Educational and School Psychology (ABRAPEE)
Psicología Escolar y Educativa (ABRAPEE)
Volume 20 Número 3 Setembro/Dezembro 2016
Volume 20 Number 3 September/December 2016

ABRAPEE

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 20, Nº. 3, 2016

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

EDITORAS

Marilene Proença Rebello de Souza
Sílvia Maria Cintra da Silva

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Universidade Federal de Uberlândia - MG - Brasil

EDITORA ASSISTENTE

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá – PR – Brasil

EDITORA DE SEÇÃO

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Luciane Maria Schindwein
Marilene Proença Rebello de Souza
Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Sergio Antonio da Silva Leite

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC – Brasil
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjans Martínez
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Alacir Villa Valles Cruces
Alexandra Ayache Anache
Anita Cristina Azevedo Resende
Celia Vectore
Cristina Maria Carvalho Delou
Elenita de Rício Tanamachi
Elvira Aparecida Simões de Araújo
Eulália Henriques Maimone
Eunice M. L. Soriano de Alencar
Fátima Regina Pires de Assis
Fraulein Vidigal de Paula
Glória Fariñas León
Guillermo Arias Beatón
Herculano Ricardo Campos
Iolete Ribeiro da Silva
Iracema Neno Cecílio Tada
João Batista Martins
Jorge Castélla Sarriera
Leandro Almeida
Lino de Macedo
Lygia de Sousa Viégas
Marco Eduardo Murueta
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly
Maria Regina Maluf
Marilena Ristum
Marisa Lopes da Rocha
Marta Ofelia Shuare
Mercedes Villa Cupolillo
Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Rita Laura Avelino Cavalcante
Roseli Fernandes Lins Caldas
Sonia Mari Shima Barroco
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Universidade de Brasília, Brasília - DF – Brasil
Universidade São Francisco, Itatiba – SP – Brasil
Centro Universitário de Santo André, Santo André – SP – Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS – Brasil
Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO – Brasil
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG – Brasil
Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ – Brasil
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru – SP – Brasil
Universidade de Taubaté, Taubaté – SP – Brasil
Universidade de Uberaba, Uberaba – MG – Brasil
Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF – Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Universidade de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Universidade de Havana, Havana - Cuba
Universidade de Havana, Havana - Cuba
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN – Brasil
Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM – Brasil
Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO – Brasil
Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR – Brasil
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS – Brasil
Universidade do Minho, Braga - Portugal
Universidade de São Paulo, Instituto Pensi, Fundação José Luiz Egydio Setubal, São Paulo – SP – Brasil
Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA – Brasil
Universidade Nacional Autônoma do México - México
Universidade de Brasília, Brasília - DF – Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP – Brasil
Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA – Brasil
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Universidade Lomosóf de Moscou - Rússia
Centro Universitário da Zona Oeste, Campo Grande - Rio de Janeiro- RJ – Brasil
Universidade de Brasília, Brasília – DF – Brasil
Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG – Brasil
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP – Brasil
Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR – Brasil
Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho – RO – Brasil

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 20, Nº. 3, 2016

Versão impressa ISSN 1413-8557

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

CONSULTORES *Ad Hoc*

Adriana Marcondes Machado	Universidade de São Paulo – SP – Brasil
Anamaria Silva Neves	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Eliane Rose Maio	Universidade Estadual de Maringá– PR– Brasil
Elizabeth Lima	Universidade Estadual de Maringá – PR– Brasil
Emerson Fernando Rasera	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Fabio Scorsolini-Comin	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG – Brasil
Flávia Gonçalves da Silva	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – MG – Brasil
Gisele Toassa	Universidade Federal de Goiás – SP – Brasil
José Aloyseo Bzuneck	Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil
Karyne Dias Coutinho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN – Brasil
Ligia Marcia Martins	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP – Brasil
Luiz Carlos Avelino da Silva	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Lygia de Souza Viégas	Universidade Federal da Bahia – BA – Brasil
Maria Suzana de Stefano Menin	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP – Brasil
Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – RS – Brasil
Maristela de Souza Pereira	Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil
Marivete Gueser	Universidade Federal de Santa Catarina – SC – Brasil
Murilo dos Santos Moscheta	Universidade Estadual de Maringá – PR– Brasil
Patrícia Vaz Lessa	Centro Universitário Filadélfia – PR – Brasil
Raul Aragão Martins	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP – Brasil
Roselania Francisconi Borges	Universidade Estadual de Maringá– PR– Brasil
Roseli Fernandes Lins Caldas	Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP – Brasil
Suzana Lanna Burnier Coelho	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - MG – Brasil
Tânia Aldrighi Flake	Universidade Anhembi Morumbi – SP – Brasil
Tatiana Platzer do Amaral	Universidade de Mogi das Cruzes – SP – Brasil
Zaira Fátima Rezende Gonzalez Leal	Universidade Estadual de Maringá – PR– Brasil

Psicologia Escolar e Educacional

Volume 20, Nº. 3, 2016

Versão eletrônica ISSN 2175-3539

Colaboradoras

Ana Luiza de Mendonça Oliveira
Ana Maria Pereira Dionísio
Larice Santos Silva

Tradução Espanhol

Marilsa do Carmo R. Leon

Tradução Inglês

Ana Maria Pereira Dionísio

Revisão de Português

Ana Maria Pereira Dionísio

Revisão Normas APA

Ana Paula Alves Vieira

Diagramação

Gérson Mercês

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

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades
DOAJ (Directory of Open Access Journals)
INDEX - Psi Periódicos (CFP)
LILACS (BIREME)
PSICODOC
REDALYC (Red de Revistas Científicas de America Latina y El Caribe, España y Portugal)
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SCOPUS / Elsevier
EDUBASE (FE/UNICAMP)

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: 2000-2013.

Quadrimestral: 2014-

ISSN 1413-8557

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

Apoio:



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 quadrimestralmente. 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 every four months. 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 vehiculo 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 ingles.

Psicologia Escolar e Educacional

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL

Volume 20 Número 3 2016

ISSN 1413-8557

Editorial

Artigos
Papers
Publicaciones

- 427** **Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental**
Self-concept and school anxiety: a study of elementary students
Auto concepto y ansiedad escolar: un estudio con alumnos de la enseñanza primaria
Monalisa Muniz
Débora Cecílio Fernandes
- 437** **As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia**
Social policies in the fundamentals of the pedagogical projects of Psychology courses
Las políticas sociales en los fundamentos de los proyectos pedagógicos de los cursos de Psicología
Pablo Sousa Seixas
Fellipe Coelho-Lima
Sarah Ruth Ferreira Fernandes
Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade
Oswaldo Hajime Yamamoto
- 447** **Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria**
Learning strategies, reading comprehension and academic achievement in Secondary Education
Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e rendimento acadêmico na Educação Secundária
Natalia Solano Pinto
Ana Isabel Manzanal Martínez
Lourdes Jiménez-Taracido
- 457** **Monitoramento Metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental**
Metacognitive Monitoring in students of elementary school
Supervisión Metacognitivo de alumnos de la Enseñanza Primaria
Helena Akemi Motoki Tanikawa
Evely Boruchovitch
- 465** **Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar**
The writing skills and reading comprehension as predictors of school performance
Habilidad de escritura y comprensión de lectura como predictores de rendimiento escolar
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Eliane Sousa de Oliveira Fernandes

- 475** **Psicología Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental**
School Psychology in the design of Early Childhood Education and Elementary School teachers
Psicología Escolar en la concepción de profesores de Educación Infantil y Enseñanza Primaria
Caroline Benezath Rodrigues Bastos
Simone Chabudee Pylro
- 483** **Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa**
Inclusion of students with disabilities at the University: Study in a Portuguese university
Inclusión de estudiantes con deficiencias en la universidad: Estudio en una universidad portuguesa
Ana Claudia Rodrigues Fernandes
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira
Leandro da Silva Almeida
- 493** **Comparación de dos procedimientos de enseñanza universitaria: Un ejemplo de interteaching**
Comparison of two procedures of college teaching: An example of interteaching
Comparaçãõ de dois procedimentos de ensino universitário: um exemplo de interteaching
Yors A. Garcia
Laurent Orozco
Giouvanni Martin
- 503** **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar**
The role of the school psychologist in higher education: settings, challenges and proposals about school failure
La actuación del psicólogo escolar en la enseñanza superior: configuraciones, retos y proposiciones sobre el fracaso escolar
Fabício Rodrigues de Moura
Marilda Gonçalves Dias Facci
- 515** **TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?**
TDAH and good evaluation in the IDEB: a possible correlation?
TDAH y buena evaluación en IDEB: ¿una posible correlación?
Daniella Fernanda Moreira Santos
Silvana Calvo Tuleski
Adriana de Fátima Franco
- 523** **Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente**
Dominance of Western emotional education on indigenous context: the need for a culturally pertinent emotional education
Predomínio da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente
Enrique Riquelme Mella
Daniel Quilaqueo Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Elisa Loncón Antileo

- 533** **Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física**
Development of the psyche and formation of scientific concepts: notes for Physical Education
Desarrollo del psiquismo y formación de conceptos científicos: apuntamientos para la educación física
Matheus Bernardo Silva
- 543** **Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais**
Policies in health assistance for students in federal institutes and universities
Políticas de asistencia estudiantil en salud en los institutos y universidades federales
Taís Bleicher
Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira
- 551** **A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender**
The appropriation of scientific concepts in school context and the pedagogies of learning to learn
La apropiación de conceptos científicos en el contexto escolar y las pedagogías del aprender a aprender
Patricia Verlingue Ramires Monteiro
Graziela Lucchesi Rosa da Silva
João Henrique Rossler
- 561** **Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?**
High skills / giftedness: what do the research on these invisible children say?
Altas habilidades/superdotación: ¿lo qué dicen las investigaciones sobre estos niños invisibles?
Bárbara Amaral Martins
Ketilin Mayra Pedro
Clarissa Marques Maria Ogeda
- 569** **Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos**
Mothers, fathers and teachers as educators of resilience in Colombian children
Mães, pais e professores como educadores da resiliência em crianças colombianas
Victoria Eugenia Cabrera García
Viviana Lucía Aya Gómez
Diana Sthefanía Muñoz Gómez
Ivón Paola Guevara Marín
Andrés Mauricio Cano Rodas
- 581** **Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia**
Students' Motivation in Technological College Courses
Motivación de alumnos de los cursos superiores de tecnología
Margareth Benedito de Jesus Bressani de Mello
Maria Isabel da Silva Leme
- 591** **Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil**
Analysis of Strategies for Writing Pre-School Children in Brazilian Portuguese
Análisis de las Estrategias de Escritura de Niños Preescolares en portugués de Brasil
Renan de Almeida Sargiani
Ana Albuquerque

601 **Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas**
Psychologists in São Paulo Education Department: conceptions and practices
Psicólogos en secretarias de educación paulistas: concepciones y prácticas
Marilene Proença Rebello de Souza
Aline Morais Mizutani Gomes
Ana Karina Amorim Checchia
Juliana Sano de Almeida Lara
Marcelo Domingues Roman

611 **Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos**
School Engagement: Explanation from Human Values
Compromiso escolar: explicación a partir de los valores humanos
Patrícia Nunes da Fonsêca
Bruna de Jesus Lopes
Rosicleia Moreira Palitot
Andrezza Mangueira Estanislau
Ricardo Neves Couto
Gabriel Lins de Holanda Coelho

Resenha
Review
Reseña

621 **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**
Review Cultural-historical dialogs in the perspective: interlocutions with the clinic of the activity
Diálogos en la perspectiva histórico-cultural: interlocuciones con la clínica de la actividad
Airton Pereira do Rêgo Barros

História
History
Historia

625 **Entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite**
Interview with Sérgio Antônio da Silva Leite
Entrevista con Sérgio Antônio da Silva Leite

Relato de Práticas Profissionais
Report on Educational Practices
Relato de Práticas Profesionales

633 **O lúdico e a ampliação de perspectivas em atividades pedagógicas**
The playful and the expansion prospects in educational activities
El lúdico y la ampliación de perspectivas en actividades pedagógicas
Ana Carla Cividanes Furlan Scarin

- 637** **A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência**
The importance of naming the emotions in childhood: experience report
La importancia de nombrar las emociones en la infancia: relato de experiencia
Fernanda Tabasnik Schwartz
Graziela Pereira Lopes
Lauren Frantz Veronez
- 641** **Notícias Bibliográficas**
Bibliographic notes
Noticias bibliográficas
- 643** **Normas Editoriais**
Instructions to authors
Instrucciones a los autores

Editorial

Finalizamos 2016 com este número 20.3 da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Um ano que entra para a história como um dos mais conturbados do ponto de vista político e econômico, em que tensões e contradições se acirraram e trouxeram um grande retrocesso às conquistas educacionais e de direitos sociais. O processo de “*impeachment*” da Presidenta Dilma e o duro golpe dado pela base parlamentar contrário ao seu governo implementam no campo da Educação reformas realizadas sem discussão com a sociedade e com setores da educação: desativação da SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tiveram todas as suas coordenações exoneradas em junho deste ano; alterações na LDBEN no que tange ao Ensino Médio; divulgação de proposta da Escola sem Partido, aprovada em Estados e Municípios, proposta da PEC 55/2016 que propõe um teto aos gastos públicos e congela por 20 anos os investimentos em educação, dentre outras consequências gravíssimas às políticas sociais brasileiras. Todas essas ameaças e ações do executivo e do parlamento passaram a ser questionadas por estudantes secundaristas e de nível superior, docentes e técnicos, ampliando rapidamente ocupações em universidades federais, institutos federais, escolas secundárias e técnicas em todo o país.

Em meio a este cenário de grandes tensões, toma posse a nova diretoria da ABRAPEE, gestão 2016-2018, composta por Marilene Proença Rebello de Souza (Presidente Atual), Alexandra Ayach Anache (Presidente Eleita), Silvia Maria Cintra da Silva (Presidente Anterior), Marilda Gonçalves Dias Facci (1ª Secretária), Roseli Fernandes Lins Caldas (2ª Secretária), Tatiana Platzer do Amaral (1ª Tesoureira) e Sonia Mari Shima Barroco (2ª Tesoureira).

A ABRAPEE retomou suas ações no âmbito social, apresentando documentos e assinando petições visando se posicionar favoravelmente às lutas presentes nos setores que defendem a democracia, a escola pública e a educação básica e superior com qualidade, enfrentando preconceitos, diferenças, desigualdades.

As Representações da ABRAPEE também puderam realizar seus eventos regionais, elegendo seus novos coordenadores: Representação São Paulo, com o III Encontro Paulista da ABRAPEE, na cidade de Santos; em Minas Gerais, V Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional, em Uberaba; em Rondônia e Acre, I Seminário sobre Medicalização na Educação no estado do Acre e em Goiás, o III Encontro Goiano de Psicologia Escolar e Educacional em Goiânia.

A participação ativa da ABRAPEE no Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade possibilitou seu apoio a eventos sobre o tema em várias cidades brasileiras, sendo o mais recente deles realizado pelo Núcleo Uberlândia do Fórum, o I Simpósio sobre Medicalização.

Em tempos difíceis, em que é necessário repensar cuidadosamente tanto propostas pedagógicas quanto processos de ensino e aprendizagem, o/a leitor/a encontrará vários artigos com tais temáticas. Há um estudo sobre análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em português do Brasil; sobre estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e rendimento acadêmico, da Espanha; a respeito do monitoramento metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental; acerca da habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. Dialogando com eles, há uma pesquisa que procurou verificar se há correlação entre a nota do IDEB e o índice de crianças medicadas por transtornos de aprendizagem nas escolas; as autoras iniciaram o estudo com a hipótese de que uma escola bem avaliada por tal instrumento apresentaria menos crianças medicadas. Para saber se a hipótese foi confirmada será necessário ler o artigo...

A respeito da Psicologia Escolar e Educacional em um sentido mais “clássico”, temos uma pesquisa sobre a Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra que investigou concepções e práticas de psicólogos que atuam em secretarias de educação paulistas.

A entrada da Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior é recente, seja abordando prioritariamente este campo, sendo promovendo a parceria com outras áreas e, nesse sentido, temos publicado artigos a respeito desde edições anteriores. Neste número há um estudo português sobre a inclusão de estudantes com deficiências na universidade; um estudo colombiano que apresenta uma comparação entre dois procedimentos de ensino a partir de *interteaching*. Oriundas do Brasil, temos uma pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar no ensino superior considerando configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar, outra sobre políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais e uma terceira, que trata da motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. Há, ainda, um estudo sobre as políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia.

O tema da apropriação dos conceitos científicos está presente em duas pesquisas: uma na área da Educação Física, que aborda também o desenvolvimento do psiquismo e a outra que, a partir dessa apropriação no contexto escolar, desenha uma crítica sobre as pedagogias do aprender a aprender.

A dimensão emocional aparece em uma investigação sobre autoconceito e ansiedade escolar, em um estudo chileno sobre a predominância da educação emocional ocidental em contexto indígena mapuche, destacando a necessidade de uma educação culturalmente pertinente; numa pesquisa da Colômbia sobre mães, pais e professores como educadores da resiliência em crianças e, ainda, em um trabalho que buscou conhecer em que medida os valores humanos predizem o engajamento escolar.

A seara da Educação Especial está contemplada em trabalho que investiga o que dizem as pesquisas sobre crianças com altas habilidades/superdotação – consideradas invisíveis.

Na Seção História temos uma entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite, que traça uma interessante retrospectiva de sua pioneira atuação na Psicologia no encontro com a Educação, apresentando muitos elementos de uma militância que dialoga com nossos tempos.

Nesta edição temos dois Relatos de Práticas Profissionais: um sobre o lúdico e a ampliação de perspectivas em atividades pedagógicas e outro a respeito da importância de nomear as emoções na infância, que acaba conversando com a temática já citada.

Que 2017 traga bonitezas em tempos tão preocupantes e que possamos continuar lutando por uma Psicologia Escolar que faça a diferença na combatida educação brasileira.

Boas Festas!

Marilene Proença Rebello de Souza
Sílvia Maria Cintra da Silva
Marilda Gonçalves Dias Facci
Editoras

Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental

Monalisa Muniz

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP – Brasil

Débora Cecílio Fernandes

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Guarapuava – PR – Brasil Paraná

Resumo

O objetivo do trabalho foi verificar o quanto o autoconceito está associado com ansiedade escolar. Para isso, 195 crianças de ambos os sexos, de sete a 11 anos, estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, participaram voluntariamente respondendo a Escala de Autoconceito Infante-Juvenil e a Escala de Ansiedade Escolar. Os resultados apontaram várias correlações negativas entre as dimensões avaliadas pela escala de autoconceito com a ansiedade escolar. A dimensão social da escala de autoconceito foi a que apresentou maior correlação, de forma negativa, com a ansiedade. Esse dado se confirmou na análise de regressão que apontou a dimensão social como melhor preditora da ansiedade escolar. Apesar das correlações encontradas, duas dimensões do autoconceito, Familiar e Escolar, não apresentaram relação significativa com a escala de ansiedade escolar, exceto a Escolar para o 2º ano, mas de forma positiva e baixa.

Palavras-chave: Autoconceito; psicologia escolar; aprendizagem.

Self-concept and school anxiety: a study of elementary students

Abstract

The aim of this article was to verify how the self is associated with school anxiety. For this, 195 children of both sexes, from seven to 11 years, students from 2nd to 5th year of elementary school to a private school, volunteered answering Self Concept Scale for Children and Youth and School Anxiety Scale. The results showed a number of negative correlations between the dimensions evaluated by the scale of self with school anxiety. The social dimension of self-concept scale showed the highest correlation negatively with anxiety. This finding was confirmed in the regression analysis which showed the social dimension as the best predictor of school anxiety. Despite the correlations found, two dimensions of self, Family and School, showed no significant relationship with school anxiety scale, except the School for the 2nd year, but in a positive and low form.

Keywords: Self concept; school psychology; learning.

Auto concepto y ansiedad escolar: un estudio con alumnos de la enseñanza primaria

Resumen

El objetivo del estudio fue verificar en qué medida el auto concepto está asociado con la ansiedad escolar. Para eso, 195 niños de ambos sexos, de siete a 11 años, estudiantes del 2º al 5º curso de la Enseñanza Primaria de una escuela particular, participaron voluntariamente respondiendo la Escala de Auto concepto Infante-Juvenil y la Escala de Ansiedad Escolar. Los resultados apuntaron varias correlaciones negativas entre las dimensiones evaluadas por la escala de auto concepto con la ansiedad escolar. La dimensión social de la escala de auto concepto fue la que presentó más correlación, de forma negativa, con la ansiedad. Ese dato se confirmó en el análisis de regresión que apuntó la dimensión social como mejor predicción de la ansiedad escolar. A pesar de las correlaciones encontradas, dos dimensiones del auto concepto, Familiar y Escolar, no presentaron relación significativa con la escala de ansiedad escolar, excepto la Escolar para el 2º curso, pero de forma positiva y baja.

Palabras clave: Autoimagen; psicología escolar; aprendizaje.

Introdução

A aprendizagem no ambiente escolar é propiciada por diversos fatores, dentre esses o cognitivo, o social e o emocional. O aprender vai além da capacidade intelectual da pessoa, pois depende também da forma como ela se relaciona com os seus pares, com o professor e como sente e percebe esse ambiente escolar. Essa afirmação pode ser sustentada por meio de diversos estudos sobre os fatores associados ao desempenho acadêmico (Berger, Alcalay, Torreti, & Milić, 2011; Oliveira & Soares, 2011; Cia, Barham, & Fontaine, 2012; Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces, & Páramo, 2012).

Especialmente quanto aos aspectos emocionais, diversas pesquisas já foram realizadas procurando mostrar a relação desse fator com o desempenho acadêmico. Conforme pontuado por Costa e Boruchovitch (2004), já há um reconhecimento da interferência das variáveis afetivas no rendimento escolar, sendo imprescindíveis as pesquisas de âmbito nacional que buscam compreender essa relação.

O estudo sobre o quanto e como as variáveis afetivas e emocionais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem deve ter a finalidade de servir como base para programas de intervenção que promovam mudanças e melhorias da afetividade e das emoções. No entanto, para que esses programas possam ser desenvolvidos é importante que se investigue detalhadamente as variáveis afetivas e emocionais no ambiente escolar, não somente a associação com o desempenho, mas a relação entre elas.

O presente trabalho abordará dois construtos, um afetivo representado pelo autoconceito e outro emocional, abordando ansiedade escolar. Assim, considera-se que o afeto é uma qualidade emocional de uma representação mental e a emoção é uma reação afetiva intensa, de curta duração e propiciada por estímulos internos ou externos (Dalgalarrodo, 2000). O autoconceito conforme definido por Shavelson, Hubner, e Stanton (1976 citado por Sisto & Martinelli, 2004) é a percepção que o indivíduo tem de si resultante das experiências vividas com os outros e o valor que atribui a sua própria conduta.

Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) acrescentam que a construção do autoconceito é lenta e se desenvolve por meio das experiências vividas e interação com outros indivíduos. Crianças que passam por experiências desagradáveis, que são tratadas de maneira grosseira, rude e negligente, principalmente por adultos significativos, como pais e professores, tendem a desenvolver um autoconceito menos valorizado sobre si mesmas. As crianças tendem a incorporar as ideias que os adultos significativos têm sobre elas, mesmo que não sejam condizentes com o que a criança realmente é. Os mesmos autores mencionam a multidimensionalidade do autoconceito e que para eles podem ser englobadas quatro dimensões, além da geral, que são o autoconceito social, escolar, familiar e pessoal. Dessa forma, um indivíduo pode apresentar autoconceito baixo em questões escolares, mas alto em sociais.

Nas medidas utilizadas para avaliar o autoconceito, como a Escala *Piers Harris* de Autoconceito, a Escala *Self-Description Questionnaire* e a Escala de Autoconceito

Infanto-Juvenil, há uma dimensão relacionada ao ambiente escolar, o que parece indicar a importância do autoconceito nesse contexto. Do mesmo modo, a manifestação de sintomas de ansiedade na escola também se relaciona com as dificuldades de aprendizagem, motivação, desempenho acadêmico, entre outros. Com isso, instiga-se a pergunta sobre qual a relação entre essas duas variáveis, autoconceito e ansiedade escolar e que o presente trabalho tem a finalidade de investigar.

A ansiedade, segundo Dalgalarrodo (2000), pode ser compreendida como um incômodo desagradável interno, que interfere no humor, deixando a pessoa com uma sensação desconfortável, uma inquietação interna junto às percepções negativas sobre o futuro e manifestando sintomas somáticos e fisiológicos, como sudorese, tensão muscular, tonturas, entre outros, e sintomas psíquicos, por exemplo, apreensão e desconforto mental. Além disso, a ansiedade é considerada um estado psicológico e fisiológico, caracterizada por aspectos cognitivo, somático, emocional e comportamental (Seligman, Walker, & Rosenhan, 2001; Craske & cols., 2009). Trata-se de uma condição orientada para o futuro, acompanhada de uma apreensão relacionada com a percepção de falta de controle e previsão de eventos potencialmente aversivos (Barlow, 2002). Conforme pontuado por Oliveira e Sisto (2002), essas manifestações da ansiedade podem estar relacionadas a eventos passageiros ligados a algo específico ou ser uma forma permanente do indivíduo lidar com as situações do dia-a-dia, como parte da sua própria constituição da personalidade.

A escola é um contexto que pode gerar situações que causam ansiedade no aluno, como as regras a serem cumpridas e as avaliações (Asbahr, 2004; Mychailyszyn, Mendez, & Kendall, 2010). Há estudos que sugerem que a ansiedade deve sempre ser considerada no ambiente escolar para compreender melhor os comportamentos e o rendimento do aluno, como por exemplo, as pesquisas de Furlam, Rosas, Heredia, Piemontesi, e Ilbele (2009), Fonseca, Cardoso, Muszkat, e Bueno (2011), Pereira, Barros, e Mendonça (2011), e Fernandes e Silveira (2012).

Apesar das pesquisas já realizadas sobre a ansiedade e o ambiente escolar, os instrumentos utilizados para avaliar a ansiedade não são específicos das situações escolares e tendem a diferir no conteúdo, sendo uns mais delimitados a sintomas físicos, outros mais aos psicológicos (Oliveira & Sisto, 2002). A ansiedade, em geral, está relacionada ao bom desenvolvimento na vida escolar, mas assim como ocorre com o construto do autoconceito, é interessante que também se investigue a ansiedade nesse particular, ainda mais considerando que a ansiedade pode derivar de algo contingencial. Nesse sentido em 2002, Oliveira e Sisto desenvolveram a Escala de Ansiedade Escolar, que será utilizada no presente estudo.

Como visto, as pesquisas sobre autoconceito e ansiedade apoiam a necessidade de se compreender esses construtos no ambiente escolar, bem como analisar como esses fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem. Além de ser constatada, de forma separada, a relevân-

cia de ambos os construtos, também é importante investigar a relação entre eles. As pesquisas que investigam a relação entre esses dois construtos são escassas, principalmente quando se considera a ansiedade escolar, o que indica a necessidade de que mais estudos sejam realizados.

Nesse contexto, foram encontradas três pesquisas que relatam a associação entre o autoconceito e a ansiedade. A primeira aborda o autoconceito em matemática e ansiedade geral e para a estatística. O efeito do autoconceito em matemática, auto-eficácia percebida, atributos de sucesso e fracasso, foi explorado com testes de ansiedade geral e ansiedade específica para estatística no estudo de Bandalos, Yates, e Thorndike-Christ (1995). Participaram da pesquisada 338 estudantes universitários. O estudo obteve correlações significativas negativas baixas entre o autoconceito em matemática e o teste de ansiedade geral e específico de estatística.

Na segunda pesquisa, não foi investigada diretamente a ansiedade, mas sim o traço de Neuroticismo, que por sua vez descreve pessoas ansiosas, depressivas, com baixa-estima e oscilações de humor (Fernandes, Bartholomeu, Rueda, Suehiro, & Sisto, 2005). O objetivo do trabalho foi verificar a relação entre autoconceito e personalidade em 389 crianças com idades entre oito e 10 anos. Os instrumentos aplicados foram a Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil que avalia as dimensões pessoal, social, escolar e familiar, e a Escala de Traços de Personalidade para Crianças que mensura Extroversão, Psicoticismo, Socialização e Neuroticismo. Dentre as diversas correlações encontradas, observaram-se, para os meninos, correlações positivas e baixas entre Neuroticismo com Autoconceito Pessoal e Social. Já no grupo das meninas, foram pontuadas correlações negativas e baixas entre Neuroticismo e Autoconceito Familiar e correlação positiva e baixa com Autoconceito Pessoal.

Já no terceiro estudo, Matos e Lobo (2009) buscaram averiguar o autoconceito, o *coping* e a saúde mental de adolescentes com Paralisia Cerebral. Um dos objetivos foi investigar a relação do autoconceito com depressão, ansiedade e sintomatologia psicopatológica. A ansiedade foi avaliada por meio do *Revised Children's Manifest Anxiety Scale* e o autoconceito com a *Piers-Harris Self-Concept Questionnaire*. A amostra foi composta por 78 indivíduos com Paralisia Cerebral e com idades variando de 12 a 19 anos. Os resultados indicaram associações significativas negativas baixas e moderadas entre os fatores do autoconceito (comportamental, ansiedade, estatuto intelectual/escolar, popularidade, aparência/atributos físicos e satisfação/felicidade) com a escala de ansiedade.

As correlações negativas entre autoconceito e ansiedade podem ser parcialmente explicadas pela compreensão de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) e González, Cabanach, e Valle Arias (1998) acerca do autoconceito. Esses autores argumentam que o autoconceito tende a ser organizador e integrador das experiências vivenciadas pelos indivíduos, regula os estados afetivos, motiva e orienta o comportamento. Assim, é possível supor que indivíduos com autoconceito mais positivo são capazes de administrar melhor seus sen-

timentos e sua maneira de se comportar diante de diversas situações, o que produziria uma redução dos sintomas de ansiedade. As pesquisas de Bandalos e cols. (1995) e Matos e Lobo (2009) concordam com esse posicionamento e o estudo de Fernandes e cols. (2005) apoia parcialmente essa ideia mediante a correlação negativa e baixa entre Neuroticismo e autoconceito familiar em meninas.

No entanto, essa relação ainda não está clara, pois Fernandes e cols. (2005) revelaram correlações positivas entre autoconceito e neuroticismo, o que pode representar certo grau de ansiedade. Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo de pesquisar as possíveis relações entre autoconceito e ansiedade no contexto escolar. Mais especificamente, o presente trabalho buscou verificar as relações entre as dimensões pessoal, familiar, social e escolar do autoconceito com a ansiedade escolar. Dessa forma, procurar-se-á ter melhor compreensão de ambos os construtos, o que contribuirá para o desenvolvimento de possíveis intervenções que melhorem a aprendizagem dos alunos. Como pontuado por Oliveira e Sisto (2002), o aluno pode vivenciar situações ansiógenas na escola diante diversas situações novas e inesperadas que tendem a ocorrer e que não conseguem resolver. Então, se o autoconceito positivo for uma das variáveis que ajudam na diminuição dessa ansiedade, deverá ser mais um aspecto a ser trabalhado nas intervenções.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 195 estudantes, 101(51,8%) meninas e 94 (48,2%) meninos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do estado de Minas Gerais. Separando por ano, o percentual de participantes é 21% do 2º ano com média de idade 7,41 (DP=0,49), 29,2% do 3º e média de idade 8,3 (DP=0,46), 28,2% do 4º idade média de 9,24 (DP=0,46) e 21,5% do 5º ano com a idade média de 10,33 (DP=0,47).

Instrumentos

Para a coleta dos dados dois instrumentos foram utilizados na pesquisa. A Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil e o Inventário de Ansiedade Escolar.

Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil-EAC-IJ (Sisto & Martinelli, 2004)

A Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil-EAC-IJ avalia o autoconceito em crianças e adolescentes de oito a 16 anos de idade. A escala avalia quatro dimensões do autoconceito, que são pessoal, social, escolar e familiar, além da dimensão geral que é a soma das anteriores. Autoconceito pessoal descreve a pessoa que se percebe de bem com a vida, lida com seus problemas sem dificuldades ou ansiedade extrema quando se depara com situações consideradas preo-

cupantes. O Autoconceito social se refere às relações sociais com os colegas e como o sujeito se percebe nessas relações. Diz respeito à avaliação de suas capacidades intelectuais, o querer ser igual ou melhor que os outros e a disposição em ajudar e receber ajuda quando necessário. Já o Autoconceito escolar se baseia nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar e é como o indivíduo percebe a sua capacidade para liderar, para ser reconhecido academicamente pela sua expertise, julgar que suas ideias são aceitas por seus colegas e que estes o vejam como bondoso e divertido. Por fim, o Autoconceito familiar trata do comportamento adotado nas situações do dia-a-dia em casa com os pais e irmãos. É a percepção dos sentimentos em relação aos irmãos, o cuidado com as coisas de casa e os comportamentos verdadeiros e corretos conforme solicitados pela família.

A escala é composta por 20 itens, dos quais seis se referem ao autoconceito social, quatro ao autoconceito familiar, cinco ao autoconceito escolar e cinco ao autoconceito pessoal. As alternativas de respostas são três (sempre, às vezes e nunca) e o sujeito deve assinalar a opção que melhor o descreve. A aplicação da escala pode ser coletiva ou individual e não há limite de tempo, mas os sujeitos geralmente terminam entre 5 a 10 minutos. Para a correção, pontuam-se as alternativas com 0, 1 e 2, faz-se a somatória de cada dimensão e da global, transforma-se o resultado bruto em percentil com o auxílio de uma tabela de normatização e quanto maior o percentil (o resultado), maior o autoconceito. Estudos psicométricos apontam validade e precisão do instrumento.

Inventário de Ansiedade Escolar (Oliveira & Sisto, 2002)

O inventário tem o objetivo de avaliar a ansiedade no contexto escolar e os itens construídos se baseiam nas diretrizes e definições dos transtornos de ansiedade contemplados no Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Norte-Americana de Psiquiatria (DSM-IV) e a Classificação Internacional de Diagnósticos (CID-10). O instrumento é composto por 38 itens e três opções de respostas (sempre, às vezes, nunca). Há oito itens de compensação que representam situações mais agradáveis da vida escolar para compensar os demais itens com significado negativo, então estes não entram na somatória.

As pontuações variam de 0 a 60 e, até o momento, o escore é geral, sem distinguir dimensões na escala. Quanto maior a pontuação, maior o nível de ansiedade escolar. Para a interpretação do inventário, considera-se que pontuações acima de 12 são preocupantes, pois conforme o DSM-IV, a presença de seis situações ansiógenas é suficiente para causar prejuízo significativo na vida da pessoa (Oliveira, 2001). A escala pode ser aplicada de forma individual ou coletiva e há estudos psicométricos comprovando validade e precisão para crianças de sete a 12 anos de idade (Oliveira, 2012).

Procedimento

Os dados coletados se referem a dois estudos independentes, mas que utilizaram a mesma amostra e período

de aplicação dos instrumentos. Com isso, inicialmente os projetos foram submetidos ao Comitê de Ética e os números dos protocolos aprovados são: 1737/11 para a coleta com a escala de ansiedade escolar e 1738/11 para a coleta com o instrumento de autoconceito.

Após aprovação, combinou-se com a direção da escola uma data para a aplicação e nesse mesmo dia foi entregue os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para que as crianças levassem para os responsáveis assinarem. No dia da aplicação, somente participou da pesquisa os alunos com o TCLE preenchido e assinado corretamente pelos responsáveis.

A coleta foi realizada pelas próprias pesquisadoras e alunos de iniciação científica treinados para auxiliarem nesse momento. Os instrumentos foram aplicados de forma coletiva e os itens foram lidos, um a um, pelas pesquisadoras que aguardavam os sujeitos responderem para passar ao próximo item. A duração para a realização dos dois testes foi em média 30 minutos.

Resultados

Inicialmente serão apresentados os resultados referentes à estatística descritiva dos dados de cada instrumento obtidos pela amostra. A Tabela 1 mostra a média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima da Escala de Autoconceito Infante-Juvenil por idade e gênero, seguindo a mesma separação contida nas tabelas normativas do manual, assim também pode-se fazer uma comparação com a amostra de normatização.

Comparando com os dados da amostra de normatização, contidos no manual da Escala de Autoconceito, verificaram-se para o sexo feminino valores na média ou acima da média nas dimensões do autoconceito, exceto para o Escolar que foi abaixo da média para todas as idades, assim como familiar e geral para a idade de nove anos. Com relação ao sexo masculino, as pontuações foram mais baixas, o Escolar ficou abaixo da média para todas as idades, o Social próximo da média e na média para 11 anos, enquanto que o Familiar ficou abaixo da média, com exceção das crianças de 11 anos que obtiveram pontuação próxima da média. No escore geral, as idades de nove e 10 anos ficaram abaixo da média. Esses resultados indicam que os meninos apresentaram autoconceito mais negativo ao comparar com a amostra normativa. No caso das meninas, essa tendência foi observada apenas para o autoconceito Escolar e para a idade de nove anos no Familiar e Geral. Ressalta-se que para a idade de sete anos não há normas no manual, mas optou-se por compará-las com a idade de oito anos, então os resultados para essa idade devem ser interpretados com cautela.

Para a escala de ansiedade foram realizadas as estatísticas descritivas, também por idade e sexo. Na Tabela 2, visualizam-se as estatísticas do Inventário de Ansiedade Escolar da presente amostra.

Ao considerar o critério de 12 pontos no inventário como um indicador preocupante do nível de ansiedade das

Tabela 1. Estatística descritiva de média e desvio padrão da amostra, por idade e sexo, no instrumento de autoconceito.

Idade	Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Feminino					
7	5,93 (2,37)	2,60 (1,35)	6,60 (1,50)	10,53 (2,38)	25,65 (5,08)
8	6,45 (1,61)	4,24 (2,13)	6,62 (1,26)	10,24 (2,47)	27,55 (4,45)
9	5,56 (2,30)	3,78 (2,20)	5,33 (1,24)	9,04 (3,07)	23,81 (5,51)
10	5,05 (1,77)	3,52 (1,69)	6,29 (1,31)	10,14 (1,90)	25 (2,85)
11	4,89 (1,90)	3,44 (1,81)	6,33 (1,00)	10,56 (2,00)	25,22 (4,97)
Masculino					
7	6,67 (1,94)	4,33 (3,20)	5,11 (2,03)	8,89 (1,97)	25 (4,90)
8	6,97 (2,08)	4,62 (2,26)	5,14 (1,71)	9,60 (3,13)	26,31 (5,48)
9	6,45 (2,25)	3,56 (2,17)	5,10 (1,47)	9,70 (2,45)	24,72 (4,94)
10	5,43 (2,04)	3,52 (1,78)	5,29 (1,62)	9,52 (2,80)	23,76 (5,11)
11	6,40 (1,82)	3,20 (1,79)	5,80 (1,64)	10,20 (1,92)	25,60 (2,61)

Tabela 2. Estatística descritiva de média e desvio padrão da amostra, por idade e sexo, no instrumento de ansiedade escolar.

Idade	Feminino/M e DP	Masculino/ M e DP
7	23,33 (10,61)	28 (12,01)
8	21,69 (7,95)	24,03 (9,38)
9	22,93 (8,54)	22,67 (9,55)
10	21,14 (9,82)	22,76 (9,30)
11	18,67 (7,89)	15,20 (6,94)

crianças, os dados mostrados na Tabela 2 apontam que a média para todas as idades está acima dos 12 pontos. As meninas e os meninos de sete anos são os que apresentam ansiedade mais alta, de acordo com o instrumento aplicado.

As estatísticas descritivas são importantes para compreender o comportamento da amostra frente os testes aplicados e, conseqüentemente, colaborar para que as análises inferenciais sejam mais bem elucidadas. No entanto, o objetivo principal do trabalho é verificar a relação entre autoconceito e ansiedade escolar e, para isso, as próximas análises serão inferenciais e de associação entre os dados. Na Tabela 3 encontram-se as correlações obtidas entre as pontuações dos testes, tanto no geral, quanto por ano escolar e sexo. Nessas análises, ao invés da idade, optou-se pelos anos escolares para que as informações obtidas sejam mais próximas do contexto escolar.

Por meio da Tabela 3 identificam-se várias correlações significativas entre o autoconceito e suas dimensões com a ansiedade escolar. No autoconceito pessoal foram

constatadas correlações significativas negativas, baixas e moderadas, com a ansiedade escolar em todos os anos escolares. O mesmo padrão de correlações foi observado para o autoconceito social e geral, exceto no 2º ano, e as magnitudes das correlações moderadas foram maiores, de modo que três delas no autoconceito social estão próximas de serem consideradas altas. No caso do autoconceito escolar observa-se uma correlação significativa com a ansiedade escolar no 3º ano e com magnitude baixa e positiva. Por fim, autoconceito familiar e ansiedade escolar não apresentaram correlações significativas. A interpretação das magnitudes segue o sugerido por Dancey e Reidy (2006) que consideram até 0,40 baixa, acima de 0,40 até 0,70 moderada e acima de 0,70 alta.

Procurando investigar melhor as relações encontradas, fez-se uma análise de regressão utilizando o método *stepwise* e considerando como variável dependente a ansiedade e independente as dimensões do autoconceito. Esse procedimento permite visualizar qual dimensão do

Tabela 3. Correlações entre a escala de autoconceito e a escala de ansiedade escolar por amostra geral, série e sexo.

	Pessoal	Escolar	Familiar	Social	Geral
Ansiedade	-0,42**	0,12	-0,08	-0,53**	-0,43**
			Geral		
Ansiedade	-0,33*	-0,08	0,05	-0,16	-0,27
			2º Ano		
Ansiedade	-0,49**	0,33*	-0,09	-0,67**	-0,45**
			3º Ano		
Ansiedade	-0,52**	0,11	-0,16	-0,67**	-0,55**
			4º Ano		
Ansiedade	-0,55**	0,07	-0,14	-0,66**	-0,63**
			5º Ano		
Ansiedade	-0,46**	0,15	-0,18	-0,56**	-0,49**
			Feminino		
Ansiedade	-0,41**	0,09	0,05	-0,49**	-0,37**
			Masculino		

* p<0,05 ** p<0,01

Tabela 4. Regressão linear por stepwise entre a variável dependente ansiedade escolar e as variáveis independentes do autoconceito.

Modelo	Variáveis preditoras	B	Erro Padrão	b	t	p	F	R ²
Geral								
3	(Constant)	41,689	2,854		14,606	0,00	34,74	0,34
	ACST	-1,998	0,317	-0,56	-6,305	0,00		
	ACPT	-1,624	0,343	-0,37	-4,730	0,00		
	ACTT	0,405	0,205	0,21	1,976	0,05		
2ª Ano								
1	(Constant)	34,713	5,218		6,653	0,00	0,48	0,08
	ACPT	-1,755	0,795	-0,33	-2,209	0,03		
3ª Ano								
3	(Constant)	42,186	3,759		11,222	0,00	22,71	0,54
	ACST	-1,747	0,327	-0,55	-5,336	0,00		
	ACET	1,089	0,354	0,28	3,072	0,00		
	ACPT	-0,924	0,440	-0,22	-2,099	0,04		
4ª Ano								
3	(Constant)	41,057	3,816		10,758	0,00	20,87	0,53
	ACST	-2,485	0,506	-0,81	-4,910	0,00		
	ACPT	-2,175	0,595	-0,51	-3,657	0,00		
	ACTT	0,714	0,344	0,44	2,073	0,04		
5ª Ano								
2	(Constant)	57,983	5,184		11,185	0,00	29,16	0,58
	ACST	-2,675	0,500	-0,56	-5,344	0,00		
	ACPT	-1,941	0,480	-0,42	-4,044	0,00		
Feminino								
2	(Constant)	44,370	3,006		14,761	0,00	29,94	0,37
	ACST	-1,571	0,309	-0,45	-5,087	0,00		
	ACPT	-1,190	0,383	-0,27	-3,110	0,00		
Masculino								
	(Constant)	45,941	3,612		12,718	0,00	20,66	0,30
	ACST	-1,445	0,328	-0,40	-4,401	0,00		
	ACPT	-1,374	0,410	-0,30	-3,350	0,00		

autoconceito prediz melhor a ansiedade escolar. Na Tabela 4 encontram-se os resultados extraídos dessa análise por amostra geral, ano escolar e sexo.

A Tabela 4 apenas mostra as variáveis que contribuíram para a predição da ansiedade escolar. Nota-se que o Autoconceito Social (ACST) e Pessoal (ACPT) são as dimensões preditoras em todos os anos escolares e sexo, exceto para o 2º ano escolar, cuja variável preditora foi apenas o Autoconceito Pessoal e, mesmo assim, de forma pouco preditiva, explicando 0,8% ($R^2=0,08$) da ansiedade escolar. Entre as dimensões, o Autoconceito Social se destaca como a primeira variável preditora, indicando ser a dimensão que melhor prediz a ansiedade escolar ao comparar com as demais variáveis.

As diferenças observadas na composição das variáveis preditoras são referentes à amostra geral, ao 3º e 4º ano escolar, além do 2º ano que já foi mencionado. Para a amostra geral e o 4º ano, o Autoconceito Geral (ACTT) é a dimensão preditora. Já no 3º ano, a variável Autoconceito Escolar (ACET) também contribuiu para a predição da ansiedade escolar.

Discussão

A análise das estatísticas descritivas destacou o rebaixamento do Autoconceito Escolar em todos os anos escolares e em meninos e meninas. Esse dado indica que a amostra pesquisada tende a se perceber como menos hábil para os estudos escolares, menos capaz de liderar grupos, além de acreditar que suas ideias não são aceitas pelos colegas e que não são pessoas boas e divertidas na escola (Sisto & Martinelli, 2004).

Na pesquisa de Schiavoni e Martinelli (2012), que investigaram o autoconceito de crianças aceitas e rejeitadas entre seus pares na escola, obteve-se a média de 4,9, e que pode ser considerada uma pontuação baixa do Autoconceito Escolar para o grupo de crianças isoladas (crianças que não foram citadas por outras crianças para brincar e estudar). No manual do teste utilizado pelas autoras, a média para sujeitos de oito a 11 anos é de seis pontos para os meninos e cinco para as meninas. Neste estudo, foram avaliadas as crianças com idades de sete a 11 anos.

O estudo de Schiavoni e Martinelli (2012), apesar de não ter comparado as médias da amostra com as de normatização do manual, ressalta, ao lado da presente pesquisa, a necessidade de investigar-se melhor a relação entre o autoconceito escolar, os anos escolares e o sexo dos participantes. Nesse sentido, é muito chamativa a semelhança das pontuações de autoconceito das crianças desta pesquisa e das crianças isoladas socialmente.

Outro dado interessante diz respeito às pontuações inferiores à média do manual nas dimensões do Autoconceito Social, Familiar e Geral para o sexo masculino. No caso das meninas, somente a idade de nove anos se mostrou abaixo da média em Autoconceito Familiar e Geral. As pontuações na dimensão geral da escala de autoconceito

emergem das demais dimensões, então é importante que se compreenda o comportamento do sujeito em cada dimensão. A informação sobre as pontuações dos meninos é mais preocupante, pois o Autoconceito Escolar, Social e Familiar não se apresenta bem desenvolvido positivamente. Dessa forma, entende-se que os meninos da amostra não apresentam uma percepção positiva sobre si mesmos na escola, tendem a se avaliar como esquisitos, bobos, com pouca inteligência e habilidade para ajudar os amigos e apresentam comportamentos de isolamento frente ao fracasso. A tristeza, o descontentamento com os irmãos, descaço com as tarefas da casa e os comportamentos de mentir aos pais e inadequações na relação familiar, são refletidos na pontuação do Autoconceito Familiar da amostra de meninos da presente pesquisa (Sisto & Martinelli, 2004). Como o autoconceito tem relação empiricamente comprovada com diversos construtos, entre eles o rendimento escolar, esses dados reforçam a necessidade de compreender melhor o que está interferindo na formação do autoconceito, bem como o desenvolvimento de intervenções para esse aspecto afetivo.

Em relação à ansiedade manifesta no contexto escolar, Oliveira (2001) propôs que pontuações acima de 12 deveriam ser consideradas preocupantes, pois podem representar a manifestação da ansiedade em seis situações diferentes ou a manifestação de sintomas relativamente frequentes em 12 ocasiões ou ainda a combinação de sintomas relativamente frequentes e outros que ocorrem sempre. Assim, ao considerar esse critério, todos os grupos etários apresentaram níveis preocupantes de ansiedade, independente do sexo. As crianças de sete anos são as mais ansiosas, principalmente os meninos. Como a ansiedade pode estar relacionada com a exposição às novas situações escolares (Oliveira & Sisto, 2002), os anos iniciais de escolarização podem ser condições propícias para aumentar a ansiedade no contexto escolar (Mychailyszyn & cols., 2010). Nesse sentido, a criança se depara com situações novas como a sala de aula, com a necessidade de ser avaliada, de fazer novos companheiros, ser aceita socialmente, buscar estratégias de aprendizagem, entre outras. São situações novas para as quais a criança deve se adaptar e aprender como se comportar. Se a ansiedade é considerada como uma apreensão ou uma preocupação em relação ao futuro (Barlow, 2002; Craske & cols., 2009), entende-se que o primeiro ano escolar seja o mais propenso a produzir esse tipo de reação nas crianças. No entanto, é necessário ponderar que o instrumento de ansiedade escolar é um *screening* e não um diagnóstico fim da ansiedade.

No que diz respeito à relação entre autoconceito e ansiedade escolar, observou-se que existe uma relação significativa entre esses dois construtos, confirmada tanto pelas correlações como pela análise de regressão. A maioria das correlações, exceto uma, foi moderada e algumas foram próximas da magnitude alta. Os resultados indicaram que o autoconceito geral correlaciona negativa e moderadamente com a ansiedade em todos os anos escolares, exceto o 2º ano, que não foi constatada correlação significativa. Assim,

entende-se a contribuição do construto autoconceito para a ansiedade escolar, sugerindo que as crianças que não têm boa percepção de si mesmas apresentam níveis mais altos de ansiedade escolar. É possível que a percepção negativa de si mesmo favoreça sentimentos de medo e sensações de apreensão em relação ao futuro como antecipação de encontros sociais na escola, das avaliações, das relações interpessoais etc.

Ao verificar cada dimensão do autoconceito, constatou-se que entre o Autoconceito Pessoal e a Ansiedade Escolar houve correlações negativas e moderadas, exceto no 2º ano que foi baixa. Esse resultado sugere que a criança com autoconceito pessoal adequado, que se sente bem consigo mesma, com menos preocupações e medos, tende a apresentar menos ansiedade escolar. Nesse sentido, Sisto e Martinelli (2004) descrevem o autoconceito pessoal como a forma pela qual a pessoa tende a agir diante das situações, se demonstra medos ou preocupações com os erros. Como uma das características da ansiedade é a apreensão e desconforto mental diante algumas situações (Dalgalarondo, 2000), a pessoa com autoconceito pessoal adequado deveria apresentar menos ansiedade. Então os dados encontrados são coerentes e apontam a importância de ter o autoconceito pessoal bem desenvolvido para lidar melhor com a ansiedade escolar.

Igualmente, esta pesquisa corrobora os dados observados por Matos e Lobo (2009) que encontraram correlações negativas entre todas as dimensões de autoconceito, incluindo a pessoal, com uma escala de ansiedade. Os resultados da presente pesquisa também contribuem para sustentar os achados de Bandalos e cols. (1995) que apesar de não se referirem especificamente à matemática, também revelam que quanto maior o autoconceito (em matemática), menor o nível de ansiedade.

No entanto, a relação entre ansiedade e autoconceito pessoal encontrada na presente pesquisa não condiz com as correlações encontradas no trabalho de Fernandes e cols. (2005), que indicaram correlação positiva e baixa entre o traço Neuroticismo e Autoconceito Pessoal. O traço de Neuroticismo contém sintomas de ansiedade, mas é um construto mais amplo que abrange outras características, o que poderia justificar a correlação positiva. No entanto, Fernandes e cols. (2005) aventaram a hipótese de uma relação negativa entre ambos os construtos.

O autoconceito social também apresentou, exceto para o 2º ano, correlações negativas moderadas ou próximas de serem magnitudes altas com a ansiedade. Com esse achado, pode-se interpretar que as crianças que se sentem bem preparadas intelectualmente, que gostam de ser melhores do que seus pares, que buscam ajudar os outros e procuram colaboração quando necessário tendem a ser menos ansiosas no contexto escolar. É interessante ressaltar que o inventário de ansiedade contém diversos itens relacionados com as situações sociais na escola, por ser considerada uma dimensão importante nesse contexto. As crianças devem ser capazes de aprender a se manifestar e comportar-se socialmente para serem aceitas por seus

pares e professores. Assim, as crianças que apresentam uma melhor socialização e conseqüentemente um melhor autoconceito social, lidam melhor com as situações sociais na escola e apresentam menores níveis de ansiedade. No mais, a criança na escola pode vivenciar situações ansiogênicas que não consiga resolver (Oliveira & Sisto, 2002), mas a criança com autoconceito social positivo tende a buscar ajuda quando precisa e também se sente capaz intelectualmente, o que contribui para a resolução de problemas e evita a sensação de falta de controle e previsão de eventos potencialmente aversivos, situações típicas da ansiedade (Barlow, 2002). Novamente, esses dados se mostram coerentes com o estudo de Matos e Lobo (2009) e Bandalos e cols. (1995), mas não com o de Fernandes e cols. (2005), que também esperavam relações negativas entre todas as dimensões de Autoconceito com o traço Neuroticismo, mas para os meninos foi positivo e com magnitude baixa.

Apesar de todas as correlações reveladas, não foram identificadas correlações significativas entre as dimensões escolar e familiar do autoconceito com a ansiedade escolar, exceto uma correlação positiva e baixa com a dimensão escolar no 3º ano. Esse dado para o 3º ano sugere que quanto mais o aluno se percebe intelectualmente capaz, divertido, bondoso, líder e aceito por seus pares na escola, maior a ansiedade escolar. Tal resultado contradiz as pesquisas citadas e não é o esperado. No entanto, poderia indicar que justamente por se perceber dessa forma dentro do contexto escolar e sendo reforçado pelos professores, pais e colegas por emitir esses comportamentos, o aluno fique preocupado em sempre manter esse padrão de conduta, o que poderia gerar ansiedade. Porém, é um resultado que deve ser mais investigado, principalmente, por ter sido a única correlação baixa que emergiu entre a associação de autoconceito e ansiedade escolar.

As correlações não significativas entre autoconceito escolar e familiar com ansiedade escolar, não eram esperadas e especificamente, a dimensão escolar, não corrobora com o estudo de Matos e Lobo (2009), que revelou uma relação da ansiedade com o autoconceito escolar. Ressalta-se que Matos e Lobo (2009) não investigaram o autoconceito familiar. O dado relacionado com a dimensão familiar não condiz com o trabalho de Fernandes e cols. (2005), que indicou relação negativa entre autoconceito familiar e traço de neuroticismo. Outro resultado que precisa de melhor compreensão, se refere à pouca relação entre autoconceito, em todas as dimensões, e ansiedade escolar para os alunos do 2º ano. Uma explicação pode advir da questão desenvolvimental do autoconceito, pois conforme pontuado por Carneiro e cols. (2003) a construção do autoconceito é lenta e ocorre pelas experiências que o sujeito vivencia com outros indivíduos. Talvez a sua formação no 2º ano ainda seja muito precoce.

As análises de regressão efetuadas fortalecem os dados descritos das correlações entre autoconceito e ansiedade escolar encontradas no presente estudo, e mostra que o autoconceito social é a dimensão mais preditiva da ansiedade escolar. Essa dimensão descreve crianças que se

sentem capazes intelectualmente e solicitam ajuda quando necessário, o que contribui para que resolvam os problemas de forma mais tranquila e rápida, diminuindo a ansiedade que poderia aumentar caso a criança ficasse preocupada, durante um longo período, com situações que não esteja conseguindo resolver.

Concluindo, constatou-se que a relação entre autoconceito e ansiedade escolar tende a ser negativa; quanto maior for o autoconceito positivo, menor a ansiedade. Os achados sugerem a necessidade de programas de intervenção que também trabalhem com o autoconceito das crianças, podendo contribuir para diminuição da ansiedade e consequentemente melhorar o desempenho acadêmico, já que são variáveis associadas ao sucesso escolar. Esse tipo de conhecimento também se faz importante para o professor em sala de aula, que pode intervir com os alunos de forma a facilitar a elaboração de autoconceitos positivos.

Apesar de o estudo ter elucidado melhor a relação entre autoconceito e ansiedade escolar, ainda é imperativo o desenvolvimento de mais pesquisas analisando esses construtos, em especial com crianças mais novas o que possibilitará maior entendimento sobre a pouca associação dessas variáveis em alunos do 2º ano. Também devem ser feitas pesquisas com maior quantidade de sujeitos e que possam ajudar na investigação da ausência de associação entre as dimensões escolar e familiar com a ansiedade escolar.

Não obstante, ainda se faz necessário elucidar que os construtos investigados, autoconceito e ansiedade, tiveram como coleta da amostra desses comportamentos, dois instrumentos psicológicos bastante úteis, mas que apresentam suas limitações. Como qualquer instrumento psicológico, os utilizados na pesquisa são ferramentas importantes para a investigação dos traços latentes do ser humano, mas para uma melhor investigação de queixas de ansiedade ou autoconceito, é imprescindível que se proceda com uma avaliação psicológica na qual devem ser utilizadas diversas técnicas e instrumentos psicológicos. Diante disso, também é interessante o desenvolvimento de pesquisas sobre a relação autoconceito e ansiedade escolar que utilizem outros instrumentos que mensurem esses mesmos construtos. Assim, haverá mais informações sobre a relação autoconceito e ansiedade escolar advindas de outros instrumentos, fortalecendo os achados sobre a relação entre esses construtos.

Referências

- Asbahr, F. (2004). Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. *Jornal de Pediatria*, 80 (2, supl), 28-34.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 611-623.
- Barlow, D. H. (2002). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Berger, C., Alcalay, L., Torreti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 344-351.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2012). Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 461-470.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2009). What is an anxiety disorder? *Depression and Anxiety*, 26, 1066-1085.
- Dalgalarrodo, P. (2000). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Fernandes, D. C. & Silveira, A. M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17 (3), 447-455.
- Fernandes, D. C., Bartholomeu, D., Rueda, F. J. M., Suehiro, A. C. B., & Sisto, F. F. (2005). Auto concepto y rasgos de personalidad: um estudio correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 15-25.
- Fonseca, M. F. B. C., Cardoso, T. S. G., Muszkat, M., & Bueno, O. F. A. (2011). *Revista Psicopedagógica*, 28 (87), 226-236.
- Furlam, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-124.
- Matos, A. P. & Lobo, J. C. (2009). A paralisia cerebral na adolescência: resultados de uma investigação. *Psicologia USP*, 20 (2), 229-249.
- Mychailyszyn, M. P., Mendez, J. L., & Kendall, P. C. (2010). School Functioning in Youth With and Without Anxiety Disorders: Comparisons by Diagnosis and Comorbidity. *School Psychology Review*, 39, 106-121.
- Oliveira, S. M. S. S. (2012). *O Modelo de Rasch para avaliar o Inventário de Ansiedade na Escola*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

- Oliveira, M. B. & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1), 33-39.
- Oliveira, S. M. S. S. & Sisto, F. F. (2002). Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (1), 57-66.
- Pereira, A. I. F., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Cognitive errs and anxiety in school aged children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (4), 817-823.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2012). O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. *Psicologia Argumento*, 30 (69), 297-305.
- Seligman, M., Walker, E., & Rosenhan, D. (2001). *Abnormal psychology*, (4th Ed.). New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2004). *Manual da Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Editora Psicopedagógica Vetor.
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (1), 105-113.

Recebido em: 06/05/2013
Reformulado em: 12/09/2013
Aprovado em: 09/10/2013

Sobre as autoras

Monalisa Muniz (mo_nascimento@yahoo.com.br)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Avaliação Psicológica.

Débora Cecílio Fernandes (debora.cecilio@gmail.com)

Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná. Doutora em Neuropsicologia Clínica pela Universidad de Salamanca, Espanha.

As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia

Pablo Sousa Seixas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Santa Cruz – RN – Brasil

Fellipe Coelho-Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal – RN – Brasil

Sarah Ruth Ferreira Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal – RN – Brasil

Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal – RN – Brasil

Oswaldo Hajime Yamamoto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal – RN – Brasil

Resumo

A Psicologia aproximou-se das políticas sociais, evocando mudanças para a atuação e formação nesse campo. O objetivo deste artigo é investigar o lugar que as políticas sociais ocupam nos fundamentos teórico-político dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação em Psicologia no Brasil. Foram analisados 40 PPCs de instituições públicas e privadas das cinco regiões do Brasil. Analisaram-se os trechos sobre políticas sociais localizados nos textos do PPC relativos a: a) os fundamentos do curso e b) a descrição das práticas profissionais (composta pelas ênfases curriculares e locais de atuação indicados). Como resultados, identificou-se que ao tratar das políticas sociais, os cursos possuem um foco técnico e prático, preocupando-se, recorrentemente, com a promoção de saúde e compromisso social – configuração identificada nas duas dimensões analisadas. Merece atenção a definição limitada dos dois últimos conceitos, corroborando com a indicação da literatura sobre as restrições do seu uso para direcionar as políticas sociais.

Palavras-chave: Formação do psicólogo; currículo; política social.

Social policies in the fundamentals of the pedagogical projects of Psychology courses

Abstract

Psychology approached the social, evoking changes to the work and training in this field. The purpose of this article is to investigate the place that social policies take in the theoretical and political foundations of the pedagogical projects of the courses (PPCs) degree in psychology in Brazil. The research analyzed 40 PPCs from public and private institutions of the five regions of Brazil. The sections about social policies located on PPC texts were analyzed based on: a) the fundamentals of the course and b) the description of professional practice (comprised of the curricular emphases and indicated performance sites). As a result, it was found that when dealing with social policies, the courses have a technical and practical focus, worrying, recurrently, with the promotion of health and social commitment - identified setting in two dimensions analyzed. The limited definition of the latter two concepts deserves attention, corroborating the statement of the literature on the restrictions of their use to target social policies.

Keywords: Psychology training; curriculum; social policy.

Las políticas sociales en los fundamentos de los proyectos pedagógicos de los cursos de Psicología

Resumen

La Psicología se acercó de las políticas sociales, evocando cambios para la actuación y formación en ese campo. El objetivo de este artículo es investigar el lugar que las políticas sociales ocupan en los fundamentos teórico-político de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPCs) de graduación en Psicología en Brasil. Se analizaron 40 PPCs de instituciones públicas y privadas de las cinco regiones de Brasil. Se analizaron fragmentos sobre políticas sociales localizados en los textos del PPC relativos a: a) los fundamentos del curso y b) la descripción de las prácticas profesionales (compuesta por los énfasis curriculares y locales de actuaciones indicados). En los resultados, se identificó que, al tratar de las políticas sociales, los cursos poseen un foco técnico y práctico, preocupándose, habitualmente, con la promoción de salud y compromiso social – configuración identificada en las dos dimensiones analizadas. Merece atención la definición limitada de los dos últimos conceptos, corroborando con la indicación de la literatura sobre las restricciones de su uso para direccionar las políticas sociales.

Palabras clave: Formación en Psicología; currículo; política social.

Introdução

A Psicologia vem cada vez mais, assumidamente, aproximando-se das políticas sociais. Yamamoto (2003, 2007) argumenta que esse movimento é percebido a partir de pelo menos dois grandes elementos: a ampliação do setor como fruto das discussões políticas no momento da redemocratização brasileira e o grande aumento dos embates teórico-políticos capitaneados pelo Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo, em um primeiro instante, e mais recentemente pelo Conselho Federal de Psicologia em direção a novos caminhos da Psicologia.

Do ponto de vista político-profissional, a inserção dos psicólogos no campo das políticas sociais passa a ser considerada uma mudança nos rumos clássicos da profissão no Brasil, pois há certo consenso entre a categoria que a Psicologia se firmou no país como uma profissão eminentemente associada com as elites financeiras e intelectuais (Botomé, 1979; Campos, 1983; Bock, 2003).

A abrangência social das práticas psicológicas passa a ser questionada a partir da década de 1970, com uma denúncia de que seu alcance era restrito ao segmento mais rico da população, sendo nomeada como “atividade de luxo” (Mello, 1975). Alguns autores da época reforçam essa crítica a esse modelo de intervenção e problematizam a ausência da Psicologia nas camadas mais amplas da população, a partir de políticas de acesso (Mello, 1975; Botomé, 1979; Campos, 1983). A ideia de que os psicólogos serviam de fato às elites e que suas práticas não serviam para solucionar os problemas da maior parte do povo brasileiro demandava o repensar das atividades e a necessidade de um investimento em políticas que pudessem aproximá-los das camadas mais pobres da população. Nos anos que se seguiram, outros pesquisadores e profissionais incorporaram esse discurso, refletindo o que seria a “função social do psicólogo”, que posteriormente, tornar-se-ia “compromisso social do psicólogo” (Mello, 1975; Botomé, 1979; Campos, 1983; Bock, 2003; Yamamoto, 2003).

Mais recentemente tem-se percebido uma alteração na configuração da profissão. A clínica tradicional, em sua dupla expressão, psicodiagnóstico e psicoterapia, continuando sendo hegemônica (CFP, 1988, 1994); porém, algumas modificações substanciais ocorreram desde a regulamentação. Primeiramente, o modelo clínico de atuação, que caracterizava a profissão como autônoma/liberal, perdeu enorme força. Ao longo das décadas, em um progressivo processo de assalariamento, o Estado passa a ser o principal empregador da Psicologia (CFP, 1988; Bastos & Gomide, 1989; Macêdo, Heloani, & Cassiolato, 2010; Seixas & Yamamoto, 2012).

Com a crise nos anos 1990, a retração do poder de compra da classe média e a retração de mercado de trabalho, o psicólogo migra para o campo das políticas sociais muito mais como um escape da crise financeira que o assola do que de um movimento político-teórico “interno” da categoria (Campos, 1983; Yamamoto 2007).

Algumas mudanças no contexto histórico-político brasileiro relacionam-se com a inserção maciça do psicó-

logo nas políticas sociais: as mudanças teórico-políticas no campo da saúde pública, desde o final da década de 1980; o aparecimento mais expressivo do “Terceiro setor” (um misto de organizações não-governamentais sem fins lucrativos, com ênfase na participação voluntária, acrescido de novas manifestações da sociedade civil, conforme define Fernandes, 2002), estratégia neoliberal que vem ganhando expressividade nos idos dos anos 1990, (Montaño, 2002), e a entrada recente no campo da assistência social, representada pela criação e implementação das políticas nacionais de assistência social e do Sistema Único de Assistência Social, no ano de 2006. Assim, esses acontecimentos acabam por incluir outras categorias ocupacionais no campo do bem-estar (em diferentes segmentos), conclamando então o psicólogo a ingressar no rol de profissões responsáveis por um conjunto de políticas sociais no Brasil (Dimenstein, 1998; Campos, 1983; Yamamoto & Oliveira, 2010).

Houve no final do século XX e início do século XXI o crescimento da importância das políticas sociais para os psicólogos, pelo menos como mercado. No Estado do Rio Grande do Norte constatou-se a presença de 41% dos profissionais no campo das políticas sociais (Seixas & Yamamoto, 2012), e no Brasil estima-se o número de 39% (Macêdo, Heloani, & Cassiolato, 2010). Evidentemente, esse novo cenário traz consequências para a atuação e formação do psicólogo brasileiro. A importância do campo das políticas sociais toma uma nova dimensão, uma vez que 39% nacionalmente representam uma grande fatia da categoria, para uma área que deixa de ser “emergente” e passa a ser praticamente do *mainstream* da profissão.

Se por um lado podemos afirmar que a ampliação do público atendido pelos psicólogos e sua inserção como um profissional atuante nas políticas sociais, públicas e no “Terceiro setor” é uma realidade, por outro lado não podemos afirmar que de fato houve mudanças significativas nas teorias e práticas que embasam essas atividades (Lacerda Jr., 2013).

Essas mudanças no cenário de trabalho do psicólogo, bem como a crítica à atividade que esses profissionais exerciam, juntamente com outros fatores, motivaram, desde a década de 1990, questionamentos quanto ao modelo formativo dos psicólogos no Brasil (Rocha Jr., 1999). A necessidade de mudança na formação na graduação resultou, mais recentemente, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia, aprovadas em 2004.

As novas DCNs reacenderam o debate sobre a formação do psicólogo no país e os desafios impostos à categoria, com destaque para sua inserção no campo das políticas sociais. Assim, considerando, por um lado, que a expansão de postos de trabalho para os psicólogos nas políticas sociais tem remetido sucessivamente à **discussão** acerca da possível insuficiência da formação do psicólogo para lidar com essa nova realidade e, por outro, que as recentes modificações ocorridas na formação desses profissionais, decorrentes da implantação das DCN, exigiram o repensar dos parâmetros formativos, é que perguntamos como essa discussão, acerca das intervenções no campo das políticas sociais, tem ocupado hoje as instituições formadoras.

Método

O objetivo do presente trabalho é investigar o lugar que as políticas sociais ocupam nos fundamentos teórico-políticos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Para a consecução do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa documental com os Projetos Pedagógicos de Cursos de Psicologia no Brasil¹. Dessa forma, considerando um curso por instituição, dos 450 cursos de Psicologia em atividade no país no momento da coleta, entrou-se em contato com os coordenadores de 276 cursos.

A partir do contato realizado, obteve-se o retorno de 40 cursos de instituições de ensino superior distintas. Esse grupo era composto por instituições das cinco regiões do país, contemplando faculdades, centros universitários e universidades ligadas a iniciativa pública e privada. Assim, obteve-se um retrato de realidades diferentes, com quadro semelhante ao encontrado em estudos dessa natureza, tal qual o empreendido por Lisboa e Barbosa (2009).

A análise realizada foi baseada na estratégia elaborada por Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2014). Essa estratégia metodológica agrupa a estruturação dos PPC em três blocos distintos, sendo eles: I) fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos, II) disciplinas e III) práticas profissionais. No presente artigo serão analisados os conteúdos relativos às políticas sociais que se encontram circunscritos ao Bloco I e III dos PPC, considerando que eles prescrevem os princípios que regem a formação. Por sua vez, o Bloco de Fundamentos do curso tem o seu conteúdo circunscrito a quatro tópicos distintos – justificativa para a criação do curso (*justificativa*), perfil esperado para o egresso do curso (*perfil do egresso*), competências e habilidades a serem trabalhadas durante a formação graduada no curso (*competências e habilidades*) e experiências, conteúdos e atividades que os alunos precisam cumprir para atingir o perfil de egresso aspirado pelo curso (*processo formativo*) – e o Bloco de Práticas, detém-se em dois tópicos – ênfases curriculares e *locais de atuação*.

Para identificar nos textos circunscritos a esses dois Blocos, com inspiração no trabalho de Silva e Yamamoto (2013), construiu-se a seguinte lista de temas: políticas sociais, políticas públicas, campo do bem-estar social, seguridade social, Estado, Estado do bem-estar social, Questão Social, movimentos sociais, legislações vinculadas às políticas sociais, equipamentos, programas e serviços vinculados às políticas sociais brasileiras, e políticas setoriais como saúde pública, assistência social, educação, segurança pública, trabalho e emprego, dentre outras.

A partir da identificação dos conteúdos nos fundamentos dos PPCs, os trechos foram agrupados de acordo com proximidades temáticas, sendo esse procedimento de categorização inspirado no quadro categorial apresentado

1 Os PPCs coletados originalmente para o projeto “O lugar das Políticas sociais na formação do psicólogo no Brasil” (CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Processo 473487/2011-0).

por Costa (2014). A partir da geração dessas categorias relativas aos tópicos de cada eixo, foi possível levantar a quantidade de trechos referentes a cada categoria – colaborando a identificação da predominância de cada discussão no PPC –, bem como a geração de sínteses que proporcionaram a caracterização geral da presença das políticas sociais nas IES pesquisadas.

Resultados

Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos

Os dados apresentados a seguir se relacionam à presença de temas de políticas sociais nos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos dos PPCs. Foi observado que todos os 40 cursos participantes do estudo fazem menção a assuntos relacionados a políticas sociais nos fundamentos de seus PPCs quando apresentam sua justificativa para criação do curso, perfil do egresso, processo formativo e competências e habilidades.

Inicialmente, no tocante aos assuntos de políticas sociais nas justificativas, foi possível classificar as menções em *responder a problemas e demandas sociais*; *responder à demanda mercadológica*; *coerência com a vocação institucional*; *promoção de saúde e qualidade de vida*; e *importância da Psicologia*.

Explicando cada uma dessas categorias, tem-se que *responder a problemas e demandas sociais*, consiste nos trechos em que o curso justifica sua existência defendendo que o psicólogo é um profissional sensível às demandas da população local ou que tem o compromisso social como orientação; *responder à demanda mercadológica*, refere-se aos casos em que o curso justifica sua criação com o fato de existir mercado de trabalho dentro do campo das políticas sociais para os psicólogos; *coerência com a vocação institucional* diz respeito aos cursos em que docentes da instituição já possuíam uma aproximação com temas das Políticas sociais e da Psicologia, antes mesmo da criação do curso; *promoção de saúde e qualidade de vida* diz respeito aos trechos em que os cursos afirmam que para atender a tais princípios é relevante formar psicólogos que atuem nas políticas sociais; e *importância da Psicologia* refere-se aos trechos em que se explica que a ciência psicológica é relevante para garantir o cuidado da população mediado pelas políticas sociais.

Com relação ao *perfil do egresso*, os temas estão associados a um profissional *comprometido social e eticamente*, expressão que os cursos reproduzem em geral sem explicar do que se trata; o discurso de *promotor de saúde e qualidade de vida* também não é detalhado, mas em geral aparece nos PPCs associado à ideia de formação de profissional que trabalha na Atenção Primária à Saúde; quando trata do *perfil mercadológico*, o curso afirma que o profissional que pretende formar estará de acordo com as exigências do mercado de trabalho nas políticas sociais; o

Tabela 1. Quantidade de menções feitas a assuntos de Políticas sociais nas seções dos PPCs.

Seção do PPC	Quantidade (N) de cursos que fazem referência a políticas sociais nessa seção do PPC	Classificação interna das seções do PPC	Quantidade (N) de menções referentes a políticas sociais nas classificações internas das seções
Justificativa	11	Responder a problemas e demandas sociais	7
		Responder à demanda mercadológica	3
		Coerência com a vocação institucional	1
		Promoção de saúde e Qualidade de vida	2
		Importância da Psicologia	3
Perfil do egresso	17	Profissional Comprometido Social e eticamente	11
		Profissional Promotor de Saúde e Qualidade de vida	9
		Perfil Mercadológico	8
		Perfil Generalista	7
		Perfil Interdisciplinar/Inteprofissional	4
		Perfil Pluralista	3
		Perfil Acadêmico-científico	1
Competências e Habilidades	18	Atuar na Atenção e Promoção de Saúde e atuação ética	14
		Identificar e analisar as demandas sociais, atuando nas políticas públicas	8
Processo Formativo	20	Formação crítica, de compromisso social e ético	18
		Ações de Pesquisa e Extensão	11
		Contato com os princípios do SUS	9
		Formação profissionalizante	8
		Formação Generalista	7
		Ações Interdisciplinares/Inter ou Multiprofissionais	4
		Formação Pluralista	2

perfil generalista diz respeito aos trechos que mostram associação dos descritores de Políticas sociais com um perfil que permita analisar quais tipos de intervenção são adequadas para os diversos contextos de atuação, processos e fenômenos psicológicos; o *perfil interdisciplinar/interprofissional* se refere à importância de considerar na formação para as

Políticas a articulação da Psicologia com outros campos de conhecimento e de prática profissional; o *perfil pluralista*, quando o curso almeja formar psicólogos que tenham vasto conhecimento sobre as diferentes teorias psicológicas e abrange saberes ligados às políticas; e por fim, o perfil *acadêmico-científico* é aquele que associa algum tema de

políticas sociais ao perfil de produtor de conhecimento. A quantificação dos trechos referentes a esses e aos próximos dados estão resumidos na Tabela 1.

Nas *justificativas e perfis de egressos*, os textos dos PPCs centram-se no discurso sobre compromisso social. Além disso, vê-se a presença do discurso de promoção de saúde e a intenção de formar profissionais para suprir o mercado de trabalho. Apenas um curso cita um trecho que associa temas de políticas sociais ao perfil acadêmico-científico. Se for considerado que os cursos expressam maior preocupação em formar para a ocupação de vagas junto a instituições, serviços ou programas de políticas sociais, pode-se dizer que há uma tendência de formação mais profissionalizante quando se trata de políticas sociais e Psicologia.

Em seguida foram analisadas as *competências e habilidades* voltadas para as Políticas sociais. Os trechos referentes a esse aspecto relacionam-se a *atuar na atenção e promoção de saúde e atuação ética e identificar e analisar as demandas sociais, atuando nas políticas públicas*. Nesse caso, percebeu-se que na grande maioria das citações (12 dos 14 cursos que fazem referência a descritores de Políticas sociais das Competências e habilidades) consiste em reproduzir o trecho das DCNs referente à *atenção à Saúde ou apresentar o mesmo trecho, mas de forma adaptada*. Por outro lado, as competências que se referem a *identificar e analisar as demandas sociais, atuando nas políticas públicas* evidenciam que a organização do PPC demandou a elaboração de competências próprias, que os cursos, em geral, construíram a partir da noção de “atendimento às demandas sociais”.

É relevante ressaltar que os currículos expressam suas competências e habilidades a partir da noção de atendimento às demandas sociais locais, demonstrando a importância que o discurso do compromisso social assume na formação em Psicologia no Brasil. O perfil do profissional que se pretende formar está inscrito na ideia de compromisso com as demandas sociais; com isso, espera-se que as competências que o aluno desenvolve se relacionem a esse perfil. Esse dado demonstra coerência dos PPCs, que, como pode ser visto, utilizam o mesmo discurso para manifestar seus perfis de egresso. No entanto, chama atenção o fato de que vários cursos escolham copiar competências que são, na verdade, sugestões das DCNs. Esse dado levanta a questão: em que medida se tem, nos cursos, refletido coletivamente a respeito das competências e habilidades que objetivam desenvolver? **É necessário que a instituição discuta essa questão, sob pena de estar reproduzindo a lógica conteudista do currículo mínimo.**

Por fim, foram observados conteúdos de políticas sociais no *processo formativo* dos PPCs, os quais foram agrupados nas seguintes categorias: *formação crítica, compromisso social e ético*, quando mencionam a intenção de desenvolver atividades que promovam o compromisso ético e social, sensibilizando os alunos para questões da realidade social; ao campo da *pesquisa e extensão*, quando planejam ações comunitárias, participação em projetos de extensão na instituição, participação em pesquisa e disciplinas de pesquisa que levem em conta a realidade social; ao *contato*

com princípios do SUS, quando evidenciam que o aluno deverá ter familiaridade com questões referentes a Conferências de Saúde, Movimentos sociais e Conselhos de saúde, aprendendo sobre a construção de políticas para esse setor e compreendendo sobre as características do SUS, por meio de ações durante a graduação; à *formação profissionalizante*, experiências práticas aplicadas, nas quais os alunos vivenciam *in loco* as políticas públicas e sociais, disciplinas que desenvolvam competências e habilidades voltadas para intervenção no contexto das políticas sociais; à *formação generalista*, quando as atividades e disciplinas mencionam o desenvolvimento de competências básicas para atuação em contextos diversos com atenção às políticas públicas e sociais; a *ações interdisciplinares/multiprofissionais*, quando há menção à importância de disciplinas de interface com outros campos de conhecimento para a compreensão crítica da realidade social ou atividades que estimulem o trabalho em equipe com alunos e profissionais de outras áreas que também trabalham nas políticas; e, finalmente, à *formação pluralista*, quando o curso assume que o aluno deve conhecer as diferentes compreensões de homem e sociedade junto às questões políticas, sociais e econômicas que envolvem sua futura atuação.

Considerando as categorias expostas acerca do processo formativo, observa-se que há predominância de conteúdos relacionados a uma *formação crítica, de compromisso social e ético*. Dessa forma, retoma-se a centralidade do debate sobre o compromisso social na relação da Psicologia com as políticas. No entanto, da mesma forma que foi constatado nas outras seções dos PPCs, repete-se a estratégia de fazer referência a esse debate de forma ampla, mencionando que o curso oferecerá atividades e conteúdos que promoverão esse tipo de formação; contudo, não é especificado como isso será concretizado.

Com relação às atividades de *pesquisa e extensão*, sua presença parece indicar ao mesmo tempo uma possibilidade de produção do conhecimento sobre o tema (objetivo da pesquisa) e de ação prática no âmbito das políticas sociais (objetivo da extensão). Em menor proporção, os PPCs também indicam a realização de outras atividades práticas (mesmo que não especificadas), além das ligadas à *extensão*, quando se observa a categoria *formação profissional*.

Em que pese as outras políticas setoriais serem também mencionadas no *processo formativo*, aquelas relacionadas à saúde ganham maior expressão e reincidência no texto dos PPCs. Nesse sentido, o *contato com princípios do SUS* pode se relacionar com um viés profissionalizante, uma vez que esse tipo de formação visa instrumentalizar o futuro profissional para trabalhar na saúde pública brasileira. Essa formação também pode ser realizada de modo a preparar o aluno para construir uma saúde coletiva voltada para a superação da desigualdade de acesso à saúde, já que os cursos que pautam sua formação conforme os princípios do SUS afirmam discursos de participação política e transformação social. Essa categoria também engloba os discursos de promoção de saúde, que, como pode-se observar, estão fortemente presentes nos PPCs.

Por fim, os cursos preocupam-se com uma *formação generalista e pluralista*, indicando, de forma mais ampla, que a atenção às Políticas sociais será garantida pelo desenvolvimento de competências básicas para todos os alunos. Em suma, os cursos reservam espaço para temas ligados a políticas sociais nos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos revelados em seus PPCs. Esses temas estão ligados à noção de Compromisso social e atendimento às demandas sociais e Promoção de Saúde. São essas ideias que estão na “base filosófica” do que os cursos entendem por formação em Psicologia, sendo utilizadas para descrever experiências e atividades que atravessarão a formação dos alunos, ou seja, seu *processo formativo*, e orientam o *perfil do egresso* e as *competências e habilidades* a serem desenvolvidas.

Práticas Profissionais – ênfases e locais de atuação

O lugar das políticas sociais nas ênfases curriculares

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia dividem o currículo em dois momentos: Núcleo Comum e Ênfases Curriculares. Ênfases Curriculares são espaços na formação, em geral oferecidos no final do curso, pensados para que o aluno possa afunilar seus estudos e experiência em algum domínio (Contextos de atuação, teorias e processos psicológicos etc.) da Psicologia, aprofundando as competências e habilidades básicas desenvolvidas no Núcleo Comum. Conforme as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, os cursos têm autonomia para criar suas ênfases, contemplando a vocação de seu corpo docente e as demandas locais, podendo oferecer o mínimo de duas.

Para examinar a presença de conteúdos relativos a políticas sociais nas ênfases curriculares, foi observado primeiramente o foco das ênfases, expresso através de seus títulos. Complementando esse dado, também foi analisado como o curso explica as ênfases que irão ofertar e seus conteúdos, que se localiza em espaço no PPC destinado a falar de seus fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos.

Os 40 cursos participantes deste estudo oferecem juntos 109 ênfases curriculares². Destas, 13 ênfases em 13 cursos diferentes mencionam por meio do título algum aspecto relacionado a políticas sociais. Dentre as 13 que tratam das políticas sociais, oito possuem ênfases cujos títulos fazem menção a aspectos relacionados às políticas sociais, incluindo outras discussões – **estando essas ênfases distri-**

buídas em oito cursos distintos (cinco em Universidades públicas e três Centros Universitários privados). As outras cinco ênfases são voltadas exclusivamente para políticas sociais e são oferecidas em cinco cursos diferentes (duas em Universidades públicas, uma universidade privada confessional e dois Centros Universitários privados). Das cinco ênfases, quatro se referem a políticas de saúde e uma tem uma abordagem mais ampla (Psicologia e Políticas públicas).

Foi observado também que as políticas sociais se relacionam à área da saúde, dado que se manifesta nos títulos das ênfases por meio de designações que se referem aos princípios de saúde primária, como “prevenção e promoção de saúde”; “atenção à saúde”; e “processos de promoção de saúde”. O baixo número de ênfases exclusivas de políticas é esperado, uma vez que a tendência dos cursos é seguir as sugestões das DCNs, quando estas listam exemplos de ênfases focadas em “Processos psicológicos” (de saúde, de gestão, educacionais etc.).

Além de observar o foco da ênfase curricular através de seus títulos, investigou-se também como os cursos a descrevem. Da mesma forma que há na escrita dos PPC os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos gerais do curso, há também descrições sobre a oferta e funcionamento das ênfases do curso, a partir das quais se podem verificar os fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos especificamente das ênfases. Assim, somam-se aos 13 cursos que possuem ênfases cujo título faz alguma menção a políticas sociais, outros oito que, em seu texto de descrição, contemplam temas relacionados a esse assunto – totalizando 21 cursos.

O texto sobre a fundação das ênfases desses 13 cursos pôde ser categorizado da seguinte maneira: formação de psicólogo que trabalhe com *promoção de saúde e qualidade de vida* (11 PPCs); *cidadania e Direitos Humanos* (sete PPCs); *elaboração, implementação e avaliação de programas (ou políticas) para comunidades* (três PPCs) e que se voltem para *atender a demandas de populações empobrecidas* (dois PPCs).

A análise das ênfases reforça os achados em outras partes deste estudo, de que as políticas de saúde são importantes na formação. Dentro do debate das políticas, o enfoque declarado é o da Promoção de Saúde e Qualidade de Vida, reforçando esse debate nos fundamentos dos cursos. Outra análise que decorre é que as categorias de *Elaboração, implementação e avaliação de programas (ou políticas) para comunidade* e *Atender a demandas de populações empobrecidas* se referem à necessidade de uma inserção prática, situando o lugar do psicólogo tanto como elaborador quanto como executor de políticas sociais. Por fim, é relevante destacar que o debate acerca da Cidadania e Direitos Humanos também faz parte da formação em ênfase, o que pode significar uma preocupação de cunho mais “progressista”, algo que a Psicologia vem discutindo no contexto de sua prática profissional (Coimbra, 2001).

Assim, mais da metade dos PPCs dos cursos analisados cita temas de políticas sociais quando descreve suas ênfases curriculares. Esse quadro corrobora para a

2 Dos 40 cursos pesquisados, 22 dos cursos apresentam o padrão de oferta de duas ênfases (em alguns casos os alunos escolhem uma dentre as duas, em outros devem fazer as duas), e em 18 cursos o número de ênfases é maior que o mínimo sugerido nas DCNs, podendo haver diferentes modelos de funcionamento, desde aquele em que, por exemplo, o aluno escolhe uma entre três ênfases a aquele em que o aluno escolhe duas ênfases dentre quatro, além de outras variações.

afirmação de que os discursos em torno da formação em Psicologia voltada para as políticas têm lugar assegurado nos cursos.

Além das ênfases, os PPC dos cursos também tratam dos *locais de atuação* do psicólogo (espaços reconhecidos de atuação deste profissional, como dispositivos de saúde e assistência, escolas, ONGs etc.). No tocante ao campo das políticas sociais, 113 referências a locais de atuação foram contabilizadas em 12 das 40 IES analisadas. Chama a atenção o número de IES que não apresentou registros, 28 das 40, mesmo tratando-se de um contexto de crescente inclusão do psicólogo.

Segundo levantamento realizado nas ênfases, os locais predominantes de atuação para a Psicologia são os ligados à saúde, com 41,60% do total de registros feitos, abrangendo 100% das 12 IES contempladas. Com menor representatividade do que a primeira, as áreas da assistência social, educação, jurídica e “Terceiro setor” aparecem com percentagens similares, possuindo de 9% a 17% das menções e abrangendo entre 40% e 51% das IES. No entanto, chama a atenção o menor índice de menções aos locais de atuação do psicólogo na área da assistência social (9,73%) comparativamente às demais, apesar desta constituir uma porta de entrada importante do profissional no campo das políticas sociais. Por fim, a categoria movimentos sociais/sindicatos é a que apresenta as menores percentagens estudadas, compondo 2,65% das menções em três das 12 IES. A categoria “Terceiro setor” refere-se majoritariamente, nos dados analisados, a serviços de saúde, assistência social e educação realizados em Organizações Não-Governamentais.

Além das menções aos locais de atuação do psicólogo, os projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia fazem referência a **práticas e atividades no âmbito de sua profissionalização**. Foram registradas 28 menções a **práticas e atividades** profissionais no campo das políticas sociais em cinco instituições. Os locais ligados à saúde continuam sendo os mais representados, com 24 registros na totalidade das IES mencionadas. Outras áreas (assistência social, educação, jurídica e do trabalho) apresentaram uma menção cada. Metade dos registros referiu-se a práticas e atividades voltadas para a articulação teoria-prática e investigação científica no campo das políticas sociais, abarcando três instituições.

Discussão e Considerações

Finais

Depreende-se, dos dados obtidos neste estudo, três conjuntos de discussões relativas à forma como os cursos integram os debates sobre as políticas sociais nos fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos: o *viés profissionalizante* na formação para atuação nas políticas sociais, a forte presença da *promoção de saúde e qualidade de vida* e a associação com a questão do *compromisso social* dos psicólogos.

A primeira das discussões diz respeito ao foco técnico-prático que os cursos têm dado ao se referir às políticas sociais. Sobre essa questão é preciso considerar de forma mais ampla os problemas de integração dos saberes acadêmicos e profissionais, analisados por Arias (2003). De forma mais específica, também se deve contabilizar as dificuldades de atuação profissional como psicólogo e cientista, em crítica ao influente *scientist-practitioner model* evocado por Richardson (2009).

Silva e Yamamoto (2013) apontam estudos que revelam a manutenção, por diversos profissionais, de práticas pautadas em um modelo de psicologia tradicional em campos que exigiriam o desenvolvimento de novas competências e habilidades, tal qual o campo das políticas sociais. Ou seja, a profissionalização por si só não se estabelece como um problema, contanto que esta esteja articulada, necessariamente, a um conjunto de conhecimentos que embase uma inserção profissional qualificada e na direção de uma proposta política. É importante que essa questão tenha a devida atenção considerando que, segundo Yamamoto e Oliveira (2010), a atuação dos psicólogos nas políticas sociais tem sido pautada por práticas tradicionais, que pouco inovam tecnicamente, e desvinculadas de uma orientação política clara.

Outra discussão que marca profundamente os pressupostos de organização dos cursos de Psicologia é a promoção de saúde. Essa discussão remete, historicamente, ao reconhecimento da profissão de psicólogo incluída no rol dos trabalhadores da saúde, segundo o Conselho Nacional de Saúde, e a massificação da entrada do psicólogo nas instâncias das políticas públicas de saúde (Dimenstein, 1998; Yamamoto & Oliveira, 2010).

Como consequência, é relevante atentar que os cursos materializam a localização da Psicologia como profissão da saúde por meio, basicamente, da adoção da promoção da saúde como um dos principais nortes da ação do psicólogo. Todavia, a descrição do que seria tal promoção é limitada nos textos dos PPCs analisados nesta pesquisa, o que encerra uma dificuldade em se identificar qual direcionamento político é assumido pelos cursos. Mesmo que, à primeira vista, o uso da expressão “promoção de saúde” indique certa tendência progressista, um exame mais detalhado na literatura indica que esse conceito vem sendo trabalhado com diferentes orientações políticas. Conforme alertam Lefevre e Lefevre (2004) e Traverso-Yépez (2007), o conceito de promoção de saúde carrega consigo uma polissemia que inclui tendências das mais individualizantes, até as que indicam para uma transformação radical da realidade.

Assim, tanto pode haver atravessamentos de posições *humanista* – que procuram na promoção de saúde o espaço para a ampliação do conceito de saúde para além da doença –, *pragmáticas* – que entendem a promoção de saúde mais eficaz do que os tratamentos farmacológicos –, bem como *economicistas* – que veem na promoção da saúde e nas práticas alternativas, formas de reduzir os gastos com os tratamentos fármaco-hospitalares. Não obstante, também é variado na literatura qual o determinante da saúde

assumido, havendo desde tendências que encontram nos indivíduos o principal agente de saúde (e, portanto, seria na mudança dos comportamentos individuais que estaria a chave para a promoção da saúde); passando por outras que a localizam na comunidade, pressupondo o adensamento do empoderamento dos sujeitos e da comunidade (como saída para as mudanças no entorno social necessária a promoção da saúde); até aquelas tendências que relacionam a saúde ao contexto capitalista, encontrando apenas na transformação radical dessa sociedade a real possibilidade de se estabelecer a promoção da saúde (Lefevre & Lefevre, 2004; Traverso-Yépez, 2007).

Se por um lado as políticas de saúde ganham destaque nos PPCs – podendo garantir um espaço mínimo para a discussão da atuação nesse campo –, por outro, é reduzido (ou ausente), nos fundamentos do curso, debates acerca das políticas de assistência social. Essa situação pode retratar a dificuldade das instituições formadoras em acompanhar a velocidade das mudanças no mercado de trabalho, conforme analisado por Catani, Oliveira e Dourado (2001).

Por último, um dos temas centrais presentes nos cursos analisados é a discussão acerca da importância do compromisso social na formação dos psicólogos. O debate sobre compromisso social está presente tanto nos fundamentos do projeto pedagógico quanto na explicitação das práticas profissionais. Assim como no tema da promoção de saúde, os cursos, ao se referirem ao compromisso social, o fazem de maneira inespecífica, tal qual também apontado na literatura (Bastos, 2009; Yamamoto, 2012).

Apesar de não haver uma correspondência imediata entre ação no campo das políticas sociais e compromisso social do psicólogo, a relação entre esses dois temas é inegável. Como vista na introdução deste escrito, a importância do compromisso social não é novidade na história da profissão regulamentada no Brasil. Campos (1983) aponta que a entrada no campo das políticas sociais denota um aspecto extremamente importante do compromisso social, que é seu alcance social. Não obstante o valor que a ampliação do alcance social tem para o tema, concorda-se com Bastos (2009) de que esse alcance por vezes denota apenas uma expansão do público atendido, mas não necessariamente a totalidade de todas as dimensões possíveis do compromisso social, sobretudo no que ele chamou de direção política. Nesse sentido, Yamamoto (2012) chama a atenção de que não só é preciso levar em consideração as referidas dimensões apontadas por Bastos (2009), mas também recolocar a questão do compromisso em duas modalidades distintas: uma individual (de responsabilidade de cada psicólogo) e outra coletiva, que remete à possibilidade de construção de um projeto ético-político para a categoria profissional.

Conquanto os dados expostos nesta pesquisa não permitam uma análise mais detalhada acerca dos significados e potencialidades do *compromisso social* e da *promoção de saúde* tratados nos cursos, faz-se imperativo ressaltar que a defesa de uma ação no campo das políticas sociais remete diretamente na urgência da construção de um projeto ético-político a ser defendido pela categoria. Ou

seja, como não se sabe de qual promoção nem de qual compromisso se fala, é relevante ressaltar que a proposta política defendida pode oscilar desde uma mais tradicional, de cunho reformista, a uma mais progressista, voltada para a transformação social.

Dessa forma, defende-se que o próximo passo para o avanço da formação do psicólogo seja a defesa de um projeto ético-político, construído coletivamente entre todos os atores envolvidos na constituição e execução das políticas de ensino superior para psicologia, em direção a uma proposta que aponte para a superação da sociedade capitalista.

Referências

- Arias, J. F. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 34-41.
- Bastos, A. V. B. (2009). O mundo das organizações e do trabalho: o que significa compromisso social para a psicologia. *Psicologia e compromisso social: unidade na diversidade*, 9-42.
- Bastos, A. V. B. & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15.
- Bock, A. M. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e Compromisso Social* (15-28). São Paulo: Cortez editora.
- Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-16.
- Campos, R. H. F. (1983). A função social do psicólogo. *Educação & Sociedade*, 16, 74- 84.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 26 (75), 67-83.
- Coimbra, C. M. B. (2001). Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista Psicologia Política*, 1(1).
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (Org.) (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (Org.). (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a profissão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, A. L. F. (2014). *A produção científica de Psicologia e o debate sobre política social*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

- Dimenstein, M. D. B. (1998). O psicólogo nas unidades básicas de saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81.
- Fernandes, R. C. (2002). *Público porém privado: O terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.
- Lacerda Jr., F. (2013). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoria y crítica de la psicología*, 3, 216-263.
- Lefevre, F. & Lefevre, A. M. C. (2004). *Promoção de Saúde: a negação da negação*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent.
- Lisboa, F. S. & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(4), 718-737.
- Macêdo, K. B., Heloani, R., & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. Em A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 131-150). Porto Alegre: Artmed.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Montaño, C. (2002). *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.
- Richardson, T. (2009). Challenges for the scientist-practitioner model in contemporary clinical psychology. *Psych-Talk*, 62, 20-26.
- Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 3-8.
- Seixas, P. S. & Yamamoto, O. H. (2012). A inserção e a atuação profissional do psicólogo no campo das políticas sociais no Rio Grande do Norte. *Revista Psicologia e Argumento*, 30(70), 477-489.
- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Silva, S. G., & Yamamoto, O. H. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 113-122.
- Silva, C. A. & Yamamoto, O. H. (2013). As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 824-839.
- Traverso-Yépez, M. A. (2007). Dilemas na promoção da saúde no Brasil – dilemas na promoção da saúde no Brasil: reflexões em torno da política nacional. *Interface*, 11(22), 223-38.
- Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. Em A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e compromisso social* (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.
- Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, terceiro setor e compromisso social: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 6-17.
- Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (número especial), 9-24.

Recebido em: 05/06/2015
 Reformulado em: 26/01/2016
 Aprovado em: 11/02/2016

Sobre os autores

Pablo Sousa Seixas (pablo.seixas@hotmail.com)

Psicólogo, Doutor, Professor do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, FACISA.

Fellipe Coelho-Lima (fellipecoelho@gmail.com)

Psicólogo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Sarah Ruth Ferreira Fernandes (sarahrffernandes@gmail.com)

Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade (lelermandrade@gmail.com)

Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Oswaldo Hajime Yamamoto (oswaldo.yamamoto@gmail.com)

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenador do Grupo de Pesquisas Marxismo e Educação.

O presente artigo faz parte de um projeto mais amplo, intitulado “O lugar das políticas sociais na formação do psicólogo” apoiado pelo CNPq (Processo #473487/2011-0). Agradecemos a todos os alunos, bolsistas e voluntários, que participaram deste projeto.

Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria

Natalia Solano Pinto

Universidad Castilla La Mancha – Toledo – España

Ana Isabel Manzanal Martínez

Universidad Internacional de La Rioja – Madrid – España

Lourdes Jiménez-Taracido

Universidad Internacional de La Rioja – Madrid – España

Resumen

En este artículo se persigue analizar las estrategias de aprendizaje, el control de la comprensión lectora y el rendimiento académico, en Lengua castellana y Matemáticas, para una muestra de 118 alumnos de Educación Secundaria en Madrid. Los resultados evidenciaron diferencias significativas entre el grupo clasificado como lector hábil y el no hábil. De hecho, en el grupo lector hábil predominan el control emocional ($F = 8.52, p = .004$), la selección de información relevante ($F = 12.17, p = .001$), el pensamiento crítico y creativo ($F = 6.06, p = .015$), la recuperación de la información aprendida ($F = 5.55, p = .014$) y la planificación y la evaluación de la información como parte del proceso de metacognición ($F = 3.64, p = .014$). Por último, existen indicios de que el control de la comprensión lectora pueda explicar en parte el rendimiento académico y por tanto ser una variable predictora.

Palabras clave: Aprendizaje; lectura; rendimiento escolar.

Learning strategies, reading comprehension and academic achievement in Secondary Education

Abstract

This paper analyses learning strategies and reading comprehension control with academic achievement in the subjects of Language and Mathematics in 118 students from Secondary Education in Madrid. The results showed significative differences between skilled reader / non skilled reader groups. In fact, in skilled reader group prevail emotional control ($F = 8.52, p = .004$), selection of relevant information ($F = 12.17, p = .001$), critical and creative thinking ($F = 6.06, p = .015$), recovery of learnt information ($F = 5.55, p = .014$) and planification and evaluation for results as a part of metacognitive processes. Finally, reading comprehension control could explain partially academic performance in these subjects and so it could be a predictor variable.

Keywords: Learning; reading; academic achievement.

Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e rendimento acadêmico na Educação Secundária

Resumo

Neste artigo busca-se analisar as estratégias de aprendizagem, o controle da compreensão leitora e o rendimento acadêmico em Língua castelhana e Matemática em uma amostra de 118 alunos de Educação Secundária de Madri. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos classificados como leitor hábil e não hábil. De fato, no grupo leitor hábil predominam o controle emocional ($F = 8.52, p = .004$), a seleção de informação relevante ($F = 12.17, p = .001$), o pensamento crítico e criativo ($F = 6.06, p = .015$), a recuperação da informação aprendida ($F = 5.55, p = .014$) e o planejamento e a avaliação da informação como parte do processo de metacognição ($F = 3.64, p = .014$). Por último, há indícios de que o controle da compreensão leitora possa explicar em parte o rendimento acadêmico e portanto ser uma variável preditora.

Palavras-chave: Aprendizagem; leitura; rendimento escolar.

Introducción

El aprendizaje autorregulado (SRL en sus siglas en inglés: *Self-regulated learning*) se ha asentado en las últimas décadas como uno de los elementos clave del aprendizaje (Zimmerman, 2011; Azevedo & Alevén, 2013). Implica que el sujeto controla y planifica las actividades mentales que lleva a cabo, y tal es su importancia, que numerosos autores estiman que éste puede ayudar a predecir el éxito académico (Dignath & Büttner, 2008; Sitzmann & Ely, 2011). Según el SRL, para que se logre un aprendizaje significativo es necesario la activación de las estrategias adecuadas en cada uno de los procesos implicados en la adquisición del conocimiento (Solano, González-Pienda, González-Pumariega, & Núñez, 2004; González-Pienda, Fernández, Bernardo, Núñez, & Rosário, 2014).

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) evalúa el rendimiento del alumnado en tres aspectos: comprensión lectora; matemáticas y resolución de problemas; y comprensión de textos científicos. Según los datos del informe PISA, el rendimiento académico del alumnado español es superado por la mayoría de los países de la Unión Europea. Los resultados manifiestan un bajo nivel de comprensión lectora al término de la educación obligatoria en países como España (González, Barba, & González, 2010), México (Madero & Gómez, 2013) y Brasil (Mezzalira & Boruchovitch, 2014), entre otros. Por tanto, la comprensión lectora es uno de estos procesos que han cobrado mayor relevancia a raíz de los resultados de las pruebas estandarizadas PISA (INEE, 2013). En este sentido, algunos autores señalan que entre las causas que podrían explicar estos resultados se encuentra la deficiencia en la producción y aplicación de estrategias de comprensión lectora (González & cols., 2010).

En el marco del SRL, las estrategias de aprendizaje, y dentro de ellas las de lectura, se organizan en tres categorías en función del tipo de proceso de pensamiento: las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas-sociales (Anastasiou & Griva, 2009; Gutiérrez-Braojo, Rodríguez, & Salmerón-Vílchez, 2014). Las primeras abarcan procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información, las segundas incluyen el monitoreo activo (evaluación), la regulación y planificación del propio proceso cognitivo (Taylor & Hamm, 2016). Por último, las estrategias motivacionales, relativas a los factores de expectativas, valor y afectividad, suscitan cogniciones y emociones en el alumno con respecto a las acciones durante la ejecución, y por tanto, inciden en las estrategias cognitivas y metacognitivas a desarrollar (Mezzalira & Boruchovitch, 2014). Además, se considera que en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y superior) es fundamental la autorregulación, ya que se piensa que es un proceso responsable de la activación de las estrategias de aprendizaje y por lo tanto, es un factor predictor del rendimiento escolar (Dignath & Büttner, 2008; Sitzmann & Ely, 2011).

El estudio conjunto de los tres tipos de estrategias sobre el proceso de comprensión lectora no es muy frecuente

en la literatura. En este sentido, Zimmerman (2011) señala la necesidad de desarrollar modelos integradores que se ajusten a la realidad, ya que el alumno puede regular proactivamente su cognición, motivación y comportamiento con el fin de cumplir determinados objetivos y así mejorar su rendimiento académico. Dicha necesidad se viene reflejando en el aumento de las investigaciones sobre los aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y emocionales implicados en las competencias lectoras de los estudiantes (Cano, García, Justicia, & García-Berbén, 2014; Bernacky, Nokes-Malch, & Alevén, 2015; Boudreaux, 2016; Turkyilmaz, 2016).

Con el objetivo de poner a prueba los modelos teóricos que relacionan distintas variables con el rendimiento académico, Miñano y Castejón (2011) realizaron un modelo estructural. El estudio se realizó con una muestra de 369 estudiantes de la ESO. Las distintas variables evaluadas fueron: aptitudes en Lengua castellana y Matemáticas con una Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales (Yuste, Martínez, & Galve, 2005, conforme citado por Miñano & Castejón, 2011); autoconcepto académico evaluado con la Escala de Evaluación de Autoconcepto para adolescentes (González-Pienda, 2002, conforme citado por Miñano & Castejón, 2011); Orientaciones de meta y Atribuciones causales medido con el cuestionario de Motivación hacia el Aprendizaje y la escala de estilos atributivos (Alonso & Sánchez, 2002 conforme citado por Miñano & Castejón, 2011); rendimiento académico obtenido a partir de las calificaciones del alumnado y las estrategias de aprendizaje evaluado con las subescalas cognitivas y metacognitivas del Cuestionario de Aprendizaje (CEA, Beltrán, Pérez, & Ortega, 2006). Entre los resultados obtenidos destacan que las estrategias de aprendizaje tienen un papel mediador en el rendimiento académico, destacando un efecto directo con aptitud verbal ($\beta = .193$; $p < .000$), calificaciones en Lengua castellana ($\beta = .098$; $p < .000$) y con la aptitud matemática ($\beta = .213$; $p < .000$) y calificaciones de Matemáticas ($\beta = .087$; $p < .000$).

Por otro lado, en función de las estrategias empleadas durante la comprensión es posible determinar un perfil de los estudiantes. Así, los considerados buenos lectores detectan más errores mientras realizan la lectura (Tausch, 2012), utilizan estrategias adecuadas en función de la demanda de la lectura (Horner & Shwery, 2002), usan más frecuentemente estrategias metacognitivas de planificación y control de la comprensión y cognitivas para la elaboración de las tareas (Yang, 2012) y manifiestan creencias positivas en torno a la lectura y a sí mismos como lectores (Madero & Gómez, 2013). En este sentido, Dermitzaki, Andreou, y Paraskeva (2008) analizaron las diferencias entre los grupos denominados altos y bajos en comprensión lectora según las estrategias conductuales y la propia ejecución en la situación de comprensión lectora. Los alumnos que mostraron una adecuada comprensión lectora destacan en estrategias como auto-activación, persistencia ante dificultades y auto-motivación.

Es indispensable el papel del control de la comprensión durante la lectura y de las creencias positivas hacia este proceso, pues actúan como precursoras del pensamiento

metacognitivo (Madero & Gómez, 2013). A falta de éste, los lectores no detectan problemas durante el proceso de comprensión socavando la posibilidad de solventarlos. Sin embargo, la situación que frecuentemente se reporta es que la mayoría de los sujetos poseen una escasa conciencia del nivel real de comprensión, demostrando falta de dominio tanto en las estrategias de evaluación como en la regulación de su propia comprensión (Mazzitelli, Maturano, & Macías, 2007; Jiménez-Taracido, Baridón, & Manzanal, 2016).

En este contexto resulta imprescindible investigar la interacción de variables como la metacognición y el efecto sobre la autorregulación del proceso de aprendizaje (Efklides, 2011), sobre el comportamiento lector (Ramirez, Rossel, & Nazar, 2015) y sobre el rendimiento académico (Young & Fry, 2008).

El objetivo principal del presente estudio persigue indagar sobre las interrelaciones entre las siguientes variables: control de la comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Para ello se procede a caracterizar una muestra de alumnos de educación secundaria en base a su habilidad lectora con textos académicos, sobre las estrategias de aprendizaje que habitualmente usan y las calificaciones obtenidas en asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas. Finalmente, se persigue valorar si existe un modelo predictivo del control de la comprensión lectora en relación al rendimiento académico

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 118 estudiantes de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) procedentes de dos centros educativos de titularidad privada-concertada de la Comunidad de Madrid (España). Todos los sujetos tenían edades entre 12 -13 años y su distribución corresponde a 48,8% de mujeres y 51,2% de hombres. La obtención de la muestra fue de conveniencia. Los datos se obtuvieron en el año 2013. Se solicitó el consentimiento informado a las familias de los participantes.

Instrumentos y medidas

Se evaluaron tres variables: Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y control de la comprensión lectora. A continuación se pasa a comentar los instrumentos empleados para obtener las medidas de las mencionadas variables:

- Rendimiento académico: se solicitó a los dos centros educativos de la muestra las calificaciones del alumnado obtenidas en relación a las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas.
- Estrategias de aprendizaje: El instrumento elegido

fue el cuestionario CEA elaborado por Beltrán y cols. (2006), que muestra adecuadas propiedades psicométricas en los estudios previos, cuyos datos están disponibles en el manual publicado por los autores.

El cuestionario consta de 70 ítems y tiene un coeficiente de fiabilidad de alfa para el total de la prueba de .95. Está configurado por cuatro escalas, que a continuación se describen:

1. Metacognición: Se divide en dos subescalas: planificación y evaluación, y regulación. Consta de 11 ítems (7 para planificación y evaluación y 4 para regulación). El coeficiente de fiabilidad de alfa es de .77.
 2. Sensibilización: dividido en tres subescalas: motivación (12 ítems); actitudes (3 ítems) y afectividad-control emocional (5 ítems). La escala de sensibilización consta de 20 ítems y el coeficiente de fiabilidad de alfa es de .82.
 3. Elaboración: compuesta por tres subescalas: selección de la información (4 ítems); organización de la información (4 ítems); y elaboración de la información (9 ítems). La escala de elaboración consta de 17 ítems y el coeficiente de fiabilidad de alfa es de .87.
 4. Personalización: Esta escala se divide en tres subescalas: pensamiento crítico y creativo (10 ítems- 7 para pensamiento crítico y 3 para creativo-); subescala de recuperación (4 ítems); y subescala de transferencia (7 ítems). La escala de personalización consta de 22 ítems y su coeficiente de fiabilidad de alfa es de .88.
- Control de la comprensión lectora (CCL, en adelante): se aplicó un instrumento construido *ad hoc* que permite medir el control de la comprensión de los estudiantes por medio de textos científicos cortos con inconsistencias (Jiménez-Taracido & cols., 2016). Dicho instrumento corresponde a una adaptación del creado por Otero y Campanario (1990) y utilizado en sus investigaciones (Otero, Campanario, & Hopkins, 1992; García-Arista & cols., 2006), basado en la detección de contradicciones explícitas, con el fin de averiguar si el lector comprende los textos y su evaluación metacognitiva.

El alfa de Cronbach calculado para el instrumento en esta muestra es de .928, lo cual indica un nivel alto de consistencia interna de la prueba y con ello su fiabilidad para medir el CCL de los estudiantes participantes. También se determinó el grado de concordancia inter-observador entre la medida de CCL asignada a cada alumno para los dife-

rentes textos mediante el índice kappa, siendo en todos los casos adecuado ($p < .01$).

Siguiendo la línea de los mencionados autores y otros que clasifican en altos y bajos en comprensión lectora (Dermitzaki & cols., 2008; Mazzitelli & col., 2007) se evalúa las siguientes categorías:

- 1- Lectores hábiles: Hace referencia al alumnado que ha realizado correctamente tanto la evaluación de la comprensión como la regulación.
- 2- Lectores no hábiles: alumnado que no ha realizado correctamente la evaluación de la comprensión y/o la regulación de la comprensión.

Cabe destacar que los textos incluidos en este instrumento, elaborados para la investigación, referían a temáticas desconocidas por los alumnos, buscando evitar así que los conocimientos previos se interpusieran en el CCL.

Procedimiento

Con los centros educativos se contactó por carta y telefónicamente con la dirección y el departamento de orientación informándoles de los objetivos de la investigación. Una vez confirmado el interés del centro por participar, se informó por carta a las familias y se les solicitó el consentimiento informado, asegurándoles el anonimato. Por último, se informó al alumnado, se garantizó el anonimato y se les solicitó la colaboración voluntaria. Con el fin de garantizar que los textos fueran adecuados a la edad del alumnado se contó con la opinión del profesorado del centro educativo. De esta forma, se aseguró que, la información utilizada, a la par de encontrarse acorde al momento evolutivo, se refería a temáticas desconocidas por el alumnado.

Los cuestionarios fueron completados de forma colectiva por los estudiantes, en su misma aula, en horario de tutoría. La evaluación fue realizada por los miembros del equipo de investigación EPEDIG, entre los que se encontraba la primera y segunda autora. El tiempo aproximado de aplicación fue de 50 minutos.

Las instrucciones en el caso del cuestionario CEA eran las recomendadas por los autores de dicho instrumento, donde se recalca que el objetivo era conocer qué métodos emplean los estudiantes en relación a sus estudios. En el caso del CCL se informó al alumnado de que la finalidad de la prueba era evaluar los textos para su posible incorporación a libros de asignaturas de ciencias para futuros estudiantes. Por tanto, no eran actividades evaluables para sus calificaciones.

Análisis de datos

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 21. Se han utilizado pruebas

paramétricas basando esta decisión en las recomendaciones realizadas por Cordero, Crespo, y Pedraza (2013) al señalar las ventajas de las pruebas paramétricas asociadas a la posibilidad de realizar un análisis más sensible de los resultados, así como el análisis de la eta cuadrado, incluyendo todas las variables explicativas de los resultados en un único análisis en tamaños muestrales medios.

Con el objetivo de estudiar las diferencias entre el grupo de lectores hábiles y no hábiles, se utilizó un ANOVA. Se tuvieron en cuenta los valores de eta cuadrado para describir la proporción de variabilidad de la variable dependiente atribuible a la variable independiente, es decir, la variable lector hábil.

Para establecer las relaciones entre las variables estudiadas, control de la comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, se obtuvieron las correlaciones de Pearson, cuyas magnitudes fueron debidamente contrastadas. Por último, con la finalidad de obtener datos sobre la capacidad predictiva de la variable control de la comprensión lectora en el rendimiento académico, se realizó una regresión logística bivariada, donde se calculó la odd ratio (OR).

Resultados

En la tabla 1 se presenta el ANOVA realizado para comprobar las diferencias entre los grupos lectores hábiles/no hábiles. Como se puede apreciar existen diferencias entre los grupos en todas las variables, y son diferencias estadísticamente significativas en relación a las siguientes escalas: sensibilización (en concreto control emocional), elaboración (en concreto, selección), personalización (pensamiento crítico y creativo y recuperación) y metacognición. También en las calificaciones de Lengua castellana y Matemáticas y control de la comprensión lectora. En todos los casos las medias son superiores en el grupo de lectores hábiles. Los valores de eta cuadrado giran en torno a 0 en las variables del cuestionario CEA. En el caso de control de la comprensión lectora el valor es de .80, y en las calificaciones medias de Lengua castellana y Matemáticas, los valores giran en torno a .20.

En la tabla 2 se muestran las correlaciones entre las variables estudiadas. Se puede observar que existen correlaciones positivas entre el control de la comprensión lectora y las calificaciones, así como con las escalas de sensibilización, elaboración, personalización y metacognición. Sin embargo, no existen correlaciones estadísticamente significativas con las subescalas de motivación, actitud, organización y regulación. Las correlaciones entre la calificación de Matemáticas y las variables del cuestionario CEA han resultado positivas y significativas con la escala de sensibilización (excepto en la subescala de actitud), la escala de elaboración (solo en la subescala de selección), y con la escala de metacognición (solo en el caso de la subescala de planificación). No se observan correlaciones con la escala de personalización, excepto en la subescala de

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, y valores de F, p y eta cuadrado de las variables de estudio en el grupo lectores hábiles y el grupo lectores no hábiles.

Variables		Grupo	Nº casos	Media	Desviación típica	F	p	Eta cuadrado
Prueba textos	CCL	Hábiles	55	20,45	4,1	476,71	.000**	.80
		No hábiles	63	3,9	4			
Cuestionario CEA								
Sensibilización	Escala	Hábiles	55	74,75	9,77	4,46	.037*	.037
		No hábiles	63	70,65	11,09			
	Control emocional	Hábiles	55	17,95	3,94	8,52	.004**	.068
		No hábiles	63	15,70	4,23			
Elaboración	Escala	Hábiles	55	61,94	9,71	3,95	.049*	.034
		No hábiles	63	57,86	12,02			
	Selección	Hábiles	55	15,04	2,55	12,17	.001**	.095
		No hábiles	63	13,22	3,02			
Personalización	Escala	Hábiles	55	75,25	12,01	6,21	.014*	.051
		No hábiles	63	69,48	12,91			
	Pensamiento crítico y creativo	Hábiles	55	37,62	6,31	6,06	.015*	.050
		No hábiles	63	34,85	5,82			
	Recuperación	Hábiles	55	14,47	3,12	5,55	.014*	.046
		No hábiles	63	13,05	3,4			
Metacognición	Escala	Hábiles	55	38,73	6,16	5,39	.022*	.044
		No hábiles	63	36,06	6,25			
	Planificación	Hábiles	55	23,64	4,51	3,64	.014*	.030
		No hábiles	63	21,9	5,23			
Calificación								
	Calificación lengua	Hábiles	55	6,8	1,35	34,50	.000**	.22
		No hábiles	63	5,07	1,78			
	Calificación matemáticas	Hábiles	55	6,63	1,78	25,19	.000**	.20
		No hábiles	63	4,85	1,73			

Prueba: ANOVA
 ** p< .01 *p< .05

pensamiento crítico y creativo. Respecto a las correlaciones entre la calificación de Lengua castellana y las variables del cuestionario CEA son estadísticamente positivas en el caso de las siguientes escalas: escala de sensibilización (excepto en la subescala de actitud), escala de elaboración (excepto en organización), escala de personalización (excepto transferencia) y con la escala de metacognición (solo con la subescala de planificación).

Con la finalidad de valorar la idoneidad del control de la comprensión lectora como variable predictora, se ha rea-

lizado la prueba de regresión logística bivariada entre CCL (como variable dependiente) y calificaciones (como covariada). Para realizar esta prueba se ha recodificado la variable CCL en una variable dicotómica (altos y bajos). El criterio para estar en un grupo o en otro viene dado por la media + ½ dt, es decir, mayor a 16, se supone en el grupo de CC alto. De esta forma, los resultados indican que la probabilidad es 2.1 (IC 95%= 1.5 – 2.8) para Lengua castellana y 1.3 (IC 95%= 1.36 – 2.4) para Matemáticas.

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las variables de estudio.

Variables		Control comprensión lectora	Media calificaciones matemáticas	Media calificaciones lengua
Prueba de textos	Control comprensión lectora		0,422**	0,483**
Cuestionario CEA				
Escala sensibilización	Escala	0,256**	0,382**	0,393**
	Motivación	-	0,364**	0,410**
	Control emocional	0,281**	0,293**	0,239**
Escala elaboración	Escala	0,205*	0,204*	0,274**
	Elaboración	0,197*	-	0,207*
	Selección	0,309**	0,267**	0,310**
Escala personalización	Escala	0,260**	-	0,209*
	Pensamiento crítico y creativo	0,301**	0,227*	0,188*
	Recuperación	0,212*	-	-
Escala metacognición	Escala	0,251**	0,226*	0,277**
	Planificación	0,224*	0,211*	0,287*

** p < .001 *p < .05

Discusión

En esta investigación se perseguía relacionar el control de la comprensión lectora con las estrategias de aprendizaje utilizadas y el rendimiento académico en alumnos de secundaria. El control de la comprensión lectora estimado para cada individuo ha permitido clasificar al alumnado como lectores hábiles y lectores no hábiles, y de esta manera indagar más específicamente sobre las estrategias más frecuentemente desplegadas en cada grupo así como su correlación con las calificaciones para las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas.

Los resultados obtenidos muestran que el grupo clasificado como lectores hábiles tiene correlaciones altas y significativas con las calificaciones en las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas. Con respecto a las variables relacionadas con las estrategias de aprendizaje, y aunque los valores de eta son muy bajos, los resultados sugieren la existencia de un perfil diferenciador entre los grupos: los lectores hábiles utilizan más estrategias en comparación con el grupo de lectores no hábiles. Entre dichas estrategias predominan de forma significativa el control emocional, la selección de información relevante, el pensamiento crítico y creativo, la recuperación de la información aprendida y en

la planificación y la evaluación de la información como parte del proceso de metacognición.

El control emocional se define como la estrategia para manejar la ansiedad y conseguir un nivel de activación óptimo en la realización de tareas (Beltrán & cols., 2006). En numerosas investigaciones se subraya la importancia de la ansiedad ante situaciones de evaluación en el ámbito educativo y su repercusión en el rendimiento académico (Serrano, Delgado, & Escolar, 2010). De hecho, algunos autores destacan la importancia de tener en cuenta las estrategias relacionadas con los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valle & cols., 2010). De esta forma, se enfatiza la necesidad de investigar sobre la interacción de variables como metacognición y afecto en la autorregulación del proceso de aprendizaje (Efklikes, 2011). Sin embargo, en la revisión realizada no se han encontrado estudios que investiguen la posible relación entre el control de la comprensión lectora y la ansiedad lo que sugiere una interesante vía de investigación.

Otras estrategias que predominan en el grupo de lectores hábiles son las siguientes: selección de información relevante, planificación y evaluación de los errores cometidos. Estos resultados son coincidentes con las investigaciones de Dermitzaki y cols. (2008) en un grupo de alumnos denominados altos en comprensión lectora, donde destacaba

su habilidad para la elección la información principal, la planificación y la reflexión de los errores cometidos. En este sentido, Zimmerman (2008) corrobora que la planificación es una de las estrategias que más capacidad tiene de predecir el éxito en las tareas.

Con respecto al pensamiento crítico y creativo, Beltrán y cols. (2006) entienden que este tipo de estrategia se basa en el pensamiento reflexivo ante la información, búsqueda de razonamientos flexibles para sintetizar en conclusiones. Por pensamiento creativo, aluden los mencionados autores tanto a la flexibilidad mental como a la persistencia ante la tarea, y ambas estrategias son consideradas como metacognitivas. En esta línea, y enfatizando el interés de estas variables, Brincka y Liljenforsb (2013) recuerdan que el entrenamiento en la iniciativa y el mantenimiento de objetivos en la realización de tareas hace que se interioricen las estrategias propias de la metacognición. Los resultados anteriores, confirman los estudios llevados a cabo por algunos autores donde se destaca que el alumnado que se clasifica como buenos lectores utilizan más frecuentemente estrategias de planificación, de control de la comprensión y cognitivas en la realización de tareas del ámbito educativo (Yang, 2012), manifiestan un alto autoconcepto (Madero & Gómez, 2013) y además destacan en estrategias como auto-activación, persistencia ante dificultades y automotivación (Dermitzaki & cols., 2008).

Estos datos parecen corroborar lo que algunos estudios sugieren sobre la relación entre las calificaciones y las estrategias de comprensión lectora (González & cols., 2010). La investigación realizada indica que aquellos alumnos con mejores calificaciones en Lengua castellana y Matemáticas son aquellos que reportan sentirse a gusto en el contexto escolar (escala de actitud), que distinguen la información relevante de la superflua (escala de selección), que se hace preguntas, reflexiona y razona acerca de lo que aprende (escala pensamiento crítico y creativo) y finalmente, son alumnos que dicen planificar sus tareas antes de realizarlas y evaluar sus resultados durante y después de llevarlas a cabo (escala de metacognición). Estos resultados son similares parcialmente con los reflejados en el estudio de Miñano y Castejón (2011), donde se sugiere que las estrategias de aprendizaje tienen un papel mediador en el rendimiento académico, destacando un efecto directo con aptitud verbal, calificaciones en Lengua castellana y con la aptitud matemática y calificaciones de Matemáticas.

En cuanto a la capacidad predictiva que posee el CCL en relación a un mejor rendimiento académico, se ha obtenido, que el uso de esta estrategia se relaciona con una mayor probabilidad de éxito académico, de altas puntuaciones en ambas asignaturas, tanto en Lengua castellana como en Matemáticas, siendo mayor la capacidad predictiva en la primera que en la segunda. Estos resultados, están en consonancia con otros estudios que señalan a la comprensión lectora como una variable fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo uno de los aspectos que pueden explicar el rendimiento académico (González & cols., 2010).

En conclusión, los resultados señalan que el grupo clasificado como lector hábil presenta más estrategias relacionadas con el control emocional, pensamiento crítico y creativo, la selección y recuperación de la información, y finalmente con la planificación y evaluación de los resultados así mismo, presenta correlaciones altas y significativas, entre las calificaciones obtenidas en Lengua castellana y Matemáticas. Por último, el control de la comprensión lectora parece ser una variable predictora del rendimiento académico en las asignaturas analizadas.

Consideraciones finales

Los métodos utilizados para la evaluación de las variables han seguido las indicaciones señaladas por algunos autores sobre la cuestión. Así, Escribano, Elosúa, Gómez-Veiga, y García-Madruga (2013), recomiendan para la evaluación de la comprensión lectora, el uso de preguntas auto-administradas, después de la lectura de los textos. Es conveniente resaltar que las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora provienen de líneas de investigación y metodológicas diferentes, en general, las estrategias de aprendizaje desde una metodología donde predomina el uso del autoinforme; y la comprensión lectora, desde una metodología de generación de preguntas tras la lectura de textos. Según algunos autores, estas diferencias podrían dificultar el estudio de las estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora, aunque recalcan la importancia de diseñar investigaciones donde se pueda contrastar dicha relación (Cano & cols., 2014).

Es necesario advertir algunas limitaciones de esta investigación que deben tenerse en cuenta, con respecto a la muestra: no ha sido seleccionada al azar y el tamaño es relativamente pequeño, siendo convenientemente mejorar dichos aspectos en próximos estudios. Asimismo, una de las críticas más frecuente cuando se evalúa el rendimiento académico a través de las calificaciones es que dichas evaluaciones son institucionales, no suelen reflejar un aprendizaje profundo y significativo, y además este aprendizaje no siempre se corresponde con niveles óptimos de rendimiento (Navas, Sampascual, & Santed, 2003). Por otro lado, es importante destacar las limitaciones intrínsecas que tiene el uso de instrumentos de auto-informe, que aunque contando con las pruebas psicométricas adecuadas, siempre cabe la posibilidad de que las respuestas estén guiadas por un criterio de deseabilidad o conveniencia social.

Se propone como investigaciones futuras la creación de modelos estructurales para poner a prueba estos resultados y así conocer la relación entre el control de la comprensión y las estrategias de aprendizaje que favorezcan la comprensión y su capacidad predictiva en relación al rendimiento académico. Tal y como ya mencionaba Printich (2003) es necesario conocer las variables que influyen en el proceso de activación, adquisición y desarrollo del conocimiento. También es importante tener en cuenta que la adquisición de competencias lectoras redundará en la propia satisfacción del

estudiante (Long, Ibrahim, &Kowang, 2014). Los resultados obtenidos en este estudio tienen importantes implicaciones psicoeducativas ya que justifican la necesidad de introducir métodos de enseñanza-aprendizaje que transfieran al alumnado estrategias específicas para mejorar los siguientes aspectos: comprensión lectora, manejar la ansiedad ante situaciones de evaluación, creación y mantenimiento de objetivos académicos, flexibilidad mental y persistencia, así como la planificación. Dichas estrategias redundaría en el proceso de aprendizaje y por tanto, en los resultados académicos. Por último, reseñar que la investigación en este ámbito es fundamental para guiar, introducir y afianzar los cambios que son esenciales en el sistema educativo (Gundy & Berger, 2015; Bernacky & cols., 2015; Boudreaux, 2016; Turkyilmaz, 2016).

Referencias

- Azevedo, R. & Alevén, V. (Orgs.). (2013). *International handbook of metacognition and learning technologies*. Amsterdam, The Netherlands: Springer.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8, 283-297.
- Beltrán, J. A., Pérez, J. A., & Ortega, M. I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Bernacky, M. L., Nokes-Malach, T. J. & Alevén, V. (2015). Examining self-efficacy during learning variability and relations to behavior, performance and learning. *Metacognition Learning*, 10, 99-117.
- Boudreaux, M.K. (2016). Survey of developmental students' print and online metacognitive reading. *Educational Research Quarterly*, 39, 3-22.
- Brincka, I., & Liljenfors, R. (2013). The Developmental Origin of Metacognition. *Infant and Child Development*, 22, 85-101.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., & García-Berbén, A.B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265.
- Cordero, J.M., Crespo, E., & Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low Reading comprehension Achievers' Strategic Behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Escribano, C. L., Elosúa, M. R., Gómez-Veiga, I., & García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, 25(2), 199-205.
- García-Arista, E., Otero, J., Caldeira, M.H., Prata-Pina, E., Patricio, A., & Cardoso, E. (2006). El control de la comprensión y el rendimiento académico en ciencias de los alumnos españoles y portugueses. En: J. Díaz de Bustamante & M. P. Jiménez Aleixandre (Orgs.). *Perspectivas sobre a aprendizaxe das Ciencias e das Matemáticas. Estudos en honor ao profesor Eugenio García-Rodeja Fernández* (pp. 83-95). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Santiago.
- González, M.J., Barba, M.J., & González, A. (2010). La comprensión lectora en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. Recuperado: 07 jun 2015. Disponible: <http://www.rioei.org/expe/3225Gonzalez.pdf>
- González-Pienda, J.A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J.C. & Rosário, P. (2014). Assessment of a self-regulated learning intervention. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-9.
- Gundy, M. S. & Berger, M. J. (2015). Towards a model supporting educational change. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(3), 232-236.
- Gutiérrez-Brajo C., Rodríguez, S., & Salmerón-Vilchez, P. (2014). How can reading comprehension strategies and recall be improved in elementary school students? *Estudios sobre Educación*, 26, 9-31.
- Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41, 102-109.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español* (vol. I). Madrid: Ministerio de Educación.
- Jiménez-Taracido, L., Baridón, D., & Manzanal, A.I. (2016). Análisis del control de la comprensión lectoral en textos científicos en alumnos de Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307.
- Long, C. S., Ibrahim, Z., &Kowang, T. O. (2014). An analysis on the relationship between lecturers' competencies and students' satisfaction. *International Education Studies*, 7(1), 37-46.
- Madero, I. P. & Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Recuperado: 5 mai 2015. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>
- Mazzitelli, C.A., Maturano, C.I., & Macías A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(2), 217-228.
- Mezzalira, M.A. & Boruchovitch, E. (2014). Motivación para leer y comprensión lectora en estudiantes brasileños. *Educatio siglo XXI*, 32 (2), 119-138.
- Miñano, P. & Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Navas, L., Sampascual, G., & Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 225-237.
- Otero, J. & Campanario, J.M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 447-460
- Otero, J., Campanario, J. M., & Hopkins, K. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish Secondary School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Ramírez P. P., Rossel R. P., & Nazar C. G. (2015). Reading comprehension and metacognition: Analysis of reading activities into two textbooks of seventh year for the course Language and Communication. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 213-231.
- Serrano, I., Delgado, J., & Escolar, M. C. (2010). Eficacia diferencial de estrategias de afrontamiento en la reducción de la ansiedad ante los exámenes en función del tipo de variables principalmente afectada. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 109-126.
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442.
- Solano, P., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S. & Núñez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9(11), 111-128.
- Taylor, T.L. & Hamm, J.P. (2016). Selection for encoding: No evidence of greater attentional capture following forget then remember instructions. *Attention, Perception and Psychophysics*, 78(1), 168-186.
- Tausch, C. (2012). *A syntax-based reading intervention for English as second-language learner*. Tese de doutorado. Louisiana State University, Louisiana, United States of America. Recuperado: 3 mar 2015. Disponible: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-05272012-174438/unrestricted/Tausch_dissertation.pdf
- Turkylmaz, M. (2016). The relationship between reading attitude, metacognitive awareness of reading strategies, personality and self-regulation: A study of modeling. *Education*, 136(1), 11-18.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.
- Yang, K. L. (2012). Structure of cognitive and metacognitive reading strategy use for reading comprehension of geometry proof. *Educational Studies in Mathematics*, 80, 307-326.
- Young, J. & Fry, J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. Em D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Em B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.

Recebido em: 18/06/2015
 1ª Reformulação em: 07/04/2016
 2ª Reformulação em: 21/06/2016
 Aprovado em: 19/08/2016

Sobre as autoras

Natalia Solano Pinto (natalia.solano@uclm.es)

Licenciada y Doctora en Psicología. Asesora externa del grupo de investigación EPEDIG (Universidad Internacional de la Rioja). Universidad Castilla La Mancha. Departamento de Psicología. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Toledo. España.

Ana Isabel Manzanal Martínez (ana.manzanal@unir.net)

Licenciada y Doctora en Ciencias Biológicas, y Licenciada en Ciencias Ambientales. Profesora asociada. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Departamento de Ciencias Experimentales y su Didáctica. Facultad de Educación. Investigadora del grupo EPEDIG (UNIR).

Lourdes Jiménez-Taracido (lourdes.jimenez@unir.net)

Licenciada Ciencias del Mar y Doctora en Tecnologías del Medio Ambiente. Profesora asociada. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Área de Postgrado. Facultad de Educación. Investigadora del grupo INCISO (UNIR).

Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2013- 2015], Grupo de Investigación EPEDIG.

Monitoramento Metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental

Helena Akemi Motoki Tanikawa

Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo examinar o monitoramento metacognitivo de 159 estudantes do Ensino Fundamental e investigar suas relações com gênero, idade, nível de escolaridade, desempenho escolar e participação ou não no Programa de Recuperação Paralela. Os alunos eram do 3º e 4º anos e de 5ª e 8ª série com idade entre oito e quinze anos. Os dados foram coletados por um instrumento com exercícios de Monitoramento Metacognitivo em Língua Portuguesa e em Matemática e duas questões que avaliam a precisão do julgamento do participante. Os resultados revelaram que estudantes mais novos foram mais precisos no monitoramento e apresentaram melhor desempenho escolar, independentemente do gênero. A precisão do monitoramento diminuiu com o avançar da escolaridade e foi maior entre os alunos que não frequentavam o programa de recuperação paralela. Os dados são discutidos em termos das implicações do monitoramento metacognitivo para o contexto educacional.

Palavras-chave: Autorregulação; metacognição; Educação Básica.

Metacognitive Monitoring in students of elementary school

Abstract

This study aimed to examine the metacognitive monitoring of 159 students of elementary school and investigate its relationship with gender, age, education level, school performance and participation or not in Parallel Recovery Program. The students were 3rd and 4th year and 5th and 8th grade aged between eight and fifteen years. Data were collected by an instrument with Metacognitive Monitoring exercises in Portuguese and mathematics and two questions that assess the participant's judgment accuracy. The results revealed that younger students were more accurate monitoring and showed better school performance, regardless of gender. The accuracy of monitoring decreased with advancing education and was higher among students who did not attend the parallel recovery program. The data are discussed in terms of the implications of metacognitive monitoring to the educational context.

Keywords: Self-Regulation; Metacognition; Basic education.

Supervisión Metacognitivo de alumnos de la Enseñanza Primaria

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo examinar el monitoreo metacognitivo de 159 estudiantes de la Enseñanza Primaria e investigar sus relaciones con género, edad, nivel de escolaridad, rendimiento escolar y participación o no en el Programa de Recuperación Paralela. Los alumnos eran del 3º y 4º curso y de 5ª y 8ª cursos con edad entre ocho y quince años. Los datos se recolectados por un instrumento con ejercicios de Supervisión Meta cognitivo en Lengua Portuguesa y en Matemáticas y dos cuestiones que evalúan la precisión del juzgamiento del participante. Los resultados revelaron que estudiantes más jóvenes fueron más precisos en la supervisión y presentaron mejor rendimiento escolar, independentemente del género. La precisión de la supervisión disminuyó con el avance de la escolaridad y fue mayor entre los alumnos que no frecuentaban el programa de recuperación paralela. Los datos son discutidos en términos de las implicaciones de la supervisión meta cognitivo para el contexto educacional.

Palabras clave: Autor regulación; meta cognición; Educación Básica.

Introdução

Os fatores que interferem na aprendizagem há muito se destacam como temática de pesquisas. Atualmente, constata-se o baixo rendimento dos estudantes em provas que avaliam a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, como o SARESP, a Prova Brasil (2013) e o Pisa (2012). Estudiosos da Psicologia Sociocognitiva defendem que a autorregulação da aprendizagem é essencial para que ocorra um aprendizado de qualidade (Baber, Grawitch, & Munz, 2012; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2004). Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação é um processo pelo qual o indivíduo gerencia seus pensamentos, comportamentos e sentimentos, com o intuito de alcançar uma determinada meta. É **composta por três dimensões**: comportamental, metacognitiva e motivacional. A comportamental abarca as atitudes dos estudantes que têm como meta alcançar um aprendizado de melhor qualidade. A metacognitiva está atrelada ao monitoramento da aprendizagem. Já a dimensão motivacional diz respeito ao engajamento do aluno na atividade proposta (Sun & Rueda, 2012; Zimmerman, 2000). Pesquisas revelam que estudantes que realizam o monitoramento metacognitivo no decorrer da aprendizagem apresentam melhor desempenho escolar e acadêmico (Coelho & Correia, 2010; Koriat, Ackerman, Lockl, & Schneider, 2009b; Vidal-Abarca, Maña, & Gil, 2010).

O monitoramento metacognitivo é **uma função metacognitiva**, já que envolve a capacidade de o indivíduo realizar uma autorreflexão em um nível mais avançado, a respeito do andamento do próprio processo de aprendizagem. A metacognição, por sua vez, é um processo psicológico de alto nível, que possibilita ao indivíduo a capacidade de refletir sobre o seu pensamento (Boruchovitch, Schelini, & Santos, 2010; Jou & Sperb, 2006). A principal função do monitoramento metacognitivo é fornecer informações acerca do desempenho, de forma a proporcionar ao indivíduo subsídios para que avalie a necessidade ou não de modificar os processos psicológicos utilizados durante a aprendizagem.

O monitoramento, assim como outros construtos da Psicologia, tem sido estudado por diversas linhas teóricas como a corrente cognitiva (Hart, 1965), pós-piagetiana (Flavell, 1979) e sociocognitiva (Zimmerman, 2000). Na presente pesquisa, adota-se como base teórica a perspectiva sociocognitiva, que denomina o monitoramento metacognitivo de automonitoramento. De acordo com essa perspectiva, seu funcionamento ocorre a partir da inter-relação de três componentes: o cognitivo, o ambiental e o comportamental (Bandura, 1991; Zimmerman & Paulsen, 1995). Segundo Bandura (1986), o automonitoramento é considerado uma ferramenta de aperfeiçoamento, que auxilia o indivíduo durante seu aprendizado. Envolve três processos psicológicos que estão envolvidos no automonitoramento: a auto-observação, o autojulgamento e a autorreação. Esses processos fazem parte de uma aprendizagem autorregulada. A utilização do automonitoramento, por parte do estudante, é capaz de aumentar sua aprendizagem, tornando-a de maior qualidade e profundidade. Existem dois tipos de automoni-

toramento: o formal (ou acadêmico) e o informal. O primeiro permite que o indivíduo realize reflexões e julgamentos que possibilitarão uma análise comparativa do seu desempenho em relação a tarefas anteriores. Já o segundo não requer uma reflexão sistemática, envolvendo apenas a observação casual do que ocorreu. A principal função do automonitoramento é fornecer subsídios para que o indivíduo possa adequar, quando necessário, suas estratégias, a fim de alcançar suas metas previamente estabelecidas (Ball, Klein, & Brewer, 2014; Koriat, Ackerman, Adiv, Lockl, & Schneider, 2014; Koriat, Nussinson, & Ackerman, 2014).

No âmbito escolar, constata-se que o automonitoramento começa a aparecer de modo mais preciso a partir do 5º ano (Nicholls, 1978; Stipek & Hoffman, 1980). Entretanto, pesquisadores reportam uma expressiva eficiência de trabalhos de intervenção orientados para a utilização dessa habilidade metacognitiva pelos estudantes durante a realização de tarefas escolares (Coelho & Correia, 2010; Krebs & Roebbers, 2012; Schmitz & Perels, 2011).

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento substancial de estudos sobre o monitoramento metacognitivo no contexto educacional. Pesquisas descritivas internacionais têm explorado a relação dessa habilidade metacognitiva com diferentes faixas etárias, gêneros e desempenho escolar. Resultados provenientes dessas investigações evidenciam uma correlação forte e positivado monitoramento metacognitivo com o desempenho escolar. Revelam, também, que os alunos mais velhos e as meninas apresentam maior precisão no monitoramento metacognitivo (Bryce & Whitebread, 2012; Kolić-Vehovec & Bjšanki, 2006; Ots, 2013; Roebbers, Cimeli, Röthlisberger, & Neuenschwander, 2012; Roebbers, Howie, & Beuscher, 2007; Roebbers, Krebs, & Roderer, 2014). Ademais, constata-se que as pesquisas nessa temática têm empregado diferentes instrumentos, como o teste Cloze, exercícios relacionados a disciplinas específicas ou até mesmo entrevistas.

Na literatura nacional, foram encontrados apenas dois trabalhos descritivos que tiveram como objetivo explorar o monitoramento metacognitivo durante a realização de três atividades que avaliavam as capacidades intelectuais nos conteúdos de Matemática, vocabulário geral e indução (Zampieri & Schelini, 2013a, 2013b). As autoras encontraram, na primeira pesquisa, que entre estudantes do 5º ano, julgamentos de confiança precisos ocorreram no teste de indução. Já no segundo estudo, constataram alta confiança no julgamento dos alunos, em todos os testes, mesmo quando obtinham baixos desempenhos nas atividades propostas, indicando a falta de precisão no monitoramento metacognitivo em relação ao real desempenho.

As importantes implicações do monitoramento metacognitivo para aprendizagem autorregulada e de qualidade, aliadas ao escasso volume de pesquisas nacionais relacionadas a essa temática motivaram o presente estudo, cujos objetivos foram examinar o monitoramento metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental e investigar suas possíveis relações com o desempenho escolar, idade, gênero, ano/

série escolar e o fato de frequentar ou não o programa de Recuperação Paralela.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 159 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de São Paulo- SP, selecionados por conveniência, a partir da devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entre os participantes 60,4% (n=96) eram do gênero feminino e 39,6% (n=63) do gênero masculino. No que diz respeito à escolaridade 29,6% (n=47) dos alunos frequentavam o 3º ano, 35,2% (n=56) no 4º ano, 15,1% (n=24) na 5ª série e 20,1% (n=32) estavam matriculados na 8ª série. Cabe esclarecer que, no ano em que a presente pesquisa foi realizada, a rede Educacional do município de São Paulo estava implantando o Ensino Fundamental de nove anos, mudando a nomenclatura de série para ano. Como as escolas não possuíam estrutura e capacidade física para incluir mais um ano escolar, essa mudança foi gradativa, novos anos escolares foram criados a partir da demanda. Dessa forma, na escola onde o presente estudo foi desenvolvido, somente parte do Ciclo I (1º ao 4º ano) possuía a sigla ano escolar, enquanto o Ciclo II (5ª a 8ª série) permanecia com sigla série. Do total de participantes somente 11,9% (n=19) frequentavam o Programa de Recuperação Paralela e 88,1% (n=140) não. Esse programa era realizado na própria escola no contraturno do período em que o aluno estudava. Os estudantes eram encaminhados pelo professor da turma. Todavia, a frequência não era obrigatória. A faixa etária variou de 8 a 15 anos, com idade média de 10,08 anos e desvio padrão de 2,00.

Instrumento

Monitoramento Metacognitivo

O instrumento foi construído pelas autoras do presente artigo, com base na literatura da área (Huff & Nietfeld, 2009; Loon, Bruin, Gog, & Merriënboer, 2013; Pascualon-Araújo & Schelini, 2013; Roebbers, Krebs, & Roderer, 2014) e é de natureza eminentemente cognitiva e metacognitiva. É composto por oito perguntas, sendo quatro de Língua Portuguesa e quatro de Matemática, relacionadas ao conteúdo curricular previsto para cada ano/série, com níveis crescentes de dificuldade. É essencial mencionar que todas as questões foram avaliadas por dois juízes especialistas na área da Educação, a fim de verificar se o conteúdo e o nível de dificuldade estavam apropriados à série ou ano. Ambos os juízes concordaram integralmente quanto à pertinência e à adequação dos itens para os diferentes anos escolares. O percentual de concordância entre eles foi de 100%. Para cada exercício, há duas questões que avaliam

o monitoramento uma inicial (antes de o estudante responder à questão) e outra após o seu término. Como exemplo de questão referente ao Monitoramento Metacognitivo de Língua Portuguesa do 3º ano: mostrava-se para os participantes uma ilustração de um helicóptero e se solicitava que escrevessem a palavra referente ao desenho. Após realizar a leitura do exercício o participante deveria responder à seguinte questão: “Quanto você se sente capaz de responder esta questão? () eu sei responder; () eu sei responder mais ou menos e () eu não sei responder”. Depois desse questionamento, pedia-se ao estudante que resolvesse o exercício proposto. Antes de passar para o exercício seguinte, o aluno deveria responder: “Você acaba de responder à questão. O que você acha: () eu acertei; () eu não sei se acertei e () acho que errei”. Como exemplo de uma questão de Matemática foi solicitado que o estudante resolvesse uma conta de adição envolvendo três casas decimais. Da mesma forma que nas questões de Língua Portuguesa, o estudante tinha que responder os itens referentes aos monitoramentos inicial e final (Tanikawa, 2014).

A pontuação foi aferida levando-se em consideração o grau de congruência entre o monitoramento inicial, a real capacidade do estudante de solucionar o exercício proposto e o monitoramento final. Assim, para cada questão, a pontuação mínima foi de 0 à máxima de 2 pontos. A pontuação máxima foi concedida apenas quando o estudante se mostrava capaz de realizar o julgamento inicial e final condizente com o seu real desempenho na tarefa. Todavia, se o aluno realizasse um julgamento impreciso em relação ao seu desempenho, atribuía-se somente 1 ponto. Caso o participante fosse impreciso nas duas etapas de julgamento, não recebia nenhum ponto. O escore máximo possível no instrumento foi de 16 pontos e o mínimo de 0 ponto.

A análise de conteúdo dos itens do instrumento feita por juízes especialistas, somada ao fato de que ele continha questões que mediam não só o conhecimento do conteúdo programático em si, mas também que avaliavam a precisão do julgamento inicial e final dos participantes quanto ao seu conhecimento e desempenho nas questões propostas permitem inferir sua validade preliminar de conteúdo e de construto. Sua consistência interna foi também aferida pelo Alpha de Cronbach, obtendo-se o valor aceitável de $\alpha=0,673$, sobretudo quando se leva em conta o número reduzido de itens que o compõe (Prieto & Muñiz, 2000).

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, foi realizado o primeiro contato com a escola, no qual foram explicados para a diretora os principais objetivos da pesquisa e como se daria a coleta de dados. Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp¹.

1 (Parecer n. 217.681 CAAE: 11712212.4.0000.5404).

Antes de dar-se início à coleta, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes; a aplicação foi feita durante o horário de aula, em momentos cedidos pelos docentes. Nesse encontro, a pesquisadora explicou aos estudantes, de forma simplificada, a importância da pesquisa, como seria a coleta e os alunos puderam esclarecer suas dúvidas. Foi realizado um Estudo-Piloto, com o objetivo de avaliar adequação do instrumento aos participantes, tanto em termos do seu conteúdo quanto do seu formato, já que seria utilizado pela primeira vez no presente estudo. Os oito participantes, dois de cada ano ou série (3º e 4º anos e 5ª e 8ª séries) selecionados aleatoriamente para participar do piloto eram da mesma escola onde a coleta foi realizada, mas não fizeram parte da amostra final. O conteúdo dos itens foi considerado compreensível pelos participantes. Adaptações no formato do instrumento foram realizadas com base nas informações obtidas no Estudo-piloto.

A coleta definitiva dos dados foi realizada com agendamento prévio de forma coletiva. No início da coleta, a pesquisadora assegurou aos participantes o caráter confidencial da pesquisa, explicou como era composto o instrumento e ressaltou que poderiam fazer perguntas, em caso de dúvidas. Como alguns alunos do 3º ano possuíam dificuldades para ler, a pesquisadora formou pequenos grupos para que fosse realizada a leitura de cada item, em voz alta.

Resultados

Os dados obtidos foram organizados em um banco, utilizando o programa *Statistical Package for the Social Sciences 17.0* (SPSS) e aplicaram-se procedimentos das

estatísticas descritiva e inferencial. Na análise descritiva, utilizou-se o cálculo das frequências, médias e desvio padrão do instrumento de monitoramento metacognitivo. Para investigar as possíveis relações do monitoramento com as variáveis: idade, gênero, nível de escolaridade, desempenho escolar e a participação ou não no Programa de Recuperação Paralela, foram empregados os testes não-paramétricos de *Mann-Whitney*, *Kruskal-Wallis* e a correlação de *Spearman*, já que, a partir do teste de *Shapiro-Wilk*, constatou-se que, na amostra selecionada, os dados não apresentaram uma distribuição normal.

A análise dos dados obtidos no Instrumento de Monitoramento Metacognitivo revelou uma pontuação mínima e máxima, respectivamente, de 0 e 16 pontos, com desvio padrão de 4,00. Por um lado, constata-se que muitos participantes não conseguiram monitorar seus conhecimentos e seu desempenho na atividade. Por outro, nota-se que houve estudantes com desempenho altamente preciso na atividade solicitada. Em linhas gerais, averiguou-se um desempenho mediano dos alunos no instrumento total. Por meio das médias, pôde-se aferir que os participantes tiveram melhor pontuação na subescala de Matemática.

A análise comparativa das médias em relação à faixa etária o Teste de *Kruskal-Wallis* revelou que os participantes na faixa etária de 8 a 9 anos alcançaram pontuações significativamente maiores no Monitoramento Metacognitivo total, de Língua Portuguesa e Matemática em comparação com as demais faixas etárias (10-12 e 13-15 anos). Os estudantes mais novos foram os mais precisos ao realizarem o julgamento prévio a respeito do conteúdo questionado e o julgamento final que envolveu o desempenho na tarefa proposta.

Tabela 1. Comparação dos escores do Instrumento de Monitoramento Metacognitivo e a Idade.

		Idade						Valor-p
		8-9		10-12		13-15		
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Monitoramento	Língua Portuguesa	5,00	1,69	4,74	2,23	2,00	1,50	p<0,001
Monitoramento	Matemática	5,51	2,28	4,43	2,32	2,44	1,70	p<0,001
Monitoramento	Total	10,48	3,24	9,10	3,92	4,44	2,23	p<0,001

Nota.* Valor-p referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Tabela 2. Correlações da Idade com o Instrumento de Monitoramento Metacognitivo.

	r	p	N
Monitoramento Língua Portuguesa	-0,38433	<0,001	158
Monitoramento Matemática	-0,45774	<0,001	156
Monitoramento Total	-0,48001	<0,001	155

Nota.* r = coeficiente de correlação de *Spearman*; p = Valor-p; n = número de participantes.

As correlações entre a idade e os escores obtidos também foram calculadas. (Tabela 2). Encontrou-se uma correlação altamente significativa, fraca e negativa da variável idade com as pontuações em todas as variáveis do monitoramento metacognitivo. Assim, é possível afirmar que, quanto mais velho o participante, menos preciso foi o seu monitoramento metacognitivo no presente estudo.

Na comparação entre o nível de escolaridade e o monitoramento metacognitivo, constatou-se que os alunos do 3º ano apresentaram maiores escores no instrumento total. Além disso, pelos dados da Tabela 3, é possível observar um declínio no desempenho dos estudantes no instrumento, conforme o avançar da escolarização.

Buscou-se, ainda, investigar a precisão do monitoramento metacognitivo em relação com a variável gênero. Os resultados do Teste U de *Mann-Whitney* não apontaram diferenças estatisticamente significantes ($p=0,54$). No monitoramento total as meninas obtiveram média de 9,12 e os meninos de 8,45. Assim, tanto meninas quanto meninos monitoraram, de maneira semelhante, o seu desempenho na atividade. É importante mencionar que a amostra da presente pesquisa não foi equilibrada quanto ao número de participantes dos gêneros feminino e masculino.

Na comparação entre os escores dos participantes no instrumento de monitoramento metacognitivo e a variável desempenho escolar, o Teste de *Kruskal-Wallis* revelou que os estudantes que foram mais precisos ao monitorar seus conhecimentos e o seu desempenho também mostraram melhor rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No que concerne à existência ou não de diferenças no desempenho dos estudantes no instrumento de Monitoramento Metacognitivo em relação à participação ou não no Programa de Recuperação Paralela, utilizou-se o Teste U de *Mann-Whitney* para aferi-la (Tabela 4). Os resultados evidenciaram que os estudantes que não frequentavam o Programa de Recuperação Paralela apresentaram um desempenho significativamente mais preciso (média 4,74), quando comparados com os alunos que participavam do programa (média 3,47), na subescala Matemática ($p=0,04$). Entretanto, não emergiram diferenças estatisticamente significantes na subescala Língua Portuguesa e no monitoramento total em decorrência de o aluno frequentar ou não o programa de recuperação paralela.

Tabela 3. Comparação dos escores do Instrumento de Monitoramento Metacognitivo e Ano/ Série Escolar.

	Ano/Série Escolar								Valor-p
	3º Ano		4º Ano		5ª Série		8ª Série		
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Monitoramento Língua Portuguesa	4,89	1,68	5,05	1,81	4,63	2,41	2,00	1,50	$p<0,001$
Monitoramento Matemática	5,70	2,03	5,28	2,48	3,75	2,11	2,44	1,70	$p<0,001$
Monitoramento Total	10,54	2,82	10,28	3,82	8,38	3,77	4,44	2,23	$p<0,001$

Nota. * Valor-p referente ao teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Tabela 4. Comparação dos escores do Instrumento de Monitoramento Metacognitivo e a Participação no Programa de Recuperação Paralela.

	Programa de Recuperação Paralela				Valor-p
	SIM		NÃO		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Monitoramento Língua Portuguesa	4,37	2,06	4,32	2,18	$p=0,889$
Monitoramento Matemática	3,47	2,72	4,74	2,41	$p=0,044$
Monitoramento Total	7,84	4,10	9,00	3,98	$p=0,260$

Nota. * Valor – p referente ao teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Discussão

Pesquisadores defendem que o monitoramento metacognitivo influencia diretamente o sucesso escolar (Boruchovitch, 2001; Ots, 2013; Roebbers & cols., 2012). A presente pesquisa buscou investigar o monitoramento metacognitivo de estudantes do Ensino Fundamental, analisando-o em relação a variáveis demográficas e educacionais. Em linhas gerais, pode-se dizer que os participantes não foram muito precisos ao realizar o monitoramento da atividade proposta.

A análise do desempenho dos estudantes no Instrumento de Monitoramento Metacognitivo permite constatações interessantes, sobretudo no que concerne ao impacto da idade e do ano escolar no monitoramento metacognitivo dos estudantes. Resultados revelaram que os alunos mais novos e menos avançados na escola do presente estudo obtiveram melhor pontuação no instrumento de Monitoramento Metacognitivo, quando comparados com os mais velhos e mais avançados. Esses resultados diferem dos encontrados nas pesquisas de Bryce e Whitebread (2012) e Kolić-Vehovec e Bjšanki (2006), que verificaram que, com o avançar da idade e da escolarização, mais preciso e melhor era o monitoramento, o que seria também esperado do ponto de vista desenvolvimental. Aventa-se aqui a hipótese de que a diminuição na precisão do monitoramento metacognitivo com a idade e com o avanço na escolarização possa estar associada, por um lado, ao fato de os estudantes dos anos iniciais possuírem apenas um professor polivalente, que talvez os instigue mais a monitorar suas atividades e estudos. Segundo relato das professoras da escola pesquisada, quando os alunos passam para a 5ª série, alguns problemas emergem, em virtude do número maior de docentes e de matérias, o que, certamente, pode gerar dificuldades dos estudantes em monitorar e organizar suas atividades de estudo.

Por outro lado, é possível supor que esse declínio no monitoramento com o aumento da idade e da escolarização esteja atrelado a fatores motivacionais, já que evidências sugerem também que a motivação para aprender tende a diminuir com o avançar da idade e da escolaridade (Koriat, Ackerman, Lockl, & Schneider, 2009b; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012; Wang & Eccles, 2013). Recomenda-se, pois, que o papel mediador da motivação no funcionamento metacognitivo seja explorado em novos estudos. Ademais, é válido destacar que as investigações com as quais se comparam os dados da presente pesquisa são todas internacionais e, de acordo com a perspectiva sociocognitiva, o componente ambiental também influencia diretamente no automonitoramento. Ressalta-se que a divergência encontrada em relação aos achados internacionais merece, sem dúvida, ser alvo de novas investigações nacionais.

A inexistência de diferenças em relação à variável gênero no monitoramento metacognitivo no presente estudo foi mais um dado inconsistente com a literatura internacional. Kolić-Vehovec e Bjšanki (2006) constataram que as meninas demonstraram um monitoramento metacognitivo mais preciso em comparação com os meninos. É importante mencionar que, no presente estudo, houve um número reduzido de

participantes do gênero masculino, o que pode ter gerado a diferença com a literatura internacional. Sugere-se que mais estudos sejam desenvolvidos acerca do monitoramento metacognitivo, com uma amostra mais equilibrada quanto ao número de participantes de cada gênero.

A precisão no monitoramento metacognitivo em relação ao desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foi outro dado analisado no presente estudo. Encontrou-se que os estudantes que monitoraram precisamente os seus conhecimentos e o seu desempenho na atividade proposta mostraram melhor desempenho escolar nas disciplinas. Na literatura internacional, localizaram-se duas pesquisas que obtiveram resultados similares (Ots, 2013; Roebbers & cols., 2012). Esse dado é muito relevante para o âmbito educacional, pois mostra a necessidade de fomentar a utilização do monitoramento metacognitivo em ações pedagógicas, já que há consenso quanto ao seu impacto positivo no rendimento escolar.

Estudantes que não participavam do *Programa de Recuperação Paralela* obtiveram melhores pontuações e foram mais precisos no monitoramento metacognitivo na disciplina de Matemática, em comparação com os estudantes que frequentavam o programa. Na revisão da literatura, realizada no presente estudo, não foram encontradas pesquisas que analisassem a relação do monitoramento metacognitivo e a participação em programas de reforço escolar. Todavia, mais uma vez, mostra a importância do monitoramento metacognitivo para o desempenho escolar bem-sucedido, já que os estudantes que faziam parte desse programa eram justamente aqueles com maiores dificuldades escolares. Nesse sentido, esse resultado reforça ainda mais a necessidade de práticas educativas orientadas ao fortalecimento do monitoramento metacognitivo para esses alunos, de forma que possam alcançar um aprendizado de melhor qualidade. Pesquisas de intervenção no contexto educacional que envolveram um trabalho de fortalecimento do monitoramento metacognitivo apresentaram um impacto positivo no desempenho dos estudantes (Huff & Nietfeld, 2009; Schmitz & Perels, 2011).

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou caracterizar o perfil do estudante que faz uso do monitoramento metacognitivo. Verificou-se que os estudantes mais novos, independentemente do gênero, monitoraram de modo preciso o seu desempenho, em comparação com os estudantes mais velhos. Ressalta-se, dessa forma, a relevância de os docentes trabalharem essa habilidade metacognitiva com alunos desde o início da escolarização, a fim de fomentá-la. Entretanto, os alunos mais velhos devem ser alvo de atenção especial, já que estão com dificuldades para realizar o monitoramento. Além disso, é importante realizar também um programa específico de intervenção com estudantes que frequentam a *Recuperação Paralela*, a fim de fortalecer os processos autorregulatórios desses estudantes.

Em termos metodológicos, cabe destacar que, no presente estudo, o monitoramento metacognitivo foi mensurado por um instrumento utilizado pela primeira vez. Dessa forma, é preciso que novos estudos com amostras maiores e mais representativas façam uso desse instrumento, a fim de explorar melhor suas evidências de validade e confiabilidade. Acredita-se que os resultados ora obtidos trazem importantes contribuições para a área educacional, posto que desvelaram informações a respeito do funcionamento do monitoramento metacognitivo em escolares do ensino fundamental. Espera-se que o conhecimento obtido possa ser utilizado para a implementação de ações pedagógicas que visem a promover a autorreflexão do estudante a respeito do seu próprio aprendizado. Ressalta-se também a necessidade de que o conhecimento teórico acerca do monitoramento metacognitivo seja fomentado nos cursos de formação de professores e na formação continuada desses profissionais.

Referências

- Ball, B. H., Klein, K. N., & Brewer, G. A. (2014). Processing fluency mediates the influence of perceptual information on monitoring learning of educationally relevant materials. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20(4), 336-348.
- Barber, L. K., Grawitch, M. J., & Munz, D. C. (2012). Disengaging From a Task. *Journal of Individual Differences*, 33(2), 76-82.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall*.
- Boruchovitch, E., Schelini, P. W., & Santos, A. A. (2010). Metacognição: Conceituação e medidas. Em A. A. Santos Dos, E. Nascimento Do, E. Boruchovitch, & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (1ª ed., pp. 123-143). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bryce, D. & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197-217.
- Coelho, C. L. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicol. Reflex. Crit.*, 23(3), 575-581.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail & J. H. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 208-216.
- Huff, J. D. & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.
- Kolić-Vehovec, S. & Bjšanki, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 493-451.
- Koriat, A., Ackerman, R., Lockl, K., & Schneider, W. (2009a). The easily learned, easily remembered heuristic in children. *Cognitive Development*, 24(2), 169-182.
- Koriat, A., Ackerman, R., Lockl, K., & Schneider, W. (2009b). The memorizing effort heuristic in judgments of learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 265-279.
- Koriat, A., Ackerman, R., Adiv, S., Lockl, K., & Schneider, W. (2014). The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 386-403.
- Koriat, A., Nussinson, R., & Ackerman, R. (2014). Judgments of Learning Depend on How Learners Interpret Study Effort. *PsycEXTRA Dataset*.
- Krebs, S. S. & Roebers, C. M. (2012). The impact of retrieval processes, age, general achievement level, and test scoring scheme for children's metacognitive monitoring and controlling. *Metacognition and Learning*, 7(2), 75-90.
- Loon, M. H. van, Bruin, A. B., Gog, T. V., & Merriënboer, J. J. (2013). Activation of inaccurate prior knowledge affects primary-school students' metacognitive judgments and calibration. *Learning and Instruction*, 24, 15-25.
- Nicholls, J. G. (1978). The Development of the Concepts of Effort and Ability, Perception of Academic Attainment, and the Understanding That Difficult Tasks Require More Ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Ots, A. (2013). Third graders' performance predictions: Calibration deflections and academic success. *European Journal of Psychology of Education Eur J Psychol Educ*, 28(2), 223-237.
- Pascualon-Araújo, J. F. & Schelini, P. W. (2013). Escala de Avaliação da Metacognição Infantil: Evidências de validade e análise semântica. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 147-156.

- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pisa* (2012). Recuperado: 10 mar 2015. Disponível: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil*. (2013). Recuperado: 10 mar 2015. Disponível: <http://provabrasil.inep.gov.br/resultados>
- Prieto, G., & Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles Del Psicólogos*, 77, 65-75.
- Roebbers, C. M., Howie, P., & Beuscher, E. (2007). Can private reports enhance children's event recall, lower their suggestibility and foster their metacognitive monitoring compared to face-to-face interviews? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 749-769.
- Roebbers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning Metacognition Learning*, 7(3), 151-173.
- Roebbers, C. M., Krebs, S. S., & Roderer, T. (2014). Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences*, 29, 141-149.
- Schmitz, B. & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition and Learning Metacognition Learning*, 6(3), 255-273.
- Stipek, D. J. & Hoffman, J. M. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 861-865.
- Sun, J. C. & Rueda, R. (2011). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Tanikawa, H. A. M. (2014). *Monitoramento Metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Vidal-Abarca, E., Mañá, A., & Gil, L. (2010). Individual differences for self-regulating task-oriented reading activities. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 817-826.
- Zampieri, M., & Schelini, P. W. (2013a). O uso de medidas intelectuais na análise do monitoramento metacognitivo de crianças. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 29(2), 177-183.
- Zampieri, M. & Schelini, P. W. (2013b). Monitoramento metacognitivo de crianças de acordo com o nível de desempenho em medidas de capacidade intelectual. *Psico*, 44(2), 280-287.
- Zimmerman, B. J. & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 13-27.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation*, 13-39.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A Social cognitive perspective. Em D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual development and functioning* (pp. 323-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

Recebido em: 18/06/2015

Reformulado em: 22/05/2016

Aprovado em: 30/05/2016

Sobre as autoras

Helena Akemi Motoki Tanikawa (helenatnk@gmail.com)

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Mestre pela Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Evely Boruchovitch (evely@unicamp.br)

Doutora em Psicologia Educacional, pela *University of Southern California*, Los Angeles, CA, Estados Unidos da América. Professora titular da Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

As autoras agradecem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do CNPq.

Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Universidade São Francisco – Itatiba – SP – Brasil

Eliane Sousa de Oliveira Fernandes

Universidade São Francisco – Itatiba – SP – Brasil

Resumo

A escrita e a compreensão de leitura se relacionam à capacidade de comunicação do ser humano por meio de símbolos escritos, estando vinculados ao desempenho acadêmico. Este estudo objetivou buscar relações entre instrumentos que avaliam escrita e compreensão de leitura, e verificar o valor preditivo destes para o desempenho escolar. Investigou, também, eventuais diferenças no desempenho de crianças nesses testes quanto ao sexo e série escolar. Participaram 485 crianças, de 6 a 12 anos, de ambos os sexos, recrutados nas cinco regiões brasileiras. Os instrumentos utilizados foram Escala de Avaliação da Escrita – EAVE, Teste de Cloze e Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados evidenciaram correlações significativas e fortes entre todos os testes e apontaram o EAVE e o Cloze como capazes de prever o desempenho no TDE. Esta amostra não apresentou diferença significativa entre os sexos, mas os testes se mostraram sensíveis para detectar diferenças entre os anos escolares.

Palavras-chave: avaliação psicológica; rendimento escolar; aritmética.

The writing skills and reading comprehension as predictors of school performance

Abstract

The writing and reading comprehension are related to the communication capacity of the human being by means of written symbols, being linked to academic performance. This study aimed to seek relationships between instruments that assess writing and reading comprehension, and verify the predictive value of these for school performance. It investigated also possible differences in the performance of children in these tests as sex and grade. Participated in 485 children aged 6 to 12 years, of both genders, recruited from the five Brazilian regions. The instruments used were Escala de Avaliação Escrita - EAVE, Cloze Test and Teste de Desempenho Escolar - TDE. The results showed significant and strong correlations between all tests and showed the EAVE and Cloze as able to predict performance in TDE. This sample showed no significant difference between the sexes, but the tests were sensitive to detect differences between school years.

Keywords: psychological evaluation; academic achievement; arithmetic.

Habilidad de escritura y comprensión de lectura como predictores de rendimiento escolar

Resumen

La escritura y la comprensión de lectura se relacionan a la capacidad de comunicación del ser humano por intermedio de símbolos escritos, estando vinculados al rendimiento académico. Este estudio tuvo por objetivo buscar relaciones entre instrumentos que evalúan escritura y comprensión de lectura, y verificar el valor predictivo de estos para el rendimiento escolar. Investigó, también, eventuales diferencias en el rendimiento de niños en esos testes cuanto al sexo y curso escolar. Participaron 485 niños, de 6 a 12 años, de ambos sexos, reclutados en las cinco regiones brasileiras. Los instrumentos utilizados fueron Escala de Evaluación de la Escritura – EAVE, Test de Cloze y Test de Desempeño Escolar – TDE. Los resultados evidenciaron correlaciones significativas y fuertes entre todos los testes y apuntaron el EAVE y el Cloze como capaces de prever el rendimiento en el TDE. Esta muestra no presentó diferencia significativa entre los sexos, sin embargo, los testes se mostraron sensibles para detectar diferencias entre los cursos escolares.

Palabras clave: evaluación psicológica; rendimiento escolar; aritmética.

Introdução

A habilidade de escrita e a compreensão de leitura são construtos relacionados a um conceito maior, a linguagem. Esta se refere à capacidade de comunicação do ser humano, compartilhando pensamentos, sentimentos e ideias, por meio de símbolos gestuais, orais e escritos (Gazzaniga, Ivry, & Manun, 2006; Rotta, Ohlweiler, & Riesgo, 2007). Enfocando a linguagem escrita, esta abarca processos como associar sinais gráficos e sonoros, configurando a escrita, a leitura e a sua compreensão.

A escrita pressupõe a compreensão de particularidades do sistema ortográfico, o que requer um conjunto amplo de habilidades, como enfatizado por Ferreiro e Teberosky (2008). Algumas dessas habilidades se referem à discriminação visual entre o traçado das letras, ao estabelecimento de relação destas com os sons a que elas correspondem, à compreensão de como a palavra pode ser falada de um modo e escrita de outro, ao entendimento de que uma mesma letra pode representar diversos sons e que um mesmo som pode ser representado por várias letras. Em razão desses aspectos, a escrita tem sido também associada à habilidade perceptomotora (Suehiro, Santos, & Rueda, 2015).

A leitura, por sua vez, permite ao homem construir seu próprio conhecimento na medida em que torna possível acessar informações advindas da escrita. É um processo por intermédio do qual é permitido extrair informações gráficas a partir de um enunciado de forma a compreendê-lo e a reconstruir seu significado (Barreira & Nobile, 2010; Ciasca & Moura-Ribeiro, 2006; Ferreiro & Teberosky, 2008).

No que concerne ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita e à relação entre estas, Sánchez Miguel e Martínez Martín (1998) afirmaram que crianças podem ter uma dificuldade específica na escrita, independentemente da habilidade de leitura e do potencial cognitivo, o que dificulta uma avaliação adequada dessa dificuldade. Sisto (2001) assevera que os erros gramaticais e outros relacionados à escrita são comuns no início da fase de aprendizagem, mas podem se tornar problemáticos se persistirem ao longo do desenvolvimento escolar, o que torna sua avaliação relevante. Há estudos que mostram que há, também, uma associação importante entre os recursos familiares e o desempenho nas habilidades de ler e escrever (Monteiro & Santos, 2013).

Para Ciasca e Moura-Ribeiro (2006), aprender a ler e escrever não é um ato isolado; inclui diferentes associações entre símbolos auditivos, visuais e seus significados, podendo ser considerada uma das atividades mais difíceis de serem realizadas pelos seres humanos. De acordo com Barreira e Nobile (2010), nesse aprendizado ocorre o processamento de informações gráficas em linguísticas, cujo objetivo é extrair o significado do material escrito. Para esses últimos autores, além da identificação das palavras escritas, associando-as a uma pronúncia e a um significado, é fundamental, também, a compreensão do material lido, definido por esses como a capacidade de captar as principais ideias de um texto.

Em sentido similar, Santos (2004) enfatiza a compreensão no processo de leitura, argumentando que não basta ao leitor somente decodificar o que está escrito, mas é necessário que contextualize e dê significado à leitura, sendo fundamental compreender o que foi lido. Compreender um texto envolve entender o sentido dado pelo autor e abrange relacionar um conhecimento prévio com aquele adquirido no momento da leitura, assim como capacidades como pensamento crítico e elaboração de inferências, entre outros (Barreira & Nobile, 2010; Gomes & Boruchovitch, 2009; Oliveira, Cantalice, & Freitas, 2009; Rana, 2010).

Tendo em vista a complexidade dos processos da linguagem escrita, este estudo se limitou a dois aspectos desta, a escrita e a compreensão de leitura. No primeiro quesito, Suehiro e Hohlenwerger (2014) salientaram que, mesmo reconhecendo a importância da escrita, são escassos, no Brasil, testes padronizados para avaliar esta habilidade. As autoras citaram a Escala de Avaliação da Escrita – EAVE (Sisto, 2005) como um dos instrumentos nacionais sobre o qual há dados relativos às suas propriedades psicométricas. Essa escala é um instrumento que avalia a dificuldade de representação de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras com um sistema linguístico estruturado e arbitrário, permitindo inferir a respeito das dificuldades apresentadas no aprendizado da escrita.

Quanto ao segundo aspecto, Mota (2015) salienta que existem três tipos mais usados de formas de se avaliar a compreensão de leitura, a saber, os testes de múltipla escolha, provas de recordação e a técnica de Cloze. Esta tem sido usada para a avaliação, como também para o desenvolvimento da compreensão em leitura (Santos, 2005). Desenvolvida por Taylor nos anos de 1950, tal técnica se originou de tarefas de completar frases em testes mentais, procedimento reportado, primeiramente, pelo psicólogo alemão Ebbinghaus em 1897 (conforme citado por Harris, 1985). Os primeiros expoentes desse método, como exposto por Harris (1985), foram concebidos como medidas de inteligência, mas após uma década do seu uso, pela conexão com os testes de vocabulário e de lembrar histórias, as provas de completar frases passaram a ser consideradas como medidas de habilidade de linguagem.

A técnica de Cloze tem sido aceita como instrumento de avaliação da compreensão da leitura, como verificado nas várias publicações envolvendo o seu uso (Abraham & Chapelle, 1992; Kletzien, 1991; Mota, 2015; Oliveira, Santos, Boruchovitch, & Rueda, 2012; Rana, 2010). O Cloze é considerado compatível com a concepção do processo de compreensão em leitura baseada nos modelos de integração, que atribuem importância tanto ao conhecimento linguístico como ao conceitual (Kintsch, 1994). Mota e Santos (2014) destacaram que essa técnica está entre os primeiros procedimentos sistemáticos utilizados na avaliação da compreensão em leitura, entendendo-se por compreensão a capacidade de dar o sentido ao que se está lendo, valendo-se de pistas semânticas e sintáticas do texto e seus conhecimentos prévios.

Pela importância dos processos de leitura, envolvendo a escrita e sua compreensão, não há como desvincilhá-los

do desempenho acadêmico. Como abordado por Tonelotto e cols. (2005), as expectativas sobre o desempenho escolar frente às grandes exigências envolvidas no contexto acadêmico têm se tornado foco de estudos de profissionais de diversas áreas. Para os autores, avaliar esse desempenho seria uma maneira de analisar, quantitativa e qualitativamente, a capacidade do indivíduo em acompanhar os conteúdos propostos pela escola.

Avaliar essa competência é tarefa necessária, mas ao mesmo tempo, difícil tanto para professores quanto para outros profissionais. Além da complexidade dos processos envolvidos, os profissionais enfrentam uma carência de instrumentos de medida cientificamente desenvolvidos e apropriados para a realidade de ensino brasileira (Knijnik, Giacomoni, & Stein, 2013; Tonelotto & cols., 2005).

Segundo Tonelotto e cols. (2005), no Brasil, a maior parte das pesquisas abordando a temática, até essa data, utilizava o instrumento proposto e padronizado por Stein (1994), o Teste de Desempenho Escolar (TDE), destinado à avaliação da escrita, leitura e aritmética nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Após quase uma década, como visto em Knijnik e cols. (2013), apesar do aumento do interesse na avaliação de desempenho escolar no Brasil, este continuava sendo o único instrumento psicopedagógico brasileiro voltado para avaliação ampla do desempenho escolar.

O TDE é um teste que visa oferecer, de forma objetiva, uma avaliação dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética, habilidades essenciais para o desempenho acadêmico. Kida, Chiari, e Ávila (2010) consideram que a capacidade de decodificação, relacionando grafema e fonema, o reconhecimento da palavra escrita e seu automatismo, exercem papel importante na fluência da leitura, interferindo na sua compreensão. Essa, como destacado pelas autoras, abrange estabelecer relações entre as frases, integrar as informações novas aos conhecimentos anteriores, atribuindo significado ao texto, o que irá requerer antes o desenvolvimento da competência leitora.

As habilidades de escrita e compreensão de leitura são importantes para o desempenho escolar de modo geral, pois influenciam as demais áreas acadêmicas, dentre elas, a matemática (Santos, 2004, 2005; Sisto, 2001, 2005; Zorzi, 2003). Os conhecimentos e competências em aritmética fazem parte da vida dos seres humanos desde muito cedo, estando presentes tanto nas tarefas habituais quanto no contexto social. A aprendizagem matemática não se refere apenas à capacidade de cálculo, que pode ser entendida como a habilidade de fazer operações tendo como objetos, os números, mas significa entender o contexto para levantar hipóteses e chegar à resposta adequada (Santos, Paschoalini, & Molina, 2006; Walle, 2009).

Como citado por Tonelotto e cols. (2005), a aquisição de habilidades matemáticas requer associação da capacidade de leitura, de escrita e de compreensão da linguagem. Essa relação pode ser observada no estudo de Robbi (2013) que avaliou 202 crianças, de oito a dez anos de idade, utilizando testes de compreensão de leitura (Teste de Cloze), de avaliação de escrita e de aritmética. Os resultados

apontaram índice de correlação de magnitude moderada e significativa ($p < 0,001$) entre o Teste de Cloze e a Prova de Aritmética ($r = 0,58$ para Cloze geral).

Como abordado até o momento, a avaliação das habilidades de linguagem escrita, incluindo a escrita e a compreensão de leitura, está pautada na importância desses processos para o desenvolvimento, a adaptação e à aprendizagem. Como ressaltado por Tonelotto e cols. (2005), a leitura torna possível ao homem construir seu próprio conhecimento a partir dos saberes acumulados historicamente por meio da escrita. Os autores acrescentam que os seres humanos não nascem leitores, mas se tornam leitores à medida que lhes é permitido compreender, julgar e transformar conteúdos e conhecimentos e acrescentam que as habilidades de escrita e de compreensão desta são essenciais para que o indivíduo, tanto tenha acesso ao acervo acumulado pela humanidade, como se torne produtor e transformador desse conhecimento.

A essa importância, encontra-se a carência de instrumentos que possibilitem a avaliação do desempenho acadêmico no contexto brasileiro, o que leva a questionar se outros instrumentos de medida, que avaliam construtos envolvidos nos processos de aprendizagem possam estar relacionados ao Teste de Desempenho Escolar – TDE. Baseado na hipótese de que a performance em testes que avaliam a habilidade de escrita e a compreensão de leitura possa prever o desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética, este estudo objetivou buscar evidência de validade convergente, baseada na relação com construtos relacionados, entre a Escala de Avaliação da Escrita – EAVE e o Teste de Cloze com o TDE, verificando o quanto o desempenho no EAVE e no Cloze poderiam prever a performance no TDE. Além disso, procurou identificar eventuais diferenças no desempenho de crianças nesses três testes, quanto a critérios como sexo e série escolar.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 485 crianças de ambos os sexos, sendo 59,2% do sexo feminino. Elas foram recrutadas nas cinco regiões do Brasil, sendo a maior parte proveniente do sudeste (36,3%), seguido pelo nordeste (23,9%), norte (15,7%), centro-oeste (15,5%) e sul (8,6%). A idade das crianças variou de seis a 12 anos ($M = 9,04$ e $DP = 1,29$). Os participantes eram estudantes do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo 12% do segundo ano, 29,9% do terceiro, 31,5% do quarto e 26,6% do quinto ano.

Instrumentos

A *Escala de Avaliação da Escrita – EAVE* (Sisto, 2005). O EAVE visa avaliar a dificuldade de representação

de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário. Contém 55 palavras que estão ordenadas em duas colunas que devem ser ditadas para as crianças. Dessas palavras, 42 apresentam dificuldades tais como encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa. A correção é realizada atribuindo um ponto para cada palavra escrita incorretamente e o escore máximo é de 55 pontos. As palavras que compõem essa escala foram escolhidas a partir de um estudo com 3365 escolares de ambos os sexos, provenientes de escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo. Foram selecionadas as palavras que ofereciam maior possibilidade de discriminação entre as diferentes séries. Em estudo buscando evidência de validade convergente (Sisto, 2005), foi encontrado alto índice de correlação ($r = 0,89$) do EAVE com a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Embora tenha sido criada em 2005, a escala não conta com dados normativos até hoje.

O *Teste de Cloze* (Santos, 2005). É um teste de compreensão de leitura, composto por dois textos, “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”, de tamanhos e dificuldades equivalentes, que somam juntos um total de 204 vocábulos. Em cada texto omitiram-se os quintos vocábulos, substituindo-os por um traço de tamanho equivalente ao da palavra substituída. O testando deve completar as lacunas com a palavra que julgar mais adequada para dar sentido ao texto. Na correção, consideram-se como corretas somente palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível em cada texto é de 15 pontos, relativos aos acertos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias. Estudo para validar as duas histórias do Cloze como medidas de compreensão de leitura foi realizado com 314 crianças de ambos os sexos, de segunda a quarta séries de escolas públicas. A análise de variância apontou diferenças significativas no desempenho dos alunos de segunda, terceira e quarta séries do Ensino Fundamental. A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, com coeficiente *alfa* de 0,83 no primeiro texto e 0,85 no segundo, para as crianças estudadas (Santos, 2005).

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). O TDE visa avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente, a escrita, aritmética e leitura. O teste foi concebido antes das mudanças no Ensino Fundamental de oito para nove anos e, portanto, se propõe à avaliação de escolares da primeira a sexta séries do Ensino Fundamental (atualmente seria do segundo ao sétimo ano), ainda que possa ser utilizado com algumas reservas para a sétima e oitava séries (oitavo e nono ano). É composto por três subtestes; o de Escrita apresenta um item para escrever o nome próprio, seguido por ditado de 34 palavras; o de Aritmética é composto por solução oral de três problemas e 35 cálculos escritos de operações aritméticas; e o de Leitura é constituído pelo reconhecimento de 70 palavras isoladas do contexto. Cada subteste apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade.

O escore bruto (subtestes e total) é convertido na classificação superior, médio ou inferior para cada idade escolar, mas, também, pode ser analisado por meio de tabela por idade. Para a construção de cada um dos subtestes do TDE, processos distintos foram desenvolvidos e estudos de validade de conteúdo foram conduzidos para cada subteste. Na análise de consistência interna, obteve-se coeficiente *alfa* de 0,99 para o Teste Total, *alfa* de 0,95 para o subteste de escrita, 0,93 para o de aritmética e 0,99 para o de leitura. As correlações entre os diversos testes e o total foram todas significativas ($p < 0,001$) e fortes, variando de 0,67 (entre os subtestes de aritmética e leitura) a 0,96 (entre o subteste de leitura e o escore total).

Procedimento de coleta de dados

Após a autorização das instituições focalizadas e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os instrumentos foram aplicados coletivamente, em horário de aula previamente combinado com a instituição. Os instrumentos foram aplicados nos alunos (cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), em situação de sala de aula, pelo professor. Para evitar o efeito de fadiga cada instrumento foi aplicado em diferentes momentos de um dia normal de atividades escolares, entre outras atividades previstas no planejamento da aula. Os professores foram, anteriormente, orientados pela pesquisadora e lhes foi fornecido um roteiro com as instruções para aplicação de cada instrumento.

Na aplicação da EAVE, foi explicado aos alunos que iria ser efetuado o ditado de algumas palavras, dizendo que seria dado um tempo para que eles escrevessem uma palavra ao lado da outra, deixando um espaço entre elas, e que as palavras seriam ditadas uma a uma e não seriam repetidas; os alunos foram orientados a não repetirem a palavra ditada e a escreverem como a compreenderam, além de ressaltar que quando a palavra começasse com letra maiúscula, eles seriam informados. Para o Teste de Cloze, foi solicitado às crianças que lessem cada um dos textos que lhes foi entregue e preenchessem as lacunas com as palavras que melhor se adequassem ao contexto, informando-as que o tamanho do traço correspondia ao tamanho da palavra que cabe em cada espaço. O subteste de escrita do TDE, que consistia de um ditado, foi aplicado de forma semelhante ao EAVE, diferenciando-se pela palavra ditada estar no contexto de uma frase; o professor lia a frase e repetia esta palavra que deveria ser escrita, no caderno de respostas do TDE, pelas crianças. Quanto ao subteste de aritmética escrita do TDE, foi entregue o caderno de teste com os cálculos matemáticos aos alunos e solicitado-lhes que resolvessem os cálculos até onde soubessem ou conseguissem. Todos os testes apresentados até o momento foram aplicados de forma coletiva em sala de aula. Os subtestes de aritmética oral e de leitura do TDE, no entanto, foram aplicados individualmente pelo professor.

Procedimento de análise dos dados

Para verificar se a performance no Teste de Cloze e no EAVE podia ser preditiva do desempenho escolar, a relação destes com os subtestes do TDE foi submetida à análise de regressão. Para a busca de evidência de validade pela relação com as variáveis externas, sexo e escolaridade, estas foram integradas e a pontuação nos testes foi submetida à análise de variância múltipla (MANOVA). O nível de significância adotado foi o de $p < 0,05$.

Resultados

Para verificar a confiabilidade dos dados para a amostra em estudo, foram calculados os coeficientes *alfa* para os testes Cloze, EAVE e TDE. Os resultados encontrados apontaram para valores de *alfa* de 0,91 para os itens

escala EAVE. As análises para o TDE total e para cada uma das três áreas deste estão apresentadas na Tabela 1.

Pela análise de regressão pode-se verificar que o coeficiente de determinação corrigido obtido para o TDE total é de 0,53 quando a variável preditiva for o Cloze. Isso significa que 53% da variação observada no desempenho escolar podem ser previstas pela compreensão em leitura do Cloze. Ao se analisar as provas do TDE independentemente, verificou-se que o Cloze teve o seu poder preditivo menor com relação à prova de leitura (33%). Contudo, vale salientar que o Cloze é uma medida de compreensão de leitura, enquanto a prova de leitura do TDE exige apenas a leitura oral de palavras isoladas, o que pode explicar o resultado obtido. Analisando o outro preditor, verifica-se que a aprendizagem em escrita pode predizer 42% do desempenho escolar no TDE. Além disso, os valores de *F*, com nível de significância de $p < 0,001$, indicam que a variabilidade do desempenho no TDE em função do Cloze e EAVE não ocorreu ao acaso.

Tabela 1. Cloze e EAVE como preditores do desempenho em escrita, aritmética e leitura no TDE (N = 485).

TDE	Preditor	R	R ² ajustado	F	p
Total	Cloze	0,73	0,53	546,57	0,001
	EAVE	0,65	0,42	357,46	0,001
Escrita	Cloze	0,76	0,58	658,37	0,001
	EAVE	0,75	0,56	612,62	0,001
Aritmética	Cloze	0,63	0,40	317,14	0,001
	EAVE	0,46	0,21	132,52	0,001
Leitura	Cloze	0,58	0,33	242,78	0,001
	EAVE	0,52	0,27	176,07	0,001

do Cloze; de 0,96 para o EAVE; de 0,98 para o TDE total. Buscou-se, também, o *alfa* para os subtestes do TDE, encontrando-se valor de 0,94 para o subteste de escrita; 0,88 para o de aritmética e 0,98 para o de leitura. Os resultados indicaram, portanto, índices de confiabilidade muito bons para esta amostra, visto ser indicado coeficientes pelo menos da faixa de 0,80 ou mais (Urbina, 2007).

Este estudo teve como objetivo inicial verificar o quanto o desempenho em testes que avaliam a compreensão de leitura e a aprendizagem da escrita poderiam ser preditivos do desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética. Para tanto, se realizou análise de regressão tendo como variável dependente o desempenho no TDE total, assim como nos subtestes de escrita, aritmética e leitura deste teste, e como variáveis explicativas, a performance no teste de Cloze e na

Passando para a análise dos subtestes do TDE, observa-se que 58% da variação observada no desempenho escolar em escrita podem ser previstas pela compreensão em leitura do Cloze, e 56% pela aprendizagem em escrita do EAVE. Quanto à análise do subteste de aritmética, os resultados apontam que 40% da variação acerca do desempenho em aritmética no TDE podem ser previstas pela compreensão de leitura. A aprendizagem em escrita pode predizer em 21% o desempenho escolar em aritmética. Finalizando as análises de regressão, pode se verificar que 33% da variação observada no desempenho no subteste de leitura do TDE podem ser previstas pela compreensão em leitura e 27% pela aprendizagem de escrita. O nível de significância de $p < 0,001$ para os valores de *F* em todos os subtestes do TDE indica, como na análise de regressão do desempenho total, que a variação no desempenho de escrita, aritmética e

Tabela 2. Valores da MANOVA na comparação simultânea do Cloze, EAVE e TDE entre o sexo e os anos escolares

Provas	Comparações	F	p	Eta ²
Cloze	intercepto	1037,90	0,001	0,685
	sexo	5,18	0,023	0,011
	ano escolar	46,32	0,001	0,226
	sexo e ano escolar	0,12	0,950	0,001
EAVE	intercepto	1827,51	0,001	0,793
	sexo	0,32	0,571	0,001
	ano escolar	17,83	0,001	0,101
	sexo e ano escolar	0,59	0,670	0,003
TDE Escrita	intercepto	1867,57	0,001	0,797
	sexo	0,05	0,827	0,001
	ano escolar	25,67	0,001	0,139
TDE Aritmética	intercepto	2471,95	0,001	0,838
	sexo	4,42	0,036	0,009
	ano escolar	78,56	0,001	0,331
TDE Leitura	intercepto	4082,69	0,000	0,895
	sexo	1,85	0,174	0,004
	ano escolar	32,54	0,000	0,170
TDE Total	intercepto	4342,88	0,001	0,901
	sexo	1,51	0,220	0,003
	ano escolar	50,47	0,001	0,241
	sexo e ano escolar	0,71	0,550	0,004

leitura em função do teste de Cloze e da escala EAVE, não foi por acaso.

Vistas as relações entre os testes e o quanto o desempenho em compreensão de leitura e a aprendizagem da escrita poderiam ser preditivos do desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética, passou-se ao segundo objetivo, o de identificar eventuais diferenças no desempenho de crianças em testes que avaliam a compreensão de leitura,

a escrita e o desempenho escolar, em relação a critérios como sexo e série escolar. Para verificar a diferença quanto ao sexo e à série escolar, os dados foram integrados e submetidos à análise de variância múltipla (MANOVA), cujos resultados estão apresentados na Tabela 2.

Quando considerados o sexo e os anos escolares simultaneamente, os dados da MANOVA mostram que não houve interação entre estas variáveis em nenhuma das pro-

vas, visto que em todas as comparações o valor de p não foi significativo. Ao analisar somente a diferença entre os sexos, do mesmo modo, observa-se que não houve diferença significativa ($p < 0,001$) entre o desempenho de meninos e meninas. Ao analisar as diferenças não significativas, o Teste de Cloze foi o que apresentou maior diferença, com melhor performance das meninas ($M = 10,74$ e $DP = 10,74$ para as meninas; $M = 9,40$ e $DP = 6,55$ para os meninos, com $p = 0,029$).

Em relação ao ano escolar, como pode ser observado na Tabela 2, as diferenças mostraram-se significativas ($p < 0,001$) para todos os testes e subtestes do TDE. Para delinear melhor essa diferença, foi realizada prova de *Tukey* que verificou que o Cloze foi a prova que melhor diferenciou os alunos, separando quatro grupos referentes à segunda, terceira, quarta e quinta série. A pontuação total e os subtestes de leitura e aritmética do TDE, quando submetidos à mesma prova, separaram os alunos em três grupos, não diferenciando os da quarta e quinta séries. O EAVE e o subteste de escrita do TDE dividiram os alunos em dois grupos, não diferenciando os da segunda e terceira séries, assim como os da quarta e quinta séries.

Discussão

Este estudo propôs, como primeiro objetivo, verificar o quanto o desempenho na Escala de Avaliação da Escrita – EAVE (Sisto, 2005) e no Teste de Cloze (Santos, 2005) poderiam prever a performance no Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). Num segundo momento, procurou identificar eventuais diferenças no desempenho de crianças nesses testes, quanto a critérios como sexo e ano escolar. Os resultados serão discutidos na ordem apresentada.

Pelos resultados da análise de regressão, procurando analisar o quanto a compreensão de leitura e a habilidade de escrita poderiam prever o desempenho escolar, verificou-se que o Cloze foi capaz de prever 53% da variação no TDE, enquanto o EAVE apresentou uma porcentagem preditiva de 42%. Como mencionado na literatura, as habilidades de escrita e a compreensão de leitura são requisitos importantes para o desempenho escolar, influenciando todas as áreas (Santos, 2004, 2005; Zorzi, 2003).

Esses resultados indicam que a habilidade de escrita e a compreensão de leitura são construtos fortemente relacionados. Essa relação pode ser evidenciada na literatura, que enfatiza o processo de leitura não somente como a associação entre símbolos auditivos e visuais e a decodificação do que está escrito, mas incluindo, também, a capacidade de contextualizar e dar significado ao que está escrito (Ciasca & Moura-Ribeiro, 2006; Santos, 1990). Estudos confirmam que quanto maior a compreensão de leitura, melhores são os resultados em escrita, como o de Cunha e Santos (2010) que, ao analisarem o desempenho de crianças em testes de compreensão de leitura (Cloze), habilidade de escrita (ADAPE) e de reconhecimento de palavras (EREP), encon-

taram correlações fortes e significativas entre eles. Ainda a respeito, o estudo de Suehiro e Santos (2012), utilizando o Cloze e o EAVE em crianças de seis a doze anos evidenciou forte correlação entre a compreensão de leitura e a escrita.

O Cloze e o EAVE também apresentaram alta relação com os subtestes de leitura, escrita e aritmética do TDE. Como visto em Kida, Chiari e Ávila (2010), a capacidade de decodificação, o reconhecimento da palavra escrita e seu automatismo, exercem papel importante na fluência da leitura e na sua compreensão, requisitos estes importantes para o desempenho acadêmico. A matemática, por sua vez, além da capacidade de cálculo, depende da habilidade de se compreender um contexto (Santos, Paschoalini, & Molina, 2006; Walle, 2009), e ainda, da capacidade de leitura, de escrita e de compreensão da linguagem (Tonelotto & cols., 2005).

O estudo de Tonelotto (no prelo), por exemplo, ao avaliar o desempenho escolar de estudantes de primeira série do Ensino Fundamental, verificou associações, com índices de correlação fortes e significativos, tanto entre leitura e escrita, como entre leitura e aritmética. Oliveira, Boruchovitch, e Santos (2008), do mesmo modo, só que com estudantes de 5ª a 8ª séries, encontraram relações significativas entre compreensão em leitura e o desempenho escolar em português e matemática.

Quanto aos subtestes do TDE, o Cloze apresentou melhor valor preditivo para os três, sendo que para escrita e leitura, os valores foram próximos ao do EAVE, mas com diferença importante em relação ao subteste aritmética, para o qual o Cloze foi capaz de prever 40% da variação e o EAVE, 21%. O estudo de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) ressalta a importância da compreensão em leitura no desempenho dos alunos nas demais áreas escolares e, nesse estudo em específico, nas áreas de português e matemática. Esses achados, também, são corroborados pelo estudo de Robbi (2013) que ao avaliar crianças, de oito a dez anos de idade, utilizando o Teste de Cloze e Prova de Aritmética, encontrou correlação moderada e significativa entre compreensão de leitura e desempenho em matemática.

Após a verificação de valor preditivo de testes de compreensão de leitura e de avaliação de escrita para o desempenho escolar, os quesitos sexo e ano escolar foram integrados para a investigação de possíveis diferenças entre as crianças deste estudo. Ao analisar as duas variáveis simultaneamente, os resultados apontaram não haver interação entre elas. Também não foi significativa a diferença entre os sexos (para $p < 0,001$) em nenhuma prova, mas pode-se observar que o Cloze foi o que apresentou maior diferença com melhor performance das meninas. Essa diferença em relação ao Cloze, no entanto, é apontada como significativa na literatura (Cunha & Santos, 2010; Robbi, 2013).

Quanto aos anos escolares, as diferenças se mostraram significativas para todos os testes e subtestes do TDE, como era esperado, pois são habilidades que vão se desenvolvendo ao longo da vida acadêmica, pelo processo de aprendizagem. Esses resultados estão em consonância com estudos que também demonstraram melhora na perfor-

mance de crianças em habilidades de escrita, compreensão de leitura e desempenho em matemática com o avançar da escolarização (Cunha, 2006; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2007, 2008; Robbi, 2013). Verificou-se, pela prova de Tukey, que o Cloze foi a prova que melhor diferenciou as crianças com separação definida de quatro grupos condizentes com os anos escolares. Esses resultados apontam para uma maior sensibilidade do Teste de Cloze para detectar as diferenças entre os anos escolares.

Considerações finais

Os resultados aqui encontrados mostraram que há grande relação entre habilidade de escrita, compreensão de leitura e, principalmente, desses construtos com o desempenho escolar dos estudantes. Assim sendo, esses testes podem ser considerados como preditivos do desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética.

Pode-se verificar, também, que essas habilidades vão se desenvolvendo ao longo do processo de escolarização, período em que eventuais dificuldades na escrita e na compreensão da leitura impactam de forma negativa na aprendizagem. Os dados obtidos colaboram para demonstrar a eficácia do EAVE e do Cloze para medir o que se propõem, respectivamente, a habilidade de escrita e a compreensão de leitura, assim como evidenciam que estes testes podem ser usados para identificar possíveis dificuldades.

Há de se evidenciar, contudo, como limitação deste estudo, que esse valor preditivo encontrado se baseia no desempenho em apenas um teste (TDE), que é, atualmente, o único que se propõe à finalidade de avaliar o desempenho escolar. Nesse sentido, é importante que os resultados sejam considerados com a devida cautela. Seriam necessárias, portanto, pesquisas futuras relacionando o EAVE e o Cloze com outras formas de se avaliar o desempenho escolar, lembrando que a facilidade de aplicação de ambos os instrumentos, bem como o seu baixo custo os tornam de fácil acesso para uso nas escolas.

Referências

- Abraham, R. G. & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Barreira, S. D. & Nobile, G. G. (2010). Conhecimento ortográfico, compreensão de leitura e competências de produção textual em alunos com dificuldades no processo de escolarização. Em S. R. K. Guimarães & M. R. Maluf (Orgs.), *Aprendizagem da linguagem escrita – contribuições da pesquisa* (pp. 203-238). São Paulo: Vetor.
- Ciasca, S. M. & Moura-Ribeiro, M. V. (2006). Avaliação e manejo neuropsicológico da dislexia. Em N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem – abordagem neuropsicológica e multidisciplinar* (pp. 181-193). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades lingüísticas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 305-314.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2008). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Manun, G. R. (2006). *Neurociência cognitiva: a Biologia da mente*. (A. R. Consiglio & cols., Trad.) 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. A. & Boruchovitch, E. (2009). Proficiência em leitura: um panorama da situação. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Compreensão: o Cloze de leitura como instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 23-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kida, A. S. B., Chiari, B. M., & Ávila, C. R. B. (2010). Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (4), 546-553.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67-86.
- Knijnik, L. F., Giacomoni, C., & Stein, L. M. (2013). Teste de desempenho escolar: um estudo de levantamento. *Psico-USF*, 18(3), 407-416.
- Monteiro, R. M. & Santos, A. A. A. (2013). Recursos familiares e desempenho em compreensão de leitura. *Psico-RS*, 44, 273-279.
- Mota, M. M. P. E. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351.
- Mota, M. M. P. E. & Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 135-142.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., & Freitas, F. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. Em A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.), *Compreensão de leitura: o Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 165-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava series do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura

- e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18 (41), 531-540.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Rueda (2012). Test de Cloze en la enseñanza primaria: funcionamiento diferencial del ítem. *Liberabit*, 18, 45-52.
- Rana, M. S. (2010). *Conversational Cloze as a measure of oral ability*. Saarbrücken, Deutschland: LAP Lambert Academic.
- Robbi, D. M. P. (2013). *Compreensão leitora e desempenho em matemática e escrita: estudo com alunos do Ensino Fundamental I*. Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Roota, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (2007). *Transtorno da aprendizagem. Uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sánchez Miguel, E. & Martínez Martín, J. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Em V. S. Bermejo & J. A. B. Llera (Orgs.), *Dificultades de aprendizaje* (pp. 121-146). Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226
- Santos, A. A. A. (2005). *O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura*. Relatório Técnico, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Santos, F. H., Paschoalini, B., & Molina, J. (2006). Novos instrumentos para avaliação de habilidades matemáticas em crianças. Em A. L. Sennyey, L. I. Z. Mendonça, B. B. G. Schecht, E. F. Santos, & E. C. Macedo (Orgs), *Neuropsicologia e inclusão: tecnologias em (re) habilitação cognitiva* (pp. 70-80). São Paulo: Artes Médicas.
- Sisto, F. F. (2001). Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F. F. (2005). *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)*. Relatório Técnico, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Suehiro, A. C. B., & Hohlenwerger, V. L. (2014). Escrita em grupo de escolares. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 391-398.
- Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia e Argumento*, 30(68), 131-138.
- Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., & Rueda, F. J. M. (2015). Desenvolvimento perceptomotor e escrita em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 369-376.
- Tonelotto, J. M. F. (no prelo). *Processos cognitivos na escolaridade formal: Medidas de atenção e memória*. Relatório técnico de pesquisa. Não publicado.
- Tonelotto, J. M. F., Fonseca, L. C., Tedrus, G. M. S. A., Martins, S. M. V., Gilbert, M. A. P., Antunes, T. A., & Pensa, N. A. S. (2005). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 33-43.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Walle, J. A. V. (2009). *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 20/06/2015
 Reformulado em: 21/06/2016
 Aprovado em: 07/07/2016

Sobre a autoras

Acácia Aparecida Angeli dos Santos (acacia.angeli@gmail.com)

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Eliane Sousa de Oliveira Fernandes (elianeof_psi@yahoo.com.br)

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Caroline Benezath Rodrigues Bastos

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil

Simone Chabudee Pylro

Universidade Vila Velha – Vila Velha – ES – Brasil

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi verificar o papel da Psicologia Escolar de acordo com a concepção de professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), ambos localizados na cidade de Vitória (ES). Foram realizadas entrevistas individuais com 49 professores e um estagiário, sendo 26 do CMEI e 24 da EMEF. Os dados foram analisados qualitativamente através da análise de conteúdo. Verificou-se que para os entrevistados a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada principalmente para o aluno “problema” e sua família. Entretanto, a perspectiva crítica e contextualizada da Psicologia Escolar enfatiza que o psicólogo escolar deve intervir de forma ampla com todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem do aluno, incluindo a própria escola, os profissionais e toda a comunidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; psicólogo escolar; atuação do psicólogo.

School Psychology in the design of Early Childhood Education and Elementary School teachers

Abstract

The objective of this research was to investigate the role of School Psychology according to the conception of teachers of a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) and a Municipal Elementary School (EMEF), both located in the city of Vitória (ES). Individual interviews were held with 49 teachers and a trainee, 26 of CMEI and 24 EMEF. The data were analyzed qualitatively through content analysis. It was found that for the respondents the performance of the school psychologist should be mainly focused on the student “problem” and his family. However, critical and contextualized perspective of School Psychology emphasizes that the school psychologist should intervene broadly with all stakeholders in the development process and teaching and student learning, including the school itself, professionals and the community.

Keywords: School psychology; school psychologist; psychologist performance.

Psicología Escolar en la concepción de profesores de Educación Infantil y Enseñanza Primaria

Resumen

El objetivo de esta investigación fue verificar el papel de la Psicología Escolar de acuerdo con la concepción de profesores de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) y de una Escuela Municipal de Enseñanza Primaria (EMEF), ambos localizados en la ciudad de Vitória (ES). Se realizaron entrevistas individuales a 49 profesores y un profesor en formación, siendo 26 del CMEI y 24 de la EMEF. Se analizaron los datos cualitativamente por intermedio del análisis de contenido. Se verificó que para los encuestados la actuación del psicólogo escolar debe estar volcada principalmente para el alumno “problema” y su familia. Sin embargo, la perspectiva crítica y contextualizada de la Psicología Escolar enfatiza que el psicólogo escolar debe intervenir de forma amplia con todos los implicados en el proceso de desarrollo y de enseñanza y aprendizaje del alumno, incluyendo la propia escuela, los profesionales y toda la comunidad.

Palabras clave: Psicología Escolar; psicólogo escolar; actuación del psicólogo.

Introdução

Sabe-se que a Psicologia Escolar “é uma área de produção de conhecimentos, pesquisa e intervenção de psicólogos que atuam em estreita relação com o campo educativo” (Carvalho & Marinho-Araújo, 2010, p.220). Dessa forma, a Psicologia Escolar vincula a Psicologia à Educação (Wechsler, 2001), de modo que o psicólogo colabore amplamente na reflexão e na orientação dos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem (Piletti, 2003; Vebber, 2013), visando compreender, a partir de pesquisas e da atuação profissional em Psicologia, os processos de interações do contexto educacional (Souza, 2009; Vebber, 2013).

Historicamente, a Psicologia Escolar era considerada uma área distinta da Psicologia Educacional, sendo a primeira vinculada à prática e a última, à pesquisa (Souza, 2009). Entretanto, “essa dicotomia passou a ser questionada por uma perspectiva crítica que considerava que teoria e prática são elementos indissociáveis na constituição de uma ciência dita humana” (Souza, 2009, p. 179). Portanto, seguindo essa concepção crítica e atual, ambos os termos serão considerados como sinônimos neste artigo.

Sendo assim, Meira (2003) enfatiza que o objeto de estudo e intervenção da Psicologia Escolar é a compreensão das relações que ocorrem no encontro entre o sujeito e a educação, e sua função é contribuir para um processo educacional qualitativamente superior, favorecendo a socialização do saber, humanização e o pensamento crítico.

Sabe-se que esta abordagem crítica da Psicologia Escolar intensificou-se no Brasil (Souza, 2009), apontando também novas formas de conceber os problemas advindos do contexto educacional. Frente a isso, a literatura evidencia que houve um redirecionamento de uma perspectiva tradicional, voltada para o “aluno-problema”, para uma perspectiva crítica, que rompe com a culpabilização dos alunos pelas dificuldades escolares, trazendo um enfoque sistêmico, no qual considera a interação de todos os atores abarcados no processo educacional (Miranda, Lima, Teixeira, Chaves, & Barros, 2007; Souza, 2009).

Dessa forma, a função do psicólogo na escola é agir nos processos subjetivos em favor da conscientização dos envolvidos na educação, e esta intervenção deve englobar os alunos, os profissionais da instituição, a família e todos os outros participantes da dinâmica escolar (Carvalho & Marinho-Araújo, 2009). É preciso estabelecer atuações conectadas com os pais, com os professores, com a direção da escola, e com outros especialistas, objetivando o aperfeiçoamento do processo educacional como um todo, pois a criança se constitui socialmente (Vebber, 2013).

Patto (1997) já ressaltava o quanto é fundamental essa superação do psicologismo reducionista, que é repleto de mito e pouco elucidativo. Por isso, é necessário redirecionar a ênfase da atuação do psicólogo escolar para todo o processo educativo, incluindo as relações interpessoais que acontecem na escola (Souza, 2009). É preciso, então, refletir sobre a complexidade de práticas que estabelecem a história escolar cotidiana (Machado & Souza, 2004), consi-

derando vários aspectos de um mesmo fenômeno (Andrada, 2005).

Em relação a isso, Vokoy e Pedroza (2005) enfatizam que “o modelo de atuação do psicólogo deve ser fundamentado no paradigma interdisciplinar, contextual e crítico” (p.95), intervindo, de forma ampla, com todos os componentes do processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem (Andrada, 2005).

Carvalho e Marinho-Araújo (2010) destacam, nessa perspectiva crítica, que a Psicologia Escolar concebe o psicólogo que atua neste contexto, como um profissional que visa a reflexão, transformação e “ressignificação de saberes e fazeres dos educadores” (p.220). Assim, ao invés de focar sua atenção nos atendimentos individuais de alunos, o psicólogo escolar deve buscar compreender as intrínsecas interações escolares (Carvalho & Marinho-Araújo, 2009; Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010), possuindo uma visão institucional e sistêmica (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010).

Para intervir dessa forma, o psicólogo escolar também deve considerar todos os aspectos do desenvolvimento da criança, percebendo-a de forma integral (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010; Vokoy & Pedroza, 2005), contemplando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social de forma interligada, assim como propõem Piaget e Inhelder (1994). É necessário, então, compreender que os aspectos do desenvolvimento infantil influenciam-se entre si, de modo que o desenvolvimento cognitivo influencia o desenvolvimento social da criança e vice-versa, já que ambos se desenvolvem paralelamente e de forma interdependente (Barros, 2002). Portanto, há uma perspectiva ampliada do processo educativo, em que o aluno é compreendido dentro de emaranhadas relações (Carvalho & Marinho-Araújo, 2009).

Logo, observa-se que, segundo a revisão de literatura, a Psicologia Escolar deve se basear nas perspectivas institucional, sistêmica e crítica. Na perspectiva institucional, o psicólogo escolar trabalha nas relações que ocorrem na escola juntamente com a família e toda a comunidade (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010). Para a perspectiva sistêmica, a Psicologia Escolar deve considerar todos os elementos que influenciam o desenvolvimento do educando, incluindo aspectos: cognitivos, sociais, escolares, entre outros (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010). A perspectiva crítica analisa de forma aprofundada as múltiplas determinações do fenômeno educacional, de forma a compreendê-lo em seu caráter histórico e social (Meira, 2003). Portanto, ressalta-se que essas perspectivas possuem diferentes epistemologias, mas entram em consenso ao permitir que compreendamos que o psicólogo escolar deve intervir de forma ampla com todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem do aluno, rompendo com o foco na criança “problema” e em sua família, como ocorre no modelo clínico tradicional de atuação (Meira, 2003).

Em suma, Rossetti, Silva, Batista, Stein, e Hulle (2004) afirmam que a Psicologia Escolar pode atuar “no trabalho com toda a instituição escolar, na discussão e a reformulação dos processos de avaliação, na proposta de novas

metodologias de ensino, na prevenção, avaliação e intervenção no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, entre muitas outras” (p.194). De acordo com a Resolução nº 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia (2007), dentre as diversas possibilidades de atuação do psicólogo especialista em Psicologia Escolar/Educacional, pode-se elencar:

a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais (p.18).

Diante disso, podemos refletir o quanto a presença do psicólogo torna-se relevante no contexto escolar. Entretanto, a Psicologia Escolar parece não estar presente na rotina da grande maioria das escolas da cidade de Vitória (ES), uma vez que se observa um reduzido número de profissionais da área de Psicologia atuando diretamente dentro das escolas deste município (Rossetti e cols., 2004). Este dado pode ser observado nos resultados da pesquisa de Rossetti e cols. (2004) que, através de um estudo exploratório, realizaram um panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória (ES) e verificaram que os psicólogos escolares entrevistados não possuíam vínculo empregatício formal com as escolas em que atuavam e não trabalhavam nas escolas todos os dias da semana. Além disso, os autores ressaltaram que “no caso das escolas públicas, a inserção da psicologia escolar é praticamente inexistente” (Rossetti & cols., 2004, p.192).

Em geral, a escassez de psicólogos atuando em escolas no município de Vitória (ES) não difere da realidade nacional e não é uma realidade recente, pois em sua pesquisa sobre o panorama nacional de formação e atuação do psicólogo escolar no século passado, Wechsler (1989) observou a diminuição da busca pela Psicologia Escolar, a eliminação de estágios nesta área em algumas universidades particulares e enfatizou que apenas 7% dos profissionais trabalhavam exclusivamente na escola. Para Rossetti e cols. (2004), a baixa inserção de profissionais na área pode estar ocorrendo devido a um desconhecimento das possíveis contribuições da Psicologia Escolar para a Educação.

Além disso, quando o psicólogo se insere na escola, encontra muitos obstáculos, tais como a expectativa de confirmação de que o problema está necessariamente no aluno ou em sua família (Andrada, 2005). Esta é uma concepção limitada, uma vez que desconsidera os diversos elementos envolvidos no processo educacional, como a própria escola, os profissionais da instituição e toda a comunidade (Nakamura, Lima, Tada, & Junqueira, 2008).

Há, portanto, um desconhecimento e incompreensão por parte da escola acerca do papel e das principais atividades possíveis de serem desempenhadas pelo psicólogo escolar, de modo que este profissional ora é visto como aquele que vai solucionar rapidamente todos os conflitos existentes

na escola; ora é visto como desnecessário, ou como perigo para a instituição (Rossetti & cols., 2004).

Contudo, essa visão limitada da Psicologia Escolar não é restrita aos profissionais que atuam nas escolas, se estende também para os próprios alunos. Sant’Ana, Euzébio Filho, Lacerda Junior, e Guzzo (2009) observaram nos resultados de sua pesquisa, que 240 alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campinas (SP), apesar de possuírem uma visão positiva frente ao trabalho do psicólogo escolar, evidenciaram, por outro lado, uma concepção limitada sobre o seu papel, pois o concebem como um profissional que conversa sobre a vida, favorece as relações escolares e soluciona conflitos. Dessa forma, os estudantes entrevistados demonstraram carecer de informações delineadas sobre a função do psicólogo escolar, tornando fundamental a ampla divulgação da atuação deste profissional (Sant’Ana & cols., 2009).

Portanto, sabe-se, por um lado, que a Psicologia Escolar possui um importante papel no processo educacional, de forma a atuar tanto com os alunos, com as famílias, com os profissionais e com toda a sociedade, considerando a história escolar, as condições em que se dão o processo de ensino e aprendizagem, as relações sociais construídas cotidianamente na escola (incluindo a relação professor-aluno), o currículo escolar, o projeto político pedagógico, a metodologia, os mecanismos institucionais e o próprio conceito de educação, entre tantos outros fatores. Porém, por outro lado, parece haver, por parte das escolas, um desconhecimento acerca do papel do psicólogo escolar. Diante disso, tornou-se relevante compreender como o papel da Psicologia Escolar e as atuações possíveis de serem desempenhadas pelo psicólogo escolar estão sendo vistos por professores de educação infantil e do ensino fundamental da cidade de Vitória (ES).

Método

Tipo de Estudo

A presente pesquisa¹ foi do tipo descritiva segundo os objetivos; de levantamento quanto ao procedimento de coleta; de campo quanto às fontes de informação; e qualitativa segundo a natureza dos dados (Gonsalves, 2003).

Participantes

Participaram deste estudo 49 professores e um estagiário, sendo 26 de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e 24 de uma Escola Municipal de Ensino Fun-

¹ Esta pesquisa está em consonância com o estabelecido na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012), que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; e com a Resolução nº 016/2000 de 20 de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia (2000), que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

damental (EMEF), ambos localizados na cidade de Vitória (ES). Do CMEI foram entrevistados: 12 professores e um estagiário do turno matutino, 11 do turno vespertino e dois que atuam em ambos os turnos. Da EMEF, participaram da pesquisa: nove professores do turno matutino, 12 do turno vespertino e três que atuam em ambos os turnos.

Os professores foram escolhidos como participantes da pesquisa, pois representam uma parcela importante da concepção que a escola possui a respeito do trabalho do psicólogo dentro da instituição, uma vez que, em geral, são os profissionais com maior representatividade numérica dentro das escolas e os que mantêm uma relação de maior proximidade com os alunos, coordenação e direção.

Instrumento

Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista que contemplou 10 questões semiestruturadas que abordaram a concepção dos professores sobre o papel do psicólogo escolar e suas possíveis atuações.

Procedimentos de Coleta de Dados

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas próprias escolas, em horários acordados entre a entrevistadora e os participantes. Foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra para a análise dos dados.

Os dados da pesquisa só foram coletados após sua aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa, e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados coletados foram analisados qualitativamente por meio da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2010).

Resultados e Discussão

Caracterização dos participantes

Dentre os 50 participantes deste estudo, os 25 professores e um estagiário que atuam na educação infantil trabalhavam com turmas do Grupo 1 ao Grupo 6, ou seja, com crianças que têm entre seis meses e seis anos de idade; e os 24 professores do ensino fundamental, atuavam com turmas do segundo ao nono ano, que abrangem crianças a partir de seis anos de idade. O tempo total de atuação dos professores nas escolas variou de 15 dias a 20 anos, havendo uma concentração de professores que trabalham nas escolas entre dois e cinco anos (44%).

Considerando que foram entrevistados 76,9% dos professores das duas escolas, houve certa variação, como era de se esperar, quanto às disciplinas que estes ministram, de modo que 43,1% dos professores entrevistados trabalham com disciplinas específicas (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Informática e Português) e disciplinas de Educação Especial e Reforço; 39,2% são professores de Educação Infantil; e 17,7% são professores de Núcleo Comum (disciplina que envolve Português, Matemática, História, Geografia e Ciências).

O ano de formação dos referidos professores variou de 1978 a 2009, sendo que 46,4% se formaram entre os anos de 2000 e 2009 e 39,3% entre os anos de 1990 e 1999. Do total de entrevistados, 86% possuem uma graduação e 12% possuem duas graduações, sendo 50% formados em Pedagogia. Além disso, 86% dos professores possuem especialização, divididos em 76,7% que possuem uma especialização e 23,3% que possuem duas ou três especializações.

Quase todos os entrevistados (96%) realizaram pelo menos um curso de atualização e 84% realizaram mais de um curso. Em relação ao último curso de atualização realizado ou em andamento, 20,4% dos professores o realizaram na área de alfabetização.

Diante da descrição dos participantes da pesquisa, pode-se observar que a maioria dos sujeitos entrevistados possui pelo menos uma pós-graduação e mais do que um curso de atualização na área educacional, revelando que os resultados desta pesquisa indicam a concepção sobre Psicologia Escolar de profissionais que possuem uma formação continuada.

Papel do psicólogo escolar

Foram feitas as seguintes perguntas aos participantes da pesquisa: “Em sua opinião, qual é o papel do psicólogo na escola?” e “Diante dos problemas escolares, como você acha que o psicólogo deve atuar? O que ele pode fazer?”. Dessa forma, somando a opinião dos professores sobre o papel do psicólogo escolar e sobre sua atuação diante dos problemas escolares, obtivemos 44,8% de respostas relacionadas ao aluno, 21,2% à família, 11,5% à escola e 22,5% a outras funções, incluindo principalmente a concepção dos professores de que o psicólogo possui um conhecimento específico para lidar com os problemas escolares.

Observa-se que, de acordo com os professores entrevistados, a atuação do psicólogo escolar deve estar voltada principalmente para o aluno e sua família (66%). Este é um dado interessante, pois revela o desconhecimento dos professores acerca de outras atuações possíveis do psicólogo na escola, ou que a forte tendência em localizar no aluno e em sua família as mazelas do fracasso escolar acabe por relegar as outras possibilidades de atuação a um segundo plano. Essas concepções quanto ao papel do psicólogo escolar também foram discutidas na pesquisa de Rossetti e cols. (2004), de modo que eles igualmente verificaram que

os profissionais entrevistados desconsideraram a atuação do psicólogo na escola a partir de espectros mais amplos.

Frente a isso, levando em consideração a perspectiva crítica, é importante que as múltiplas possibilidades de intervenção do psicólogo na escola sejam reconhecidas pelos professores e por todos os integrantes da escola. Dentre suas possíveis atuações, o psicólogo escolar pode participar na elaboração e reformulação do projeto político-pedagógico; intervir no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção histórico-social; trabalhar na formação de educadores através de conteúdos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno; intervir em grupos de alunos; e atuar na educação inclusiva, buscando romper com práticas excludentes e promover discussões coletivas sobre o processo de inclusão escolar (CFP, 2013).

No que se refere à atuação do psicólogo escolar frente à família, observou-se que 64,6% das respostas enfatizaram o acompanhamento familiar, incluindo: apoiar, conversar, orientar e trabalhar com as famílias. Das respostas que relacionam o papel do psicólogo escolar com a própria instituição, 79,1% consideraram que o papel do psicólogo escolar é ajudar, conversar e trabalhar junto aos professores.

No que se refere a possíveis atuações do psicólogo escolar junto ao aluno, a maior quantidade de respostas (53,3%) revelou que, na opinião dos professores, esta atuação deve ocorrer com alunos que possuem problemas (afetivos, cognitivos, comportamentais, emocionais, familiares, psicológicos e de relacionamento) e com crianças com deficiência, incluindo algum tipo de déficit, distúrbio, transtorno ou síndrome. Tal dado permite perceber, no que se refere ao grupo entrevistado, que o psicólogo escolar atuaria predominantemente junto aos alunos com alguma dificuldade.

Entretanto, sabe-se que este modelo curativo e esta prática centrada no indivíduo não conseguem atingir a complexidade das relações inseridas na instituição escolar (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010). Portanto, o papel da Psicologia Escolar não é restrito à resolução de problemas, devendo, na verdade, haver também um enfoque preventivo (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Sant'Ana & cols., 2009; Valle, 2003).

Além disso, sabe-se que a atuação do psicólogo na escola deve considerar uma dimensão ampliada para todos os envolvidos na educação (Andrada, 2005; Vokoy & Pedroza, 2005), contemplando intervenções individuais, mas também coletivas (Vebber, 2013) com “os diferentes segmentos da escola, a partir de uma visão crítica sobre as diferentes dimensões (sociais, políticas, econômicas) da realidade que permeiam a ação educativa” (Sant'Ana & cols., 2009, p.35).

A atuação orientada para o grupo de alunos, não apenas para “alunos problemas”, pode permitir que o professor perceba as crianças em seu jeito individual de ser, transpondo os muros da escola para conhecer sobre o aluno mais do que o currículo escolar determina e, dessa forma, melhorar o seu desempenho, envolvendo-se em seus interesses e realidades (Valle, conforme citado por Valle, 2003, p.25).

Este resultado está em consonância com a pesquisa de Miranda e cols. (2007), que também observaram em seu estudo com profissionais de uma escola municipal de Fortaleza (CE), que apesar dos participantes evidenciarem a importância de que haja psicólogos inseridos nas escolas públicas desta cidade, há uma heterogeneidade de expectativas a respeito da atuação do psicólogo escolar, e em sua maioria, os participantes possuem a concepção de que o psicólogo irá utilizar um modelo clínico, centrado nos alunos que apresentam algum problema, tais como, indisciplina e dificuldade de aprendizagem.

Giongo e Oliveira-Menegotto (2010) também verificaram equívocos na concepção de 44 professores de quatro escolas municipais de Novo Hamburgo, situadas na região metropolitana de Porto Alegre (RS), sobre o papel e as possíveis intervenções do psicólogo escolar. Nesse estudo, os autores observaram três concepções dos professores sobre o papel do psicólogo escolar, sendo duas delas, o desconhecimento de sua função e a expectativa de uma atuação clínica, voltada para o diagnóstico e cura de problemas dos alunos, tais como a dificuldade de relacionamento e de aprendizagem (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010).

Conclui-se, portanto, que o resultado desta pesquisa está em consonância com diversos estudos, uma vez que evidenciam a expectativa de professores acerca de uma atuação clínica em Psicologia Escolar. Frente a isso, é importante discutir o papel dos próprios psicólogos escolares na construção dessa expectativa, pois alguns profissionais da área ainda não romperam com a visão clínica tradicional de atuação marcada pelo início da história da Psicologia Escolar no Brasil (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010). No próprio município de Vitória (ES), Rossetti e cols. (2004) constataram que a maioria dos psicólogos escolares entrevistados utilizava principalmente abordagens clínicas, corroborando com resultados de pesquisas nacionais.

Sabe-se que essa perspectiva clínica tradicional vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos e de sua família pela via da psicologização e patologização dos problemas escolares, que limitadamente são explicados como consequência de dificuldades intelectuais, afetivas, comportamentais, de personalidade ou de falta de apoio familiar (Meira, 2003). Portanto, trata-se de uma concepção considerada insuficiente para abranger a complexidade de relações imersas no processo de escolarização (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010).

Dentro dessa discussão, Tondin, Dedonatti, e Bonamigo (2010) analisaram as concepções de Psicologia Escolar presentes nos projetos de lei que inserem os psicólogos na rede pública de educação nos municípios de Santa Catarina. Os autores constataram que a legislação contempla uma variedade de concepções teóricas tradicionais e contemporâneas e não contempla a amplitude de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar. Dessa forma, observa-se que a própria legislação não aborda uma concepção crítica da Psicologia Escolar, o que repercute diretamente no trabalho do psicólogo.

Referências

Em suma, ressalta-se que o psicólogo escolar deve buscar substituir o modelo individualizado e curativo de atuação (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010), de modo a abarcar o aluno como um todo, suas interações e todo o processo escolar. Trata-se, assim, de adotar “uma prática mais sistêmica e institucional, considerando a problemática como algo que está para além do indivíduo” (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010, p.869).

Considerações Finais

Os dados obtidos neste estudo permitem observar que na concepção dos professores entrevistados, a atuação do psicólogo escolar é percebida vinculada principalmente ao aluno e à sua família. Essa visão, além de não explorar todas as facetas dos problemas, contribui para o fortalecimento de uma imagem limitada do papel do psicólogo escolar e para o desconhecimento de suas possíveis intervenções.

Em relação a isso, é importante pensar na responsabilidade dos próprios psicólogos na formação de opiniões sobre o seu trabalho, pois muitos ainda possuem concepções clínicas, tradicionais e repletas de estereótipos sobre as queixas escolares (Braga & Morais, 2007; Cabral & Sawaya, 2001; Machado & Souza, 2004). Nesta perspectiva, a compreensão que os professores têm da função e das possíveis atividades a serem desempenhadas pelo psicólogo escolar reproduzem a história da atuação deste profissional em nosso país (Giongo & Oliveira-Menegotto, 2010).

Os cursos de Psicologia também possuem um papel importante nessa questão, pois alguns estudos indicam que muitos dos problemas referentes à formação do psicólogo escolar no Brasil são derivados de currículos inadequados, ausência de estágios bem supervisionados e falta de preparo acadêmico das faculdades (Novaes, 2001; Rossetti & cols., 2004).

Diante disso, este estudo aponta para a necessidade de realizações de novas pesquisas que visem elucidar amplamente como a função do psicólogo escolar é compreendida, incluindo a concepção dos alunos, o que é importante “na medida em que pode fornecer indícios para o profissional redimensionar sua prática, voltando suas ações às reais demandas da comunidade em que está inserido, bem como pode subsidiar discussões acerca da formação do psicólogo que atua nessa especialidade” (Sant’Ana & cols., 2009, p.35).

Além disso, também é relevante investigar a própria atuação de psicólogos na educação básica, objetivando conhecer quais são e como ocorrem, de fato, as intervenções práticas cotidianas do psicólogo escolar e esclarecer suas múltiplas possibilidades. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir na reflexão da prática do psicólogo escolar, de forma a percebê-la em uma perspectiva crítica e contextualizada.

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, C. S. G. (2002). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento* (12a ed.). São Paulo: Ática.
- Braga, S. G. & Morais, M. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, 18(4), 35-51.
- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 65-73.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2000). *Resolução n. 016/2000 de 20 de dezembro de 2000*. Brasília: CFP. Recuperado: 18 abr. 2015. Disponível: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2000/12/resolucao2000_16.pdf
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2007). *Resolução n. 013/2007 de 14 de setembro de 2007*. Brasília: CFP. Recuperado: 06 fev. 2016. Disponível: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica* (1a. ed). Brasília.
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: MS. Recuperado: 18 abr. 2015. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Giongo, C. & Oliveira-Menegotto, L. M. (2010). (Des) Enlaces da Psicologia Escolar na rede pública de ensino. *Psicologia USP*, 21(4), 859-874.
- Gonsalves, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica* (3ª ed.). Campinas: Alínea.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (4a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meira, M. 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. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Miranda, L. L., Lima, T. R., Teixeira, P. A. S., Chaves, F. L., & Barros, J. P. P. (2007). Perspectivas de atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: um estudo exploratório em uma escola de Fortaleza. *Psicologia da Educação*, (25), 113-129. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a07.pdf>
- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no serviço de psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429.
- Novaes, M. H. (2001). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 127-136). Campinas: Editora Alínea.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a07.pdf>
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar* (3a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1994). *A Psicologia da criança* (13a. ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piletti, N. (2003). *Psicologia Educacional* (17a. ed.). São Paulo: Ática.
- Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A., & Hulle, L. O. (2004). Panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Paidéia*, 14(28), 191-195.
- Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., Lacerda Junior, F., & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 29-36.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Tondin, C. F., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia Escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 65-72.
- Valle, L. E. L. R. (2003). Psicologia Escolar: um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 22-29.
- Veber, F. C. (2013). Psicologia Escolar: relato de uma experiência no ensino fundamental. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1), 194-207. Disponível: <http://www.redalyc.org/pdf/1938/193826310006.pdf>
- Vokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 95-104.
- Wechsler, S. M. (1989). Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3), 26-30.
- Wechsler, S. M. (Org.). (2001). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. (2a. ed.). Campinas: Alínea.

Recebido em: 06/07/2015

Reformulado em: 16/02/2016

Aprovado em: 18/05/2016

Sobre as autoras

Caroline Benezath Rodrigues Bastos (carol_benezath@hotmail.com)

Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo.

Simone Chabudee Pylro (simone.chabudee@gmail.com)

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia e docente na Universidade Vila Velha.

Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa

Ana Claudia Rodrigues Fernandes

Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brasil

Leandro da Silva Almeida

Universidade do Minho – Braga – Portugal

Resumo

Contemporaneamente o ensino superior é considerado um contexto implicado na promoção da cidadania, além da formação acadêmica e profissional, em que a inclusão de pessoas com deficiência se torna questão de crescente importância. Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo que teve como objetivo explorar as concepções de oito estudantes de uma universidade de Portugal sobre os desafios enfrentados ao experimentarem a inclusão nesse nível de ensino. A coleta de dados envolveu entrevistas semi-estruturadas individuais e questionário online, analisados de acordo com um sistema de categorização aberto. Os resultados informam que no ambiente da universidade há pouco conhecimento disponível sobre o tema da diversidade e da inclusão entre docentes e estudantes, em geral; os serviços institucionais de apoio aos estudantes com deficiência existentes carecem de eficácia em distintos aspectos. Desse modo, discute-se, a partir da experiência dos estudantes investigados, a necessidade de se promover uma cultura inclusiva que previna preconceito e favoreça a autonomia e a cidadania. Aponta-se a importância de estudos futuros que expandam o debate sobre inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; deficiências; inclusão.

Inclusion of students with disabilities at the University: Study in a Portuguese university

Abstract

Contemporaneously higher education is considered an implied context in promoting citizenship, as well as academic and professional, in which the inclusion of people with disabilities becomes increasingly important issue. This article presents the results of a study aimed to explore the concepts of eight students of a university in Portugal about the challenges they faced in trying to be part in the process of inclusion in this level of education. Data collection involved individual semi-structured interviews and online survey, analyzed according to an open system of categorization. The results report that the university environment has little knowledge available on the subject of diversity and inclusion between teachers and students in general; institutional support services for students with disabilities existing has a lack of efficacy in different aspects. Thus, it is argued, from the experience of the investigated students, the need to promote an inclusive culture that prevents prejudice and promotes the autonomy and citizenship. It points out the importance of future studies that expand the debate on inclusion in higher education.

Keywords: Higher education; disabilities; inclusion.

Inclusión de estudiantes con deficiencias en la universidad: Estudio en una universidad portuguesa

Resumen

En la contemporaneidad la enseñanza superior es considerada un contexto implicado en la promoción de la ciudadanía, además de la formación académica el profesional, en que la inclusión de personas con deficiencia se vuelve cuestión de creciente importancia. En este artículo se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo explorar las concepciones de ocho estudiantes de una universidad de Portugal sobre los retos enfrentados al experimentar la inclusión en ese nivel de enseñanza. La recolecta de datos abarcó entrevistas semiestructuradas individuales y cuestionario *online*, analizadas de acuerdo con un sistema de categorización abierto. Los resultados informan que en el ambiente de la universidad hay poco conocimiento disponible sobre el tema de la diversidad y de la inclusión entre docentes y estudiantes, en general; los servicios institucionales de apoyo a los estudiantes con deficiencia existentes carecen de eficacia en distintos aspectos. De ese modo, se discute, a partir de la experiencia de los estudiantes investigados, la necesidad de promoverse una cultura inclusiva que prevenga prejuicio y favorezca la autonomía y la ciudadanía. Se apunta la importancia de estudios futuros que expandan el debate sobre inclusión en la enseñanza superior.

Palabras clave: Educación superior; deficiencias; inclusión.

Introdução

A Universidade, em sua concepção mais contemporânea, constitui-se como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, possibilitando a desconstrução de modelos sociais opressores e, assim, a transformação de valores e da própria realidade (Andrade, 2010; Olive, 2002; Severino, 2008; Sousa Santos, 2005; Trindade, 2001). Da perspectiva dos estudantes, a experiência universitária é considerada um importante marcador de trajetória de desenvolvimento pessoal e social. É relevante tanto no que se refere às oportunidades concretas de formação acadêmica, quanto pelas relações sociais aí estabelecidas, desde que pautadas em posturas éticas e humanizadas (Bucuto, Almeida, & Araújo, 2014; Marinho-Araújo, 2009, 2011).

Nesse cenário, a inclusão de estudantes com deficiências representa uma importante iniciativa da Universidade em assumir uma missão institucional em resposta às demandas. A chegada ao ensino superior leva o estudante a enfrentar uma realidade educacional nova, necessariamente mais complexa e exigente que a educação básica (Coulon, 2008; Fernandes & Almeida, 2007). Por outro lado, fatores como ambientes pouco receptivos e desestimulantes, presença de barreiras físicas e arquitetônicas, discriminação, falta de informação, e ainda, a inexistência de serviços de apoio podem influenciar negativamente a trajetória dos jovens com algum tipo de deficiência, podendo resultar em abandono (Abreu & Antunes, 2011; Fernandes & Almeida, 2007). Além desses, também recaem sobre as universidades fortes expectativas de que contribuam para a diminuição das diferenças impostas pelos padrões potencialmente desiguais estabelecidos no atendimento às exigências de qualificação no mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento econômico e social, de modo amplo (Seixas, 2003).

A experiência universitária, face às exigências da sociedade atual, tem um papel importante no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Pode contribuir para lhes conferir novas visões de realidade, e possibilitar (re)posicionamentos identitários e recolocações espaço-temporais, transformações essas que ocorrem de forma dinâmica e negociada (Ressurreição, 2013). A partir da característica do ensino superior como educação de adultos e especificamente voltada à profissionalização, várias rupturas simultâneas tendem a ocorrer, que exigem do indivíduo adequação e afiliação ao novo contexto. Podem emergir, ainda, demandas a serem atendidas como forma de oportunizar condições adequadas de permanência e aproveitamento acadêmico.

Tomando em consideração a relevância de ações para a promoção da inclusão e a necessidade de conhecer os sistemas com esse fim no ensino superior, discutimos o contexto inclusivo e as práticas voltadas à inclusão, a partir dos relatos feitos por estudantes em uma instituição de ensino superior em Portugal¹. Assim o estudo teve como objetivo

1 O presente texto apresenta resultados parciais do Estágio Doutoral (PDSE – Capes) realizado pela primeira autora em Portugal, sob supervisão e orientação dos demais autores, no período compreendido entre agosto e dezembro – 2014.

conhecer as concepções de estudantes com deficiência auditiva e visual sobre os desafios da experiência universitária, bem como as suas sugestões para a melhor integração e aproveitamento.

Dispositivos legais para a inclusão no ensino superior de Portugal

Um levantamento da legislação que normatiza a inclusão escolar de pessoas com deficiências permite verificar que não há documentos específicos que orientem as ações e processos de inclusão no ensino superior português (Antunes & Faria, 2013; Santos, 2013). A legislação existente é direcionada à educação pré-escolar, ensino básico e secundário. E, de forma geral, orienta a criação de apoios pedagógicos adequados às necessidades individuais dos estudantes com deficiência na trajetória escolar, sem mencionar orientações precisas ou as condições para o acesso e a permanência no ensino superior. Deve-se destacar, no entanto, a existência, desde 1985, de um contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial, que reserva 2% das vagas do ensino superior a tais estudantes, previsto no regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, definido pelo Ministério da Educação de Portugal (Pires, 2007; Santos, 2013).

Percebe-se hoje a crescente demanda para o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes com deficiência. Diante dessa realidade, as Instituições de Ensino Superior têm sido convocadas a responder de modo cada vez mais satisfatório às especificidades destes estudantes. Surgem assim, em algumas instituições, políticas internas, regulamentos, programas e ações voltadas à inclusão. Essas ações refletem algumas orientações internacionais, ao mesmo tempo que existem já mais espaços de debate sobre o tema no seio da academia (Antunes & Faria, 2013; Pires, 2007).

No campo internacional algumas iniciativas foram muito importantes, como as diretivas comunitárias da União Europeia sobre igualdade de oportunidades das pessoas com deficiências nas áreas do combate à discriminação, do emprego e atividade profissional, acesso a serviços de apoio e cuidados (Pires, 2007). Outra iniciativa foi a adoção do Plano de Ação Europeu para a Deficiência (2004-2010), que teve como princípio a aplicação de valores de não-discriminação e integração das pessoas com deficiência ou incapacidade na União Europeia. Ainda somaram-se a essas, as opções do Plano 2005-2009, aprovadas em Conselho de Ministros, em 2005, incluindo medidas para a melhoria das condições de acesso e frequência ao ensino superior em Portugal para estudantes com deficiências (Pires, 2007). Numa breve síntese, os documentos legais que definem ações inclusivas no ensino superior português são: a Constituição da República Portuguesa (1976); a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986); o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008); a Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior (Lei n.º 37/2003, 2003); assim como a Lei n.º 46/2006 (2006).

A Constituição da República Portuguesa aprovada em 1971, em seus artigos 71º, 73º e 74º aborda a previsão de direitos e deveres dessa parcela da população. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) também se coaduna com tais princípios. O Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) organiza a educação especial, com orientações mais voltadas para a educação básica e ensino secundário, mas que destaca, dentre outras, a importância da concepção e gestão dos espaços a fim de contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos. Já a Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior (Lei n.º 37/2003, 2003) estabelece que devem ser concedidos apoios específicos a estudantes com deficiência. Por fim, a Lei n.º 46/2006, pretende prevenir e coibir a discriminação, direta ou indireta, em decorrência da deficiência.

Uma iniciativa de apoio aos sistemas inclusivos nas Universidades foi a criação do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). O grupo tem o objetivo de partilhar experiências e definir orientações para políticas e normas para os serviços de suporte a estudantes com deficiências. O grupo é composto por instituições de educação pública, representantes da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), da Agência para a Sociedade do Conhecimento (Umic) e do Instituto Nacional para a Reabilitação.

Dentre as iniciativas das universidades para a inclusão, destacam-se ações como a formação contínua de professores, a adaptação de currículos, a produção de recursos pedagógicos e a criação de serviços e programas de apoio aos estudantes (Antunes & Faria, 2013; Morejón & Garcia, 2010). Contudo, em virtude da ausência de um marco legal regulador das medidas de apoio, as iniciativas ainda são locais e particulares de cada instituição. As universidades assumem, então, a sua responsabilidade e promovem a criação de serviços de apoio à inclusão acadêmica, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiências.

Quando nos referimos ao universo de estudantes que são usuários dos sistemas de apoio à inclusão, faz-se relevante destacar as especificidades apresentadas pelos sujeitos com deficiências. Tanto no tocante ao tipo de deficiência, quanto às especificidades dos sujeitos é grande a diversidade de necessidades e demandas que se fazem presentes conforme a deficiência existente. A atenção a tais especificidades e demandas dos sujeitos gera para a universidade um desafio importante para o êxito dos sistemas de apoio à inclusão. A seguir, passamos a apontar os desafios de uma universidade portuguesa em organizar seu sistema de apoio à inclusão.

A implementação de programa de apoio numa universidade Portuguesa

Um exemplo de programa estruturado para a inclusão está presente numa universidade do norte de Portugal. A universidade criou um serviço de apoio aos estudantes com deficiências, recentemente denominado Gabinete para

a Inclusão (GPI). Sua criação consta do Estatuto da referida Universidade e estabelece que as Unidades de Serviços compreendem, nomeadamente, as áreas "... de apoio aos estudantes portadores de deficiência. A iniciativa da Universidade é de representar os direitos dos estudantes em seu regimento e buscar assegurar atenção a tal grupo" (GPI).

Ao especificar o trabalho do Gabinete para a Inclusão (GPI), constatamos que os serviços, conforme previstos no Regimento da Universidade, de forma geral, se focam nas seguintes ações: mediar a comunicação entre professores e alunos, relacionadas a situações específicas de cada caso; acompanhar a frequência dos estudantes às aulas e o próprio andamento das suas aprendizagens; promover a adaptação dos planos de estudos e o acompanhamento individualizado; propor regimes de avaliação individualizados, assim como o apoio documental e bibliográfico aos estudantes. O plano de atividades anual do GPI aponta como ações permanentes: (i) o atendimento a estudantes com deficiência, o atendimento a professores que necessitem de orientação, o atendimento a estudantes que pretendam realizar trabalhos acadêmicos sobre o tema da deficiência; (ii) elaboração e publicação do Manual de boas práticas para a Inclusão; e (iii) estabelecimento de parcerias para a dinamização de projetos na área de atuação do gabinete.

Os documentos que tratam dos serviços prestados pelo referido gabinete destacam o quanto ele tem buscado organizar os atos, no âmbito institucional, ao buscar parcerias e promover ações de sensibilização da comunidade universitária como um todo. No âmbito individual, tem agido ao implementar ações focadas nas demandas dos estudantes, em resposta aos pedidos de apoio no respeitante às situações de vida acadêmica. A proposição desse modelo de ação visa oferecer melhores condições de permanência do estudante no ensino superior (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Antunes & Faria, 2013; Abreu, Antunes, & Almeida, 2012).

Neste artigo, descrevemos as ações promovidas pelo gabinete que têm por foco as demandas individuais, uma vez que essas têm o intento de criar condições para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. No plano de atividades do GPI, as ações de apoio aos estudantes ocorrem como respostas aos pedidos de apoio: (i) estabelecimento de contato com docentes; (ii) esclarecimento de dúvidas e realização de ações de informação solicitadas pelos docentes; (iii) garantia de condições especiais de frequência e avaliação aos estudantes; (iv) articulação com outros serviços para a resolução de problemas; (v) empréstimo de tecnologias de apoio ou a colocação destas em sala de aula; (vi) sinalização da necessidade de eliminação de barreiras físicas; (vii) organização e encaminhamento de pedidos de vagas adicionais para transferência ou mudança de curso; (viii) acesso a materiais de estudo como digitalização e impressão em Braille.

Ponderando as ações percebemos que, de forma geral, elas representam a forma pela qual a universidade percebe e possibilita a inclusão dos seus alunos. São ações que criam um diferencial de oportunidades e atenção às demandas, como forma de aproximar os estudantes da uni-

versidade e os serviços oferecidos, prevenindo e superando possíveis situações de inadaptação e insucesso, embora haja desafios no caminho (Antunes & Faria, 2013; Abreu, Antunes, & Almeida, 2012). A seguir, buscamos identificar, a partir das enunciações dos estudantes, os desafios enfrentados nos processos inclusivos na universidade.

Método

Participantes

Participaram no estudo oito estudantes com diferentes deficiências: deficiência visual (cegueira), deficiência física (ocasionada após traumatismo), deficiência auditiva (surdez profunda) e, ainda, estudantes com Dislexia e Síndrome de Asperger (necessidades educacionais especiais). Os participantes voluntariamente aceitaram conceder uma entrevista ou responder a um questionário *online*, abordando (ambos os instrumentos) a trajetória escolar e as percepções sobre a inclusão no ensino superior. Foram entrevistados três estudantes, sendo um do sexo masculino, com 25 anos de idade (participante A), uma participante do sexo feminino com 22 anos de idade (participante B) e uma terceira com 25 anos de idade (participante C). Já o questionário *online* foi respondido por cinco estudantes, sendo o primeiro do sexo masculino, 25 anos de idade (participante D), o segundo do sexo masculino, 29 anos de idade (participante E), a terceira do sexo feminino, 41 anos de idade (participante F), a quarta do sexo feminino, 24 anos de idade (participante G), e a quinta do sexo feminino, 25 anos de idade (participante H).

Instrumentos

Como instrumentos de recolha de dados foram realizados uma entrevista e um formulário *online*. A entrevista semi-estruturada teve como foco o conhecimento que os entrevistados possuem sobre o tema em estudo (Flick, 2009). A sua utilização visou identificar as percepções e as experiências dos interlocutores no ensino superior, destacando a reflexão, o conhecimento e as práticas dos participantes (Amado, 2013; Bauer & Gaskell, 2012; Creswell, 2014; Flick, 2009). O roteiro da entrevista abordou como domínios: (a) o percurso escolar; (b) percepções sobre a deficiência; (c) a experiência pessoal na universidade; e (d) a inclusão e seus desafios na universidade (barreiras e formas de superação). O segundo instrumento utilizado foi um questionário *online* (modelo Google docs), o qual abordou, de uma forma mais direta, os mesmos domínios da entrevista.

Procedimentos

Para a realização do estudo foi solicitada a autorização junto ao Gabinete para a Inclusão da universidade que

promoveu o contato dos pesquisadores com os estudantes. A seguir, o convite para a entrevista foi feito individualmente aos estudantes tendo três deles aceito. As entrevistas realizaram-se ao longo dos meses de setembro e outubro de 2014, em espaços da universidade. As entrevistas duraram entre 30 minutos e uma hora, e foram gravadas em equipamento de áudio com autorização dos participantes. Foram feitos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, a confidencialidade dos dados e o anonimato. Dada a reduzida adesão de participantes às entrevistas, solicitou-se o apoio do gabinete para uma extensão da coleta de dados através de questionário *online*. O instrumento foi enviado aos estudantes diretamente pelo GPI, por meio de mensagem eletrônica com orientações sobre a pesquisa e o preenchimento, além do link de acesso ao formulário.

Após a coleta dos dados, cada uma das entrevistas foi transcrita integralmente e o processo de análise buscou identificar unidades e categorias temáticas, respeitando as percepções dos estudantes e os objetivos do estudo. O mesmo procedimento foi realizado em relação aos questionários *online*. Os instrumentos foram analisados individualmente e a seguir, entre eles, procurou-se identificar características gerais ou específicas elencadas no quadro dos objetivos do estudo.

Resultados

Como já afirmado, os dados aqui apresentados e discutidos reportam parte de um estudo mais amplo, enquadrado nas trajetórias de desenvolvimento de estudantes com deficiências no ensino superior, recortando dados ligados à realidade de universidades no Brasil e em Portugal. Aqui apresentamos as percepções dos estudantes portugueses sobre os serviços de apoio na universidade, organizadas em três questões: (a) a percepção sobre os serviços de apoio à inclusão na universidade, (b) as barreiras encontradas, e (c) as sugestões que apontam para a superação.

A percepção sobre os serviços de apoio à inclusão na universidade

Os relatos dos estudantes sobre a percepção quanto à atuação dos serviços de apoio à inclusão, na universidade, puderam ser agrupados em duas categorias: atuação positiva e atuação insuficiente e/ou limitada. Os estudantes que reportaram uma avaliação positiva da atuação do gabinete mencionaram o atendimento a demandas individuais e o apoio em casos específicos, como no processo de inscrição e adequação de materiais:

Eles são bons a fazer o trabalho deles. Eles dão-nos ajudas quando nós precisamos. Eu precisei de ajuda na inscrição porque eu era especial. E foi só esse apoio até agora e eles me atenderam (participante A – Síndrome de Asperger).

Eu sempre preciso de digitalização de materiais e eles fazem digitalização dos documentos, passa para PDF e depois

no OCR para ficar acessível (participante C – Deficiência visual).

O gabinete para a inclusão faz tudo o que podem para que os nossos direitos sejam assegurados (participante D – Deficiência física).

Já os estudantes que apontaram como insuficiente e/ou limitada a atuação do gabinete, destacaram a necessidade de mais profissionais para atendimento às demandas surgidas nas atividades acadêmicas, bem como questões administrativas (recursos financeiros e pessoal) ou ao ambiente social de maior ou menor aceitação da diferença:

O GPI não pode fazer muito. Será que não devia ser maior? Ter mais especialistas, mais autoridade. O GPI nem sempre pode resolver. Eu precisei de ajuda para escrever meu relatório de estágio e não tinha ninguém para me ajudar. Aqui não tinha e nunca houve ninguém para ajudar com uma correção. Mas não devia ser assim. Eles deviam ter alguém ali o ano inteiro a corrigir, a acompanhar as atividades dos alunos com dificuldade, para apoiar e acompanhar e não há. Efetivamente eles deviam ter gente com essa especificidade, eles deviam ter terapeutas da fala, ter psicólogos, disponibilizar isso para os alunos. E não disponibilizam (participante B - Dislexia).

Recorro ao GPI, que não consegue solucionar todos os nossos problemas, quer pela falta de fundos monetários, que vai implicar o número de funcionários, quer por não possuir um poder mágico que faça as pessoas aceitarem-se umas às outras (participante G – Deficiência visual).

A universidade ao criar um sistema de apoio, organiza ações com o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência, procurando a promoção da igualdade de oportunidades e a disponibilização de condições para o envolvimento destes estudantes nas atividades de vida acadêmica. No entanto, as dificuldades e desafios fazem com que as percepções sobre as referidas ações se limitem ao atendimento de algumas demandas, normalmente mais ligadas a questões pontuais e meramente adaptativas. De acrescentar que os estudantes reconhecem o valor das iniciativas de mediação, que visam equacionar problemas e promover oportunidades. Ao mesmo tempo, identificam limites e desafios a serem enfrentados pelo programa de apoio, no que se refere à sua autonomia perante a gestão central, à carência de profissionais especializados em inclusão, assim como ao limite de seu escopo de influência em relação aos professores.

As barreiras encontradas para a realização das atividades acadêmicas

No que se refere ao tema das barreiras encontradas para a realização das atividades acadêmicas elencamos as seguintes categorias: a socialização, as dificuldades provo-

cadas pela condição decorrente da deficiência, a falta de serviços específicos no apoio, e a relação com os professores. A categoria 'relação com os professores' se desdobra em três destaques: a inflexibilidade, a avaliação e o preconceito.

Ainda tem a falta de técnicos. Pessoas como psicólogos, terapeutas e pessoas que acompanhem os estudantes e possam apoiar no que precisa. Um conjunto de pessoas que deviam existir para que nós existíssemos melhor. Para que nós pudéssemos brilhar melhor, com mais facilidade, com a ajuda que merecemos... O preconceito dos professores. Porque acho que no fundo é um preconceito. Quando a gente não entende uma coisa e não quer saber dela é um preconceito. É esse o problema dos professores. O preconceito que eles têm com os alunos (participante B - Dislexia).

Importa referir que, neste grupo de estudantes, um deles expressou que não percebe qualquer barreira para a realização das suas atividades acadêmicas: "Não, não tenho qualquer barreira ao desenvolvimento do meu estudo" (participante F- Deficiência auditiva).

O espaço da universidade tem fundamental importância para a formação de consciências inclusivas, cujas ações podem ter impacto em diferentes contextos sociais. Uma universidade inclusiva necessita lidar com um perfil muito diferenciado de demandas, negando categorizações atribuídas universalmente (Mantoan, 2008). Interessa-nos a construção de um ambiente educacional em que as diferenças não mais sejam negadas e desvalorizadas (Valle & Connor, 2014). Para isso, a adoção de uma cultura inclusiva se faz necessária, perpassando desde a formação do professor e técnicos, assim como o investimento de recursos com a finalidade de promover as adequações necessárias, e ainda, a ampla discussão do tema nos diferentes espaços de formação acadêmica. Este debate pode, inclusive, ajudar os próprios estudantes a solicitarem mais espontaneamente os apoios junto dos serviços e junto dos professores sem se sentirem inferiorizados.

As sugestões que apontam para a superação dos desafios e dificuldades

O questionamento a seguir solicitava aos estudantes, segundo as barreiras apontadas, sugestões para a superação. Assim, foram mencionados pelos estudantes temas que agrupamos nas seguintes categorias: formação e acessibilidade dos espaços. No tocante à formação, mencionaram:

A formação para lidar com a diferença, para lidar com pessoas e ainda mais, para lidar com pessoas com deficiência. E isso precisa ser um grande foco, saber o que é e o que precisa ser feito. Mas se não conseguirmos mudar a mentalidade, a essência, não podemos fazer muito (participante B - Dislexia).

E eu acho que a inclusão no ensino superior, na escola e no mercado de trabalho devia ser... devia ser aquilo que nós

encontramos nos livros e diz que a inclusão é basicamente a igualdade para todos e que todos terem as mesmas oportunidades, e se calhar, isso devia passar mais à prática (participante C – Deficiência visual).

A minha sugestão seria a universidade apoiar o aluno com deficiência até ele atingir o seu objetivo, a atividade profissional qualificada (participante F – Deficiência auditiva).

O meu conselho foca-se na difusão de informação, mas não apenas através de cartas, com palestras com as pessoas que estarão em contato com os alunos com deficiência, onde lhe possam explicar o porquê das deficiências, como agir (participante D – Deficiência física).

As práticas de inclusão, entendidas em uma perspectiva ética, se estabelecem nas relações com o outro e, ao longo da história, favorecem a colaboração, o diálogo, a valorização positiva, que resulta em aceitação (Valsiner, 2012). Entretanto, ainda não é consensual no espaço da universidade que a inclusão é um direito inalienável dos estudantes tendo em vista o êxito de todos em sua trajetória de formação. Neste ponto, importa destacar a necessidade de formação dos professores e dos serviços em geral da universidade, como vemos na sugestão a seguir:

Pode ser melhorada se os professores procurassem ter uma formação mais intensiva em alunos com deficiência, e deixassem os preconceitos de lado. Procurando ver os alunos como indivíduos, seres únicos pelas suas características (participante G – Deficiência visual).

Sim, mudar a mentalidade fechada dos professores e a sua inflexibilidade à diferença (participante G – Deficiência visual).

A relação com os professores, por vezes traduzida em eventos de inflexibilidade, é uma barreira enfrentada por todos os participantes da pesquisa, permitindo inferir que se trata de uma dificuldade frequente e bastante enraizada. Estudos na área indicam que grande parte das dificuldades de inclusão relatadas por estudantes universitários decorre do seu relacionamento com professores (Abreu, Antunes, & Almeida, 2012; Antunes & Faria, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007). Dos responsáveis pelo trabalho cotidiano com os estudantes, espera-se então o envolvimento no debate e a reflexão sobre o papel da inclusão no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos (Mantoan, 2008). Percebemos com facilidade que a cultura da inclusão está insuficientemente disseminada entre os professores na universidade. Conciliar as práticas inclusivas e a vocação meritocrática que orienta a atuação docente no ensino superior demanda iniciativas criativas e problematizadoras, e particularmente a formação continuada de docentes e profissionais.

Por fim, ao referirem a acessibilidade dos espaços, um destaque exemplifica a preocupação destes estudantes:

Se calhar alguns serviços estarem mais acessíveis, com acesso mais... talvez mais próximos. Há algumas coisas em termos de espaços físicos que poderiam ser melhoradas ou redefinidas, mas eu sei que nem sempre é fácil, porque fazer muitas mudanças no espaço físico nem sempre é possível. Alguns serviços estarem mais acessíveis, cantina, bar (participante C – Deficiência visual).

O cuidado com a acessibilidade, entendida como o livre e fácil acesso e ingresso aos espaços (Caiado, 2010), e as condições de mobilidade segura e ampla, são ações inclusivas básicas. Como destaca Fischer (2014), normalmente as universidades disponibilizam os recursos de acesso e mobilidade aos espaços visitados com maior frequência pelos estudantes, restringindo assim deslocamentos e atividades. As dificuldades fazem com que os estudantes enfrentem desafios para chegar ao *campus*, ir de um espaço a outro e, ainda, sair da universidade em condições adequadas e seguras. Nestas circunstâncias, além de riscos à integridade física, dificuldades relacionadas à acessibilidade geram nos estudantes constrangimentos que alimentam significados relacionados à desvantagem, à diferença e à exclusão. A diferença passa a ser percebida como negativa, e impeditiva do exercício autônomo de atividades e de inserção nas práticas cotidianas, comprometendo, por isso, o sentimento de cidadania.

Discussão

Os dados recolhidos junto a este pequeno grupo de estudantes permitiu-nos tecer algumas reflexões em torno de temas emergentes: (a) os serviços de apoio à inclusão disponibilizados pela universidade, (b) as barreiras presentes à sua inclusão, e (c) os desafios percebidos para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

No que se refere ao tema dos serviços de apoio disponibilizados pela universidade, verificamos que as enunciações dos estudantes revelam o reconhecimento da importância dos serviços em sua trajetória acadêmica, o que vai ao encontro de outros estudos sobre o tema (Abreu, Antunes, & Almeida, 2012; Antunes & Faria, 2013; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014). Revelam, ainda, a necessidade de ampliação e qualificação dos referidos serviços, em função das necessidades específicas dos estudantes, como forma de tornar a experiência acadêmica mais proveitosa (Antunes & Faria, 2013).

A ampliação dos serviços, segundo mencionado pelos estudantes, reporta-se à disponibilização de especialistas e técnicos que possam apoiá-los e acompanhá-los nas atividades. A crença manifestada é de que a ampliação das ações dos gabinetes ou serviços de apoio pode oferecer igualdade de oportunidades aos estudantes, sobretudo na transição do ensino médio para o ensino superior, reconhecido como mais exigente e complexo (Coulon, 2008; Fernandes & Almeida, 2007).

No tocante às barreiras percebidas à inclusão na universidade, o discurso dos estudantes reportou importantes fatores: a falta de oportunidades mais amplas de reconhecimento e aceitação, sobretudo por parte dos professores. De forma mais específica, a relação com os professores, por vezes, traduz-se em eventos de inflexibilidade frente às demandas dos estudantes que se traduzem, por exemplo, em práticas de avaliação inadequadas ou preconceitos relativamente a estes estudantes. Estudos na área indicam que as maiores dificuldades relatadas por estudantes universitários, face à inclusão, relacionam-se com o seu relacionamento interpessoal com professores e colegas (Abreu, Antunes, & Almeida, 2012; Antunes & Faria, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007). Os estudantes citaram, ainda, a falta de serviços especializados nos sistemas de apoio que pudessem facilitar a sua participação mais ativa nas atividades académicas, por exemplo a falta de psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e técnicos que atuem na adequação de materiais à sua aprendizagem.

A última questão reporta às sugestões para a superação das barreiras enfrentadas. Os respondentes assinalam os desafios da formação, da acessibilidade e adequação dos espaços, e, ainda, das ações de apoio e informação. Ao mencionar a formação, destacam sobretudo a necessidade de formação de professores e funcionários, aumentando as suas competências para prover respostas adequadas à presença dos estudantes com deficiência, no espaço universitário. O alerta é para a superação de discursos de preconceito e para a adoção de práticas mais inclusivas no cotidiano da universidade (Antunes & Faria, 2013). A aceitação e participação nos grupos pode representar um importante estímulo à permanência e aproveitamento dos estudos, além de favorecer o sentimento de pertença (Antunes & Almeida, 2012; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Fischer, 2014; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014).

A acessibilidade/adequação dos espaços destaca-se como outro importante desafio a ser acolhido pela universidade: tornar seus espaços mais adequados e acessíveis às pessoas com dificuldades de mobilidade ou deficiência visual. Além de uma questão de segurança e prevenção de acidentes, a adequação dos espaços pode representar também oportunidades de socialização em espaços que têm essa característica, como os bares e cantinas da universidade (Abreu & Antunes, 2011; Fernandes & Almeida, 2007).

Outro destaque foi dado à questão da informação. Por um lado, a necessidade de informação aos estudantes com deficiência versando sobre os seus direitos e deveres na universidade, em particular em torno da realização das suas atividades académicas. Antecipa-se que, se adequadamente informados das rotinas e atividades a realizarem na universidade, estes estudantes podem sentir-se mais seguros e confiantes, favorecendo neles o desenvolvimento de expectativas mais positivas em relação à universidade e ao curso, assim como estimulando o desenvolvimento da sua autonomia. Por outro lado, destacamos que a informação sobre as características e especificidades demandadas por estes estudantes junto dos colegas e professores se assume

como um importante mecanismo de inclusão, permitindo aos estudantes e docentes encontrarem formas mais adequadas de trabalho, que tenham em conta a diversidade estudantil (Abreu & Antunes, 2011; Fernandes & Almeida, 2007). Cremos que as relações construídas na presença de informações reais sobre demandas, possibilidades e limites tendem a ser mais seguras e produtivas, resultando em melhor aproveitamento da experiência académica (Almeida, Antunes, & Faria, 2013; Bucuto, Almeida, & Araújo, 2014; Coulon, 2008; Dias & Lopes de Oliveira, 2013).

De forma geral, a imersão no tema e os resultados da pesquisa apontam para a relevância de ampliar a visibilidade dos processos inclusivos na universidade. Percebemos, por meio das experiências narradas pelos estudantes, os impasses, os apoios recebidos, os obstáculos enfrentados, assim como a necessária ampliação do debate sobre o tema que possa dar maior visibilidade às práticas inclusivas no espaço da universidade.

Considerações finais

A inclusão no ensino superior é hoje uma realidade para muitos jovens que provêm de diversas matrizes socioculturais e que expressam distintas necessidades. Por isso, permanece como um desafio para a universidade responder de forma positiva à demanda crescente dos estudantes com deficiência. Esta demanda tem justificado, em Portugal, a criação de serviços de apoio à inclusão, por parte das instituições de ensino superior.

O objetivo do estudo foi alcançado, uma vez que foi possível conhecer o que pensam e sentem os estudantes com deficiência, frente aos serviços existentes, e as suas sugestões para a melhor integração e aproveitamento da experiência universitária. Cremos que iniciativas com tal natureza são fundamentais para qualificar os serviços e aumentar chances de sucesso académico. Os destaques apontados pelos estudantes, de forma geral, constituem desafios que podem ampliar e qualificar o sistema de apoio à inclusão na universidade, favorecendo a sua permanência e aproveitamento (Abreu & Antunes, 2011; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Anache, 2007; DelPrette & DelPrette, 1998; Fernandes & Almeida, 2007).

Neste estudo, foram destacadas a necessidade de formação do corpo docente e de servidores e a criação de mecanismos de valorização de tal formação. São desafios também a promoção de ações (amplas e específicas) de sensibilização para questões ligadas à aceitação da diversidade e combate a atitudes de preconceito no cotidiano. A universidade precisa destacar-se como espaço de exercício da cidadania e transformador de valores, promovendo a investigação e ampliando o debate sobre a temática, como primeiro passo a práticas inclusivas mais assumidas institucionalmente (Andrade, 2010; Olive, 2002; Severino, 2008; Sousa Santos, 2005; Trindade, 2001).

Por outro lado, também constitui desafio a disponibilização de serviços de apoio especializados para acompa-

Referências

nhamento processual dos estudantes com deficiências que demandam ajudas específicas dos campos da Psicologia, Pedagogia ou recursos técnicos. Um destaque é a disponibilização de apoio e informação aos estudantes sobre a universidade e seu funcionamento, desde o momento da inscrição, proporcionando maior familiarização com o ambiente e funcionamento, gerando expectativas positivas em relação ao ensino superior e a adoção de atitudes mais ativas face aos desafios dessa nova etapa de estudos (Abreu & Antunes, 2011; Fernandes & Almeida, 2007). Esse apoio possibilita, ainda, o exercício da autonomia, entendido como característica relevante do ensino superior (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Fischer, 2014; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014).

A terminar, embora se caracterizem como importante iniciativa, os serviços de apoio precisam ampliar e diversificar suas ações no espaço universitário. Incluímos, aqui, as ações de sensibilização e reflexão sobre cidadania, diversidade e preconceito; as ações de formação continuada de professores e servidores; a valorização e adequação dos espaços da universidade enquanto oportunidades de socialização e de autonomia dos estudantes, aproximando-os assim da rotina e demandas características do trabalho com estudantes universitários. Entendemos que promover a inclusão nesse nível de ensino representa um desafio, permeado por diversas dificuldades: a sensibilização da comunidade universitária; a desconstrução de crenças e preconceitos contra aqueles que são percebidos como dotados de uma capacidade “menor” de aprendizagem devido à deficiência; a desconstrução das autoimagens institucionais assentes apenas na meritocracia; o respeito às diferenças humanas; e o amplo envolvimento da comunidade acadêmica na ética da inclusão. Além da sensibilização dos atores e da luta contra os preconceitos e a desinformação, identifica-se uma ampla necessidade de adequar a formação docente, de assegurar a aquisição e manutenção de equipamentos e o desenvolvimento e a especialização dos serviços de apoio no espaço universitário.

Assim, e apesar da limitação decorrente do número reduzido de participantes, este estudo se mostrou importante e possibilitou a recolha de dados relevantes sobre a inclusão no ensino superior. Estudos futuros na temática, procurando grupos mais expressivos e representativos de estudantes, poderão ampliar a discussão, focando em temáticas específicas que emergiram como a formação docente, as práticas de ensino e de avaliação, bem como, as relações entre professores e estudantes com deficiências. As iniciativas em curso se fazem importantes na luta contra a estigmatização dos estudantes com deficiência, havendo ainda importantes desafios para tornar o espaço universitário amplamente democrático e capaz de incluir as diferenças e demandas de todos os estudantes (Sousa, Soares, & Evangelista, 2003). No fundo, à medida que a universidade recebe mais estudantes com deficiência, ela acaba por ser desafiada a tornar-se cada vez mais inclusiva.

- Abreu, M., Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2012). A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação, 19*, 107-120.
- Abreu, M. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011, setembro). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo de caso no ensino superior. Comunicação apresentada no *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade da Coruña, Espanha.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(1), 70-85.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Anache, A. (2007). O psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp.121-144). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Andrade, C. Y. (2010). Acesso ao ensino superior no Brasil: Equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp, 18*- 27.
- Antunes, A. P. & Faria, C. P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica, 5*, (2), 475-488.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Sucesso Acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Revista E-Psi, 4*(1), 28-46.
- Bucuto, M. C., Almeida, L.S., & Araújo, A. M. (2014). Expetativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: validação de uma versão do questionário de percepções académicas (QPA – Expetativas). Em L. S. Almeida, A. M. Araújo, A. R. Franco & D. L. Soares (Orgs), *Cognição, Aprendizagem e Rendimento: I Seminário Internacional* (pp.35-52). Universidade do Minho, Portugal.
- Caiado, K. R. M. (2010). *Trajatórias escolares de alunos com deficiência* (Ed). São Paulo: EDUFSCAR.

- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador, BA: UDFUBA.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6, (3), 205-215.
- Dias, S. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2), 169-182.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as percepções dos docentes. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso acadêmico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Fernandes, E. A., Almeida, L. S., & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7 (1), 169-178.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fischer, J. (2014). Inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade: Possibilidades e desafios. Em: S. E. Orrú (Org.), *Para além da educação especial: Avanços e desafios de uma educação inclusiva* (pp. 87-102). Rio de Janeiro: Wak editora.
- Mantoan, M. T. E. (2013). *Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença*. Disponível: http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=2879&/diferenciar_para_incluir_ou_para_excluir_por_uma_pedagogia_da_diferença. Acesso em 20.06.2014.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas-SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia Escolar e educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. Em R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp.130-156). Campinas-SP: Alínea.
- Morejón, K. & Garcia, L.R. (2010, novembro). A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul – RS. Comunicação apresentada no *Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2011*. Universidade de Buenos Aires, Argentina.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da educação Superior no Brasil. Em M. S. A. Soares (Org), *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES.
- Pires, L. M. F. S. A. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepção dos estudantes com deficiência – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Portugal (1976). Constituição da República Portuguesa. 1976. Lisboa: Assembleia da República.
- Portugal (1986). *Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986*. Dispõe sobre as Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal (2003). *Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto de 2003*. Dispõe sobre as Bases para o Financiamento do Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal (2006). *Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto de 2006*. Dispõe sobre a não discriminação das pessoas com base na deficiência e no risco agravado à saúde. Lisboa: Assembleia da República.
- Portugal (2008). *Decreto-Lei n.º 03/2008, de 07 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre os apoios especializados a prestar na educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ressurreição, S. B. (2013). *Estudantes universitários indígenas: histórias de rupturas e transições*. Exame de qualificação de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Santos, C. S. (2013). *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Seixas, A. M. (2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Sousa, A. M., Soares, D. L. e Evangelista, G. B. M. G. (2003). A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. *Linhas Críticas*, 9, (16), 105-126.

Sousa Santos, B. (2005). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Trindade, H. (2001). Universidade, Ciência e Estado. Em: H. Trindade (Org.), *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Valle, J. W. & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: Penso.

Recebido em: 04/07/2015

Reformulado em: 29/01/2016

Aprovado em: 24/06/2016

Sobre os autores

Ana Claudia Rodrigues Fernandes (anacrff@gmail.com)

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS-UnB.

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (mcsoliveira@gmail.com)

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - IP – UnB.

Leandro da Silva Almeida (leandro@ie.uminho.pt)

Doutor em Psicologia. Professor Catedrático da Universidade do Minho. Instituto de Educação – Uminho.

Trabalho originário de estágio doutoral (Doutorado Sanduíche) da primeira autora, sob orientação da segunda autora e coordenação do terceiro autor, realizado no período de agosto a dezembro de 2014 na Universidade do Minho, Portugal, com apoio Capes.

Comparación de dos procedimientos de enseñanza universitaria: Un ejemplo de *interteaching*

Yors A. Garcia

Fundacion Universitaria Konrad Lorenz – Bogotá – Colombia

Laurent Orozco

Fundacion Universitaria Konrad Lorenz – Bogotá – Colombia

Giouvanni Martin

Fundacion Universitaria Konrad Lorenz – Bogotá – Colombia

Resumen

El objetivo de ésta investigación fue comparar dos procedimientos de enseñanza universitaria en el rendimiento académico. Un total de 11 estudiantes fueron evaluados en las dos condiciones experimentales, *interteaching* con discusión por pares (ICDPP), e *interteaching* sin discusión por pares (ISDPP). Se utilizó un diseño de tratamientos alternantes para comparar ambas condiciones. En cada condición los participantes completaban unas guías de estudio, en la condición de (ICDPP) los estudiantes discutían en parejas los temas de las guías y seleccionaban los de la siguiente clase. Posteriormente el docente revisaba los temas de la clase anterior y administraba un quiz al final. La condición de ISDPP fue idéntica a la anterior, con la excepción que no se presentaba la discusión por pares. Los resultados muestran que las notas más altas en los quices ocurrieron en la condición de ICDPP. Se discuten los resultados y se presentan alternativas de investigación.

Palabras Clave: Métodos de enseñanza; análisis de la conducta; educación superior.

Comparison of two procedures of college teaching: An example of interteaching

Abstract

The objective of this study was to compare two methods of college teaching in increasing quizzes scores. A total of 11 students were tested in the two experimental conditions, *interteaching* with peer discussion (IWPDP) and *interteaching* without peer discussion (IWOPD). An alternating treatment design was used to compare both procedures. In each condition participants completed study guides before class, then in the IWPDP students meet in groups to discuss and select eaching topics for class. This condition ended with a quiz. The other condition, IWOPD was similar to the above, except students did not meet in groups to discuss the study guides. The results show that quiz scores were higher in the ICWPD. Some educational implications are presented and futures research described.

Keywords: Teaching methods; behavior analysis; higher education.

Comparação de dois procedimentos de ensino universitário: Um exemplo de interteaching

Resumo

O objetivo desta investigação foi comparar dois procedimentos de ensino universitário relativos ao rendimento acadêmico. 11 estudantes foram avaliados em duas condições experimentais: *interteaching* com discussão por pares (ICDPP) e *interteaching* sem discussão por pares (ISDPP). Foi utilizado um delineamento de tratamentos alternados para comparar ambas as condições. Em cada condição os participantes completavam guias de estudo; na condição de ICDPP os estudantes discutiam em pares os temas das guias e selecionavam os da aula seguinte. Posteriormente o docente revisava os temas da aula anterior e administrava um questionário ao final. A condição de ISDPP foi idéntica à anterior, com a exceção que não se apresentava a discussão por pares. Os resultados mostram que as notas mais altas nos questionários ocorreram na condição de ICDPP. Discutem-se os resultados e se apresentam alternativas de investigação.

Palavras-chave: Métodos de ensino; análise da conduta; ensino superior.

Introducción

La psicología comportamental ha realizado grandes avances en las últimas décadas, entre ellas está la aplicación de la tecnología operante a la educación, y en particular a la enseñanza universitaria (Bernstein & Chase, 2013; Henklain & Carmo, 2013). Desde sus inicios el análisis de la conducta, que es una rama de la psicología comportamental, la cual cuenta con su propia epistemología, metodología y procedimientos de intervención, ha desarrollado varias tecnologías de enseñanza aplicadas a la educación superior. En los años 50s se realizaron las primeras aplicaciones de la tecnología operante al campo de la educación con el diseño y uso de las máquinas de enseñanza en la educación básica (Ferster, 2014), estas posteriormente evolucionaron hasta convertirse en elementos centrales en el proceso de formación académica (Kara & Sevim, 2013; Rehfeldt, Jung, Aguirre, Nichols, & Root, 2016). El eje fundamental de las máquinas de enseñanza ha sido la instrucción programada, la cual hace uso de varios procedimientos operantes (reforzamiento, moldeamiento, desvanecimiento, etc.) para el entrenamiento de habilidades académicas en diferentes poblaciones y contextos.

Durante los mismos años de desarrollo de la instrucción programada aparecieron métodos de enseñanza académica basados en la tecnología operante, como la enseñanza en precisión de respuesta (*precisión teaching*) (Lindsley, 1991), y el sistema de instrucción personalizada (*personalized system of instruction*) (Keller, 1968). Todos estos métodos de enseñanza comparten varios aspectos en común: a) realizan una retroalimentación inmediata y continua sobre el aprendizaje del material académico, b) las unidades de enseñanza se dividen en tantas partes como sea necesario para que el estudiante tenga un mejor manejo del material académico, c) el estudiante usa guías de estudio y tiene varias oportunidades de repetir quices y parciales, d) medición sistemáticamente del aprendizaje de cada una de las unidades de estudio, e) la estrategia de enseñanza se adapta a las condiciones particulares del estudiante y, f) la enseñanza de las unidades académicas está directamente ligada al contexto en el cual se da el entrenamiento (Bernstein & Chase, 2013). Aunque estos métodos de enseñanza han mostrado eficacia en el ámbito académico (ver Moran & Malott, 2004), presentan algunas dificultades, por ejemplo, el estudiante tiene que invertir mucho tiempo en la revisión del material académico para alcanzar los criterios de logro, al igual que el docente en el diseño de las clases. Además, ésta tecnología requiere que los docentes tengan un manejo básico en la aplicación de los principios operantes para maximizar sus efectos. Finalmente, por razones históricas y académicas, la tecnología operante produce reacción negativa en los docentes, lo que hace difícil su aplicación y masificación en el ámbito universitario (Moran & Malott, 2004; Saville, Lambert, & Robertson, 2011).

En las últimas décadas se ha venido investigando, dentro de la tradición operante, un método alternativo de enseñanza académica que supera varios de los problemas

descritos anteriormente, y que se adapta al contexto educativo tradicional. Así mismo promueve la independencia y participación activa del estudiante en el proceso formativo (Brown, Killingsworth, & Alavosius, 2014; Sturmey, Dalven, & Fienup, 2015). Este método de enseñanza universitaria se denomina *interteaching* (dada las dificultades de traducción se utiliza el nombre original en inglés) (Boyce & Hineline, 2002). Los componentes esenciales son: a) guías de estudio, se entrega a los estudiantes una semana antes de clase una guía de estudio que contiene entre 8-12 preguntas de tipo conceptual y aplicado. Las preguntas están basadas en los objetivos del curso. Esta se trae a clase completamente terminada y sirve para facilitar la discusión por pares durante la clase, b) discusión por pares, durante la clase los estudiantes se reúnen en diadas para discutir sobre las diferentes preguntas de la guía. Esta se debe realizar durante dos terceras partes del tiempo de clase (e.g. 50 min. en una clase de 75 min.). Igualmente el profesor se encarga de monitorear la discusión y responder a preguntas de los estudiantes, c) hoja de registro, en ésta los estudiantes describen cuales preguntas presentaron mayor dificultad y evalúan el tipo de discusión que tuvieron. El docente revisa ésta forma y desarrolla la siguiente clase basada en la dificultades descritas por los estudiantes, d) clase magistral, el docente presenta una clase corta donde clarifica los temas que no entendieron los estudiantes, esta debe durar aproximadamente una tercera parte de la clase total. Algunos investigadores han sugerido realizar la clase inmediatamente después de la discusión por pares (Boyce & Hineline, 2002), mientras que otros proponen realizarla una semana después (Saville & cols., 2011). Aspectos adicionales a la estrategia básica de *interteaching* incluyen puntos extras tanto por el tipo de discusión grupal realizada, así como por la participación en clase y entrega de guías (Brown & cols., 2014; Saville & cols., 2011; Sturmey & cols., 2015).

Saville, Zinn, y Elliott (2005) realizaron el primer estudio sistemático de *interteaching*. En este los autores compararon tres estrategias para evaluar su efectividad sobre el desempeño académico. En la primera condición los estudiantes fueron instruidos a leer un artículo, luego recibieron una clase magistral sobre el tema del mismo, y al final de la clase fueron evaluados. En la segunda condición los estudiantes recibieron una sesión de *interteaching*, como se describió anteriormente, y en la tercera condición, los estudiantes leyeron un artículo y luego fueron evaluados con un quiz sobre el mismo una semana después. Un grupo control fue también evaluado, este recibió únicamente un quiz. Los estudiantes en el grupo de *interteaching* presentaron puntajes más altos en los quices comparados con los otros grupos. Además no encontraron diferencias significativas en las notas de los quices entre los otros tres grupos. En un siguiente estudio, Saville, Zinn, Neef, Norman, y Ferreri. (2006) compararon de forma más sistemática la estrategia de *interteaching* con una de clase magistral tradicional. En este estudio alternaron ambas estrategias durante el semestre académico. Los resultados mostraron que tanto en la evaluación semanal, como final, los estudiantes pre-

sentaron puntajes más altos en los quices tras las sesiones de *interteaching*. Estudios cuasi-experimentales (Emurian & Zheng, 2010), experimentales (Filipiak, Rehfeldt, Heal, & Baker, 2010), y con auto reportes (Sturmey & cols., 2015) han evidenciado la efectividad del *interteaching*, comparado con métodos tradicionales de enseñanza, sobre la ejecución en evaluaciones semanales y semestrales en contextos universitarios.

A parte de investigar la efectividad del *interteaching* como estrategia para incrementar el rendimiento académico, también se han realizado estudios para evaluar la efectividad de sus diferentes componentes. Al respecto, varios investigadores han evaluado la calidad de los puntos asignados por participar dentro de los grupos (Rosales, Soldner, & Crimando, 2014), efecto del tamaño del grupo sobre la discusión por pares (Truelove, Saville, & Van Patten, 2013), efecto de la evaluación continua con quices sobre la ejecución en la evaluación final (Saville, Pope, Lovaas, & Williams, 2012), y puntos extras por entregar las guías de estudio (Filipiak & cols. 2010; Rehfeldt, Walker, Garcia, Lovett, & Filipiak, 2010). A pesar que la investigación sobre la efectividad de los diferentes componentes del *interteaching* ha crecido en la última década (Brown & cols., 2014; Sturmey & cols., 2015), aún queda por investigar el efecto de otros componentes sobre el rendimiento académico.

Algunos investigadores han reportado que la discusión por pares sobre los temas de las guías al inicio de las clases es un componente esencial en el *interteaching* (Brown & cols., 2014; Saville & cols., 2011), sin embargo, a la fecha no se ha realizado algún estudio empírico que valide esta afirmación. Al respecto, Saville y cols. (2011) describen que los estudiantes generalmente reportan que no encuentran útil discutir por pares al inicio de la clase, debido a que las guías de estudio y clases clarifican todas las preguntas relacionadas al tema de ambas. Adicionalmente los estudiantes trabajan conjuntamente en el desarrollo de las guías, lo que disminuye potencialmente el efecto de la discusión por pares al inicio de la clase sobre el resultado de la evaluación semanal. De otra parte, aún existe desacuerdo entre los investigadores en *interteaching* sobre la relación entre las guías de estudio y la clase magistral donde se revisan los temas de la misma. Por ejemplo, Boyce y Hineline (2002) sugieren que los temas de la clase sean los mismos que los estudiantes discutieron en las guías esa sesión, sin embargo, Saville y cols. (2011) proponen que el docente se tome una semana preparando la clase y aclare las dificultades la siguiente sesión. Algunos estudios han realizado la revisión de los temas de las guías inmediatamente después de terminar la sesión de discusión por pares (Filipiak & cols., 2010; Saville & cols., 2005), mientras otros lo han hecho la siguiente semana (Rosales & cols., 2014; Saville & cols., 2006). En conclusión, aún se requiere más investigación para evaluar tanto el efecto de la discusión por pares, así como la relación entre las guías de estudio y la clase correspondiente al tema de las guías, sobre rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es evaluar el efecto de estos dos componentes dentro de la

estrategia general de *interteaching* sobre las notas de las evaluaciones semanales.

Método

Participantes

Un total de 11 estudiantes universitarios de postgrado en psicología (10 mujeres y 1 hombre), con una edad promedio ($M = 26$ años) participaron en este estudio. La investigación se realizó con estudiantes que tomaron una clase de análisis conductual aplicado (ACA), ésta hacía parte del currículo académico de un programa de especialización en psicología clínica de la universidad donde se realizó el estudio. La clase tenía una duración semanal de una hora y media, y se desarrolló durante ocho semanas académicas. Un total de 14 estudiantes inscritos a la clase fueron invitados a participar voluntariamente en este estudio, durante la investigación tres abandonaron el curso, y solamente 11 lo terminaron. El contenido del curso se centró en aspectos teóricos y aplicados de ACA, así como en la selección y conceptualización de las diferentes técnicas comportamentales aplicadas a la psicología infantil. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la universidad, y todos los participantes firmaron un consentimiento informado donde se les indicaban las características del estudio.

Diseño

Se utilizó un diseño de tratamientos alternantes, el cual consistió en presentar de forma aleatoria y secuencial las condiciones de *interteaching* con y sin discusión por pares a cada uno de los participantes de la investigación durante un periodo de ocho semanas (Hayes, Barlow, & Nelson-Gray, 1999). La condición de *interteaching* con discusión por pares (ICDPP) iniciaba con la entrega de una guía de estudio, los estudiantes la elaboraban y la traían completamente terminada a clase. Al inicio de la clase se reunían por parejas, discutían los temas de la guía, evaluaban la calidad de discusión de cada miembro de la pareja, y seleccionaban los temas de mayor dificultad a ser revisados por el docente. Inmediatamente después el docente revisaba estos temas en detalle en una clase magistral y terminaba la clase con un quiz evaluando los temas de la guía y clase. La condición de *interteaching* sin discusión por pares (ISDPP) fue idéntica a la anterior, con la única excepción que en esta los estudiantes no se reunían al inicio de la clase para discutir los temas de la guía. El docente iniciaba la clase y al final administraba el quiz a todos los estudiantes. Cada condición se presentó cuatro veces, de forma aleatoria, durante el transcurso de ocho semanas de clase. En la última semana se evaluó la efectividad de las estrategias y la metodología utilizada en ambas condiciones a través de un cuestionario de satisfacción administrado a todos los estudiantes.

VARIABLES DEPENDIENTES

Puntuación promedio en los quices. Esta variable se midió calculando el porcentaje promedio de las notas que obtuvieron los 11 participantes para cada uno de los cuatro quices asignados a cada condición durante el semestre. La escala de evaluación de los quices iba de 0 a 5, estos posteriormente se transformaron a porcentajes. Todos los quices fueron similares tanto en la cantidad, como en el formato de las preguntas (respuesta corta, selección múltiple, falsa y verdadera, etc.). Los datos de los estudiantes que presentaron más de tres inasistencias se excluyeron del análisis final.

Notas Individuales en cada Condición. La escala de evaluación iba de 0 a 5. Esta variable se midió calculando la nota promedio que obtuvo cada estudiante en los quices para cada condición experimental, es decir, se promediaron cuatro quices para cada participante por condición. Las notas de los quices de los estudiantes que se retiraron durante el transcurso de la investigación no fueron incluidas en esta medida.

Cuestionario de Satisfacción. En la última semana del semestre se les solicitó a los estudiantes responder a un cuestionario de validación social, que evaluó la utilidad, efectividad, y eficiencia de las diferentes estrategias utilizadas en cada una de las condiciones experimentales. Este cuestionario se desarrolló en una plataforma online especial

izada en diseño de pruebas, el enlace fue enviado a cada uno de los estudiantes para que respondiera al cuestionario. Este cuestionario utilizó una escala Likert de 5 puntos donde se indica el nivel de satisfacción y utilidad del método de *interteaching* (0= "nunca", 1= "casi nunca", 2= "a veces", 3= "casi siempre", y 5= "siempre").

ACUERDO ENTRE OBSERVADORES

El segundo y tercer investigador del estudio de manera independiente calificaron el 100% de todos los quices y guías de estudio de las dos condiciones, ICDPP y ISDPP. El acuerdo entre observadores (AEO) se calculó al evaluar el acuerdo en los puntos asignados a cada pregunta de los quices y guías de estudio. Este se obtuvo al dividir el número de acuerdos sobre el número de acuerdos más desacuerdos y el producto multiplicado por 100%. Se consideró un acuerdo cuando ambos investigadores asignaban el mismo puntaje a las diferentes respuestas de los quices y guías de estudio. Por el contrario, se consideró un desacuerdo cuando los investigadores asignaban diferentes puntos a cada respuesta de los quices y guías de estudio. El acuerdo promedio fue de 94,7% para quices (rango, 86% a 100%) y de 94% para las guías de estudio (rango, 90% a 100%)

Análisis Conductual Aplicado I Quiz 6 – Castigo positivo y negativo	GUIA 8 CASTIGO POSITIVO Y NEGATIVO																																																																						
<p>1. El castigo _____ consiste en la presentación de un estímulo aversivo después de la conducta, y el castigo _____ consiste en la eliminación de un estímulo reforzante después de la conducta.</p> <p>2. Con el uso de tiempo fuera, ¿Qué sucede después de la ocurrencia de la conducta problema? _____</p> <p>3. ¿De qué tipo de castigo son ejemplos de los procedimientos de tiempo fuera _____ y costo de respuesta? _____</p> <p>4. Un procedimiento de _____ debe utilizarse siempre conjuntamente con el coste de respuesta.</p> <p>5. Responda falso o verdadero según corresponda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de tiempo fuera no es apropiado para conductas problema mantenidas mediante reforzamiento negativo o por estimulación sensorial. _____ • En el coste de respuesta la conducta problema es seguida por la retirada de las fuentes de reforzamiento previamente accesibles. _____ <p>6. Cuando Juan golpea a otro niño en el aula del jardín de infancia, y tiene que sentarse solo en una silla al otro lado de la clase durante dos minutos. El resultado es que se disminuye la probabilidad de que golpee a otros niños en el futuro. El anterior ejemplo hace referencia a una procedimiento de:</p> <p>a). Tiempo fuera con exclusión b). Coste de respuesta. c). tiempo fuera sin exclusión. d). Extinción.</p> <p>7. Mencione dos diferencias en entre el procedimiento de castigo negativo y reforzamiento negativo. Diferencia 1: _____ Diferencia 2: _____</p>	<p>1. ¿Defina qué es castigo positivo?</p> <p>2. ¿Defina qué es castigo negativo?</p> <p>3. ¿Brinde un ejemplo de castigo negativo?</p> <p>4. ¿Brinde un ejemplo de castigo positivo?</p> <p>5. ¿Describa los dos tipos de tiempo fuera?</p> <p>6. Describa brevemente porque el coste de respuesta, el tiempo fuera y los procedimientos de extinción son procesos diferentes.</p> <p>Selección múltiple con única respuesta</p> <p>7. Una mañana de sábado, Alicia, de 5 años de edad, estaba pintando con sus colores su cartilla escolar, mientras su padre estaba ocupado leyendo el periódico. Pasados unos minutos Alicia empieza a dibujar y colorear en las paredes blancas de la casa. Cuando el padre se da cuenta le indica que debe limpiar las paredes, para ello debe hacer uso de todos los elementos de aseo disponibles en casa, Alicia efectivamente limpia las paredes que rayó. Adicionalmente, el padre la lleva hacia otras paredes y también le indicó que debía limpiarlas. A partir de este momento, Alicia dejó de rayar las paredes de la casa. La conducta de rayar las paredes con los colores estuvo bajo una contingencia de:</p> <p>a. Reforzamiento positivo b. Reforzamiento negativo c. Castigo positivo d. Castigo negativo</p> <p>Identifique si es falso o verdadero:</p> <p>8. El tiempo fuera es una pérdida breve de acceso a reforzadores positivos F _ V _ 9. El uso del tiempo fuera es apropiado para el manejo de conductas problema mantenidas por contingencias de reforzamiento negativo F _ V _</p> <p>Completar:</p> <p>10. Con el tiempo fuera (con/sin) _____ SIN _____ exclusión se retira a la persona de todas las fuentes de reforzamiento mientras que permanece en el ambiente donde ocurrió la conducta problema.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="5" style="text-align: center;">Plantilla de Evaluación</th> </tr> <tr> <th style="width: 10%;">Punto</th> <th style="width: 10%;">1</th> <th style="width: 10%;">0.5</th> <th style="width: 10%;">0</th> <th style="width: 70%;">Comentario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Nota:</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Plantilla de Evaluación					Punto	1	0.5	0	Comentario	1					2					3					4					5					6					7					8					9					10					Total					Nota:				
Plantilla de Evaluación																																																																							
Punto	1	0.5	0	Comentario																																																																			
1																																																																							
2																																																																							
3																																																																							
4																																																																							
5																																																																							
6																																																																							
7																																																																							
8																																																																							
9																																																																							
10																																																																							
Total																																																																							
Nota:																																																																							

Figura 1. Ejemplo de una guía de estudio y su quiz respectivo.

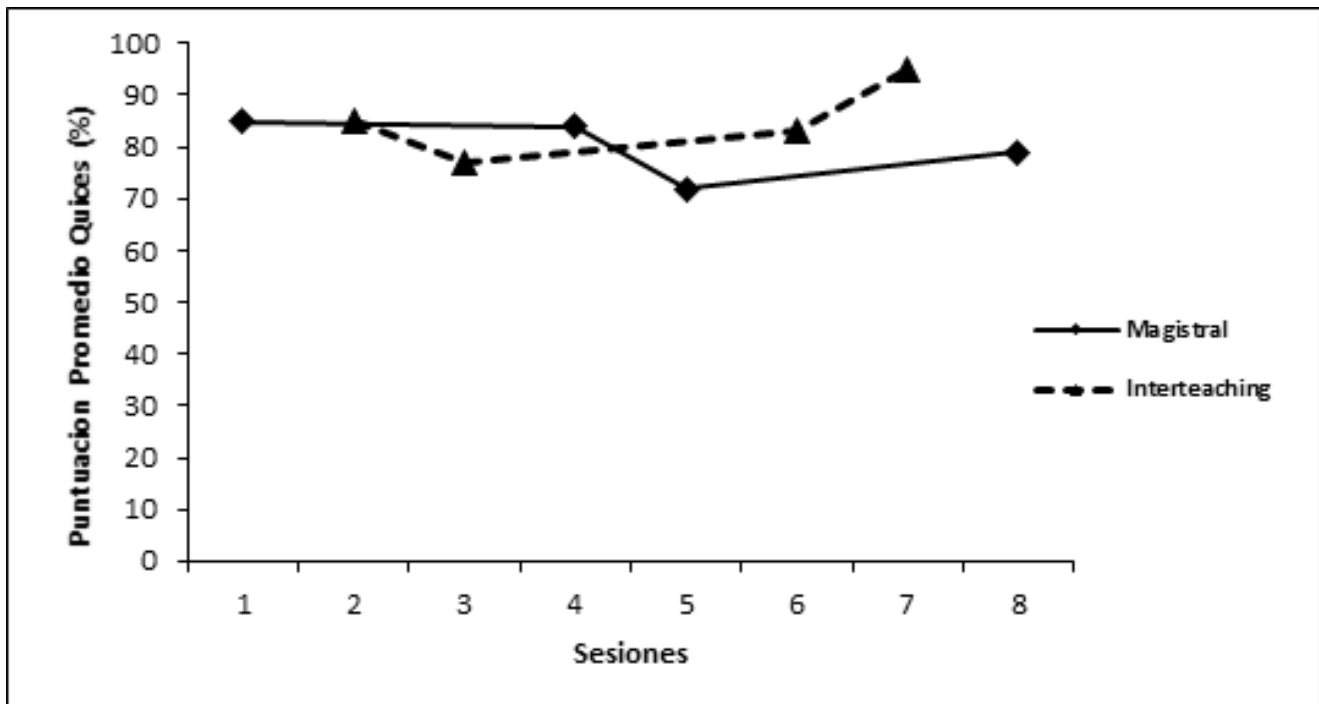


Figura 2. Esta gráfica muestra la puntuación promedio de quices media en porcentaje por cada una de las condiciones experimentales.

Lugar y Materiales

El estudio se llevó a cabo en un salón de clase, el cual disponía de las herramientas básicas para el proceso de enseñanza de los temas tratados (televisor, asientos, table-ro, internet y computador). Los investigadores desarrollaron un total de ocho guías de estudio que contenían entre 8-12 preguntas de tipo conceptual y casos clínicos (ver Figura 1).

Las preguntas fueron elaboradas con base en las temáticas de la clase de ACA (e.g. definición, y aplicaciones de reforzamiento positivo y negativo, aspectos éticos de la aplicación de castigo positivo y negativo, función de la conducta, intervención funcional y control antecedente). El formato de presentación de la preguntas consistía en selección múltiple, falso y verdadero, completar y aplicaciones a casos particulares. Las guías estaban disponibles una semana antes de la clase en la plataforma virtual del curso, los estudiantes las podían descargar y responder a cada una de las preguntas antes de clase. Estas debían ser entregadas al primer investigador antes de iniciar la clase, luego la semana siguiente se regresaban a los estudiantes con la retroalimentación respectiva. Igualmente se elaboraron un total de 8 quices, que contenían entre 6-7 preguntas, estos presentaban variaciones mínimas a las preguntas de las guías (ver Figura 2). Estos se administraban los último diez minutos de la clase, y al igual que las guías, los estudiantes recibían retroalimentación semanal por la ejecución en los mismos.

Procedimiento

Los estudiantes fueron informados al inicio del semestre sobre las dos condiciones experimentales que se iban a alternar durante el semestre, sin embargo el propósito del estudio no fue descrito en detalle para evitar cualquier sesgo experimental. Cada una de las dos condiciones fueron aleatorizadas previamente antes de iniciar el estudio. Un total de cuatro sesiones por condición fueron distribuidas a través del semestre, y a cada una se le asignó una guía de estudio y un quiz de evaluación.

Interteaching con discusión por pares. Esta condición iniciaba con la entrega de una guía de estudio a cada uno de los estudiantes, ellos contaban con una semana para entregarla completamente terminada al docente antes de iniciar la siguiente clase. Un total de cuatro temas fueron asignados aleatoriamente a esta condición (conducta blanco, reforzamiento positivo y negativo, y análisis funcional), cada uno con sus respectivas guías y quices. Los estudiantes debían de traer una copia de la guía y reunirse en parejas para discutir durante los primeros 15 minutos de clase los diferentes temas evaluados en la guía. Estas parejas se rotaban semanalmente para prevenir cualquier habituación o sesgo experimental. Durante las sesiones de discusión el docente hacía entrega a los estudiantes de una formato de evaluación, en este ellos debían de evaluar los temas que presentaban mayor dificultad, temas particulares de la guía que les gustaría ver en clase, preguntas que le quitarían a la guía, nivel de preparación y discusión que tenía el compañero durante este espacio y comentarios generales.

Durante estos 15 minutos los estudiantes recibían apoyo y retroalimentación sobre los temas por parte del docente y los otros dos coinvestigadores. Durante la sesión de discusión, si los estudiantes hablaban de otros temas diferentes al de las guías, el profesor o asistente los redirigían al tema evaluado en la guía. Una vez terminado el tiempo, uno de los coinvestigadores procedía a escribir en el tablero los temas que mayor dificultad presentaban los estudiantes en las guías. Estos temas se organizaban en secuencia y el docente procedía a explicar cada uno de ellos durante la siguiente hora de clase. A diferencia del procedimiento tradicional de *interteaching*, en este estudio los temas presentados en clase correspondían a la guía evaluada para esa sesión. En decir, los estudiantes no esperaban una semana para recibir la clase correspondiente al tema de la guía. Una vez concluido el tema, se procedía a presentar un quiz los últimos diez minutos. Los quices contenían preguntas relacionadas con las guías de estudio. La sesión de *interteaching* terminaba con la entrega del quiz al docente.

Interteaching sin discusión por pares. Esta condición iniciaba de la misma forma que la anterior, es decir, con la entrega de la guía de estudio a los estudiantes, y el regreso de esta completamente terminada al docente antes de iniciar la siguiente clase. A esta condición se le asignaron aleatoriamente cuatro temas diferentes (registros de conducta, acuerdo entre observadores, control antecedente y análisis funcional descriptivo), y fueron igualmente distribuidos aleatoriamente a través de las ocho sesiones experimentales (ver figura 1). La duración de la clase era de 1 hora y 20 minutos, y los últimos 10 minutos fueron asignados para responder a las preguntas del quiz. A diferencia de la condición anterior, esta iniciaba directamente con la clase magistral del docente, quien revisaba los diferentes temas asignados para esa semana. El docente iniciaba la clase con la revisión de conceptos claves de cada uno de los temas, luego hacía preguntas a los estudiantes sobre estos, y finalmente realizaba ejemplos con cada uno de los temas. Durante este tiempo los estudiantes tenían la oportunidad de hacer preguntas sobre los temas y revisar videos y aplicaciones de los conceptos a casos clínicos reales. Esta sesión terminaba con la administración de un quiz a cada uno de los estudiantes sobre los temas de la guía y los revisados en clase.

Resultados

Porcentaje promedio en quices

En la figura 2 se puede observar el porcentaje promedio de preguntas resueltas correctamente para la condición de ICDPP (sesiones 1, 4, 5 y 8), e ISCPP (sesiones 2, 3, 6 y 7). Durante la condición de ISDPP los estudiantes obtuvieron un porcentaje promedio más bajo en las notas de los quices ($M= 79,5\%$, $DE = 7,11$) comparado con las notas en los quices durante la condición de ICDPP ($M= 84\%$, $DE = 5,74$). Para evaluar las diferencias estadísticas entre ambas

condiciones se procedió a realizar prueba t para muestras pareadas, los resultados muestran que las notas en los quices de la condición de ICDPP fueron significativamente más altas que en la otra condición $t(10) = -2.135$, $p < 0.05$.

Notas Promedio de Cada Sesión en Ambas Condiciones

La escala de evaluación utilizada para los quices iba de 0 a 5. El promedio de notas para las cuatro sesiones de ISDPP arrojó los siguientes resultados, primera sesión ($M = 4.2$; $DE = 0.76$), cuarta ($M = 4.2$; $DE = 0.74$), quinta ($M = 3.6$; $DE = 0.66$), y octava ($M = 3.9$; $DE = 0.92$). En la condición de ICDPP el promedio de notas en la segunda sesión ($M = 4.2$; $DE = 0.58$), tercera ($M = 3.9$; $DE = 0.86$), sexta ($M = 4.0$; $DE = 0.86$), y séptima ($M = 4.7$; $DE = 0.5$). El promedio de notas en la condición de ICDPP fue más alta ($M = 4.2$; $DE = 0.51$), comparada con la condición de ISDPP ($M = 3.9$; $DE = 0.4$).

Cuestionario de Satisfacción

La escala del cuestionario de satisfacción iba de 0 a 4, donde (0= "nunca", 1= "casi nunca", 2= "a veces", 3= "casi siempre", y 5= "siempre"). Se presenta la mediana obtenida en cada una de las preguntas y los rangos de los puntajes. A la primera pregunta "disfrute más las sesiones de clase donde no se realizó la revisión de temáticas en parejas" los estudiantes respondieron con una mediana ($M= 1$, rango 0-4), y en la segunda pregunta "encontré más útil discutir las guías de estudio con un compañero de clase" ($M= 2$, rango 2-4). Respecto a la tercera pregunta, "disfrute más las clases que tenían guías y selección de temas de clase" la mediana ($M= 4$, rango 3-4) fue alta, al igual que en la cuarta pregunta "las guías fueron útiles para obtener notas altas en los quices" ($M= 4$, rango 2-4). En la quinta pregunta "prefieres estudiar por tu cuenta sin el apoyo de guías" solo un estudiante respondió casi siempre ($M= 0$, rango 0-3), mientras en la sexta pregunta "pude seguir adecuadamente la estructura de la clase" la mediana fue alta ($M= 3$, rango 2-4). La mediana en la séptima pregunta "las guías de estudio contribuyeron en tener más elementos para la discusión en clase", la mayoría de estudiantes reportaron total satisfacción ($M= 4$, rango 3-4). En la octava pregunta "me gustó formar grupos de discusión al iniciar la clase" y novena "el tiempo invertido en completar las guías fue suficiente" obtuvieron una mediana ($M= 3$, rango 2-4) y ($M= 3$, rango 2-4), respectivamente. Finalmente a la última pregunta "utilizaste las guías como material de estudio para los quices y parciales" la mediana ($M= 4$, rango 3-4) fue alta.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que el procedimiento de *interteaching* con discusión por pares (ICDPP)

fue significativamente más efectivo que la condición de *inter-teaching* sin discusión por pares (ISDPP) en el incremento del rendimiento académico evaluado a través de quices semanales durante ocho semanas. Específicamente, los resultados muestran que la discusión por pares es un componente esencial en el éxito y eficacia de las sesiones de *inter-teaching*. Al igual que evidencian los modelos constructivistas de la educación, esta investigación muestra que la participación activa de los estudiantes es un factor determinante en la construcción y apropiación del conocimiento (Burkholder & Peláez, 2000). Igualmente los resultados muestran, medido a través de la evaluación directa y cuestionario de satisfacción, que los estudiantes encontraron más efectivo revisar los temas de la guía inmediatamente después en la misma clase, que esperar una semana después. Estos datos concuerdan con estudios anteriores (Filipiak & cols., 2010; Saville & cols., 2005) respecto a la preferencia y efectividad de revisar los temas de las guías la misma sesión. En conclusión los resultados de este estudio validan la importancia de la discusión por pares dentro del método en *inter-teaching* y la necesidad de revisar los temas de la guía la misma sesión de clase (Brown & cols., 2014; Saville & cols., 2011).

Es importante mencionar que a pesar que los resultados de los quices dentro de la condición de ICDPP fueron significativamente más altos que en la otra condición, no se puede concluir taxativamente que esta es una condición *sine qua non* dentro del *inter-teaching*. La literatura experimental avala el rol de la discusión activa entre estudiantes en el rendimiento académico (Ruiz-Primo & cols., 2011), sin embargo, los resultados de este estudio deben tomarse con precaución ya que varios aspectos no estuvieron bajo control experimental. Por ejemplo, no se controló el tipo y calidad de discusión que los estudiantes realizaron por parejas, algunos estudiantes pudieron dedicarse a hablar de otros temas durante esta sesión. Igualmente el trabajo en equipo en el desarrollo de las guías pudo servir como un elemento preparatorio para los quices, dejando la discusión por pares solo en un elemento de trámite. Finalmente, algunos estudiantes tenían mayor conocimiento del tema de clase, lo que pudo influir en la media general del rendimiento académico. Los resultados de este estudio suman a la evidencia general de la efectividad de otros componentes del *inter-teaching* sobre el rendimiento académico (Rehfeldt & cols., 2010; Rosales & cols., 2014; Saville & cols., 2012; Truelove & cols., 2013), sin embargo es importante replicar estos estudios con una muestra más grande y ejercer mayor control experimental.

Con respecto a los datos del cuestionario de satisfacción, estos muestran varios aspectos importantes a mencionar. A las preguntas sobre la incidencia de la guía en la participación en clase, notas en los quices, herramienta de estudio y selección de los temas de clase, la mediana general fue cuatro, es decir, los estudiantes en su mayoría mostraron satisfacción por la utilidad y efecto de estas sobre el rendimiento académico, y comprensión del tema. Estos datos muestran que las guías sirven como un elemento motivacional en la participación activa en clase, así como una herramienta para enfrentar con menor estrés los temas

difíciles en clase (Vandsburger & Duncan-Daston, 2011). Los estudiantes evaluaron con una mediana de tres, aspectos como la reunión por pares antes de la clase y el tiempo invertido en completar las guías. Es decir, una parte del grupo de estudiantes encontró poco útil reunirse en grupos para descurtir los temas de la guía, así como el tiempo que tuvieron que invertir en el desarrollo de la misma. Algunos estudiantes reportaban que realizar las guías les quitaba tiempo para desarrollar otras actividades académicas, sin embargo las encontraban útiles. Un aspecto a revisar en investigaciones futuras es el número de preguntas en las guías. Igualmente, como se mencionó en el párrafo anterior, es importante aplicar contingencias particulares a la discusión en grupo para que los estudiantes no encuentren este componente del *inter-teaching* aversivo (ver Rosales & cols., 2014; Saville & cols., 2011 para datos sobre estos aspectos). En general, los estudiantes reportaron que las guías fueron elementos útiles en la comprensión del tema y sirvieron para incrementar su rendimiento académico, sin embargo, encontraron que la reunión por pares y tiempo invertido en el desarrollo de las guías fue poco útil.

Una limitante de este estudio tuvo que ver con que algunas clases en la condición de ICDPP no se pudieron terminar completamente. En algunas sesiones los estudiantes sugerían varios temas que superaban el tiempo disponible para revisarlos a profundidad, esto llevó a que temas particulares no se revisaran completamente. Esta limitación se sumaba al hecho que algunos estudiantes no tenían la formación académica mínima en los principios y procedimientos de ACA y retrasaban el avance a otros temas. Una limitante importante en este estudio fue el número de sesiones asignadas a cada condición. El total de semanas asignadas al curso de ACA era de catorce, sin embargo solo se llevaron a cabo ocho, debido a que algunos estudiantes se inscribieron a la clase en la segunda y tercera semana del semestre. Igualmente se eliminó un tema de los datos finales, debido a que en esta no se pudo administrar el quiz. Las semanas totales también se vieron recortadas por que los temas evaluados al inicio del semestre eran de tipo filosófico y conceptual. Solo se incluyeron dentro de las ocho semanas temas directamente relacionados con los principios y procedimientos de ACA. Finalmente la generalidad de los resultados se ve minimizada debido a lo pequeña de la muestra.

Debido a las limitaciones de este estudio se sugieren algunas alternativas para mejorar su control experimental. Por ejemplo, es importante evaluar si otros componentes como la calidad de los puntos asignados a la discusión por pares (Rosales & cols., 2014), guías (Filipiak & cols., 2010), tamaño total del grupo (Saville & cols., 2011), y evaluación semanal (Saville & cols., 2012), tienen el mismo efecto sobre las notas en los quices cuando estos se combinan con y sin discusión por pares. Igualmente es relevante revisar los mismos componentes cuando los temas de la guía se revisan inmediatamente después en la clase. También es importante evaluar estos dos componentes, discusión por pares y clase, sobre el desarrollo de pensamiento crítico (Saville, Zinn, Lawrence, Barron, & Andre, 2008) y rendimiento académico en

diversos currículos (Schneider & Goto, 2009; Slagter & Scribner, 2014; Tsui, 2010). Finalmente es importante adaptar el *interteaching* a plataformas virtuales para evaluar si tiene el mismo efecto que el *interteaching* tradicional (Emurian & Zheng, 2010).

En conclusión, este estudio muestra que la discusión por pares e inmediatez de la discusión de los temas de la guía por parte del docente, son un elemento central en la efectividad del *interteaching* y rendimiento académico. Aunque este estudio presenta algunas limitaciones, es importante mencionar que en general los datos son congruentes con los que muestra la investigación general en *interteaching* (Brown & cols., 2014; Filipiak & cols., 2010; Rehfeldt & cols., 2010; Rosales & cols., 2014; Saville & cols., 2011; Sturmey & cols., 2015). Se requiere más investigación en el futuro para evaluar la generalidad de esta metodología a diferentes campos de la educación, así como la evaluación de sus diferentes componentes. El *interteaching* muestra que el estudiante es un elemento activo en el proceso formativo y las estrategias operantes tradicionales como reforzamiento o modelamiento están al servicio de este proceso.

Referencias

- Bernstein, D. J. & Chase, P. N. (2013). Contributions of behavior analysis to higher education. Em G. Madden (Org.), *APA handbook of behavior analysis: Volume 2 Translating principles into practice* (pp. 523-543). Washington, D.C.: APA Press.
- Boyce, T. E. & Hinline, P. N. (2002). Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavior arrangements in the college classroom. *The Behavior Analyst*, 25(2), 215-226.
- Brown, T. W., Killingsworth, K., & Alavosius, M. P. (2014). Interteaching: An evidence-based approach to instruction. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 132-139.
- Burkholder, E. O. & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin*, 9(1), 7.
- Emurian, H. H. & Zheng, P. (2010). Programmed instruction and interteaching applications to teaching Java™: A systematic replication. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1166-1175.
- Ferster, B. (2014). *Teaching machines: Learning from the intersection of education and technology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press
- Filiapiak, S. N., Rehfeldt, R. A., Heal, N. A., & Baker, J. C. (2010). The effects of points for preparation guides in interteaching procedures. *European Journal of Behavior Analysis*, 11, 115-132.
- Hayes, S. C., Barlow, D. H., & Nelson-Gray, R. O. (1999). *The scientist practitioner: Research and accountability in the age of managed care* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Henklain, M. H. O. & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: Um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Kara, N. & Sevim, N. (2013). Adaptive learning systems: Beyond teaching machines. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 108-120.
- Keller, F. S. (1968). Goodbye, teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79-89.
- Lindsley, O. R. (1991). Precision teaching's unique legacy from BF Skinner. *Journal of Behavioral Education*, 1, 253-266.
- Moran, D. J. & Malott, R. W. (Orgs.). (2004). *Evidence-based educational methods*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Rehfeldt, R. A., Walker, B., Garcia, Y., Lovett, S., & Filipiak, S. (2010). A point contingency for homework submission in the graduate school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 499-502.
- Rehfeldt, R. A., Jung, H. L., Aguirre, A., Nichols, J. L., & Root, W. B. (2016). Beginning the dialogue on the e-transformation: Behavior analysis' first massive open online course (MOOC). *Behavior Analysis in Practice*, 9, 3-13.
- Rosales, R., Soldner, J. L., & Crimando, W. (2014). Enhancing the impact of quality points in interteaching. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 1-11.
- Ruiz-Primo, M. A., Briggs, D., Iverson, H., Talbot, R., & Shepard, L. A. (2011). Impact of undergraduate science course innovations on learning. *Science*, 331 (6022), 1269-1270.
- Saville, B. K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing behavioral education in to the 21st century. *The Psychological Record*, 61(1), 153-166.
- Saville, B. K., Pope, D., Lovaas, P., & Williams, J. (2012). Interteaching and the testing effect: A systematic replication. *Teaching of Psychology*, 39(4), 280-283.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., & Elliott, M. P. (2005). Interteaching versus traditional methods of instruction: A preliminary analysis. *Teaching of Psychology*, 32, 161-163.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., Lawrence, N. K., Barron, K. E., & Andre, J. (2008). Teaching critical thinking in statistics and research methods. Em D. S. Dunn, J. S. Halonen, & R. A. Smith (Orgs.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (pp. 149-160). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., Neef, N. A., Norman, R. V., & Ferreri, S. J. (2006). A comparison of interteaching and lecture in the college classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 49-61.

- Schneider, J., & Goto, K. (2009). Interteaching: A new innovative approach to facilitate university student learning in the field of nutrition. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), S10.
- Slagter, T. H., & Scribner, D. L. (2014). Interteach and student engagement in political science. *Journal of Political Science Education*, 10(1), 81-92.
- Sturmey, P., Dalfen, S., & Fienup, D. M. (2015). Inter-teaching: A systematic review. *European Journal of Behavior Analysis*, 16(1), 121-130.
- Truelove, J. C., Saville, B. K., & Van Patten, R. (2013). Interteaching: Discussion group size and course performance. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 23-30.
- Tsui, M. (2010). Interteaching students as teachers in lower-division sociology courses. *Teaching Sociology*, 38(1), 28-34.
- Vandsburger, E. & Duncan-Daston, R. (2011). Evaluating the study guide as a tool for increasing students' accountability for reading the textbook. *Journal of College Reading and Learning*, 42(1), 6-23.

Recebido em: 14/07/2015
Reformulado em: 30/05/2016
Aprovado em: 24/06/2016

Sobre os autores

Yors A. Garcia (yorsgarcia@yahoo.com)
Ph.D. BCBA-D, Fundacion Universitaria Konrad Lorenz

Laurent Orozco (laurentorozco@hotmail.com)
Fundacion Universitaria Konrad Lorenz

Giouvanni Martin (giomar66@gmail.com)
Fundacion Universitaria Konrad Lorenz

A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar

Fabrizio Rodrigues de Moura

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campo Mourão – PR – Brasil

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Resumo

O Ensino Superior é um campo em que o psicólogo vem ganhando espaço para atuar, principalmente para minimizar o fracasso escolar. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Para compreender esse processo analisamos o quadro atual do Ensino Superior no Brasil, a inserção do psicólogo escolar neste nível de ensino e apresentaremos uma pesquisa realizada com 13 destes profissionais. Por fim, expomos algumas propostas de atuação: intervenção com alunos monitores; na recepção de calouros; com movimentos estudantis e na intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores. Concluindo, compreendemos que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do fracasso escolar, efetivando práticas que busquem a emancipação dos indivíduos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

The role of the school psychologist in higher education: settings, challenges and proposals about school failure

Abstract

Higher education is a field in which the psychologist is becoming more popular to act, especially to minimize school failure. The objective of this study is to analyze the role of the school psychologist in higher education and the position that this professional takes face to face the failure in school, from the fundamentals of Historical-Cultural Psychology. To understand this process we analyze the current situation of higher education in Brazil, the inclusion of a school psychologist in this level of education and present a survey of 13 of these professionals. Finally, we show some action proposals: intervention with student monitors; at the reception of freshmen; with student movements and intervention with managers, course coordinators and teachers. In conclusion, we understand that the role of the school psychologist in higher education should seek to overcome the models traditionally adopted guided by the scapegoating, fragmentation and individualization of school failure, making effective practices that seek the empowerment of individuals.

Keywords: Higher Education; School Psychologist; Historical-Cultural Psychology

La actuación del psicólogo escolar en la enseñanza superior: configuraciones, retos y proposiciones sobre el fracaso escolar

Resumen

La Enseñanza Superior es un campo en que el psicólogo sigue ganando espacio para actuar, principalmente para disminuir el fracaso escolar. Así, el objetivo de este estudio es analizar la actuación del psicólogo escolar en la Enseñanza Superior y el posicionamiento que este profesional asume delante del fracaso escolar, a partir de los fundamentos de la Psicología Histórico-Cultural. Para comprender ese proceso se analizó el cuadro actual de la Enseñanza Superior en Brasil, la inserción del psicólogo escolar en este nivel de enseñanza y se presentó una investigación realizada con 13 de estos profesionales. Por fin, se exponen algunas propuestas de actuación: intervención con alumnos monitores; en la recepción de novatos; con movimientos estudiantiles y en la intervención con gestores, coordinadores de curso y profesores. Concluyendo, comprender que la actuación del psicólogo escolar en la Enseñanza Superior debe buscar la superación de los modelos tradicionalmente adoptados pautados en la culpabilidad, fragmentación e individualización del fracaso escolar, efectivizando prácticas que busquen la emancipación de los individuos.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Psicología Escolar; Psicología Histórico-

Introdução

Pensar a profissão de psicólogo nos dias atuais se torna cada vez mais importante, uma vez que a cada momento surgem novos campos de atuação. A demanda por profissionais da Psicologia tem aumentado e campos que até então não tinham a presença do psicólogo buscam cada vez mais a sua contribuição. Podemos citar o exemplo da Psicologia nas políticas sociais, nos direcionamentos relacionados ao trânsito, no meio ambiente, nos hospitais, na esfera do direito etc. Além dessas, áreas já tradicionais se fortalecem e ampliam possibilidades de atuação.

Um desses campos que ampliam as possibilidades de atuação é a Psicologia Escolar e Educacional. O profissional desta área atua tradicionalmente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com atividades como a avaliação psicoeducacional, a formação de professores, a orientação profissional, a gestão escolar e a formação docente. Por outro lado, surgem espaços de atuação emergentes, como as políticas públicas educacionais, pós-graduação e o Ensino Superior (Serpa & Santos, 2001; Cunha & Carrilho, 2005; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Sampaio, 2011; Silva & cols., 2013; Zavadski, 2009; Zavadski & Facci, 2012; Cury, 2012). Esse último desperta-nos interesse especial, sendo a temática que será analisada neste estudo.

O contexto do Ensino Superior brasileiro atual é caracterizado pela expansão, sobretudo em função da privatização e massificação, tendo um ensino voltado à formação para o mercado de trabalho, entregue aos ideais mercadológicos, que nem sempre apresenta qualidade e ainda massifica a formação de graduação e precariza este nível de ensino (Chauí, 2003; Saviani, 2010). É nesse contexto que se insere o psicólogo escolar, para lidar com o fracasso escolar, conforme veremos.

A partir da década de 1990, o número de matrículas e de Instituições de Ensino Superior (IES) cresceu consideravelmente. Em 1996, o número de IES era de 922, enquanto em 2011 ampliou para 2.365. De 1990 a 2013 houve um crescimento de 474,39% no número de matrículas em instituições presenciais de Ensino Superior – de 1.540.080 para 7.305.977. Porém, grande parte do total de matrículas encontra-se em instituições privadas, que tiveram um salto de 558,88% nesse período. No ano de 2013 as matrículas neste setor (5.373.450) representavam mais do que 73% do total, o que mostra maior participação do que no ano de 1990 (961.455), que tinha 62,42% do total. (Censo da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2013b).

Apesar desse crescimento, o número de vagas que não foram preenchidas também aumentou. O Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013a) mostra que as IES disponibilizaram 3.228.671 vagas, mas somente 1.686.854 foram ocupadas no mesmo ano. Ou seja, 48% das vagas disponibilizadas ficaram ociosas. Ademais, desse total, 2.743.728 encontravam-se em instituições privadas e 484.943 nas públicas. Nestas, 426.597 foram ocupadas, já

nas primeiras apenas 1.260.257. Isso representa mais do que 54% de vagas desocupadas na iniciativa privada e apenas 12,03% nas instituições públicas.

Outro fato a considerar para descrever a massificação e o fracasso escolar no Ensino Superior está relacionado ao ensino à distância (EAD). Em 2005 foram 13.469 matrículas nessa modalidade, já em 2010 esse número aumentou para 43.905, com um crescimento de 226%, conforme dados analisados por Silva Junior e Sguissardo (2012).

Assim, podemos considerar que tal ampliação ocorreu em função da precarização e privatização do ensino, pois, a partir da década de 1990 o Brasil aderiu definitivamente à política neoliberal, empregando os princípios dela no contexto educacional. Uma das consequências foi a massificação da educação universitária, levando à baixa qualidade do ensino e à formação em larga escala para preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Além disso, facilitou a ampliação da iniciativa privada neste setor, o que levou a um aumento significativo de empresas de cunho educacional, conforme destaca Mata (2005).

O aumento de vagas não significa que os estudantes estejam tendo êxito no processo de ensino e aprendizagem, pois o fracasso escolar está presente no Ensino Superior. Por fracasso escolar no Ensino Superior entendemos a não apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por alunos na sala de aula, em uma instituição ou em um sistema educacional. Neste nível de ensino, o fracasso escolar revela-se da seguinte forma: índices altos de reprovação, evasão e desistência; vagas insuficientes no setor público para atender a população; e formação massificada destinada a atender as demandas do mercado de trabalho e não buscando a utilização do conhecimento para uma sociedade justa.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é discutir a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior que atua frente ao fracasso escolar. Verificaremos que psicólogos escolares que trabalham em instituição de Ensino Superior, por vezes, sentem-se confusos em relação à atividade a ser desenvolvida. Além disso, existem poucos estudos sobre esse assunto¹, o que nos faz compreender que o tema apresenta relevância para a própria ciência pesquisada. Assim, como mostra Tomanik (2004, p. 16), “os conhecimentos reunidos sob o título de ciência são recursos desenvolvidos pelo homem, através da história, para suprir suas necessidades e aspirações”. Dessa forma, até pouco tempo não havia necessidade de estudar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, simplesmente porque não existia este profissional atuando neste nível de ensino – atualmente a situação é diferente.

Desse modo, para atender ao objetivo proposto neste estudo, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas. A primeira foi feita por meio da análise das políticas educacionais para o Ensino Superior a partir da década de 1990, especialmente

¹ Serpa & Santos, 2001; Cunha & Carrilho, 2005; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Sampaio, 2011; Silva & cols., 2013; Zavadski, 2009; Zavadski & Facci, 2012; Cury, 2012.

te aquelas que visam reduzir a reprovação e evasão, bem como ocupar vagas ociosas com alunos de baixa renda, pois entendemos que são esses os motivos que estão levando o psicólogo a atuar nesta área, respondendo ao fracasso escolar no Ensino Superior, assim como ocorreu e ocorre na educação básica. Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico referente à atuação do psicólogo no Ensino Superior. Para a segunda parte utilizamos dados de uma pesquisa realizada com 13 psicólogos que atuam no Ensino Superior, principalmente aqueles que estão exercendo a profissão em uma instituição que aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI².

Psicologia Escolar e Educacional: relações com o fracasso escolar no Ensino Superior

Nos últimos anos alguns estudos começam a surgir acerca da atuação do psicólogo no Ensino Superior, mas, assim como em outras áreas, estão longe de apresentar um panorama consensual sobre as atividades que esse profissional pode realizar. Alguns temas abordados são: adaptação do estudante, orientação e acompanhamento psicológico, recepção e acolhimento de novos alunos, formação de professores etc. (Serpa & Santos, 2001; Cunha & Carrilho, 2005; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Silva, e cols., 2013; Sampaio, 2011; Zavadski, 2009; Zavadski & Facci, 2012; Cury, 2012; Moura, 2015).

Segundo Marinho-Araújo e Bisinoto (2011), as primeiras abordagens do psicólogo neste nível de ensino surgiram na Europa, por meio dos Serviços de Apoio Psicopedagógico. A atuação era centrada na "intervenção individual com os estudantes, focada nos problemas que os levam a procurar ajuda profissional..." (p. 196). Em Portugal, por exemplo, no início dessa atividade existia a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES), responsável por intervir na graduação. No Brasil, porém, a atuação do psicólogo no Ensino Superior é menos tradicional do que na Europa; contudo, as experiências europeias influenciaram o desenvolvimento dessa área, tanto em relação à intervenção pautada no atendimento de modelo clínico, quanto como os Serviços de Apoio Psicopedagógico, que se inseriram no país com grande força, conforme veremos posteriormente.

Oficialmente é difícil relatar quando o psicólogo se insere na Educação Superior no Brasil. Tanto em pesquisas quanto em documentos oficiais não é claro o período em que esse profissional é convocado para atuar neste nível de ensino. Entretanto, segundo Marinho-Araújo e Bisinoto (2011), a Universidade de Brasília (UnB) tem o psicólogo escolar

como parte da equipe desde 1999. Em relação ao ensino privado podemos citar um estudo feito por Santos (1997), que realizou uma pesquisa em uma universidade particular, sobre a dificuldade de compreensão em leitura em 44 alunos, por meio de um teste psicológico. Assim, mesmo não tendo registro de quando a presença do psicólogo ocorre no Ensino Superior no Brasil, há evidências nesses estudos de que ele atua desde a década de 1990.

No cenário atual, os psicólogos se encontram em setores destinados ao atendimento dos alunos como, por exemplo, o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e o Serviço de Assistência ao Universitário (SAU), como destaca Marinho-Araújo (2009). Comumente a atuação do psicólogo tem foco individual, relacionado ao acompanhamento e atendimento dos acadêmicos, especialmente quanto a problemas verificados no âmbito da adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão; e a questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem relatados como distúrbios de concentração, falta de motivação, desorganização, não adaptação às metodologias de ensino. (Marinho-Araújo, 2009).

Em relação às pesquisas realizadas sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, podemos destacar que ainda é um campo pouco explorado e está longe de apresentar consenso sobre o papel desse profissional neste nível de ensino. Em algumas delas é possível identificar a legitimação de uma postura clínica, distante da discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo. É o caso do estudo realizado por Serpa e Santos (2001) que pesquisaram acerca dos serviços de atendimento oferecidos aos universitários, com ênfase na atuação do psicólogo, em 61 instituições de Ensino Superior brasileiras, sendo 38 delas públicas, 10 privadas e 13 comunitárias. Em 31 dessas instituições o psicólogo estava presente, atendendo individualmente os alunos, sendo que: 96,8% realizavam orientação individual, 51,6% psicoterapia breve individual e 77,4% acompanhamento individual. Além disso, as autoras destacam o papel do psicólogo no Ensino Superior como privilegiado, não pela possibilidade de atuar com as questões que norteiam a educação, mas porque problemas de diversas ordens são demandas, "como uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões." (Serpa e Santos, 2001, p. 29).

Outra pesquisa que também apresenta tal concepção é a desenvolvida por Cunha e Carrilho (2005), que atribuem as dificuldades encontradas por estudantes no Ensino Superior à fase de transição da adolescência para a vida adulta. Segundo as autoras, o confronto da identidade de adolescente com as exigências da vida universitária compõe um desafio para o estudante. Por isso, tais acadêmicos necessitam de uma atenção especial, por meio do atendimento psicológico.

Consideramos que esses estudos evidenciam o caráter individualizante e fragmentado dos atendimentos. Apesar das pesquisas de Cunha e Carrilho e de Serpa e Santos

2 O projeto REUNI é um Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído pelo Decreto nº 6.096, do dia 24 de abril de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. De acordo com as diretrizes gerais do Projeto, a meta global do REUNI é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90% e estabelecer a relação de 18 alunos por professor em cursos presenciais ao final de cinco anos (Ministério da Educação, 2007).

(2001) serem feitas há alguns anos, podemos inferir que o caminho que está sendo percorrido pela Psicologia é aquele semelhante às concepções tradicionais dessa ciência na educação básica, comprometida com o ideário burguês, desenvolvida a partir da psicométrie e tomando como referência um modelo naturalizante, perspectiva anunciada por Patto (1990), desde os anos de 1980.

Essas perspectivas individualizantes são corroboradas quando observamos as políticas educacionais para o Ensino Superior. Como exemplo, podemos citar o Plano de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI³. Segundo as diretrizes deste programa (Ministério da Educação, 2007), as instituições participantes recebiam recursos financeiros que poderiam ser destinados para a contratação de técnico-administrativos e docentes, bem como para a construção de salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. Em contrapartida abriram cursos já preestabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e deveriam atingir as metas propostas pelo programa. Dentre as ações que as IFES deveriam se comprometer está a implantação de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Exemplos de algumas IES que sugerem o papel do psicólogo nesse processo, na dimensão no termo de pactuação, podem ser observados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC⁴. Para reduzir as taxas de evasão, a UTFPR estabeleceu algumas metas, e dentre elas está a de “Implantar o Núcleo de Apoio Psicopedagógico em todos os campi, contratando profissionais especializados para prestar **atendimento psicológico** e acompanhamento pedagógico aos discentes, servindo de apoio às coordenações de curso” (UTFPR, 2007, p. 29, grifos nossos). Já a UFSM estabelece como uma das metas para reduzir as taxas de evasão: “Programa de apoio pedagógico, social e psicológico ao corpo discente (Ânima). Ampliação do atendimento do ÂNIMA para o turno noturno” (UFSM, 2007, p. 19). E a UFSC estabelece como um dos programas de assistência estudantil a implantação de “Programas de Prevenção e Atenção à Saúde Mental dos Estudantes”, com a contratação de psicólogo, psiquiatra, assistente social e enfermeiro (UFSC, 2008).

Vemos nesses termos de pactuação dessas universidades, assim como nas pesquisas realizadas, que a função do psicólogo está relacionada à redução das taxas de reprovação e evasão e também a de melhorar o desempenho dos estudantes, por meio de atendimentos e acompanhamento

dos alunos. Ou seja, a lógica é: a evasão e o desempenho dos alunos não são bons porque passam por “problemas” psicológicos. Se tiverem atendimento/acompanhamento do psicólogo não se evadirão e o desempenho será melhor.

Por meio dessas descrições vemos que a Psicologia Escolar e Educacional parece ter um papel bem definido socialmente, ao menos ideologicamente: tratar e resolver problemas que se concentram nos indivíduos. Desse modo, é difícil esperar que esse profissional atue de maneira crítica, buscando o desenvolvimento humano e a apropriação do conhecimento científico por parte dos alunos, pois a concepção presente nesses documentos é de um profissional fechado em sua sala de atendimento, atendendo alunos que não atingem os resultados esperados, o que está muito próximo de uma concepção de clínica de atuação. Assim, o fracasso escolar é visto como fracasso individual e o psicólogo mais uma vez é instrumento de corroboração desta concepção.

A seguir apresentaremos, a título de exemplo, uma pesquisa realizada com psicólogos escolares que atuam no Ensino Superior.

A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: uma amostra do panorama atual

No ano de 2014 fizemos uma pesquisa com 13 psicólogos que atuam no Ensino Superior, contratados por quatro Universidades Federais, sendo duas situadas no Paraná, uma no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina⁵.

Para chegar a esses profissionais, fizemos um levantamento via *internet* dos termos de pactuação apresentados ao MEC pelas instituições. Encontramos doze desses documentos disponíveis. Após esse levantamento, analisamos quais universidades apresentavam o serviço de Psicologia como proposta para atingir as metas do REUNI, ou seja, para reduzir o fracasso escolar. Assim, chegamos ao número de seis instituições que contavam com esse profissional no documento. Quatro delas aceitaram participar do processo. Portanto, contatamos os profissionais que atuavam nessas instituições por telefonemas e agendamos as entrevistas. As universidades participantes pertencem a quatro Estados: duas situadas no Paraná, uma no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina⁶.

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, seguiram um roteiro básico, organizado em dois eixos. O primeiro buscou realizar um levantamento do perfil dos psicólogos, contendo informações como sexo, idade, ano e local da formação, experiência profissional e tempo de trabalho no Ensino Superior. O segundo buscou obter informações relacionadas à prática profissional e às concepções sobre a Psicologia no Ensino Superior.

5 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, por meio do parecer 502.240.

6 Conforme solicitação das instituições, elas não serão caracterizadas tampouco nomeadas.

3 Tal plano tem como objetivo oferecer condições necessárias para ampliação do acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior nas universidades participantes do plano. De acordo com as diretrizes gerais do projeto, a meta global é elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90% e estabelecer a relação de dezoito alunos por professor em cursos presenciais ao final de cinco anos (Ministério da Educação, 2007).

4 Escolhemos essas instituições a partir da busca eletrônica via *internet* pelos termos de pactuação de metas das Universidades Federais que aderiram ao REUNI e que apresentavam o serviço de psicologia como proposta para atingir as metas do plano.

O resultado das entrevistas mostra que o perfil dos entrevistados se caracteriza por serem mulheres com idade inferior a 33 anos e formados há menos de 10 anos. Quanto à qualificação dos profissionais, constatamos que as áreas de especialização dos entrevistados são variadas, que vão desde recursos humanos até o mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Todos os entrevistados estão vinculados a um órgão que trabalha diretamente com a educação, seja por meio da assistência ao aluno ou diretamente a um órgão educacional, como o departamento de educação.

Constatamos que a maioria dos psicólogos (76,9%) está atuando em uma divisão que realiza ações diretamente com os alunos (apoio ao estudante, assuntos estudantis, assistência estudantil). Isso se confirma quando observamos que 84,59% têm como alvo de intervenção somente alunos, ou seja, pouco mais de 15% deles trabalham com outros públicos, como os professores, por exemplo. Tais verificações assinalam para objetivos de trabalho e as ações também são voltadas para os discentes. Além disso, a maioria relata que o objetivo do trabalho tem uma ligação direta com a permanência dos alunos na instituição e com a diminuição dos índices de evasão da universidade, sendo 61,52% das respostas nesse sentido.

Entendemos que a atuação com foco nos discentes não é, necessariamente, um agravante, afinal são os alunos que serão os futuros profissionais formados pela instituição. O que compreendemos ser uma atuação que culpabiliza e rotula os acadêmicos como responsáveis pelo fracasso escolar é aquela pautada na intervenção individual. Parece-nos que é essa característica da maioria dos psicólogos entrevistados. Constatamos que 92,28% realizam atendimento individualizado, semelhante a um trabalho de aconselhamento e/ou psicoterapia breve. Somente 7,69% atuam junto a professores, oferecendo orientação em relação aos alunos.

O atendimento individualizado produz uma grande procura por intervenção psicológica. Assim, para dar conta da quantidade de atendimentos alguns profissionais relatam que fazem “plantão psicológico”, ou seja, destinam um horário exclusivo para atender os alunos. Um psicólogo explica o que é o plantão: “*Nós temos dias e horários de plantão... Ele é para várias situações de emergência, enfim, para situações em que o aluno não está se sentindo bem por algum motivo, ele pode vir e conversar conosco*” (grifos nossos). Nesse contexto, quando questionados sobre as dificuldades encontradas no trabalho, 30,76% dos psicólogos acreditam que elas estão relacionadas a uma grande demanda de atendimentos para a Psicologia, relatando que o número de psicólogos é insuficiente para o trabalho.

O plantão psicológico, descrito acima, expressa o modo como os profissionais tentam resolver a questão da alta demanda por atendimento. Ou seja, de modo individual, com base em uma perspectiva clínica da Psicologia Escolar e Educacional e de acordo com a demanda, ou seja, independente de planejamentos e objetivos.

Fazendo uma contextualização dos fatos que podem levar a tal prática, consideramos que os psicólogos entrevistados também são agentes de produção e reprodução

do modelo social e, por isso, nem sempre se apresentam esclarecidos em relação à forma com que exercem suas práticas. O modo capitalista de compreender o homem parte de um pressuposto de adaptação ao meio, segundo o qual aqueles que se adaptam são produtivos e os que não se enquadram apresentam algum problema, de cunho orgânico ou mental, passível de tratamento. Segundo Vigotski (2010), a transmissão dessa maneira de pensar ocorre por meio da ideologia. Esse conceito é assim definido pelo autor: “chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidam sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc.” (Vigotski, 2010, p. 286). Incluímos nessas formas a educação, a política e as leis, pois é por essas formas que os psicólogos entrevistados foram inseridos no contexto em que estão atuando.

É nesse contexto que os psicólogos formarão suas bases teóricas e práticas para atuar, com a ideologia comprometendo o modo de entender a própria atuação profissional. Entretanto, isso não fica evidente para os entrevistados, que atribuem a falta de compreensão da função do psicólogo a outros profissionais da educação. Grande parte (53,83%) considera que existe falta de entendimento em relação ao trabalho do psicólogo por parte dos gestores, professores, servidores e alunos da universidade. Zavadski e Facci (2012), ao entrevistarem professores do Ensino Superior, também constataram que os docentes não compreendem o trabalho do psicólogo no Ensino Superior, tendo uma expectativa de trabalho clínico.

Apesar desse relato por parte dos entrevistados, a falta de entendimento em relação ao trabalho da Psicologia no Ensino Superior por outros profissionais da educação se estende aos próprios psicólogos. Um dos entrevistados relata, no entanto, que a maior dificuldade é entender o que deve fazer como profissional da Psicologia: “*essa eu acho que é a grande dificuldade, é entender o que que eu faço ali dentro, o que que eu posso fazer ali dentro*”. Outro descreve que realiza um tipo de atuação, mas acredita que deveria fazer outra: “*geralmente a minha atuação é mais direta com aluno, na prática, apesar de eu achar que eu cumpriria mais o meu papel trabalhando mais direto com o professor*”. A resposta de mais um entrevistado também evidencia isso, deixando claro que precisa entender melhor o papel da Psicologia no Ensino Superior: “*Eu acho que, uma das coisas que eu mais vejo é qual o papel da psicologia, eu tenho muita dificuldade de entender*” (grifos nossos).

Vemos, desse modo, que mesmo que a maioria dos psicólogos atue de modo individualizado, semelhante à clínica, existe uma preocupação em modificar essa prática. Parece que os profissionais entrevistados sabem que precisam mudar de postura, mas não sabem como, nem o que modificar. Tal fato se comprova quando constatamos que grande parte deles (53,83%) entende que o fracasso escolar no Ensino Superior é resultado de um ensino básico insuficiente. Além disso, o alto índice de cobrança do Ensino Superior e a dificuldade das disciplinas são destacados por 38,45% dos profissionais como fator de causa do fracasso.

Em relação às possibilidades de atuação do psicólogo diante da realidade do fracasso escolar, as propostas apresentadas foram bem difusas e diferentes, que vão desde uma intervenção no sentido de baixar a ansiedade dos alunos até a de realizar um trabalho institucional com a gestão, docentes e alunos. Somente 7,69% relataram que se deve fazer uma análise da instituição a respeito das questões de ensino e 23,07% dos entrevistados propõem trabalhar diferente do modo como o psicólogo atua na educação básica. Nesses casos, os profissionais concebem o trabalho neste nível de ensino como aquele pautado em atendimentos clínicos, na orientação de alunos.

A partir desta pesquisa observamos que a Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior ainda não construiu bases teóricas e práticas para sua consolidação. Quando questionados em relação à necessidade de mudar a atuação profissional, 92,28% relatam que é necessário modificar. Apesar disso, quando interrogados sobre o que era preciso alterar, os entrevistados não apresentaram respostas unânimes, responderem de formas bem variadas, sendo que 23,07% do total acreditam que devem ter maior envolvimento com a instituição como um todo; do mesmo modo, 23,07% entendem que é preciso trabalhar mais com grupos e oficinas; e 15,38% relatam que é imprescindível tanto estabelecer mais diálogo com as coordenações de curso quanto estar mais próximo ao corpo docente.

Assim, observamos que os psicólogos entrevistados expressam a necessidade de mudança na atuação, o que pode revelar que o modo que estão atuando não tem produzido resultados satisfatórios. Conforme já vimos, grande parte deles atua de modo individual, com foco no aluno, desconsiderando o contexto educacional, porém, parece que o desejo de mudar essa perspectiva de atuação está presente nos anseios expressos pelos profissionais.

Desta forma, apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de intervenção frente ao fracasso escolar.

Iniciando um debate: formas de atuação do psicólogo escolar que buscam a superação do fracasso escolar

Consideramos que é importante que o psicólogo estude e entenda os processos educacionais relacionados ao Ensino Superior, assim como o desenvolvimento e aprendizagem do jovem – público majoritariamente presente neste nível de ensino. Para tanto, temos como concepção teórica que auxilia na compreensão crítica das questões educacionais, e do psiquismo humano, bem como o desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural.

Nesta perspectiva teórica a transformação do homem vai para além do seu caráter biológico, passa por mudanças psíquicas importantes, ou seja, não ocorre sem uma alteração qualitativa nas funções cerebrais. De acordo com Vygotsky⁷ e Luria (1996) com o domínio da natureza e o de-

7 Utilizamos a grafia de acordo com o que é descrito nas referências utilizadas. Desse modo, três grafias diferentes estão presentes:

envolvimento de instrumentos, o ser humano desenvolveu funções psíquicas qualitativamente superiores. É o caso da atenção, memória, abstração, pensamento, formulação de conceitos etc. A apropriação de tais funções permite ao homem se distanciar das condições biológicas e o conduz a um desenvolvimento cultural que possibilita o domínio sobre a natureza e dos instrumentos historicamente produzidos. A interação do homem com o meio não ocorre naturalmente após o nascimento. Com o crescimento, o mundo da criança se amplia e as relações estabelecidas com o meio social se modificam. Tais mudanças farão com que a ela se desenvolva e, com isso, alterações em seu psiquismo a colocarão em outro patamar de desenvolvimento. É por isso que identificamos estágios de desenvolvimento qualitativamente diferentes. Tais estágios dependem das condições históricas concretas. “A influência das condições históricas concretas exerce-se tanto no conteúdo concreto de tal ou tal estágio dado do desenvolvimento, como sobre o curso do processo de desenvolvimento psíquico no seu conjunto” (Leontiev, 2004, p. 312). É por isso que em determinados períodos históricos se contemplam diferentes épocas da vida.

Tolstji (1989) assinala que a Psicologia tem estudado mais sobre as crianças; entretanto, a construção teórica do desenvolvimento e da periodização infantil é a base para entendermos o desenvolvimento e a aprendizagem do jovem. Vygotski (1996) afirma que o desenvolvimento ocorre pelas relações que se estabelece com o meio social e que saltos qualitativos dependem pouco da cronologia da idade. As condições histórico-sociais, a forma como a sociedade se organiza em classes sociais antagonicas influenciarão esta ou aquela forma de vida.

Consideramos assim que a juventude é um período do nosso tempo e com características e atividade dominante também de nossa época. É o desenvolvimento social que produz a necessidade de caracterizar, estender ou criar uma fase: “a duração (das etapas do desenvolvimento) mudou de época para época, alongando-se à medida que cresciam as necessidades da sociedade neste tocante” (Leontiev, 2004, p. 312). Entendemos, assim, que a etapa de desenvolvimento denominada como juventude nessa sociedade é o primeiro estágio do período de maturidade, conforme diz Vygotski (1996); por outro lado, é também, a segunda etapa de transição para a maturidade (a primeira é a adolescência), conforme analisa Tolstij (1989), o que fará com que o desenvolvimento ocorra de forma diferente em cada indivíduo vai depender da qualidade em que se estabelecem as relações sociais. A periodização tem como elemento central a condição histórica e social, que leva os indivíduos a ter uma forma específica de relação com a realidade, a uma atividade dominante.

O conceito de atividade dominante⁸ é fundamental para compreendermos o desenvolvimento desse público.

“Vygotsky”, “Vygotski” e “Vigotski”.

8 Alguns autores utilizam a expressão “atividade principal” ou “atividade guia” (Prestes, 2010). Optamos pelo termo “atividade dominante”, pois a tradução dos livros utilizados neste trabalho empregam tal expressão.

Segundo Leontiev (2004), alguns tipos de atividades têm maior importância em determinadas etapas da vida do que em outras. Em cada fase existe uma na qual ele se comunica, participa, se insere, compreende e atua de modo mais efetivo. Assim, um jovem que estuda e trabalha pode ter como atividade dominante o trabalho (geralmente a classe trabalhadora), sendo o estudo uma atividade secundária, enquanto que outros jovens que se dedicam exclusivamente ao curso superior, podem ter como atividade dominante o estudo e profissionalização.

Dados estatísticos demonstram que 4.813.301 jovens de 18 a 29 anos estavam matriculados no Ensino Superior e que a população dessa faixa etária no mesmo ano era de 30.982.604, ou seja, a taxa de jovens que não frequentam esse nível de ensino é de 84,46%, segundo o IBGE (2011). Assim, esses jovens realizam outra atividade que não é a de estudo, mas possivelmente a atividade de trabalho. Já para os jovens que estão matriculados no Ensino Superior, a atividade dominante se modifica.

Dados de 2008 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, mostrados por Nunes (2012), demonstravam que 70,5% dos estudantes do Ensino Superior trabalhavam durante o período de graduação e outros 29,5% não precisavam trabalhar. Considerando somente as IES particulares o número de alunos que trabalhavam sobe para 74,4%. Nas IES públicas esse número cai, mostrando uma porcentagem de 57,2% de alunos trabalhadores. Isso mostra, segundo Nunes (2012, p. 190), que “o ensino superior privado é quem mais dá acesso aos egressos do ensino básico público, e que necessitam do trabalho para sustentar seus estudos”. A partir dessas configurações podemos identificar dois grupos de jovens no Ensino Superior: os que se dedicam exclusivamente aos estudos e os que estudam e trabalham. Ambos os grupos devem encontrar, nas Universidades, possibilidades de formarem conceitos - guardadas as especificidades de cada curso de graduação - e de se desenvolverem psicologicamente.

Vigotski (2008) deixa claro que o ensino deve incidir sobre o nível de desenvolvimento próximo do aluno, ou seja, naquilo que ainda não está efetivado, o que pode ser realizado com a ajuda de pessoas mais experientes. Assim, é necessário que os alunos tenham condições necessárias para o aprendizado dos conceitos ensinados no Ensino Superior. O ensino deve ser encaminhado para o desenvolvimento máximo das potencialidades dos jovens.

Considerando que os dois grupos de jovens que expusemos podem apresentar condições mínimas diferentes, é necessário que a Instituição de Ensino Superior promova o desenvolvimento deles para que estejam em níveis semelhantes no processo de ensino e aprendizagem⁹. Compreendemos que as Instituições de Ensino Superior e as pessoas envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem (incluindo os psicólogos) necessitam realizar duas importantes ações para promover o desenvolvimento dos discentes: a

9 Entendemos que a Educação Básica deveria oferecer conhecimentos necessários para os alunos que ingressarão no Ensino Superior. Entretanto, isso não ocorre de modo efetivo e as IES não podem ignorar tal defasagem.

primeira é a de cobrar sistematicamente dos órgãos competentes a qualidade da educação básica, que pode ser realizada por meio de estudos e pesquisas, divulgando-as nos poderes executivo e judiciário, por exemplo; a segunda é a de assegurar que os alunos que não têm conhecimentos esperados para a graduação possam contar com recursos educacionais que possibilitem a apropriação e o aprendizado dos conteúdos, o que pode ser feito por meio de programas de apoio e de nivelamento com conhecimentos básicos do Ensino Médio.

Nesse contexto de discrepâncias entre aqueles que frequentam o Ensino Superior é que o psicólogo atuará. Se o psicólogo almeja ter uma atuação que vise à aprendizagem dos universitários e, conseqüentemente, o desenvolvimento deles, é preciso ter claras as condições oferecidas pela sociedade e pelo ensino de graduação. Desse modo, entendemos que tanto os conhecimentos dos problemas que existem no Ensino Superior (evasão, repetência, por exemplo) quanto as teorias do desenvolvimento do jovem necessitam ser instrumentos teóricos desse profissional para a elaboração de práticas que busquem uma educação de qualidade e que ofereça condições para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, conforme destaca Saviani (2003). Assim, cabe ao psicólogo compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado às condições que os alunos têm para a apropriação do conhecimento, que vão desde a formação dos professores, a estrutura física oferecida pela universidade (biblioteca, laboratório etc.), a atividade dominante e, principalmente, a base material oferecida pela sociedade.

Conforme observamos acima, não existe um consenso sobre como o psicólogo escolar deve atuar no Ensino Superior. Fica evidente, porém, que há uma necessidade de mudança na atuação, que deve haver uma ampliação no trabalho, pois grande parte dos atendimentos é voltada para o aluno, com foco individual. Devemos almejar a apropriação do conhecimento, vagas suficientes para todos (socialização do conhecimento) e formação de qualidade. Em relação ao segundo item, consideramos que o trabalho do psicólogo pode ocorrer com a atuação política, por meio do desejo, da luta, da denúncia e do empenho por uma transformação da sociedade junto aos alunos e professores. Para garantir vagas suficientes para todos precisamos ter uma mudança radical no nosso sistema de ensino que, por sua vez, dependa de uma transformação da base material.

Em relação aos outros itens – apropriação do conhecimento e formação de qualidade – compreendemos que é possível assinalar algumas práticas que contemplam a busca por essas importantes tarefas de um modo mais imediato. Para tanto, entendemos, assim como Tanamachi e Meira (2003, p. 43), que o psicólogo é um profissional que “pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento...”, pensando na coletividade, em práticas pedagógicas que possibilitem a formação de conceitos e um conhecimento mais crítico da realidade. Contribuir para remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos para que o processo de apro-

priação do conhecimento ocorra parece-nos um importante aspecto para o Ensino Superior.

Entendemos que é possível aproximar as pessoas envolvidas com ensino de modo a construir um processo pedagógico qualitativamente superior, que evidencie a coletividade do sistema educacional. Dessa forma, o trabalho do psicólogo escolar no Ensino Superior necessita contemplar o maior número de envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento, desde direção, gestores, servidores e especialmente alunos e professores, aqueles que estão à frente da produção do ensino e da aprendizagem. Para isso, propomos quatro atividades que podem contribuir para a superação do fracasso escolar: o trabalho junto aos alunos monitores; a atividade de recepção aos calouros; a atuação junto a movimentos estudantis; e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores.

Os programas de monitoria compõem o processo de ensino e aprendizagem do ensino de graduação e o psicólogo pode lançar mão das teorias do desenvolvimento e aprendizagem para auxiliar monitores. Entendemos que o conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 2000) é um elemento importante para esse fim, pois permite ao monitor pensar no nível de desenvolvimento próximo dos outros alunos para elaborar a monitoria, uma vez que uma pessoa que domina uma determinada teoria/conteúdo/conceito melhor (o monitor) que outra (demais alunos), pode auxiliá-la a ponto levá-la a dominar tal teoria/conteúdo/conceito sozinha posteriormente.

Ademais, o psicólogo escolar pode auxiliar o monitor a realizar um planejamento dos conteúdos que devem ser explanados, a partir das dificuldades expostas pelos demais alunos (nível de desenvolvimento real), a fim de elaborar um roteiro de atividades a serem desenvolvidas (nível de desenvolvimento próximo) nos horários de monitoria. Isso se torna importante para que as ações não se tornem espontâneas, com a utilização do espaço somente para tirar dúvidas ou responder exercícios sem um planejamento adequado. Pode também ajudar o monitor no processo de ensino, fornecendo conhecimento sobre a linguagem a ser usada, na busca por conectar sentido e significado de um conteúdo (a que ele serve na prática) e na forma de expor os conceitos. O psicólogo também pode intervir ajudando a elaborar um documento com os conteúdos menos compreendidos por quem procura a monitoria, com o propósito de apresentar ao professor responsável pela disciplina. Assim, o docente pode (re)pensar sua prática, didática e metodologia, buscando que a apropriação do conteúdo seja realizada por todos os alunos. Afinal, a monitoria nada mais é do que um apoio ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre de fato em sala de aula.

Outra possibilidade de intervenção do psicólogo escolar no Ensino Superior é em relação à recepção aos calouros. Esta atividade já é algo tradicional nas Instituições de Ensino Superior (IES). Considerando os altos índices de evasão no Ensino Superior, 34,22% segundo dados do Censo da Educação Superior¹⁰ de 2012 (INEP, 2014), e

¹⁰ Esse cálculo foi feito a partir das matrículas trancadas e desvinculadas dos cursos.

que mais da metade desse índice ocorre no primeiro ano (Lobo, 2012), é interessante pensar na busca da superação do fracasso escolar por meio da intervenção com os alunos ingressantes. Entendemos que o psicólogo escolar pode contribuir em relação à compreensão dos fenômenos que leva a desistência dos jovens discentes. Neste sentido, uma prática interessante foi realizada por Silva e cols. (2013), em que, a partir de um estágio supervisionado em Psicologia Escolar, desenvolveram um trabalho de acolhimento e orientação dos calouros do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uma vez que a maior desistência dos alunos ocorre no primeiro ano, entendemos que o acolhimento dos calouros, a explicação sobre como se desenvolve o curso, os debates em torno da formação profissional fornecem aos ingressantes conteúdos importantes para refletirem sobre a escolha profissional que fizeram e receberem apoio emocional (dos pais e de outros alunos). Desse modo, tal prática pode levar ao não abandono do curso precocemente, pois compartilha angústias e experiências vividas por outros acadêmicos.

Entendemos também que outras atividades podem ser desenvolvidas com os novos discentes, especialmente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que a intervenção do psicólogo escolar pode contribuir ainda mais em relação às possibilidades de superação do fracasso escolar no Ensino Superior. Nesse sentido, uma das ações que poderia ser realizada é o acompanhamento da aprendizagem dos ingressantes junto com os docentes. Isso poderia ser iniciado com uma avaliação investigativa sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos que serão ensinados no primeiro bimestre – nível de desenvolvimento real (Vigotski, 2000). A partir disso, poderiam ser elencados junto aos professores quais os conhecimentos necessários para que os discentes se apropriem do conteúdo. Posteriormente, realizar reuniões semanais ou quinzenais com os acadêmicos para avaliar se os conhecimentos ensinados em sala de aula estão sendo aprendidos. E, por fim, analisar com o corpo docente se o resultado está sendo positivo ou se é necessário rever algum aspecto no processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade poderia ser realizada pelo psicólogo escolar ao longo do primeiro semestre de aula. Formar novos conceitos mobiliza a transformação nas funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, o raciocínio, a capacidade de abstração, entre outras funções.

A alteração qualitativa nas funções cerebrais, a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorrem no jovem de modo mais efetivo que na criança. Entretanto, não é porque ele é um ser potencialmente mais elevado em suas condições psicológicas que isso ocorre de modo natural e espontâneo. Vygotski e Luria (1996) deixam claro que esse processo exige a mediação de outras pessoas, a apropriação da cultura e uma tomada de consciência do uso destas funções, passando de um processo natural para um processo mediado por instrumentos e signos criados pelos homens. Se as influências de condições externas não oferecerem possibili-

dades para isso a capacidade superior de desenvolvimento do jovem pode ser prejudicada.

Assim, entendemos que é relevante destacar a importância do Ensino Superior para os novos alunos. Isso pode ser realizado concomitantemente ao acompanhamento da aprendizagem dos calouros. Compreendemos que unir sentido e significado é fundamental para que os novos alunos realizem suas atividades de forma não alienada. Se os acadêmicos compreenderem que a entrada na universidade é um momento de realizarem ações que não têm relação com o aprendizado de conhecimentos que serão importantes para a formação e para a profissionalização – o sentido que conferem à entrada da universidade (Leontiev, 2004) – poderá ocorrer uma cisão entre sentido e significado, produzindo um processo de alienação. Ou seja, o significado de fazer uma faculdade (se profissionalizar, adquirir conhecimento e cultura, ter uma profissão) não corresponde ao sentido (fazer amigos, morar fora de casa, ter independência dos pais etc.). Claro que essas ações são importantes na vida do jovem, desde que não sejam atreladas à realização do curso de graduação. A alienação pode ser responsável por um baixo desempenho, reprovação e evasão, ou seja, produz o fracasso escolar. Assim, é importante que o psicólogo escolar esteja atendo a esse fenômeno também.

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior está relacionada ao trabalho junto aos movimentos estudantis. Nessa perspectiva, compreendemos que o psicólogo escolar pode atuar em dois focos. Em IES que não têm constituído o DCE e os CAs, ele pode fomentar e auxiliar os estudantes a organizarem-se para compor essas entidades. Outra intervenção possível ocorre quando já existem movimentos estudantis constituídos na universidade. Compreendemos que a participação dos estudantes na composição de políticas, programas, decisões administrativas e, mais especificamente, na organização do processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância. O passo inicial para essa participação pode partir do psicólogo escolar intermediando junto à direção da IES e das coordenações de curso. Após esse processo é necessário que os estudantes se organizem de modo a elencar as principais reivindicações, pois quando não há planejamento e organização o movimento se enfraquece e as pautas são difusas e confusas. Para que isso ocorra, o profissional da Psicologia pode participar das reuniões do DCE e CAs a fim de auxiliar e discutir as necessidades da instituição e dos cursos.

Por fim, entendemos que os acadêmicos necessitam ser protagonistas de atividades de cunho artístico, cultural e educacional na IES. Desse modo, o psicólogo contribui auxiliando no desenvolvimento dessas atividades, que têm como exemplos: a confecção de um jornal da universidade ou de um curso; a exibição de peças teatrais dentro do espaço universitário; a organização de palestras, eventos e congressos; elaboração de festivais culturais etc. Isso porque compreendemos que o desenvolvimento humano é ilimitado e que a criatividade é um elemento essencial nesse processo, por isso a expressão artística é indispensável para a formação humana. Vigotski (2010), assim escreve que «De coisa rara

e fútil a beleza deve transformar-se em uma **exigência do cotidiano**” (p. 352, grifos nossos).

Para finalizar nossa contribuição em relação às possibilidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, apresentaremos uma proposta de intervenção junto aos gestores, coordenadores de curso e professores que tem por objetivo fazer cumprir a função social da educação, a de socializar o conhecimento historicamente acumulado (Saviani, 2003). Para tanto, entendemos que esse público é o responsável por elaborar e efetivar as práticas institucionais relacionadas ao ensino; a ação destes educadores deve ter como finalidade comum levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos de determinada ciência. Segundo Leontiev (2004), as atividades são os procedimentos realizados com o objetivo de alcançar o motivo inicial que a incitou. Ou seja, os gestores, coordenadores de curso e docentes precisam compreender que as atividades executadas devem caminhar para a finalidade a qual se destina, no caso do Ensino Superior, formar alunos que dominem os conhecimentos de uma determinada ciência e saibam aplicá-los no exercício da profissão.

Entendemos, assim, que o psicólogo escolar pode intervir junto a esse público de modo que busquem a efetividade de suas atividades, relacionando-as com a apropriação do conhecimento por parte dos discentes. Zavadski e Facci (2012) propõem um modelo de atuação do psicólogo na formação de professores, “instrumentalizando-os acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos... Levar o professor a compreender que ele tem possibilidade, com o seu trabalho, de contribuir para o processo de humanização dos alunos” (p. 695). Ainda segundo essas autoras, o professor universitário não vem tendo uma formação adequada para o exercício da prática pedagógica, ficando o ensino baseado na sua experiência como aluno. Isso não leva somente a um quadro de não aprendizagem por parte dos alunos, mas também a um processo de alienação em relação ao seu trabalho.

Segundo Asbahr (2005), o sentido e o significado social da atividade pedagógica precisam estar intimamente relacionados para que o processo de alienação não ocorra. A autora entende que o significado social da atividade pedagógica “é proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (Asbahr, 2005, p. 113). Se o sentido pessoal que os docentes atribuem à sua atividade não for condizente com o significado social da sua prática ocorre uma cisão, produzindo limitações no trabalho, desânimo, frustração e alienação. Para integrar sentido e significado Asbahr (2005) propõe que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação Básica possibilite aos docentes a organização e o entendimento de suas práticas, bem como a reflexão em relação aos motivos que os levam a realizar a atividade docente. No Ensino Superior, a integração de sentido e significado poderia ser promovida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – documento que define os objetivos da IES; do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – que estabelece as diretrizes curriculares do curso e as pro-

postas de ensino e aprendizagem; e dos Planos de Ensino – que definem conteúdos, metodologias e planejamento de uma disciplina.

O psicólogo escolar pode auxiliar os gestores, coordenadores de curso e docentes na elaboração desses documentos com seus conhecimentos em relação ao processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Assim, acreditamos que a intervenção se pautaria em um modelo crítico e emancipador da prática da Psicologia Escolar e Educacional.

Considerações finais

Compreendemos que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve buscar a superação dos modelos tradicionalmente adotados pela ciência psicológica pautados na culpabilização, fragmentação e individualização do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos o psicólogo escolar

como um elemento mediador que – junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade – poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um **esforço coletivo** voltado para a construção de um **processo pedagógico qualitativamente superior**, fundamentado em uma **compreensão crítica do psiquismo**, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Tanamachi & Meira, 2003, p. 53, grifos nossos).

Atuando de forma coletiva, considerando os diversos atores envolvidos no processo educacional, é possível almejar mudanças tanto na prática profissional quanto na possibilidade de contribuir para a construção de um modelo educacional e social diferente do que temos.

Nosso artigo buscou oferecer um conhecimento relacionado à prática do psicólogo escolar no Ensino Superior, que surgiu de uma necessidade prática – afinal esse é um campo novo de atuação para a Psicologia e ainda sem muitos estudos – e que precisa agora, voltar-se para a prática para se justificar. Vigotski (2010) deixa isso claro:

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e na encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação (Vigotski, 2010, p. 273).

Dessa forma, a importância deste estudo deverá ser verificada na ação dos psicólogos escolares que atuam no Ensino Superior, refutando ou não as contribuições aqui apresentadas. Ademais, compreendemos que o psicólogo escolar tem importância fundamental para a construção de

uma educação de qualidade, que busca a socialização do conhecimento historicamente produzido e que formem pessoas participativas e atuantes na busca pela transformação desse modelo de sociedade.

Evidenciamos que novos estudos precisam ser realizados, aprofundando os temas aqui apresentados, assim como sugerindo outras possibilidades para a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. O trabalho com gestores, coordenadores de curso e professores precisa ser mais explorado e sistematizado. Outra possibilidade que não foi abordada neste estudo é a atuação por meio da assistência estudantil, algo que foi mencionado nas entrevistas. E por fim, a intervenção nos cursos de licenciatura, atuando com base nos conhecimentos do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, finalizamos este trabalho com a compreensão de que a Psicologia Escolar e Educacional têm muita importância na efetivação de práticas que buscam a emancipação dos indivíduos, rompendo com ações que levam a alienação. Para tanto, é importante que a ciência acompanhe o desenvolvimento social e histórico, produzindo conhecimentos para a construção de uma sociedade justa e que ofereça condições para desenvolvimento das potencialidades humanas iguais para todos.

Referências

- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29. Recuperado: 20 jun. 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>
- Chauí, M. S. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Poços de Caldas-MG. Recuperado: 05 nov. 2011. Disponível: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, 9(2). Recuperado: 05 nov. 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2011). *Censo Demográfico de 2011*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2013a). *Censo da Educação Superior 2011: Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2013b). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2013. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recuperado: 31 jul. 2014. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014). *Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a. ed.). São Paulo: Centauro.
- Lobo, M. B. C. M. (2012). Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Cadernos ABMES*, n. 25. Recuperado: 31 jul. 2014. Disponível: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M & Bisinoto, C. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 16 (1), 111-122. Recuperado: 08 abr. 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>
- Mata, L. P. (2005). As continuidades e as descontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. *Trabalho necessário*, n. 3. Recuperado: 10 nov. 2011. Retrieved from <http://www.uff.br/trabalhonecessario>
- Ministério da Educação (2007). *Reuni: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais*. Ministério da Educação. Recuperado: 10 nov. 2011. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>
- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia: Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. *Escolar*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, DF.
- Sampaio, S. (2011). A Educação Superior como Espaço Privilegiado para a Orientação Acadêmica. Em R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.
- Santos, A. A. A (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-posições*, 1(01), 27-37. Recuperado: 08 abr. 2013. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S0102-7972200200030000900027&lng=en
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poesis Pedagógica*, 8(2), 4-17. Recuperado: 05 nov. 2011. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035>
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1). Recuperado: 05 nov. 2011. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso
- Silva Junior, J. R. & Sguissardo, V. (2012). Formas e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. Em D. Mancebo, M. Bittar, & V. L. J. Chaves (Orgs.), *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem.
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Sicari, A. A., Callegari, A. B., Barbosa, B. C. S. & Montesino, N. R. (2013). O que pode fazer o psicólogo no Ensino Superior? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado: 31 jul. 2014. Disponível: <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Progreso.
- Tomanik, E. A. (2004). *O olhar no espelho: "conversas" sobre a pesquisa em Ciências Sociais*. (2a ed.) Maringá: Eduem.
- Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC] (2008). *Apresentação da proposta ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Universidade Federal de Santa Catarina: Ministério da Educação. Recuperado: 10 nov. 2011. Disponível: <http://www.reuni.ufsc.br>
- Universidade Federal de Santa Maria [UFSM] (2007). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Universidade Federal de Santa Maria: Ministério da

- Educação. Recuperado: 10 nov. 2011. Disponível: http://sucuri.cpd.ufsm.br/portal2011/_docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná [UTFPR] (2007). *Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR*. UTFPR: Ministério da Educação. Recuperado: 10 nov. 2011. Disponível: <http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf>
- Vygotski, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (4a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica* (3a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, n. 23, 638-705. Recuperado: 08 abr. 2013. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004
- Zavadski, K. C. (2009) *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da Psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Recebido em: 26/07/2015
Reformulado em: 04/08/2016
Aprovado em: 24/10/2016

Sobre os autores

Fabício Rodrigues de Moura (fabriciormoura@gmail.com)

Psicólogo da UTFPR, Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Marilda Gonçalves Dias Facci (marildafacci@gmail.com)

Professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara e Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano da USP.

TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?

Daniella Fernanda Moreira Santos

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Silvana Calvo Tuleski

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Adriana de Fátima Franco

Universidade Estadual de Maringá – Maringá – PR – Brasil

Resumo

Esta pesquisa objetivou verificar se há relação entre a nota do IDEB e o índice de crianças medicadas por transtornos de aprendizagem nas escolas, com a hipótese de que uma escola bem avaliada por esse instrumento teria menos crianças medicadas. Para verificar tal hipótese, foi realizada uma pesquisa empírica com profissionais de uma escola de Ensino Fundamental bem avaliada pelo IDEB. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, e os dados transcritos e analisados para a elaboração de uma discussão teórico-crítica à luz da Psicologia Histórico-cultural. Não foi possível observar uma relação entre a nota do IDEB e o número de alunos medicados na instituição, visto que este número não é inferior ao da média brasileira, como esperado. Além disso, as concepções das educadoras referentes ao uso de medicação controlada em crianças se sustentam numa cisão entre processos de ensino e de desenvolvimento.

Palavras-chave: Indicadores de qualidade; medicalização; Psicologia Histórico-Cultural.

TDAH and good evaluation in the IDEB: a possible correlation?

Abstract

This research aimed to verify if there is relationship between the grade of IDEB and medicated children index for learning disorders in schools, with the hypothesis that a well evaluated school would have less medicated children. To verify this hypothesis, an empirical research with professionals from a primary education school and evaluated by IDEB was performed. We used semi-structured interviews, which were recorded and transcribed and analyzed data for the development of a theoretical and critical discussion in the light of historical-cultural psychology. It was not possible to observe a relationship between the note of IDEB and the number of students treated in the institution, as this number is not less than the national average, as expected. In addition, educators' attitudes regarding the use of medication controlled in children hold up a split between education and development processes.

Keywords: Quality Indicator; Medicalization; Historical-Cultural Psychology.

TDAH y buena evaluación en IDEB: ¿una posible correlación?

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo verificar si hay relación entre la calificación del IDEB y el índice de niños medicadas por trastornos de aprendizaje en las escuelas, con la hipótesis de que una escuela bien evaluada por ese instrumento tendría menos niños medicados. Para verificar tal hipótesis, se realizó una investigación empírica con profesionales de una escuela de Enseñanza Primaria bien evaluada por el IDEB. Se utilizaron entrevistas semiestruturadas, que fueron grabadas, y los datos transcritos y analizados para la elaboración de una discusión teórico-crítica a la luz de la Psicología Histórico-cultural. No fue posible observar una relación entre la calificación del IDEB y el número de alumnos medicados en la institución, visto que este número no es inferior al de la media brasileña, como esperado. Además de eso, las concepciones de las educadoras referentes al uso de medicación controlada en niños se sostienen en una fisión entre procesos de enseñanza y de desarrollo.

Palabras clave: Indicadores de calidad; medicalización; Psicología Histórico-Cultural.

Introdução

Ser professor na educação pública brasileira significa enfrentar constantes desafios, a começar pelo descaso com as políticas educacionais de forma geral, e o baixo reconhecimento social da profissão (Silva, 2014). A formação docente precária e cada vez mais técnica resulta, como evidencia Saviani (2012), no fato de que o professor não consegue lidar com o aluno concreto, inserido em um contexto, classe econômica e configurações sociais específicas, levando-o a se ater ao aluno idealizado, e não conseguir compreender as necessidades reais das crianças.

Um professor que possui dificuldades em lidar com o contexto apresentado em sala de aula acaba por fazer um trabalho pouco crítico, apenas reproduzindo concepções difundidas, sem consciência real das implicações de sua atuação. Como por exemplo, quando educadores colaboram, mesmo sem intenção, para o fenômeno sobre o qual discutem Moysés e Collares (2012), conhecido como medicalização, em que dificuldades de aprendizagem são entendidas e tratadas como transtornos, reforçando as estatísticas de crianças medicadas por este motivo.

Tomando como base tal problematização, foi desenvolvida uma pesquisa objetivando verificar se há relação entre a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o número de crianças medicadas em uma instituição, esclarecendo também, qual a concepção sobre medicalização que permeia a atuação dos profissionais da educação. Para tanto, foi realizada uma entrevista com os profissionais de uma escola municipal do primeiro ciclo do Ensino Fundamental com melhor avaliação no IDEB no ano de 2011, do terceiro maior município do Estado do Paraná.

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, formulou-se a hipótese inicial de que uma nota alta no IDEB poderia ser sustentada pela atuação de professores que compreendem as implicações de seu trabalho no e para o desenvolvimento dos alunos. Se isso se confirmasse, encontraríamos relatos de práticas pedagógicas de qualidade que estimulariam a evolução das funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária, controle voluntário do comportamento, memória lógica, pensamento conceitual, entre outras. Por fim, seria possível correlacionar uma nota alta no IDEB com uma prática pedagógica promotora de níveis satisfatórios de aprendizado e desenvolvimento, o que, por sua vez, reduziria o número de queixas de crianças com dificuldade de aprendizagem e medicalizadas.

Em sequência serão expostos brevemente os conceitos que permeiam este estudo, baseados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como os passos metodológicos para a realização da pesquisa e obtenção dos resultados. Em seguida será apresentada a análise qualitativa dos dados e, por fim, a conclusão.

Sobre os conceitos fundamentais que nortearam a análise

O referencial teórico adotado para a análise, a Psicologia Histórico-Cultural, diferencia as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores. O indivíduo já nasce dotado das funções elementares, mas as funções superiores se desenvolvem por meio do aprendizado conjunto e coletivo, resultando em comportamentos culturais tipicamente humanos e superando as funções elementares. Essa superação se dá com o auxílio dos signos e instrumentos que se caracterizam como mediadores entre o homem e o mundo, visto que os signos são meios para regular a conduta do indivíduo, enquanto os instrumentos se constituem como recursos para modificar a realidade externa (Vygotski, 1995, conforme citado por Facci, Barroco, & Leonardo, 2009). De acordo com Smolka e Nogueira (2002), na relação com o outro e com o mundo o homem produz tais instrumentos auxiliares, técnicos e simbólicos, que constituem sua atividade prática e mental, possibilitando a ele transformar o meio enquanto constrói a si mesmo simbólica, histórica e subjetivamente.

Para Vigotski a cultura objetivada nos instrumentos e signos, quando apropriada pelos indivíduos singulares, permite-lhes a superação do estado puramente biológico ao estado de ser humano cultural, demonstrando a natureza social de seu psiquismo (Martins & Rabatini, 2011). De acordo com as autoras, o ato instrumental, que implica na mediação simbólica (emprego de signos), produz uma relação diferenciada e mais consciente do ser humano com o mundo e consigo mesmo. Para Vigotski “. . . o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano” (Martins & Rabatini, 2011, p. 354) e nessa direção a educação escolar é uma das principais responsáveis por promover a mediação entre a criança e o meio social, formando o sujeito cultural plenamente desenvolvido. No entanto, esse processo muitas vezes encontra-se perturbado por inúmeros problemas e obstáculos, que acabam por sucatear a educação pública brasileira, gerando consequências negativas ao processo de ensino-aprendizagem, entre as quais estão os chamados “transtornos” de aprendizagem.

Desses transtornos, destaca-se especificamente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, que está em voga devido ao aumento do consumo de medicamento e da quantidade de diagnósticos que vêm sendo realizados como apontam Eidt e Ferracioli (2010). O TDAH é caracterizado como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (American Psychiatric Association, 1994, p. 118-9). Portanto, o transtorno afetaria as funções psicológicas superiores, sobretudo a atenção e controle voluntário do comportamento, uma vez que se trata, principalmente, de problemas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, segundo indicam os sintomas descritos pelo DSM-IV¹. Esses sintomas são inicialmente notados e con-

1 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

siderados indesejáveis no contexto escolar, pois, em geral, é nesse ambiente que se começa a exigir da criança uma conduta disciplinada e atenção centrada, uma vez que como expõem Luria (1979), Vygotsky e Luria (1996), a atenção é uma função psicológica base para o desenvolvimento das demais e dificuldades no seu controle poderiam prejudicar o aprendizado dos conteúdos escolares.

Dessa forma, o desenvolvimento dessas funções é fundamental para o progresso escolar infantil. Porém, é preciso considerar que vivemos em uma sociedade que tende à naturalização e à individualização do sofrimento e que explica o desenvolvimento parcial dessas funções como consequência de um transtorno de origem orgânica, inerente à criança. Tomamos como exemplo, os artigos veiculados pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, que defende que o TDAH possui causas genéticas, sendo considerado um problema de ordem biológica em que o tratamento farmacológico se impõe (ABDA, 2014).

Como consequência dessa concepção organicista, nas últimas décadas o fenômeno de medicalização da infância merece atenção. Nele, problemas de ordem social, política, cultural ou afetiva são transformados em problemas médicos e individuais, e nesse processo os remédios se tornaram para a sociedade atual fonte de felicidade e melhor desempenho (Eidt & Ferracioli, 2010; Facci, Silva, & Ribeiro, 2012; Boarini & Borges, 2009).

No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky, Luria e Leontiev propõe que a atenção e vontade (controle voluntário), assim como as demais funções psicológicas superiores, são produtos das relações sociais humanas e decorrem da apropriação de instrumentos e signos culturais (Vygotsky, 1998). Deste modo, pode-se pensar que quando uma criança é incapaz de focar a atenção ou possuir autodomínio do comportamento, a dificuldade, na maioria das vezes, não é intrínseca a ela, produto de um transtorno puramente biológico, mas de apropriações parciais das mediações culturais como indicam Eidt & Ferracioli (2010).

Nesse aspecto, o papel do professor é basilar para o processo de desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores pela criança, pois se configura como o principal mediador entre ela e tudo aquilo que foi produzido anteriormente pela humanidade, riqueza que se materializa nos conteúdos escolares e nas formas de raciocínio envolvidas no ato de compreendê-los (Tuleski & Eidt, 2007). Levando em consideração tal aspecto, sob o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, os professores atuantes como mediadores efetivos, seriam uma alternativa possível à medicalização.

De acordo com estudos, a prevalência do TDAH no Brasil é de cerca de 3 a 10% (Guardiola; Fuchs; Rotta; Rohde, conforme citado por Tonelotto, 2003). Entretanto, autores que estudam o processo de escolarização a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Boarini & Borges, 2009; Tuleski & Eidt, 2007; Moysés & Collares, 2012) discorrem que mediante práticas pedagógicas de qualidade, a necessidade do emprego da medicação deve diminuir, pois atividades bem elaboradas com o intuito de provocar na criança a necessi-

dade do aprendizado promovem o desenvolvimento da atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento.

Dessa forma, quando as práticas mediadoras se fazem suficientes para desenvolver as funções psicológicas superiores satisfatoriamente, as falhas, apontadas como o motivo primeiro do TDAH, seriam consideravelmente diminuídas. E, conseqüentemente, a porcentagem de pessoas medicadas ficaria bem mais próxima – ou até mesmo abaixo – de 3%. Ademais, considera-se uma porcentagem de 10% de pessoas medicadas por transtornos de aprendizagem um número bastante alto, visto que o uso de medicação não deveria ser elencado como uma opção viável de tratamento para as dificuldades de escolarização. Antes de se cogitar a prescrição de um medicamento de uso controlado, o qual invariavelmente traz efeitos colaterais nocivos, é necessário esgotar as possibilidades educativas e reeducativas, buscando-se métodos que favoreçam a superação das dificuldades da criança (Tuleski & Chaves, 2012).

Sendo assim, o trabalho dirigido do professor, objetivando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pode diminuir o número de crianças medicadas por transtornos de aprendizagem e colaborar para o aumento da qualidade da educação pública brasileira. Este último, atualmente é mensurado pelo IDEB, indicador que avalia, entre outras coisas, o desempenho escolar e, portanto, se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas são eficazes em promover a aprendizagem e desenvolvimento das crianças levando-as a tal desempenho, para tanto, atribui nota às escolas numa escala de 0 a 10 em que 6 é a média a ser atingida. No entanto, à vista dos grandes obstáculos enfrentados pela educação, autores como Almeida, Dalben, e Freitas (2013) apontam que os índices do IDEB não retratam fielmente a qualidade das instituições, visto que excluem o contexto em que se dá a relação ensino-aprendizagem, isto é, consideram apenas o produto de um longo processo permeado por elementos impulsionadores, mas também por diversos déficits. E, portanto, há que se questionar o que está sendo considerada uma “educação de qualidade”, por essa avaliação.

Sobre procedimentos, métodos e resultados

Para a realização da pesquisa, foi dada prioridade ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, por ser a fase em que a maioria das crianças é encaminhada para algum tipo de avaliação e tratamentos médicos e/ou psicológicos devido às possíveis dificuldades no processo de alfabetização (Tuleski & Chaves, 2012; Bonadio & Mori, 2013). Sendo assim, participaram desta pesquisa quatro profissionais da educação que trabalham no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola avaliada, no ano de 2011, com a melhor nota no IDEB do terceiro maior município do Estado do Paraná.

Esses profissionais atuam direta e indiretamente nas salas de aula que possuem o menor número de crianças medicadas por transtornos de aprendizagem, a saber, as duas salas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Os pro-

fissionais foram identificados como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D, sem distinção de cargos, a fim de preservar-lhes a identidade e manter o sigilo em relação à escola. O tempo de experiência docente das entrevistadas varia entre 17 e 33 anos, sendo que todas possuem formação superior.

Para se chegar às turmas com menor índice de crianças medicadas, primeiramente foi aplicado um questionário aos pais das crianças no momento da matrícula, ficando a critério destes respondê-lo ou não, de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, número do CAE 06875112.0.0000.0104. Com base nos dados obtidos por meio deste questionário, foi estruturada a entrevista a ser realizada com os profissionais que atuam na escola. Sendo assim, foram utilizados como instrumentos para elaboração deste estudo: a pesquisa com os pais e a entrevista com roteiro semiestruturado, gravada em áudio e posteriormente transcrita para a análise.

Os resultados evidenciaram que na referida escola, dos questionários aplicados aos pais, 430 foram respondidos, e destes, 23 apontavam que a criança possuía o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem e fazia o uso de pelo menos um psicotrópico. De forma geral, os transtornos mais encontrados foram: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e o medicamento mais utilizado, de acordo com os questionários, é o metilfenidato, mais conhecido com o nome comercial de Ritalina®.

Levando em consideração o número de questionários aplicados, foi obtido como resultado um percentual de 5,35% de crianças medicadas na escola. A porcentagem obtida estaria na média citada de 3% a 10%² e não abaixo como foi pressuposto. A entrevista com as professoras das salas em que havia menos alunos medicados teve o intuito de descobrir se eram desenvolvidas atividades pedagógicas diferenciadas (e quais seriam), que pudessem sustentar este índice. Outro dado importante era verificar se a existência de práticas pedagógicas alternativas na escola em geral (mediante entrevista com a coordenadora e professoras) poderia explicar a nota do IDEB obtida pela escola, que no ano de 2011 foi de 6,9.

Problematização dos dados encontrados

A partir dos dados obtidos com as entrevistas, a pesquisa foi estruturada em torno de uma discussão destacando eixos norteadores que correspondiam aos objetivos da pesquisa e aos itens da entrevista, a saber, a nota do IDEB e quais práticas pedagógicas sustentariam-na; o número de alunos medicados por transtornos de aprendizagem; a relação da medicação com a aprendizagem do aluno; possíveis caminhos para a diminuição da medicalização, e práticas pedagógicas e os desafios em sala de aula. Para maior

clareza e organização, faremos a exposição em tópicos conforme segue:

A. Sobre a nota do IDEB e o número de alunos medicados.

Sobre o IDEB, as entrevistadas afirmaram conhecer tal avaliação e se disseram satisfeitas com a nota que a escola recebeu. Então, foi-lhes perguntado a que atribuíam esta nota, e num primeiro momento, foram unânimes em relacionar as práticas pedagógicas à nota do IDEB, atribuindo tal mérito ao trabalho desenvolvido na escola, principalmente pelos professores, como ilustra a fala da entrevistada: *“Primeiramente à dedicação dos professores, nós temos professores muito responsáveis, professor muito centrado, realmente dedicados ao trabalho”* (Professora A).

No entanto, nenhuma das entrevistadas especifica quais e como são trabalhados os conteúdos em sala de aula ou de que maneira contribuiriam para o desenvolvimento infantil. Sobre esse aspecto, as respostas das Professoras C e D são de que seguem o plano pedagógico apresentado pela Secretaria de Educação, mas não exemplificaram o conteúdo desse plano nem de que forma ele é trabalhado, mesmo com a insistência da entrevistadora. Dessa forma, entende-se que a não explicitação ou caracterização das práticas, mencionadas apenas de modo vago, pode demonstrar um possível desconhecimento referente à proposta da Secretaria de Educação e sobre como adaptá-la à realidade da escola de maneira particular.

A respeito das crianças medicadas por transtorno de aprendizagem na escola, as Professoras C e D alegam desconhecer esses índices, enquanto as Professoras A e B dizem conhecê-los detalhadamente, ambas afirmando que consideram tal número bastante alto. Questionadas sobre o que sustentaria esse número de medicados, as Professoras A e B relataram que muitos dos alunos não necessitariam de fato da medicação, mas sim de limite e educação da família. Como explicita a Professora B:

É alto, porque eu acho que falta um pouco em casa de limite, entendeu?! Tem criança que a gente vê claramente que não é medicação, é o compromisso em casa, é o limite, é o que está faltando lá, é a base tá? (Professora B)

Nesse ponto encontramos uma contradição, pois ao referirem-se à nota do IDEB o mérito foi atribuído às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e ao trabalho dos professores. Porém, quando se trata do número de crianças medicadas, considerado alto pelas entrevistadas, atribuem as causas apenas a aspectos educativos extraescolares, como a conduta dos pais que não estabelecem “limites” às crianças.

Num segundo momento, as entrevistadas foram indagadas sobre os altos índices de medicação no contexto escolar de forma geral, e nova contradição se apresenta, pois voltam a vincular as práticas do professor a esse índice. Uma das entrevistadas afirma que a maneira como um

2 Índice apontado por Guardiola, Fuchs, Rotta, & Rohde, conforme citado por Tonelotto, 2003.

educador trabalha em sala de aula, bem como a visão que este possui sobre a medicação e sobre as possibilidades de ajudar o aluno com dificuldades pode contribuir para o aumento do número de alunos medicados por supostos transtornos de aprendizagem, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Totalmente influi, entendeu?! Se uma professora ela não tem pulso, pra estar lá na frente, pra estar mantendo, pra ter um olhar, e acha que a Ritalina resolve a vida dela, é lógico que ela vai sugerir encaminhamentos e mais encaminhamentos (Professora B)

Observa-se no discurso das entrevistadas que quando se trata da escola em que elas próprias atuam, a responsabilidade pelo alto índice de medicados é atribuída à família, mas quando se trata de escolas genéricas, a responsabilidade é compartilhada com a escola, e o modo como é desenvolvido o trabalho em sala de aula é considerado.

Dentre tantas contradições, podemos supor a existência de uma pseudoconsciência (consciência fragmentária) que não está articulada com a identificação de práticas pedagógicas que possam efetivamente produzir desenvolvimento ou que possam prejudicá-lo. O discurso oscila entre periférico e genérico, alternando os polos entre família-professor, um responsável pela conduta e outro pelo conteúdo, mostrando uma concepção dualista do ensino, do papel que cabe à família e à escola e do próprio processo de aprendizagem da criança.

B. Relação entre efeito da medicação e mudança no aprendizado da criança.

Outro ponto a ser levado em consideração na fala das entrevistadas é que se tratando do insucesso escolar, o aspecto que mais interessa é o comportamento. Quando um aluno apresenta dificuldades escolares, o primeiro fator a ser corrigido é a conduta da criança. Bonadio e Mori (2013) alertam que o alívio que o medicamento oferece em níveis comportamentais é mais para o professor em sala de aula do que para o próprio aluno, pois só o fato de a criança permanecer em silêncio, sem causar alvoroço e desordem na classe já justificaria o uso da medicação.

Essa concepção é a expressão da precarização da formação docente aligeirada e pragmática de que trata Silva (2014), levando professores a captarem o real de modo fragmentário, sujeitos aos discursos midiáticos sedutores, que enfatizam principalmente o comportamento, e pouco se atêm às questões educacionais de aprendizado. Na escola em questão, as entrevistadas relatam que quando uma criança faz uso de medicação e consegue acompanhar a classe em termos de conteúdo, ela é tratada, nas palavras da Professora B, *como uma criança normal, como se não estivesse ritalinada*. Isto é, não são desenvolvidas práticas pedagógicas diferenciadas que poderiam produzir atenção voluntária ou autocontrole do comportamento com vistas à

redução ou retirada da medicação. Nesse caso, a medicação torna-se um fim em si mesmo e um suporte à prática do professor que pode continuar sendo a mesma. De acordo com as entrevistadas, o aluno só recebe o chamado Apoio Pedagógico caso não consiga acompanhar a classe em termos de aprendizagem, mesmo fazendo uso do medicamento.

No entanto, tratar o aluno *como se ele não estivesse ritalinado* não lhe trará benefício do ponto de vista educacional, pois existe aí a naturalização do emprego da medicação como solução milagrosa, reafirmando a concepção de “fetiche da pílula”, que Bonadio e Mori (2013) propõem e discutem embasadas por uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas. Na pesquisa citada, em entrevistas realizadas, as mães e professoras relatam notar o efeito da medicação assim que a criança ingere-a, atribuindo ao remédio um poder “mágico”.

Além disso, é expressiva a cisão entre desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem no discurso dos professores, ou seja, que a medicação estabilizaria as “funções organicamente deficientes” para que então a criança possa aprender o conteúdo escolar. Esta cisão impede que o professor compreenda que é por meio do ensino dirigido e organizado que a criança se apropria não só de conteúdos escolares, mas de formas de pensar, raciocinar, regular seu comportamento e atenção. Os perigos implicados nestas concepções referem-se a não organização de um trabalho pedagógico de apoio diferenciado, retirando da escola e do educador sua função primordial, a de ensinar (Tuleski & Chaves, 2012), tornando a criança refém do medicamento que funciona como um paliativo químico, cujo uso contínuo produzirá efeitos colaterais.

C. Possíveis relações entre processos educativos e diminuição da medicalização.

É preciso haver um estranhamento em relação ao uso de medicamentos como a Ritalina, pois essas substâncias não podem ser consideradas parte da dinâmica do desenvolvimento do aluno. É necessário buscar meios para tornar o desenvolvimento da criança independente da medicação, pois como afirmam Bonadio & Mori (2013), ser complacente não desenvolverá as potencialidades do aluno. Tal busca deveria ser impulsionada pelo conhecimento sobre os perigos que psicotrópicos como a Ritalina podem proporcionar.

Sobre esse assunto, as quatro entrevistadas mostraram ter conhecimento dos riscos e desvantagens da medicação, como ilustram os trechos a seguir:

Não [tem desvantagem] no desenvolvimento e no comportamento, tem assim, olhando para o futuro né, que ele vai ficar uma criança dependente de uma droga desde cedo, então tem sim, repercute isso lá na frente, aqui ainda não, mas no futuro vai ter. (Professora B)

É, aí como existe esse monte de estudo sobre Ritalina, se a gente começar a ler, não deixaria o pai dar. Porque não sei se porque tem criança que sente a diferença com a Ritalina e sem a Ritalina, às vezes a mãe não dá, ela chega aqui e fala: “eu não tomei”. Aí a gente tem o medicamento na caixinha, escrito o nominho deles e tudo. Ah! Dali a pouco ele foi. (Professora A)

Apesar do conhecimento sobre os efeitos prejudiciais da medicação, existe na fala das entrevistadas a tentativa de esquivar-se do conhecimento mais aprofundado sobre esses efeitos. Pois, desconhecer é um modo de proteger-se do dilema ético que se instaura: compartilhar a responsabilidade pelos prováveis efeitos colaterais resultantes e suas implicações para o desenvolvimento das crianças em médio e longo prazo.

A própria bula³ da Ritalina, medicação mais usada para esses transtornos, traz as reações adversas que o medicamento pode causar, dentre elas, nervosismo, insônia, falta de apetite, cefaleia, discinesia, sonolência, tontura, dores abdominais, vômito, náusea, boca seca, taquicardia, arritmias, palpitação, alterações da pressão arterial e do ritmo cardíaco, além de possíveis problemas na pele, como a hipersensibilidade. Ainda, entre alguns dos efeitos indesejados considerados raros estão: dificuldade de acomodação visual e visão embaçada, redução moderada do ganho de peso, leve retardamento do crescimento, entre outras. Há também uma advertência de que a Ritalina pode causar dependência física ou psíquica.

Logo, a partir da análise dos problemas que a medicação pode trazer, é visto que mesmo os efeitos adversos mais “leves” são muito prejudiciais à saúde da criança. Dessa forma, as crianças sujeitas ao tratamento medicamentoso à base de Metilfenidato sofrerão diversas consequências em nome de um benefício que ainda sequer é comprovado. Como alerta Meira (2012) sobre essa medicação “. . . seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado e o mecanismo pelo qual o metilfenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido . . .” (Meira, 2012, p. 82).

D. As práticas pedagógicas e o desafio em sala de aula.

Uma alternativa para “driblar” a cultura medicalizante são as práticas pedagógicas efetivas, elaboradas intencionalmente para serem eficazes no atendimento das necessidades dos alunos e promotoras do processo de humanização dos mesmos como propõem Eidt e Ferracioli (2010). Para isso, é necessário que as equipes pedagógicas tenham uma formação teórico-prática aprofundada, que possibilite aos educadores levarem em consideração o contexto no qual a escola e seu público estão inseridos. Saviani (2012) esclarece que o professor lida com o aluno concreto que

sintetiza em si as relações sociais das quais participa. Sendo assim, cabe ao educador conhecer essa criança “concreta”, e a partir desse conhecimento construir ou reorganizar práticas pedagógicas que venham ao encontro das necessidades da mesma e fomentando outras mais, na dialética ensino/desenvolvimento, pois dessa forma o ensino atingiria o objetivo do qual fala Vigotski (2001), isto é, promover o desenvolvimento na criança das funções psíquicas superiores tais como pensamento lógico conceitual, memória lógica, atenção voluntária e autocontrole do comportamento.

Conclusão

A partir da discussão levantada e levando em consideração os limites da pesquisa, não foi encontrado nas respostas das professoras às entrevistas um fator de destaque em termos pedagógicos que poderia ter conduzido a escola a receber uma boa nota do IDEB. Tampouco que colaborasse comprovadamente para a diminuição do número de alunos medicados por dificuldades de aprendizagem, visto que a porcentagem de crianças medicadas está na média e não abaixo dela como se poderia supor.

Sendo a escola bem conceituada pelo IDEB, a hipótese era a de que este seria um indicativo de que na instituição haveria práticas pedagógicas diferenciadas e que os professores tivessem conhecimento da importância delas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que minimizaria o número de encaminhamentos, diagnósticos e medicalização. No entanto, tal hipótese não se confirmou nessa amostra. Logo, as práticas desenvolvidas na escola, mencionadas de modo genérico pelas entrevistadas, e que a levaram a obter uma boa nota no IDEB, não foram eficazes em diminuir a porcentagem de crianças encaminhadas e medicadas por transtornos de aprendizagem.

Isso nos faz questionar o que o IDEB vem mensurando, efetivamente, bem como, concordar com Almeida, Dalben e Freitas (2013) sobre o fato de o IDEB mensurar apenas um viés do todo que representa o processo de escolarização. Tais conclusões, elaboradas a partir de uma pequena amostra são preocupantes, porém não podem ser generalizadas, sendo necessárias maiores investigações visando aprofundar esta problemática com um número maior de escolas.

Ainda assim, fica evidente que a falta de consciência real sobre as implicações de uma visão biologizante e medicalizante em relação às dificuldades de aprendizagem coloca-se como um obstáculo ao ensino diferenciado para os alunos, para que superem suas dificuldades e desenvolvam as funções psicológicas superiores em sua totalidade. Essa concepção de ensino pode ser explicada como reflexo de uma formação fragmentária e precária dos professores, que são submetidos a frequentes avaliações de seu trabalho pelo poder público, pelos coordenadores e até mesmo pelos pais de seus alunos como expõem Tuleski e Chaves (2012), mas recebem pouco apoio para sua formação, e quando o recebem é de maneira superficial e pragmática. Problematicar como se dá a formação docente na atualidade é funda-

3 A bula foi consultada no site <http://www.bulas.med.br>.

mental, principalmente nas séries iniciais, visto o impacto de uma formação precária do educador para a aprendizagem e desenvolvimento infantil (Silva, 2014).

Desse modo, destacam-se dois aspectos importantes, que poderiam se constituir como caminho inicial para reverter ou minimizar as práticas de medicalização. Primeiro, é preciso construir um estranhamento em relação ao uso de medicamentos como a Ritalina, visto que o uso desse tipo de fármaco por crianças se tornou naturalizado, entendido muitas vezes como necessário para um bom desempenho escolar. Tal problematização deve ser realizada nos mais diversos segmentos sociais como: científico, médico, educacional e familiar. Segundo, deve-se intensificar o dilema ético dos professores, pois ao conhecer de modo aprofundado os efeitos colaterais deste tipo de medicamento, podem sentir-se mais responsáveis pelas consequências dos encaminhamentos, diagnósticos e tratamentos medicamentosos, viabilizando outras práticas quando surgem dificuldades na escolarização.

Por fim, reitera-se que a escola, suas práticas e seus professores cumprem papel essencial no desenvolvimento e na vida de cada criança que passa por ela. Por isso é necessário instrumentalizar teórica e materialmente o professor, para que este realize seu trabalho da melhor forma possível e contribua para o desenvolvimento de crianças humanizadas e livres das rédeas químicas que a medicalização impõe.

Referências

- Almeida, L. C., Dalben, A., & Freitas, L. C. (2013). O IDEB: limites e ilusões de uma política nacional. *Educação e Sociedade*, 34(125), 1153-1174.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4^a ed. rev.) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Associação Brasileira do Déficit de Atenção [ABDA] (2014). *Textos sobre TDAH*. Recuperado: 23 setembro de 2014. Disponível: <http://tdah.org.br/artigos/textos.html>.
- Boarini, M. L. & Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora*. Maringá: EDUEM.
- Bonadio, R. A. A. & Mori, N. N. R. (2013). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Diagnóstico e Prática Pedagógica*. Maringá: EDUEM.
- Eidt, N. M. & Ferracioli, M. U. (2010). O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em A. Arce & L. M. Martins (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar* (2^a ed.) (pp. 93-123). Campinas: Alínea.
- Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S., & Leonardo, N. S. T. (2009). A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural. Em E. A. Tomanik, A. M. P. Caniato, & M. G. D. Facci (Orgs.), *A constituição do sujeito e a historicidade* (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Facci, M. G.D., Silva, S. M. C., & Ribeiro, M. J. L. (2012). A medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "includos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (2^a ed.) (pp. 157-186). Maringá: UEM.
- Luria, A. R. (1979). Atenção e memória. Em A. R. Luria, *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martins, L. M. & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a *Educação Escolar. Psicologia Política*, 11(22), 345-358.
- Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "includos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (2^a ed.) (pp. 75-106). Maringá: UEM.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2012). O lado escuro da dislexia e do TDAH. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "includos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (2^a ed.) (pp. 107-155).. Maringá: UEM.
- Ritalina® (s.d.). *Bula*. Disponível: <http://www.bulas.med.br>.
- Saviani, D. (2012). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. Em N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (2^a ed.) (pp. 24-46). Campinas: Autores Associados.
- Silva, V. P. (2014). Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador?. Em S. Miller, M. V. Barbosa, & S. G. L. Mendonça (Orgs.), *Educação e humanização: as perspectivas da teoria Histórico-Cultural* (pp. 83-96). Jundiaí: Paco Editorial.
- Smolka, A. L. & Nogueira, A. L. H. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 77-94). São Paulo: Moderna.
- Tonelotto, J. M. F. (2003). Aspectos acadêmicos e sociais do transtorno do déficit de atenção. Em S. M. Ciasca (Org.), *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S. C. & Chaves, M. (2012). Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das

dislexias, disgrafias e disortografias. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (2ª ed.) (pp. 187-210). Maringá: UEM.

Tuleski, S. C. & Eidt, N.M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.

Vygotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). A criança e seu comportamento. Em L. S. Vygotsky & A. R. Luria, *Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança* (pp. 151-239). Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em: 27/07/2015
Reformulado em: 13/05/2016
Aprovado em: 24/06/2016

Sobre as autoras

Daniella Fernanda Moreira Santos (danii.fernanda@hotmail.com)
Universidade Estadual de Maringá. Graduanda em Psicologia.

Silvana Calvo Tuleski (silvanatuleski@gmail.com)
Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação Escolar.

Adriana de Fátima Franco (adrifranco@hotmail.com)
Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação.

Pesquisa financiada por PIBIC/CNPq-FA-UEM, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá CAE 06875112.0.0000.0104

Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente

Enrique Riquelme Mella

Universidad Católica de Temuco - Chile

Daniel Quilaqueo Rapimán

Universidad Católica de Temuco – Chile

Segundo Quintriqueo Millán

Universidad Católica de Temuco – Chile

Elisa Loncón Antileo

Universidad de Santiago de Chile – Chile

Resumen

Este artículo es de carácter teórico, en él reflexionamos sobre el desafío de revisar los marcos sobre la educación emocional que necesita reconocer e identificar las variaciones de los problemas sociales y culturales asociadas a la educación familiar mapuche como eje de formación emocional propio. Partimos de la reconsideración de la dimensión emocional en la escuela, acompañada de investigaciones que apuntan al mejoramiento de ciertas habilidades emocionales tanto en los estudiantes como en los profesores. Este reconocimiento se asocia con un ideal de competencias emocionales o ideal emocional en el aula. Sin embargo, en este ideal de educación emocional, se ha dejado de considerar el saber emocional de los estudiantes que pertenecen a culturas de grupos minoritarios, donde el ideal emocional construido en el marco de la educación familiar puede distar del predominante en las escuelas. Esta situación de la escuela y la educación en contextos indígenas, puede generar choques culturales que, en contextos de diversidad social y cultural, pueden ser ignorados o mal interpretados, generando procesos de discriminación e inequidad. Esta problemática puede ser abordada desde una epistemología emocional propia; permitiendo el reconocimiento de la educación emocional y la identidad cultural mapuche mediante un enfoque educativo intercultural.

Palabras clave: Escuela; educación afectiva; educación familiar.

Dominance of Western emotional education on indigenous context: the need for a culturally pertinent emotional education

Abstract

In this theoretical article we reflect on the challenge of checking the frameworks related to the emotional education that need to recognize and identify the variations of the social and cultural problems associated with the mapuche family education as core of the own emotional formation. We start with a reconsideration of the emotional dimension of the school, accompanied by investigations that aim to the improvement of certain emotional skills in students as well as in professors. This recognition is associated with an ideal of emotional competencies or an emotional ideal in the classroom. Previously, however, in this ideal of emotional education, the emotional knowledge of the student who belongs to the culture of minority groups has not longer been considered, especially when the emotional ideal built on the framework of the family education may be far from the predominant one in the schools. When social and cultural diversity is ignored or misinterpreted in school and in education in indigenous contexts, cultural clashes emerge creating processes of discrimination and inequity. This problem can be addressed with a proper emotional epistemology, allowing for recognition of the emotional education and the mapuche cultural identity by using an intercultural educational approach.

Keywords: School; affective education; family education.

Predomínio da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente

Resumo

Este artigo teórico reflete o desafio de rever contextos da educação emocional, precisamente para reconhecer e identificar mudanças nos problemas sociais e culturais associados à educação da família Mapuche como eixo da formação emocional. Começamos reconsiderando a dimensão emocional na escola, junto com uma investigação destinada a melhorar certas habilidades emocionais em alunos e professores. Este reconhecimento está associado a um ideal de competências emocionais e ideal emocional na sala de aula. No entanto, neste ideal de educação emocional se deixou de considerar o conhecimento emocional dos alunos que pertencem a culturas de grupos minoritários, em que o emocional construído idealmente no âmbito da educação familiar pode estar longe de ser dominante nas escolas. Esta situação da escola e da educação em contextos indígenas pode levar a choques culturais que, em contextos de diversidade social e cultural, podem ser ignorados ou mal interpretados, gerando processos de discriminação e desigualdade. Este problema pode ser abordado a partir de uma epistemologia emocional, permitindo o reconhecimento da educação emocional e identidade cultural Mapuche através de uma abordagem educativa intercultural.

Palavras-chave: Escola; educação afetiva; educação familiar.

Introducción

Durante los últimos años hemos venido siendo testigos de una lenta, pero constante reconsideración de la dimensión emocional en la escuela; lo que ha venido acompañado de una serie de investigaciones y programas de intervención que apuntan a un mejoramiento de ciertas habilidades o competencias emocionales, tanto en los estudiantes como en los profesores (Saarni, 2008; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Riquelme & Montero, 2013). Básicamente, la competencia emocional en la escuela es entendida como la demostración de eficacia emocional en las interacciones sociales (Bisquerra & Pérez, 2007). Entre las competencias emocionales encontramos el *reconocimiento de emociones* en sí mismo y en los otros (Saarni, 1999), lo cual se desarrolla mediante la *regulación emocional* (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). La regulación implica los siguientes procesos: (a) manejar las emociones de manera productiva, siendo consciente de los sentimientos, monitoreándolos y modificándolos cuando sea necesario, de modo que ayuden a afrontar diversas situaciones, y (b) expresar las emociones adecuadamente. Estas son solo algunas de las competencias emocionales básicas que son recomendadas en el desarrollo del niño en el nivel de enseñanza preescolar. Puesto que, la cantidad y naturaleza de las competencias emocionales varía según el enfoque teórico, el contexto de interacción social en el que se despliegan y, naturalmente, dependiendo de la edad.

El desarrollo de las competencias emocionales se vincula a los escenarios o contextos familiares y culturales, donde se delinear las pautas esperables para interpretar la emoción, como un proceso regular de socialización, para actuar emocionalmente o 'saber sentir' (Cole & Tan, 2006; Friedlmeier, Corapci, & Cole, 2011). Este es un elemento básico que parece omitirse en la educación emocional escolar. Desde esta perspectiva, los niños en un escenario educativo particular como el escolar, pueden estar respondiendo a formas socialmente aceptadas y culturalmente deseables que se dejan de considerar al intentar potenciar una misma competencia a todos los estudiantes (Riquelme & Munita, 2013, 2016). Este hecho podría ser una limitante en contextos educativos de diversidad social y cultural, donde existe la presencia de estudiantes que poseen culturas diferentes, formas de sentir y competencias emocionales que se pueden desarrollar o negar desde la cultura dominante que enmarca la escuela. Esto es particularmente relevante cuando la escuela asume por válido un tipo de comportamiento emocional y lo somete a contraste en todos los niños, sin cuestionar si el modelo con el que contrasta requiere ser modificado, o si es sensible a las variaciones culturales (Riquelme & Munita, 2016).

En un marco de interacción social, en contexto de diversidad social y cultural como el escolar, el comportamiento emocional de niños que pertenecen a pueblos indígenas como el mapuche, puede ser erróneamente interpretado como desajustado o como emocionalmente incompetente (Gallimore & Hu-Peiau, 2002). Además, puede conducir a

discriminación en el aula - tanto de profesores como estudiantes, sean éstos de ascendencia mapuche o no mapuche - así como a procesos de inequidad por parte de quienes forman parte de la cultura dominante (Chentsova-Dutton & Wong, 2002; Ibáñez-Salgado, 2015). De esta forma, no solamente podemos observar los procesos históricos de discriminación escolar al excluir saberes educativos y culturales vernáculos (Foley, 2004). En la *dimensión del saber emocional* la exclusión vivenciada puede ser aún más sutil al discriminar al niño indígena, apartándolo 'por su propio bien' al no ajustarse a una forma de sentir deseable en el marco de la cultura escolar dominante (Riquelme & Munita, 2011).

Efectivamente, el ideal emocional que predomina históricamente en la educación escolar instaurada en contextos de colonización indígena, especialmente en América Latina, está anclado en el pasado colonial. Puesto que, se apoya en el marco social y cultural eurocéntrico occidental, de carácter civilizatorio, jerarquizante, monocultural, hegemónico y homogeneizante, anclada en el pasado colonial (Quintriqueo, 2010). Es así como en el contexto educativo chileno los estudiantes de origen mapuche se han visto enfrentados a la discriminación y dominación sociocultural, como resultado del colonialismo instaurado en la escuela (Quintriqueo & cols., 2014). Esto ha generado, entre los mapuches, la pérdida del uso público del lenguaje propio, los referentes culturales y los aspectos emocionales. Sin embargo, estas dificultades han impulsado a los padres de familia la búsqueda constante y estable de un mejor desarrollo social, mediante su incorporación a la educación escolar monocultural occidental (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Esto ha implicado construir en el mapuche una racionalidad de 'producción y progreso' que habitualmente es contradictoria, sobre lo que es deseable en la familia y comunidad, en situación de sociedad minoritaria, para mantener e integrar su herencia cultural en este proceso (De Leersnyder, Mesquita, & Kim, 2011). En este sentido, las dificultades que ha traído la escolarización son ampliamente reconocidas (Quilaqueo & Merino, 2003) y todas ellas implican la construcción de un componente emocional central y representaciones sobre el saber sentir. Sin embargo, las variaciones de la dimensión emocional en el ámbito educativo se han reemplazado por un criterio común de desarrollo evolutivo emocional que sigue manteniendo las inequidades, ignorando los saberes propios y en consecuencia, propendiendo a una educación que reproduce la discriminación hacia los pueblos indígenas (Quilaqueo, Merino, & Saiz, 2007; Tremblay, Gokiert, Georgis, Edwards, & Skrypnek, 2013).

Una educación que busque el desarrollo de las personas debería reconocer y hacer visible la diversidad de los niños en el aula (DeAnquín & Bazán, 2015; Ibanez, Diaz, Druker, & Rodriguez, 2012), mediante la incorporación de conocimientos y saberes culturales propios del contexto sociocultural de los estudiantes, entre los que la emoción tiene un rol central (Boiger & Mesquita, 2012). Esto requiere de una escuela que no sólo reconozca las emociones en sus dimensiones comunes, universales y evolutivas (Lewis, 1989, 2008), sino que además, respete las diferencias culturales

en la forma de entender lo adecuado en el comportamiento emocional, según el contexto de interacción, y ofrezca una evaluación sensible a las diferencias sociales y culturales (Dunsmore & Halberstadt, 2009; Halberstadt & Lozada, 2011).

Considerando que las emociones son organizadas y gestionadas socialmente en los discursos y prácticas sociales de la familia y comunidad (Zembylas, 2011), es que se hace necesario reconocer – para una educación pertinente y respetuosa – los ideales emocionales que se encuentran presentes en los discursos socio-educativos de las familias mapuches, así como en actividades culturales donde se hacen evidentes las prácticas de socialización de la emoción. Así, la necesidad de reconocimiento requiere de un estudio comprensivo respecto de los conocimientos sobre la emoción y su socialización en la educación familiar mapuche. Puesto que, dichos conocimientos integran una representación sobre la emoción y lo emocional en los niños, la que es transmitida mediante la educación familiar mapuche.

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre la necesidad de construir un marco de educación emocional para una educación pertinente que reconozca las variaciones culturales asociadas a la forma en que se potencian determinadas competencias emocionales. Asimismo, reflexionamos sobre la construcción del conocimiento social en relación a la emoción que subyace a su expresión comportamental en distintos contextos de interacción social (Tremblay & cols., 2013). Ponemos especial énfasis en la educación familiar mapuche como eje de los procesos de formación emocional propios. Finalizamos señalando los potenciales caminos a recorrer para avanzar hacia una educación emocional escolar con pertinencia social y cultural.

Socialización del saber sentir y su correlato en la competencia emocional

La competencia emocional incorpora el *saber sentir* en contextos sociales particulares. Como se ha señalado, un sujeto es competente emocionalmente en situaciones específicas que entregan lineamientos sobre lo deseable y adecuado culturalmente. Estos lineamientos constituyen guiones de acción dinámicos que operan inicialmente en los planos conductuales, para luego ser internalizados y organizados en modelos representacionales (Zubieta, Fernández, Vergara, Martínez, & Candia, 2012). Estos son procesos recursivos de acción-internalización y representación de la emoción, que se articulan en actividades cotidianas de socialización y educación infantil. Durante estas interacciones se entregan – explícita o implícitamente – normas que señalan directrices emocionales expresadas en el lenguaje, sobre lo esperable o deseable en un contexto social, que luego son reforzadas culturalmente. Por ejemplo, Ronald de Sousa (1987) los ha denominado *escenarios paradigmáticos*:

Somos familiarizados con el vocabulario de la emoción por la asociación con escenarios paradigmáticos. Éstos son

trazados en primer lugar de nuestra vida cotidiana como los niños pequeños y viene a ser reforzada por la historia, el arte y la cultura a la que estamos expuestos. Más tarde, en las culturas alfabetizadas, se complementan y refinan por la literatura. Los escenarios paradigmáticos implican dos aspectos: en primer lugar, una situación tipo que provee objetos característicos del tipo de emoción específica (donde los objetos pueden ser de varios tipos identificados en el capítulo 5), y en segundo lugar, un conjunto de respuestas características o “normales” a la situación, donde la normalidad es en primer lugar una cuestión biológica y luego muy rápidamente se convierte en una cultural.¹ (p. 182).

Siguiendo esta hipótesis, un escenario paradigmático es entendido como una situación prototípica que refleja lo esperado culturalmente en distintas dimensiones, en particular el nivel emocional. Este escenario entrega guías orientadoras. Por ejemplo, la ‘correcta’ interpretación de lo que nos sucede desde nuestra sociedad y cultura, o el lenguaje que utilizamos para expresar nuestras emociones y sentimientos (Riquelme & Munita, 2016; Riquelme, Munita, Jara, & Montero, 2013). Russell (1991) se ha referido a ellos como ‘escenarios prototípicos de estados afectivos’, los que implican una representación internalizada de las emociones construidas en un proceso de negociación con figuras significativas. Es decir, la interacción social cotidiana promueve la aparición de constructos cognitivos y afectivos compartidos que proveen a los individuos de un marco de sentido común, a partir del cual es posible entender sus experiencias en el mundo.

En estos escenarios prototípicos se organizan guiones emocionales (Widen & Russell, 2010; 2011) que cognitivamente ordenan las secuencias de conductas que integran emoción, de modo que no solo vemos una emoción aislada, sino un conjunto de acciones con un sentido. Desde un plano más social, los guiones surgen de la necesidad humana de ordenar y explicar el mundo. Así, se construyen marcos de referencia que no sólo nos permiten entender el mundo, sino que además, nos permiten conducirnos en él. Desde esta perspectiva, podemos entender las emociones como una dimensión de *construcción social* sobre las cuales podemos reflexionar y construir como cultura de representaciones y ideales emocionales (Trommsdorff & Cole, 2011; Tsai, 2013). Es posible entonces observar que la interacción social propia de los sujetos de grupo social mediatiza, a través de estos escenarios paradigmáticos, aquellas emociones que forman parte de lo esperable. Consecuentemente podemos ‘observar’ la construcción de un significado cultural de las emociones en una historia individual (Muller, Grossen, de Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014).

Los escenarios paradigmáticos y guiones emocionales son construidos en interacción directa con la familia y actores sociales que socializan la emoción con los niños.

1 Trad. del autor.

Así, los elementos culturales como la literatura, música, entre otros, también aportan a la construcción de un ideal emocional. La familia, específicamente los padres, son los encargados de realizar esta socialización inicial de la emoción y gran parte de los modelos teóricos que dan cuenta de los mecanismos de socialización los ubican en el primer plano, como representantes de una educación que también es social y cultural (Bowie & cols., 2013). Pero la escuela también funciona como un escenario paradigmático y en ella podemos observar cómo los adultos mediadores potencian una forma de expresar y regular la emoción que habitualmente es la ideal, desde el punto de vista de la cultura dominante (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009).

Antecedentes sobre diferencias culturales y socialización de las emociones

Los procesos de socialización emocional se desarrollan siempre en contextos socio-históricos particulares (Cole & Tan, 2006), donde la internalización de guiones emocionales y la representación social asociada a los mismos están mediatizadas por el contexto social y cultural en el que se construyen. Es así como el marco cultural articula la representación social de la emoción, así como el desempeño emocional de los sujetos (o saber sentir), a través de distintos mecanismos de socialización (Dunsmore & Halberstadt, 2009; García, Crnic, Lamberty, & Wasik, 1996; Mesquita & Albert, 2007).

Al incluir el contexto socio-histórico de una sociedad y cultura nos referimos a las creencias compartidas, valores y costumbres que son dinámicamente transmitidas y modificadas intergeneracionalmente (Le, Ceballo, Chao, Hill, Murry, & Pinderhughes, 2008). Estos procesos se asocian entonces a lo que es culturalmente valorado como una paternidad efectiva. Aun cuando existen aspectos del proceso de crianza que pueden ser transversal entre personas de distintas sociedades, así como una gran variabilidad individual al interior de cada sociedad, existe un considerable cuerpo de evidencia asociado al rol de la cultura en el proceso de socialización de la emoción.

En efecto, se han documentado diferencias entre amplios grupos culturales como por ejemplo, la cultura europea y americana (Estados Unidos), que ha sido consistentemente descrita como individualista y que orienta en consecuencia sus prácticas de crianza. En contraste con las culturas latinas, más interdependientes y socio-céntricas se asocian, por ejemplo, a acciones en donde el individuo siempre está en relación a otros y la familia asume un rol central en la crianza (Russell, 1991).

Junto a estas grandes diferencias, es posible observar otras más específicas que expresan lo deseable y no deseable sobre el comportamiento emocional (Soto, Levenson, & Ebling, 2005) y por lo tanto, sobre los mecanismos de educación y socialización de la emoción. Por ejemplo, Wong, Bond, y Rodriguez (2008) exploraron la relación entre valores y expresión emocional en 25 países, donde constataron

que las personas de culturas que enfatizaban las relaciones jerárquicas expresaban no verbalmente menos vergüenza, culpa o miedo, mientras que las culturas más individualistas expresaban más frecuentemente alegría. En la expresión verbal de la emoción también se han documentado diferencias culturales, por ejemplo, Hostetter, Alibali, y Niedenthal (2012) señalan que los asiáticos del este expresan menos emociones que los europeos.

Los estudios que han comparado interculturalmente la *expresividad emocional parental*, han evidenciado de manera consistente profundas diferencias. Por ejemplo, las madres afroamericanas y mexicoamericanas presentarían menores despliegues de atención física que las madres europeas (Isapa & cols., 2004). La *discusión parental de las emociones* ha sido igualmente sometida a contraste entre distintas sociedades (Fivush & Wang, 2005), evidenciando diferencias culturales en la forma en que los padres discuten las emociones con sus hijos. Por ejemplo, la investigación de Wang (2013) ha evidenciado que las conversaciones entre madre-hijo americanas, se caracterizan por un estilo de 'explicación de la emoción', mientras que las conversaciones de madre-hijo chinos se caracterizan por presentar un estilo de 'crítica emocional'. Entre estos mismos grupos se ha observado que, en la discusión de las emociones, las madres chinas usan más palabras asociadas a las emociones negativas que las madres americanas.

Las *reacciones parentales a las emociones de los niños* también constituyen mecanismos de socialización de un ideal emocional. En este campo Cheah y Sheperd (2011), compararon reacciones de madres canadiense-europeas y madres aborígenes de Canadá ante la agresión de sus hijos, pudiendo evidenciar que ambos grupos de madres respondían generalmente de manera negativa. Pero también pudo identificar diferencias en el grado de respuesta emocional, donde las madres aborígenes se mostraron menos ansiosas ante la agresión de los niños que las madres de origen europeo-canadienses. De la misma forma, Cole, Tamang, y Shrestha (2006) encontraron diferencias en las reacciones sobre la vergüenza y rabia de los niños, al comparar madres indígenas de Nepal, Tamangy Brahman, donde las primeras tendían más a reprimir la expresión emocional de los niños, mientras que las madres Brahman respondían al niño con abrazos o razonando con ellos.

Aun cuando es posible evidenciar diferencias en las distintas dimensiones del modelo propuesto por Eisenberg, Cumberland, y Spinrad (1998), los estudios llevados a cabo para explorar socialización emocional en Latinoamérica y particularmente en Chile en contextos indígenas, son aún incipientes (Henao & García, 2009). Lo anterior puede estar asociado a la primacía de lo racional y objetivista de la investigación científica, quedando en un segundo plano u omitido la emoción como construcción social y su dimensión espiritual. Este proceso se ha visto reflejado en educación, donde, a pesar del enorme impacto en todas las dimensiones del quehacer académico, la vida emocional del estudiante ha sido históricamente mantenida al margen y minimizada (Cassassus, 2006).

Pero la escasa exploración de las variaciones culturales en la emoción en Latinoamérica y particularmente en Chile, puede deberse, además, a que damos por hecho que la forma correcta de sentir es la que define el marco social y cultural eurocéntrico hegemónico en el contexto escolar y social. Por lo tanto, no percibimos posturas críticas al modelo de ideal emocional construido en el marco social y cultural eurocéntrico occidental que se transmite de forma constante y está generalizada en la sociedad nacional. Sin embargo, observamos que el marco social y cultural mapuche que define la emoción de niños mapuches, queda invisibilizado en el desarrollo de competencias emocionales en la educación escolar.

Población y estructura de la socialización emocional en la familia mapuche

La estructura de socialización emocional mapuche está asociada a la educación familiar, sustentada en saberes y conocimientos educativos propios. Los mapuches, históricamente han habitado la zona Macro Centro-Sur de Chile, considerado como 'territorio mapuche ancestral' (Bengoa, 2008), en permanente disputa con el Estado-Nación hasta la actualidad. En dicho territorio, el Censo Nacional de Población de abril de 2002 señala que la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los ocho pueblos indígenas del país, de los cuales el 62,4% vive en zonas urbanas y el 37,6% en zonas rurales. El pueblo mapuche representa un 87,3% del total de la población indígena. En tanto los aymara representan el 7%, los atacameños el 3%. El resto de las etnias (colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe), en conjunto representan un 2,7%. La región de la Araucanía representa la mayor concentración de población mapuche (203.221 habitantes), representando el 23,4 % de la población total de esta región (INE, 2003). Estadísticas más recientes constatan que la población indígena actual es de 1.565.915 habitantes, representando el 9,1% del total país (17.207.857); de los cuales 106.729 tienen su residencia en la región del Bio-Bio, 30.952 en la Araucanía y 209.214 en Los Lagos (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

La población juvenil del pueblo mapuche tiene derecho para acceder a todos los niveles del sistema educativo nacional. En el marco de la actual legislación (Ley Indígena N° 19.253, 1993), ellos tienen derecho a una educación intercultural bilingüe que les permite el aprendizaje y revitalización de su lengua vernácula *mapunzugun*, desde el año 1996 también se han venido incorporando educadores tradicionales que facilitan a la escuela la incorporación de saberes y conocimientos mapuches en la asignatura de lengua indígena. Los educadores tradicionales son considerados sabios y son elegidos por los miembros de la familia y de la comunidad para colaborar en la formación de los niños en la educación escolar.

Desde este contexto, las perspectivas disciplinarias que exploran y tipifican los conocimientos y saberes cul-

turales mapuches se ha venido ampliando considerable y sistemáticamente, durante los últimos 15 años, entre ellas la educación intercultural, la sociología, la antropología educativa y la psicología social, entre otros (Loncón & Martínez, 2000; Saiz, Rapimán, & Mladinic, 2008; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo & Torres, 2013; Ibáñez-Salgado, 2015). Son estudios que han permitido una visión más amplia de la educación mapuche, la educación intercultural y la incorporación del conocimiento mapuche a la educación escolar. Sin embargo, hasta la fecha son pocos los estudios que han explorado las pautas de crianza implicadas en los procesos de socialización infantil en la familia mapuche (Obach & Sadler, 2006; Cofré, 2008; Williamson, 2012). Asimismo, se observa prácticamente la inexistencia de estudios que den cuenta de la construcción y gestión del conocimiento emocional, en el marco de la sociedad y cultura mapuche.

A pesar de la inexistencia de estudios que den cuenta de la construcción y gestión del conocimiento emocional mapuche, sostenemos la hipótesis de la existencia de categorías de conocimientos emocionales propias, presentes entre los estudiantes de origen mapuche en el medio escolar. Puesto que, los autores Quilaqueo y Quintriqueo (2010) señalan que "Los saberes educativos mapuches vitales, utilizados por las familias en la formación de sus hijos, siguen vigentes entre las familias de comunidades de La Araucanía. Dichos saberes se sustentan en métodos de formación de personas y principios propios que los regulan" (p. 337). Según estos autores, la acción educativa que integra las distintas categorías de saber emocional se denomina kimeltuwün. El kimeltuwün refiere al proceso educativo mapuche que aborda aspectos que revelan quiénes aprenden, cómo y qué se enseña considerando la edad del aprendiz. Es así como dicha acción educativa está contextualizada a los contenidos de aprendizaje del medio natural, social y cultural (especialmente la espiritualidad) en que se sustenta el desarrollo de la familia y la comunidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010). Entre los principios educativos señalados por Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés (2015, p. 121), se destacan los siguientes: 1) "kümeyawalta che", asociado a la actitud de respeto que idealmente se debe dar entre las personas de la familia y la comunidad; 2) "yamüwalta che", asociado al reconocimiento y estima entre personas de la comunidad mapuche en general; 3) "kümerakizuantanieael", refiere a la necesidad de desarrollar un pensamiento requerido en la familia y la comunidad; 4) "küme che geal", que refiere a un modelo de persona solidaria; 5) "kim che geal", asociado a la formación de la persona sustentada en el conocimiento; 6) "kümeinayaltañizugu", refiere a una persona que debe actuar correctamente, ser firme en una forma de pensar; 7) "ajkütualtazugu", significa formar una persona que se capaz de saber escuchar; y 8) "kümekegübantayenieael", que significa ser una persona portadora del buen consejo.

Asimismo, el kimeltuwün incluye elementos como la responsabilidad familiar en la enseñanza, la exclusividad de los padres y abuelos en la entrega de conocimientos cotidianos para la formación de las personas. Los padres y los familiares más cercanos que intervienen en la formación

durante la niñez utilizan diversas estrategias de acción que constituyen elementos diferenciadores en la formación mapuche como lo es el gübamtun (o arte de aconsejar) (Caro & Terencán, 2006). En este proceso se utilizan distintas prácticas de acuerdo a las situaciones específicas, o momentos particulares de la vida cotidiana, con códigos diferentes y estrategias distintas para el aprendizaje de los hijos. Entre las que se destacan son: el epew (relatos fundacionales), el feyentun (contenidos referidos a la obediencia), el nūxam (referido a un método educativo) y el gübam (referido a un método de enseñanza) que abordan contenidos valóricos, míticos e históricos de la comunidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010).

Junto a la familia, junto a los miembros de la comunidad, es un participante activo en la socialización emocional, en particular los kimches, hombres y mujeres, quienes son considerados sabios y sabias portadores del conocimiento social y cultural, depositarios de saberes específicos sobre la formación de personas. Los kimches, basándose en el kimeltuwün, transmiten a niños y niñas de origen mapuche sobre saberes culturales ancestrales, contenidos actitudinales relacionados con la memoria social mapuche (Quilaqueo & Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012). Desde lo señalado en el marco de la socialización del niño mapuche, es posible distinguir procesos educativos que se relacionan con la discusión de la emoción en el marco de la formación de la persona, así como principios emocionales que se construyen socialmente en este proceso.

En conclusión, considerando la propuesta de Goetz, Spencer-Rodgers, y Peng (2008), proponemos que los procesos dialógicos en el marco de epistemologías culturales, como los señalados en el kimeltuwün en la familia mapuche, influyen la experiencia y regulación emocional de quienes forman parte de ella. De allí, surgen herramientas de socialización emocional que orientan la forma de actuar, que se someten a contraste en los contextos de diversidad social y cultural. Es el caso de la escuela y el sistema educativo en general. Lo anterior tiene implicancias, también, para el desempeño del estudiante en contextos educativos escolares que igualmente buscan aportar a la formación de personas, pero desde una lógica occidental con lineamientos de comportamiento distintos (Kim & Markus, 2002).

Para finalizar

Como agente socializador, la escuela no sólo educa formalmente a través del currículum escolar, educa también en función de las normas morales y éticas que pueden estar en mayor o menor medida explícitas en su quehacer y en su interacción social habitual (Perrenoud, 1996). Es decir, un adecuado proceso de educación debe hacer explícitos los ideales formativos en el campo de la emoción, en particular en la educación en contextos de diversidad social y cultural, principalmente en contextos indígenas. Lo anterior implica reflexionar sobre la educación emocional que explícita o implícitamente estamos entregando a nuestros estudiantes.

La educación en contextos de diversidad social y cultural, en el caso mapuche, no pasa sólo por incorporar sus conocimientos culturales y saberes propios en el currículum escolar, sino que además, es necesario comprender los procesos emocionales que subyacen a las dinámicas culturales expresadas conductualmente en el contexto educativo. Esto implica el reconocimiento de la importancia de las normas sociales y emocionales que pueden diferir entre los sujetos pertenecientes a distintas culturas que se hacen evidentes en las relaciones interculturales. Lo anterior es particularmente relevante al considerar que el desarrollo de competencias emocionales, como el reconocimiento, expresión y regulación de emociones son parte de los programas pedagógicos en educación preescolar (MINEDUC, 2008). Esto permitirá tener una visión actual de los componentes emocionales que subyacen a un comportamiento escolar, pero se pretende comprender además, cómo los patrones de representación emocional presentes desde un discurso histórico deben ser modificados en base a las demandas socio-educativas de una educación occidental dominante y excluyente.

La contribución de la psicología social a la educación es, en este punto, fundamental. La psicología debe contribuir mediante la investigación histórica-documental y empírica de los saberes emocionales propios de pueblos indígenas, en miras a una revisión de los modelos europeos y occidentales sobre lo que es deseable para un niño en su desarrollo emocional. En este marco, esta construcción teórica debe dar cuenta de una pluralidad epistemológica que incluya tanto las visiones occidentales como indígenas por igual. Lo anterior permitirá develar los conocimientos propios de estas culturas y aportar de esta forma a su revitalización.

La psicología también puede contribuir a este objetivo, a través de la exploración de las creencias y representaciones que el cuerpo académico de las escuelas tiene en relación a las minorías, lo mismo sobre las creencias que mantienen sobre las minorías de los formadores de profesores en las universidades. Lo anterior, es necesario para la develar aquellas creencias y estereotipos que mantienen la primacía de un ideal emocional occidental y europeo, así como el racismo y tendencia a la 'normalización' de niños de culturas minoritarias, como ha sido el caso de los mapuches en Chile.

En esa perspectiva, el conjunto de contenidos y principios educativos explicitados por Quintriqueo y cols. (2015) para la formación de personas, constituye los saberes y conocimientos propios de la educación familiar, que tienen implicancias directas en la construcción de competencias emocionales de niños y niñas mapuches. Estas competencias emocionales al estar sustentadas en la dimensión natural (relación hombre naturaleza), social, cultural y espiritual, se construyen como representaciones sociales que se viven desde la intersubjetividad, para dar sentido al actuar de los niños y niñas en el marco social y cultural mapuche. En efecto, desde un enfoque educativo intercultural, el desafío es considerar en la educación escolar los procesos de socialización emocional sustentados en la epistemolo-

gía indígena, en este caso mapuche, para responder a los contextos socio-históricos particulares en que se inscribe la escuela postcolonial. Esto implica abogar por una pluralidad epistemológica para comprender otras formas de educación emocional en el contexto escolar, que articule el diálogo de saberes y las relaciones interculturales entre profesores y estudiantes y viceversa, sean mapuches y no mapuches.

Finalmente, la necesidad de una educación emocional escolar con pertinencia cultural, implica que la psicología educacional y la escuela no solo deben analizar sobre cuáles son los contenidos que los estudiantes deben conocer para cumplir con un ideal académico, debe también reflexionar sobre cuál es el ideal que en plano emocional está transmitiendo. Y de la misma forma, debe saber escuchar cuáles son los ideales emocionales que están representados en los niños y niñas de culturas minoritarias y dominadas que asisten a en las escuelas.

Referencias

- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche Siglo XIX y XX*. Ediciones del Sur, Colección Estudios Históricos. (7ª Ed.). Santiago: Imp. Editorial Interamericana Ltda.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*(10), 61-82.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229.
- Bowie, B., Carrère, S., Cooke, C., Valdivia, G., McAllister, B., & Doohan, E. (2013). The Role of Culture in Parents' Socialization of Children's Emotional Development. *Western Journal of Nursing Research*, 35(4), 514-533.
- Caro, A. & Terencán, J. (2006). El Ngülam en el discurso intrafamiliar mapuche. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(1), 1-9.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Cheah, C. & Sheperd, K. (2011). A Cross-Cultural Examination of Aboriginal and European Canadian Mothers' Beliefs regarding Proactive and Reactive Aggression. *Infant and Child Development*, 20(3), 330-346.
- Chentsova-Dutton, Y.E. & Wong, Y. (2002). Why and how we should study ethnic identity, acculturation, and cultural orientation. Em G. Hall & S. Okazaki (Orgs.), *Asian American psychology: Scientific innovations for the 21st century* (pp. 41-65). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cofré, M. (2008). *Sistematización del Taller Pautas de Crianza Mapuche*. Recuperado: 22 mar. 2014. Disponible: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/276/WD_Pautas_de_crianza_mapuche.pdf
- Cole, P. & Tan, P. (2006). Capturing the culture in the cultural socialization of emotion. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 1(49), 5-7.
- Cole, P., Tamang, B., & Shrestha, S. (2006). Cultural Variations in the Socialization of Young Children's Anger and Shame. *Child Development*, 77(5), 1237-1251.
- DeAnquín, A. & Bazán, M. D. (2015). Experiencias Pedagógicas Interculturales: Sobre los Desafíos a la Educación en la Frontera Noroeste de Argentina. *Journal of Latinos and Education*, 14(2), 106-115.
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., & Kim, H. (2013). Emotional Acculturation. Em Dirk Hermans, Batja Mesquita, & Bernard Rime (Orgs.), *Changing Emotions* (pp. 127-133). Hove, East-Sussex: Psychology Press.
- De Sousa, R. (1990). *The Rationality of Emotion*. Cambridge: MIT Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Dunsmore, J. C. & Halberstadt, A. G. (2009). The dynamic cultural context of emotion socialization. Em J. A. Mancini, K. A. Roberto, J. A. E. Mancini, & K. A. E. Roberto (Orgs.), *Pathways of human development: Explorations of change* (pp. 171-190). Lanham, MD: Lexington Books.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Fivush, R. & Wang, Q. (2005). Emotion Talk in Mother-Child Conversations of the Shared Past: The Effects of Culture, Gender, and Event Valence. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 489-506.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- Friedmeier, W., Corapci, F., & Cole, P. M. (2011). Emotion Socialization in Cross-Cultural Perspective. *Social & Personality Psychology Compass*, 5(7), 410-427.
- Gallimore, R. & Hu-Pei Au, K. (2002). La paradoja de la competencia-incompetencia en la educación de los niños de minorías culturales. Em M. Cole., Y. Engeström, & O. Vásquez (Orgs.), *Mente, cultura y actividad* (pp. 196-206). España: Oxford University Press, Clarendon Press.
- García, C., Crnic, K., Lamberty, G., & Wasik, B. (1996). An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child Development*, 67, 1891-1914.

- Goetz, J., Spencer-Rodgers, J., & Peng, K. (2008). Dialectical Emotions: How Cultural Epistemologies Influence the Experience and Regulation of Emotional Complexity. Em R. Sorrentino & S. Yamaguchi (Orgs.), *Handbook of Motivation and Cognition Across Cultures* (pp. 517-539). San Diego: Academic Press.
- Halberstadt, A. G. & Lozada, F. T. (2011). Emotion Development in Infancy through the Lens of Culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Henao, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 785-802.
- Hostetter, A., Alibali, M., & Niedenthal, P. (2012). Embodied social thought: Linking social concepts, emotion, and gesture. Em S. Fiske & C. Macrae (Orgs.), *The SAGE handbook of social cognition*. (pp. 211-229). London: SAGE Publications Ltd.
- Ibanez, N; Diaz, T; Druker, S., & Rodriguez, M. (2012) La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia* [online], 19(59), 215-240.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 357-368.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE), (2003). *Censo 2002 Resultados, Volumen I, Población, País, Regiones*. Santiago de Chile.
- Ispa, J., M. Fine, M. A., Halgunseth, L. C, Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J., & Brady-Smith, C. (2004). Maternal Intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations a cross low income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75(6), 1613-1631.
- Kim, H. S. & Markus, H. R. (2002). Freedom of speech and freedom of silence. Em R. A. Shweder, M. Minow, & H. R. Markus. (Orgs.), *Engaging cultural differences: the multicultural challenge in liberal democracies* (pp. 432-452). New York: Russell Sage Foundation.
- Le, H.N., Ceballos, R., Chao, R. Hill, N.E., Murry, V. M., & Pinderhughes, E. E. (2008). Excavating Culture: Disentangling Ethnic Differences from Contextual Influences in Parenting. *Applied Developmental Science*, 12 (4), 163-175.
- Lewis, M. (1989). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. Em C. Saarni & P. Harris (Orgs.), *Children's Understanding of Emotion* (350-373). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. Em M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*, 3rd ed. (pp. 304-319). New York: Guilford Press.
- Ley n° 19.253 D. of. 5° 10° 1993(1993). Ley Indígena. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI.
- Loncon, E. & Martínez, C. (2000). *Pichikeche. Guía intercultural para la educación preescolar*. Fundación Integra - I.M. San Pedro de la Paz - SIEDES, Temuco. Chile.
- Mesquita, B. & Albert, D. (2007). The cultural regulation of emotions. Em J. J. Gross (Org.), *The handbook of emotion regulation* (486-503). New York: Guilford Press.
- MINEDUC. (2008). *Programa Pedagógico. Primer Nivel de Transición*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013), Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN]. Chile: Gobierno de Chile.
- Muller, M., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondaryisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Obach, A. & Sadler, M. (2006). *Estudio Significaciones, Actitudes y Prácticas de Familias Mapuches en relación a la Crianza y Cuidado Infantil de los Niños y Niñas desde la Gestación hasta los Cinco Años*. Chile: Gobierno de Chile.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: MORATA.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuche: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, 70-102.
- Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, 23, 119-135.
- Quilaqueo, D., Merino, M., & Saiz, J. (2007). "Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida". *Revista Atenea*, 496, 81-103.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches, *Polis* [En línea], 26. Recuperado: 24 abr. 2014. Disponible: <http://polis.revues.org/808>.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago, Chile: Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Le pe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 201-217.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. & Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.

- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios pedagógicos*, 39, 199-216.
- Riquelme, E. & Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of a Children's Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239.
- Riquelme, E. & Munita, F. (2013). Lectura Mediada y Escenarios Paradigmáticos Ficticios. *Actas Del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?, Perspectivas sobre la Lectura en la Infancia* (pp. 349-364). Plan de Fomento Lector del Ministerio de Educación de Chile.
- Riquelme, E. & Munita, F. (2016). The Mediated reading of children's literature as "paradigmatic scenario" in the development of emotional competence: explore the fictional line to change the real script. *Psicología, Teoría & Pesquisa. In press*
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388.
- Russell, J. (1991). Culture and the categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, 10(3), 246-450.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. Em M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Orgs.), *Handbook of Emotions* (3a ed., pp. 332-347). New York: Guilford Press.
- Saiz, J., Rapimán, M., & Mladinic, A. (2008). Estereotipos Sobre los Mapuches: Su Reciente Evolución. *Psyche*, 17, (2), 27-40
- Soto, J., Levenson, R., & Ebling, R. (2005). Cultures of Moderation and Expression: Emotional Experience, Behavior, and Physiology in Chinese Americans and Mexican Americans. *Emotion*. 5(2), 154-165.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tremblay, M., Gokiert, R., Georgis, R., Edwards, K., & Skrypnik, B. (2013). Aboriginal Perspectives on Social-Emotional Competence in Early Childhood. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4). Recuperado: 10 Mar. 2014. Disponible: <http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol4/iss4/2>
- Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation, and social behavior in cultural contexts, in Chen and K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context*(131-163). New York, NY: Guilford Press.
- Tsai, J. L. (2013). The cultural shaping of emotion (and other feelings). Em R. Biswas-Diener & E. Diener (Orgs.), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF Publishers.
- Wang, Q. (2013). Chinese socialization and emotion talk between mothers and children in native and immigrant Chinese families. *Asian American Journal of Psychology*, 4(3), 185-192.
- Widen, S. & Russell, J. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 565-581.
- Widen, S. & Russell, J. (2011). In building a script for an emotion, Do Preschoolers Add its Cause Before Its Behavior Consequence? *Social Development*, 20(3), 471-485.
- Williamson, G. (2012). Educación en la Araucanía. El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. *Revista Chilena de Pediatría*, 83(6), 529-532
- Wong, S., Bond, M., & Rodriguez Mosquera, P. (2008). The influence of cultural value orientations on self-reported emotional expression across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(2), 224-229.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151-159.
- Zubieta, E., Fernández, I., Vergara, A.I., Martínez, M. D., & Candia, L. (1998). Cultura y emoción en América. *Boletín de Psicología*, 61, 65-89.

Recibido em: 29/07/2015
 Reformulado em: 17/05/2016
 Aprobado em: 24/06/2016

Sobre os autores

Enrique Riquelme Mella (eriquelme@uct.cl)

Es profesor asistente de la Facultad de Educación de Universidad Católica de Temuco, Chile. Sus estudios se encuentran asociados a las variaciones culturales de la regulación emocional. Es Doctor por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII).

Daniel Quilaqueo Rapimán (dquilaq@uct.cl)

Dr. en Sociología de l'Université de la Sorbonne, París, Francia. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Director del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII), Investigador Titular del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UC Temuco; es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá.

Segundo Quintriqueo Millán (squitri@uct.cl)

Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), Investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII), UCT, Chile e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá.

Elisa Loncón Antileo (elisa.loncon@usach.cl)

Académica de la Universidad de Santiago de Chile (USACH, es profesora de inglés por la Universidad de La Frontera, Temuco (Chile), con cursos de postítulo en el Instituto de Estudios Sociales de la Haya (Holanda) y en la Universidad de Regina (Canadá). Posee un Magíster en lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa UAM-I (México). Además es Estudiante de Doctorado en Lingüística, Universidad de Leiden (Holanda).

Este artículo se enmarca en los proyectos FONDECYT de iniciación 1140311 "Socialización emocional en la educación familiar mapuche"; FONDECYT Regular N° 1140562, "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural" y FONDECYT Regular N°1140490 "Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados".

Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos: apontamentos para a Educação Física

Matheus Bernardo Silva

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR – Brasil

Resumo

O objetivo principal do artigo é contribuir com a discussão sobre a formação de conceitos científicos no âmbito da Educação Física escolar. Enfatiza a reflexão sobre a formação de conceitos científicos da cultura corporal, que consideramos como o objeto de conhecimento da Educação Física. Trata-se de um trabalho teórico-bibliográfico, balizado pelos referenciais da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Levantou-se a hipótese de que o trato com a cultura corporal, no interior da prática pedagógica, deve focar a formação de conceitos científicos, em proveito da elevação do pensamento teórico-científico do aluno. Para tanto, abordaram-se as seguintes questões: análise do desenvolvimento do psiquismo humano; conceptualização da cultura corporal; explicitação de elementos didático-metodológicos para a prática pedagógica, com ênfase na formação de conceitos científicos. Confirma-se a hipótese levantada de que a efetivação da prática pedagógica da Educação Física com a formação de conceitos científicos da cultura corporal pode contribuir para o desenvolvimento teórico-científico do aluno.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; métodos de ensino; aprendizagem escolar.

Development of the psyche and formation of scientific concepts: notes for Physical Education

Abstract

The main objective of the article is to contribute with the discussion about the formation of scientific concepts in the scope of the Physical Education in school. This article emphasizes the reflection on the formation of scientific concepts of body culture, which we consider as the object of knowledge of Physical Education. It is a theoretical-bibliographic work, based on the references of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. It was hypothesized that the treatment of body culture, within the pedagogical practice, should focus on the formation of scientific concepts, to the benefit of the student's theoretical-scientific thinking. For that, the following questions were addressed: analysis of the development of the human psyche; conceptualization of body culture; explicitation of didactic-methodological elements for pedagogical practice, with emphasis on the formation of scientific concepts. It confirms the hypothesis raised that the effectiveness of the pedagogical practice of Physical Education with the formation of scientific concepts of body culture can contribute to the theoretical-scientific development of the student.

Palavras-chave: Physical School Education; teaching methods; school learning.

Desarrollo del psiquismo y formación de conceptos científicos: apuntamientos para la educación física

Resumen

El objetivo principal del artículo es contribuir con la discusión sobre la formación de conceptos científicos en el ámbito de la Educación Física escolar. Se enfatiza la reflexión sobre la formación de conceptos científicos de la cultura corporal, que consideramos como el objeto de conocimiento de la Educación Física. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, balizado por los referenciales de la psicología histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica. Se levantó la hipótesis de que el trato con la cultura corporal, en el interior de la práctica pedagógica, debe enfocarse en la formación de conceptos científicos, en provecho de la elevación del pensamiento teórico-científico del alumno. Para tanto, se abordaron las siguientes cuestiones: análisis del desarrollo del psiquismo humano; conceptualización de la cultura corporal; explicitación de elementos didático-metodológicos para la práctica pedagógica, con énfasis en la formación de conceptos científicos. Se confirma la hipótesis levantada de que la efectividad de la práctica pedagógica de la Educación Física con la formación de conceptos científicos de la cultura corporal puede contribuir para el desarrollo teórico-científico del alumno.

Palabras clave: Educación Física Escolar; métodos de enseñanza; aprendizaje escolar.

Considerações Iniciais

O presente trabalho tem como objetivo contribuir com a prática pedagógica no campo da Educação Física escolar, tendo como principal escopo a formação de conceitos científicos, cujo proveito se dá na máxima possibilidade de desenvolvimento do psiquismo humano. A formação de conceitos científicos, de acordo com a psicologia histórico-cultural (Martins, 2013a; 2013b; Vigotski, 2010a; 2010b; 2012), contribui com a elevação do pensamento para um *status* teórico-científico. Eis aí a possibilidade de o ser humano compreender, na sua máxima possibilidade, o mundo real.

No caso específico da Educação Física escolar, partimos do pressuposto de que o seu objeto de conhecimento é a categoria cultura corporal, conforme adverte o Coletivo de Autores (1992). E, por conseguinte, deve-se atuar por meio de uma prática pedagógica que propicie ao indivíduo, inserido nesse processo, formar conceitos científicos no que se refere às atividades da cultura corporal.

A cultura corporal é parte das objetivações e apropriações que o ser humano efetiva no seu contato com a natureza. É na transformação da natureza, por meio do trabalho, que o ser humano produz a cultura e, por consequência, produz as atividades da cultura corporal. A cultura corporal, nesse sentido, parte da categoria trabalho como uma atividade humana realizada com dadas condições objetivas e subjetivas da existência do homem. Destarte, as atividades da cultura corporal são sistematizações elaboradas, construídas socialmente e desenvolvidas historicamente, que ocorrem por meio da atividade humana não material – por não se separar do ato de produção. Caracterizamos, por exemplo, como atividades da cultura corporal, o jogo, a luta, a dança, o esporte, a brincadeira, entre outros.

A prática pedagógica, no âmbito dessa área do conhecimento, deve ser dotada de elementos, didático-metodológicos que contribuam na compreensão da essência dessas atividades. A psicologia histórico-cultural, portanto, no que se refere à análise do desenvolvimento humano, possui embasamentos teórico-metodológico suficientes para compreender o processo de formação e apropriação de conceitos científicos. No entanto, é necessário que se tenha estratégias e ações metodológicas para que o aluno possa desenvolver tais conceitos e, assim, elevar o seu pensamento para o pensamento teórico-científico.

Concebemos, então, que a articulação entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (Scalcon, 2002; Martins, 2013a) contribuem, decisivamente, nesse processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da educação escolar e, consequentemente, da Educação Física.

Partindo desses pressupostos, apontamos como problematização, a ser discutida neste trabalho, as seguintes indagações: Qual a importância de dar ênfase, no âmbito da educação escolar e, por conseguinte, da Educação Física, na formação de conceitos científicos? Por que a Educação

Física tem como objeto de conhecimento a cultura corporal? Quais as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica da Educação Física, cujo intuito se dá na formação de conceitos científicos da cultura corporal como contribuição para a elevação do pensamento teórico-científico do indivíduo?

O aporte teórico-metodológico que embasa o presente trabalho, de cunho teórico-bibliográfico, é o materialismo histórico-dialético (Marx, 2011). Com base nesse substrato teórico, pode-se compreender o objeto de estudo e os fenômenos que o circundam por meio das contradições que operam no interior do atual modo de produção e, por consequência, interferem no objeto de análise, possibilitando confrontá-lo com os determinantes histórico-sociais por meio de uma reflexão crítica, uma vez que todo fenômeno deve ser compreendido como parte de um processo histórico mais amplo, a educação e, portanto, a Educação Física está intimamente relacionada às transformações culturais e sociais (Sánchez Gamboa, 2012).

Assim, o trabalho está desenvolvido da seguinte maneira: 1) análise do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, buscando compreender a importância da formação de conceitos científicos, de acordo com a psicologia histórico-cultural; 2) explicitação do conceito de cultura corporal e a justificativa dessa categoria por ser o objeto de conhecimento da Educação Física, conforme aponta o Coletivo de Autores (1992) e 3) apontamentos de elementos didático-metodológicos com base na articulação dos fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

O desenvolvimento do psiquismo à luz da psicologia histórico-cultural

Para adentrarmos a reflexão sobre a importância dos conceitos científicos faz-se necessário compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, pode-se analisar a influência que a formação de conceitos científicos possui no que se refere à elevação do pensamento teórico-científico frente os dados da realidade social e, com isso, contribuir com o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

O processo de desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de elementos e de determinações alocadas na cultura histórica e socialmente desenvolvida na essência da atividade vital do ser humano, ou seja, na categoria trabalho. Isto é, na transformação, consciente, intencional e criativa da natureza em proveito de suas necessidades (Marx, 2008).

O psiquismo humano, destarte, se traduz pela imagem subjetiva do real no interior das riquezas materiais e não materiais acumuladas no decorrer da história. A evolução do psiquismo humano se dá influenciada pela cultura, isto é, pelas objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano, em dado momento histórico.

A atividade tipicamente humana assume uma função fulcral no processo de evolução do psiquismo humano. A atividade é uma estrutura (cadeia) de ações engendradas por motivos que condicionam as finalidades. Ocorre pelo aspec-

to estrutural – atividade, operação e ação – e pelo processo psicodinâmico – motivo, finalidade e condição objetiva (Leontiev, 1978). A atividade ocorre, portanto, na relação do ser humano com a natureza, ou seja, com o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, transforma-o em uma realidade subjetiva, ou melhor, em uma imagem subjetiva do real.

Leontiev (1978) analisa a atividade tendo em seu fundamento principal o caráter ontológico do trabalho, o qual permite que o ser humano tenha condições objetivas de se *humanizar*, por meio da transformação da natureza para seu benefício. Assim, inicia-se a construção de objetos/instrumentos e de procedimentos que são apropriados pelos seres humanos com o intuito de constituir um acervo de condições materiais e espirituais a fim de suprir as suas necessidades.

O ser humano, ao apropriar-se do gênero humano, realiza um salto qualitativo em que não depende mais da sua adaptação natural ao meio, pois adquiriu possibilidades mais complexas no seu contato e na transformação da natureza. Com base nessa evolução do ser humano, no âmago do trabalho, principalmente pela interação constante entre as mãos, o cérebro e a linguagem, houve um aperfeiçoamento, em um sentido anatomofisiológico, do córtex cerebral, possibilitando uma forma de relação entre o ser humano e as suas condições de existência, que ocorre definitivamente pela mediação da consciência.

A consciência é um sistema que engloba um conjunto de conhecimento que, por sua vez, é o universo simbólico que ocorre pela representação semântica da realidade, intitulou de signos por Vigotski (2002). Tal representação é um elemento do ser humano e tem como capacidade realizar a atividade abstrata, teórica e subjetiva. A consciência, por conseguinte, é a “expressão ideal do psiquismo” e, desse modo, tem-se a possibilidade de haver a existência objetiva em uma imagem idealizada psíquica, isto é, tem-se um reflexo da realidade concreta pela ideia que a consciência constrói perante essa mesma realidade.

Nesse momento ocorre uma condição ímpar na formação humana, quer dizer, há a transformação das imagens em signos e, por consequência, elabora-se o sistema de signos que podemos compreender como linguagem. A linguagem opera por meio da comunicação e do intercâmbio entre os seres humanos e também se concebe como instrumento da atividade intelectual (Martins, 2011).

É, pois, via a linguagem que a imagem subjetiva da realidade objetiva (concreta) pode transmutar-se em signos. É pela linguagem, conforme assinala Martins (2013a, p. 167-168), que o indivíduo “... sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade ...”, contribuindo, dessa maneira, com os saltos qualitativos dos indivíduos.

Há uma superação, por meio da linguagem, dos limites que se encontram alocados nas representações sensoriais através do contato imediato do indivíduo com o mundo real. Efetiva-se um salto qualitativo desse indivíduo na possibilidade de representar cognitivamente os dados da realidade por meio das palavras resultando na possibilidade de construção de ideias, que podem ser caracterizadas como os conteúdos do pensamento.

O pensamento, por sua vez, é uma expressão psíquica complexa que ocorre pelo processo produtivo modelado nas ideias, nos juízos, nos objetivos e nos conceitos que orientam e direcionam a atividade humana e, concomitantemente, esse mesmo processo está subordinado à própria atividade (Martins, 2013a).

Cabe fomentar o pensamento cumprindo a função de ir além da compreensão superficial, aparente e causal do mundo real. Deve-se, assim, incentivar a sua condição de compreender os objetos e os fenômenos na sua essência, “... promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva” (Martins, 2013a, p. 191). É nesse sentido que o produto dessa descoberta, realizada com base nas condições objetivas de dado fenômeno e/ou objeto, se consolida como generalização, atuando, via o pensamento, pelo movimento do geral ao particular e vice-versa.

O pensamento, destarte, é uma atividade prática do indivíduo no interior da realidade concreta. Em síntese, ocorrem no âmbito do desenvolvimento psíquico do ser humano ininterruptas mudanças evolutivas que envolvem a captação da realidade concreta e objetiva, a imagem, o signo, a palavra e a ideia (pensamento). E é no interior das ideias que se manifestam, ou melhor, se formam os conceitos.

Caracterizamos o conceito, em acordo com a psicologia histórico-cultural, como a redução da universalidade concreta da realidade, tornando-se um elemento extremamente necessário para poder estruturar e produzir nexos e determinações da atividade teórico-prática. Por meio dos conceitos é possível explicitar as características gerais e essenciais dos objetos e dos fenômenos da realidade, sintetizando e sistematizando as especificidades dos objetos e dos fenômenos.

É fulcral a necessidade de que a educação escolar e, portanto, a Educação Física, tenha como princípio atuar por meio da formação de conceitos científicos em prol da elevação do pensamento teórico-científico do indivíduo. “Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade” (Martins, 2013a, p. 304).

Com efeito, ao evidenciarmos o processo formativo de conceitos e enfatizarmos como necessário na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos, Vigotski (2010a; 2010b) destaca uma questão pertinente para a educação escolar: a distinção entre o desenvolvimento de conceito espontâneo e o desenvolvimento de conceito científico.

No entanto, cabe ressaltar que tais conceitos não se formam de maneira fragmentada ou difusa, mas sim por meio de uma unidade dialética. Não se trata de duas formas distintas de pensamento, pois se a fragilidade dos conceitos espontâneos “... se revela na sua incapacidade de abstração, no aprisionamento à experiência sensorial espontânea e imediata, a debilidade dos conceitos científicos aponta o risco de sua conversão em um ‘verbalismo’, em um relativo distanciamento do concreto” (Martins, 2013a, p. 222). Esses limites só podem ser superados ao longo e complexo pro-

cesso de formação de conceitos científicos, no momento em que o verbalismo é superado pela concretude do conceito, propiciando no mote da elaboração e da utilização dos conceitos e, conseqüentemente, transformando-os.

Tomando essa condição como pressuposto, pode-se afirmar que o processo de conhecimento de que resultam os conceitos espontâneos não é de domínio do indivíduo. Tais conceitos são formados pelo enfrentamento imediato do indivíduo com os objetos e com os fenômenos da realidade.

Os indivíduos operando com base nos conceitos espontâneos conseguem resolver certas situações na prática, porém, por operar justamente de maneira espontânea, o mesmo não possui consciência desses conceitos. Os conceitos espontâneos se constituem apenas na experiência prática e assistemática do cotidiano (Vigotski, 2010a).

Tem-se necessidade e possibilidade de superação dessa condição sobre a formação do conceito. Efetiva-se no avanço de conceitos potenciais que perspective e “trilhe” para os conceitos que, por sua vez, contribuem, decisivamente, no procedimento real do pensamento, afluindo para operações racionais via análise e sínteses cada vez mais sistematizadas (Martins, 2013a).

Com efeito, os conceitos científicos, por sua vez, têm como princípio a atividade que media a relação do indivíduo com o objeto e o fenômeno, alocados na realidade. Portanto, esses conceitos têm um caráter consciente e intencional, cuja apropriação se dá de maneira desvinculada do contato imediato com objetos e fenômenos.

O início da formação dos conceitos científicos, na acepção de Sforni (2004), ocorre onde se estagna os conceitos espontâneos, isto é, nos desdobramentos referentes ao conteúdo, à definição verbal e na execução de ações que necessitam do emprego não espontâneo dos conceitos. A apropriação e a utilização dos conceitos científicos propicia que o pensamento se direcione mais para o conceito – atividade mental – do que para o objeto e o fenômeno de forma imediata.

Martins (2013a, p. 222), por sua vez, explicita uma condição singular sobre a formação de conceitos científicos: “Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto, em relação ao plano teórico quando em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento”.

Eis como necessidade, no âmbito da educação escolar e, assim, da Educação Física, propiciar, por meio de um aparato teórico-metodológico, a possibilidade da formação de conceitos científicos pelos alunos. Tendo em vista que a condição de domínio do pensamento por conceitos, que contribuem na síntese de determinada objeto e/ou fenômeno, perfaz, deliberadamente, mudanças qualitativas na vida dos indivíduos. (Martins, 2013b).

Com base nessa contextualização, a função do ensino escolar é contribuir na formação de formas superiores de pensamento (pensamento teórico-científico). Destarte, deve-se atuar, no processo de ensino, em proveito da formação dos conceitos científicos (tipo superior de conceito).

Definimos, com isso, que o tipo de formação do pensamento que tanto a educação escolar como a Educação Física escolar devem priorizar, no processo de desenvolvimento do aluno, é o pensamento teórico-científico, levando em consideração a formação dos conceitos científicos.

À vista disso, compreendemos que é pelo pensamento teórico-científico que ocorre o processo de idealização das atividades objetiva-prática por meio da representação em um formato universal dos objetos e dos fenômenos. Esse tipo de pensamento é desenvolvido via conceitos científicos e, assim, possibilita compreender, o mais fidedigno possível, a realidade objetiva em suas múltiplas determinações.

É com esse posicionamento, sobre a importância da formação de conceitos científicos no âmbito escolar, que tomamos como base nesse trabalho. Ou seja, compreendemos que a prática pedagógica da Educação Física deve apresentar elementos para a formação de conceitos científicos oriundos do seu objeto de conhecimento, isto é, da cultura corporal.

Vejam, então, no próximo momento, o conceito da cultura corporal e a justificativa de apontar essa categoria como objeto de conhecimento da Educação Física escolar e, por conseguinte, transmiti-la por meio da formação de conceitos científicos.

Educação Física escolar e o seu objeto de conhecimento: em questão a cultura corporal

O debate sobre o objeto de conhecimento da Educação Física é algo recorrente no campo acadêmico dessa área do conhecimento. Há distintas teorizações que culminam em difusos objetos de conhecimento. Porém, compreendemos que o objeto de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal, conforme explicita o Coletivo de Autores (1992).

Assinalamos a importância da reflexão sobre a cultura corporal uma vez que, o Coletivo de Autores (1992) a toma sob o embasamento do materialismo histórico-dialético. Ou seja, ao refletir sobre o objeto de conhecimento da Educação Física os autores se apoiam na concepção filosófica que engloba o método e a teoria que direcionam para uma concepção materialista histórica e dialética de mundo, de conhecimento e, por conseguinte, de conduta e ações.

O trato com os objetos e os fenômenos da realidade se dá por meio do movimento que parte das observações empíricas em direção ao concreto, isto é, vai do todo figurado na intuição a uma complexa totalidade (síntese de múltiplas determinações). Esse movimento ocorre pela mediação do abstrato (a reflexão, a análise, a formação de conceitos) que constitui uma orientação mais segura possível para que assim se possa realizar o processo da descoberta de novos conhecimentos (Marx, 2011; Saviani, 2012b).

Portanto, iniciamos a nossa explicitação sobre a cultura corporal com breves apontamentos sobre a definição de cultura, tomando como base o referencial teórico supracitado. Pois, a cultura corporal é uma “parte” do todo “complexo” que é a cultura.

O principal pressuposto para articularmos o conceito de cultura sob os fundamentos marxianos é compreender que a cultura não pode estar desvinculada da produção social dos indivíduos. Tomamos como conceito de cultura as objetivações dos indivíduos que ocorre pela necessidade da transformação da natureza para seu benefício, ou seja, pelo trabalho. Conforme Duarte (2006, p. 118) apoiando-se nos fundamentos de Marx:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens as novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim.

A cultura se forma e se complexifica por meio de dois processos que ocorrem dialeticamente indissociados e se explicam, fundamentalmente, pelo trabalho: 1) o processo de desenvolvimento do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais; 2) o contínuo processo de desenvolvimento histórico do indivíduo como um ser social (Duarte, 2013).

É por meio da relação entre a objetivação e a apropriação que se expressa na execução do processo em que o ser humano se autoconstrói na sua ação intencional e criativa, no interior da natureza, isto é, que expressa a humanização do indivíduo, a qual manifesta-se na construção contínua da cultura.

Com efeito, a cultura, atualmente, se dá na relação entre humanização e alienação, por expressarem a dinâmica contraditória que ocorre no processo de objetivação e apropriação no atual processo histórico, destacado na incessante luta de classes (Duarte, 2013).

O ser humano, ao produzir, por meio do trabalho, os meios necessários para satisfazer as condições mais elementares e mais complexas de sua existência, está humanizando a sua atividade e está se humanizando, de maneira direta ou indireta, mediado por outros indivíduos pois, conforme esclarece Duarte (2013, p. 26), "... a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente".

O que é a cultura, portanto, senão a transformação da natureza por parte dos seres humanos para suprir a sua necessidade (objetivação) e a sua capacidade de acumular essas transformações ou essas objetivações como bens culturais a serem apropriados pelos demais seres humanos (apropriação)? Como nos aponta Saviani (2013, p. 15): "Eis aí o processo de criação da cultura que outra coisa não

é senão natureza transformada pelo homem. É no ato de autoproduzir-se pelo trabalho que o homem produz cultura".

Esse processo de objetivação e apropriação do homem que finda no processo do gênero humano faz com que "... a atividade, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia" (Duarte, 2013, p. 37-38). E, assim, no interior dessas objetivações humanas está a Educação Física e, assim, o seu objeto de conhecimento.

Na perspectiva do Coletivo de Autores (1992) a dinâmica curricular com ênfase na reflexão da cultura corporal busca desenvolver e intervir no âmbito do acervo das maneiras supracitadas de representação do real, no qual o ser humano se produziu historicamente e se desenvolveu socialmente. Os objetos de estudo e de ensino que a cultura corporal engloba "... podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (Coletivo de Autores, 1992, p. 38).

O Coletivo de Autores (1992) para explicitar a apropriação, pelo ser humano, dos diversos objetos e fenômenos de que a cultura corporal é composta, sustenta-se na reflexão de Marx. Em "*O Capital*" (Marx, 2014), por exemplo, esse pensador analisa o processo de trabalho e aponta que há uma transformação corporal dos indivíduos em virtude de realizar um intercâmbio com a natureza para poder sanar as suas necessidades vitais. Por meio dessa ação específica do ser humano – o ato de produzir e reproduzir a sua existência – é que há uma organização corporal que se desdobra em possibilidades de efetivação da atividade vital humana, isto é, da atividade trabalho.

De acordo com Taffarel e Escobar (2009, s/p.):

Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de "Cultura Corporal"...

A cultura corporal, nesse sentido, é construída por meio de determinadas atividades do ser humano e, portanto, faz parte da cultura de modo geral. Essa parte da cultura é

síntese de múltiplas determinações sociais que ocorrem no processo de objetivação e apropriação dos bens sociais.

Em outros termos: a cultura corporal é síntese da atividade humana, efetivando-se via manifestações que são desdobramentos de significações construídas socialmente e de sentido consolidado em dado momento histórico. Sendo ela, em epítome, sistematizações provenientes da atividade humana não material como síntese de determinadas demandas objetivas, consolidadas de forma histórica, no qual os processos de transformações se materializam na sociedade hodierna (Frizzo, 2013).

A necessidade de apropriar-se das atividades oriundas da cultura corporal se dá na possibilidade de agir, de forma intencional, com as diversas atividades dessa categoria. Urge como condição, concreta e necessária, a transformação de determinadas circunstâncias dessas atividades, cujo objetivo se dá na apropriação da atividade em evidência. As atividades da cultura corporal devem ser desfrutadas, assim como a ciência, a filosofia e a arte. Na dicção de Nascimento (2014, p. 284), “O sujeito apropria-se dessas atividades para fazer delas as suas atividades: para fazer das capacidades humano-genéricas objetivadas nelas as suas capacidades”.

A Educação Física deve, por conseguinte, abranger as relações gerais e essenciais que se manifestam em distintas atividades da cultura corporal que consubstanciam as capacidades humano-genéricas alocadas na prática social global.

Com isso, passaremos para o terceiro momento da nossa exposição, cujo principal objetivo é embasado pela articulação da psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica (Martins, 2013a; Scalcon, 2002).

Eis porque, de acordo com Saviani (2015, p. 41):

...há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Partindo dessa premissa é possível apresentar elementos didático-metodológicos para a prática pedagógica na Educação Física no que se refere ao trato com o conhecimento oriundo das atividades da cultura corporal.

Educação Física e prática pedagógica: elementos didático-metodológicos para a formação de conceitos científicos da cultura corporal

A aprendizagem precede o desenvolvimento do ser humano e o ensino é a principal mediação entre esses dois elementos. Ou seja:

a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário... sempre há discrepância e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (Vigotski, 2010a, p. 322).

O processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico, por meio da formação de conceitos científicos, é fulcral para o desenvolvimento do aluno. A formação de conceitos contribui na reorganização de todas as funções psíquicas, isto é, na requalificação do sistema psíquico. Ao atuar nesse contexto, a aprendizagem escolar atinge uma importante função que é interferir na personalidade dos alunos (Martins, 2013a).

Por essa contextualização, Saviani (2008) expõe que a educação escolar deve assumir a função de planejar, de maneira intencional, a forma e o conteúdo e, assim, consubstanciá-los em elementos didático-metodológicos que evidencie concretamente o conhecimento historicamente sistematizado (científico) por meio da formação de conceitos científicos.

A prática pedagógica deve, portanto, se atentar aos princípios que influenciem o processo de formação de conceitos, em proveito da assimilação do conhecimento científico. Essa prática deve levar em consideração que os conceitos científicos não são formados e, muito menos, assimilados como apropriação da memória, mas se formam por ações problematizadoras, balizadas por elementos culturais que potencializem o pensamento em curso.

Essa aquisição dos conceitos científicos, por parte do aluno, ocorre atuando por elementos distintos e comuns com a forma de aquisição dos conceitos espontâneos. Portanto, a ligação do “... desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos conflui em um mesmo e único processo – o de formação de conceitos, que se realiza em diferentes circunstâncias externas e internas” (Martins, 2013a, p. 281). Entretanto, há uma superioridade dos conceitos científicos sobre os conceitos cotidianos. Por consequência, atuar por meio da particularidade do ensino via os conceitos no decorrer do período escolar, faz com que a educação escolar conduza esse processo, sistematicamente, da formação do pensamento do aluno.

Por tais princípios, afirmamos, ainda, seguindo as orientações de Martins (2013a, p. 284), que “... em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda”. A condição para que o aluno se aproprie dos conceitos científicos necessita, inexoravelmente, da realização do processo de generalização e abstração.

Portanto, o desenvolvimento do psiquismo humano é, impreterivelmente, dependente do ensino, ou seja, da instrução escolar. Essa afirmação se efetiva, ainda mais, ao compreender os conceitos do nível de desenvolvimento real e da área do desenvolvimento iminente.

O nível de desenvolvimento real são conexões interfuncionais já estabelecidas pelo indivíduo. As tarefas e as ações que o indivíduo realiza, nesse nível de desenvolvimento, são identificadas por ele mesmo. Entretanto, não é pelo fato de que o indivíduo consiga identificar suas tarefas e suas ações que, esse desenvolvimento, está em um estágio finalizado. Pelo contrário, está ainda se iniciando. Tal condição se dá pelo movimento da aprendizagem, "... ao fato de que ela demanda o *estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas*" (Martins, 2013a, p. 286, grifos da autora).

Assim, como a relação entre conceitos espontâneos e científicos não podem ser compreendidos e analisados de maneira fragmentada, a relação entre esses níveis de desenvolvimento também não pode ser compreendida dessa forma.

Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela *complexificação* das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como *superação* do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível do desenvolvimento real, a formação de conceitos está sempre "começando" (Martins, 2013a, p. 287, grifos da autora).

No interior das ações na educação escolar – e, diga-se, na Educação Física – o professor tem um papel relevante. Tendo em vista que o professor possui uma visão sintética da prática social (do conteúdo a ser trabalhado) e a transmissão desse conteúdo de forma sistematizada, implicará, de forma qualitativa, no desenvolvimento psíquico do aluno, já que o professor já teria passado pela análise (pela mediação do abstrato) e, portanto, havendo salto qualitativo ao ter uma compreensão concreta.

Trazemos à discussão, portanto, nesse momento, a proposição didático-metodológica pautada na pedagogia histórico-crítica como um elemento pertinente para objetivarmos um ensino que interfira concretamente na área de desenvolvimento iminente do indivíduo, preconizando, assim, a formação psíquica cada vez mais complexa do ser humano.

A pedagogia histórico-crítica explicita um método pautado em cinco passos que devem ser compreendidos de maneira interdependentes e articulados. Esse método toma como principal pressuposto a prática social global (Saviani, 2008; 2009; 2012a; 2015) concebendo, também, de maneira intrínseca, nas suas produções a relação entre ensino (instrução escolar) e o desenvolvimento do indivíduo, conforme a psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2002).

O primeiro passo é referente à *prática social inicial*, ou melhor, a prática social como início da prática pedagógica (do trabalho pedagógico). Trata-se da prática social tal como ocorre na sociedade hodierna. Professor e aluno estão inseridos no mesmo âmbito social, porém possuem distintas formas de atuar no meio que o circunda.

O professor tem uma compreensão de "síntese precária" em relação à prática social. Essa prática é sintética

pela questão dos domínios que o professor já possui perante a prática social e, ao mesmo tempo, é precária, pois no ponto de partida da prática social esse agente social não conhece o nível de abstração que os seus alunos dispõem da realidade do mundo real. Já o aluno, nesse primeiro passo, possui uma compreensão "sincrética" sobre a prática social. Pois para ele não existe, ainda, uma relação entre a sua experiência no âmbito escolar e sua experiência no âmbito social para além desta.

Há, conseqüentemente, a necessidade de levar em consideração a estrutura da sociedade, em que os alunos estão inseridos. A intervenção pedagógica se dá no sentido de que esses alunos possam viver nessa sociedade, implicando na questão que devem compreendê-la na sua essência. É necessário, então, compreender as relações, as determinações que estão para além das aparências do fenômeno que "pairam" empiricamente à nossa percepção (Saviani, 2015).

Ao conferir esse pressuposto para a prática pedagógica da Educação Física, conseqüentemente, no trato pedagógico com as atividades da cultura corporal, enfatizamos que essa prática significa não ficar apenas na assimilação da informação, mas conhecer essas atividades profundamente. Necessita captar o movimento em sua totalidade, possibilitando conhecer a sua gênese, a sua estruturação, as suas contradições que metabolizam a atividade em questão e, com efeito, possa compreender as tendências de seu desenvolvimento, para que possa perspectivar e apontar possibilidade de sua transformação para uma nova formatação, levando em consideração condicionantes histórico-sociais, nas quais essas atividades estão inseridas.

O segundo passo é a identificação dos principais problemas oriundos da prática social. A esse momento, Saviani (2009, p. 64) intitulou de *problematização*. Trata-se, para o autor, nesse momento "... detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito escolar da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar".

Levando em consideração a especificidade, supracitada, referente às atividades da cultura corporal, nesse segundo passo (problematização) trata-se do momento em que irá detectar questões referentes à prática social e como a educação irá encaminhar soluções para suprir tais questões elencadas. Cabe levar em consideração, dada característica da sociedade capitalista, o movimento das atividades da cultura corporal na relação contraditória entre as capacidades humano-genérica e as condições alienadoras de sua existência (Nascimento, 2014).

Após a identificação do problema da prática social a ser abordado no âmbito escolar, passa-se para o terceiro passo, que é intitulado de *instrumentalização*. Necessita, esse momento, efetivar a apropriação dos instrumentos, de cunho teórico e prático, cabíveis para suprir o problema evidenciado no momento anterior.

De acordo com Saviani (2009, p. 64), "... como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor".

Esse passo não coincide com mera assimilação do conteúdo e nem pela coleta de dados, mas sim de um momento que irá instrumentar a prática pedagógica, ou seja, é o momento que inicia o processo de apropriação dos elementos culturais (instrumentos teóricos e práticos) que são necessários para equacionar os problemas detectados sobre a prática social (o conteúdo trabalhado).

Deve-se levar em consideração, na problematização e na instrumentalização, que as atividades da cultura corporal possuem inúmeras possibilidades para nos relacionar com as capacidades humano-genéricas produzidas historicamente e desenvolvidas socialmente. Mas, ao mesmo tempo, as mesmas atividades, na atual sociedade, possuem elementos desumanizadores, realizando, assim, um estranhamento dessas atividades, na sua forma mais elaborada, para a maior parcela da sociedade, conforme já salientamos anteriormente. Com isso, deve-se compreender essa relação contraditória na sua essência, caracterizando a tendência que movimenta essa relação, e refletir e concretizar ações para problematizar e transformar a lógica conservadora que predomina nas especificidades das atividades da cultura corporal.

O quarto passo é intitulado como *catarse*. Para Saviani (2009, p. 64) "... trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social". O autor em questão baseia-se na fundamentação de Gramsci (1978) sobre a *catarse*, ou seja, levando em consideração a necessidade de elaboração superior da estrutura para a superestrutura no âmbito da consciência dos indivíduos.

Então, é pela mediação dos elementos culturais selecionados devidamente apropriados que possibilita haver a expressão sistematizada (mais elaborada) de uma nova maneira de compreender a prática social a que se ascendeu (Saviani, 2015). É no processo unitário de problematização-instrumentação que ocorre, simultaneamente, a *catarse*, ou seja, quando a estrutura do significado teórico e prático das atividades da cultura corporal que está sendo abordado é apropriada pelo aluno e incorporada, pela sua consciência, no formato de superestrutura. Esse é o momento que o aluno estabelece uma nova forma de ser e de se posicionar frente a sua prática social.

Nesse momento o aluno terá condições concretas em compreender as atividades da cultura corporal para além das suas aparências. Captando a gênese, a estrutura, as tendências do seu desenvolvimento e, conseqüentemente, apontando possibilidades para uma transformação de suas especificidades.

O ponto de chegada, ou seja, o quinto passo, é a própria prática social. No entanto, nesse momento o aluno não mais compreende os conhecimentos por termos sincréticos. O aluno *transcende* para o nível sintético, no qual o professor já se encontrava no ponto de partida desse método pedagógico. A elevação do aluno para o nível do professor é um ponto crucial para a pedagogia histórico-crítica, pois é por esse contexto que podemos compreender a especificidade da relação pedagógica.

Nas palavras de Saviani (2015, p. 38), ao discutir o trabalho pedagógico, sob o caráter dialético, específico da pedagogia histórico-crítica, salienta:

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

A educação escolar e, assim, a Educação Física escolar deve ser compreendida pelo ato de produzir de maneira intencional e direta no indivíduo aquilo que foi produzido historicamente e socialmente pela humanidade. Ou seja, "... a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa" (Saviani, 2012a, p. 160).

Tais elementos didático-metodológicos, consubstanciados pelo aporte teórico supracitado, são, a nosso ver, as formas cabíveis de fazer com que os alunos possam se apropriar do conhecimento científico por meio da formação de conceito científica, contribuindo para a elevação do pensamento teórico-científico. Contudo, como alertamos, este trabalho trata, ainda, de apresentar as primeiras aproximações sobre o objeto de análise, tornando-se necessário um aprofundamento maior nas categorias e nos elementos tratados.

Considerações Finais

Avaliamos e apontamos como proposição para a Educação Física escolar a prática pedagógica instruída pelos elementos supracitados. Pois, essa prática não se consubstancia nos moldes meramente técnicos ou por meio de regras *estáticas* voltadas para a questão operacional. É instituído o método histórico-dialético como fio condutor da prática pedagógica e do trabalho educativo, com o intuito de fazer com que o indivíduo (o aluno) possa se apropriar do conhecimento na sua forma mais elaborada – historicamente sistematizado – por meio da formação de conceitos científicos.

Afinal, é por meio da formação de conceitos científicos que se pode possibilita os indivíduos, inseridos nesse processo, a elevação da "... mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta...". Porque "... a

formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções” (Martins, 2013a, p. 304).

Referências

- Coletivo de autores. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- Duarte, N. (2006). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (4ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Frizzo, G. F. E. (2013). Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, 25(40), 192-206.
- Gramsci, A. (1978). *A concepção dialética da história* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, L. M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Em A. C. G. Marsiglia (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*(pp. 43-58). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013a). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013b). O papel da educação escolar na formação de conceitos. Em A. C. G. Marsiglia (Org.), *Infância e pedagogia histórico-crítica*(pp. 117-144). Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (2008). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2011). *Contribuição à crítica da economia política* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. (2014). *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Nascimento, C. P. (2014). *A atividade pedagógica da educação física: a apropriação dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sánchez Gamboa, S. A. (2012). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* (2ª ed.). Chapecó: Argos.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (10ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Escola e democracia* (41ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012a). *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012b). Marxismo, educação e pedagogia. Em D. Saviani & N. Duarte (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*(pp. 59-86). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). “Prefácio”. Em Martins, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*(pp.13-16). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(01), 26-43.
- Scalcon, S. G. (2002). À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados.
- Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização de ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.
- Taffarel, C. N. Z. & Escobar, M. O. (2009). Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *Boletim Germinal*, 09, s.p.
- Vigotski, L. S. (2002). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010b). *Psicologia pedagógica* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 29/07/2015

Reformulado em: 03/07/2016

Aprovado em: 07/07/2016

Sobre o autor

Matheus Bernardo Silva (matheusbernardo25@gmail.com)

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Substituto na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais

Taís Bleicher

Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE – Brasil

Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Jaguaribe – CE – Brasil

Resumo

O trabalho aborda as políticas públicas de saúde estudantil das instituições federais de ensino técnico e superior, tendo como objetivo avaliá-las. A partir de revisão bibliográfica, documental e da atuação das autoras, alguns impasses são levantados: ausência de ações conjuntas entre Ministério da Educação - MEC e Ministério da Saúde - MS; falta de capacitação de técnicos do MEC em Saúde Pública; segregação entre as ações de saúde estudantil e do trabalhador; falta de políticas para estudantes de pós-graduação; ações voltadas ao tratamento em Saúde, em detrimento das atividades de promoção, prevenção e articulação com a rede de Saúde; ausência de pesquisas que embasem as ações. Conclui-se que é necessária a criação de um modelo de serviço calcado na pesquisa, de acesso universal; e ações de prevenção e promoção em Saúde concernentes à realidade enfrentada nas instituições e por cada segmento do alunado.

Palavras-chave: Políticas Públicas; saúde; Ensino Superior.

Policies in health assistance for students in federal institutes and universities

Abstract

The article deals with the student health public policies of the federal institutions of technical and higher education, with the objective of evaluating them. Based on bibliographical, documentary and authorial review, some impasses are raised: absence of joint actions between the Ministry of Education - MEC and the Ministry of Health - MS; Lack of training of MEC technicians in Public Health; Segregation between student and worker health actions; Lack of policies for postgraduate students; Actions aimed at the treatment in Health, to the detriment of the activities of promotion, prevention and articulation with the Health network; Lack of research that supports the actions. It is concluded that it is necessary to create a service model based on universal access research; And prevention and promotion actions in Health concerning the reality faced in the institutions and by each segment of the student.

Keywords: Public Policies; health; Higher education.

Políticas de asistencia estudiantil en salud en los institutos y universidades federales

Resumen

En este estudio se aborda las políticas públicas de salud estudiantil de las instituciones federales de enseñanza técnica y superior, teniendo como objetivo evaluarlas. A partir de revisión bibliográfica, documental y de la actuación de las autoras, algunos impases son levantados: ausencia de acciones conjuntas entre Ministerio de la Educación - MEC y Ministerio de la Salud - MS; falta de capacitación de técnicos del MEC en Salud Pública; segregación entre las acciones de salud estudiantil y del trabajador; falta de políticas para estudiantes de postgrado; acciones volcadas al tratamiento en Salud, en detrimento de las actividades de promoción, prevención y articulación con la red de Salud; ausencia de estudios que respalden las acciones. Se concluye que es necesaria la crianza de un modelo de servicio calcado en la investigación, de acceso universal; y acciones de prevención y promoción en Salud concernientes a la realidad enfrentada en las instituciones y por cada segmento del alumnado.

Palabras clave: Políticas Públicas; salud; enseñanza superior.

Introdução

O processo de redemocratização brasileiro teve como marco a promulgação da Constituição Federal – CF - de 1988. Fruto de grandes embates políticos entre os movimentos sociais que visavam uma reforma de Estado e de grupos tradicionalmente poderosos, a CF instituiu oficialmente o sistema de seguridade social no Brasil, a partir do tripé Previdência, Saúde e Assistência Social. Era necessário criar políticas públicas que garantissem os direitos sociais. Até então, as políticas sociais brasileiras eram questionadas, caracterizadas como fragmentadas, excludentes e setorializadas. A CF, claramente progressista, buscava descentralizar os poderes e as funções do Estado. Os valores que perpassavam as diversas políticas públicas delineadas então eram a democratização e a participação. Quanto à democratização, a proteção social do Estado deveria ser universal, independente de sua contribuição ao sistema. Além disso, foram criadas diversas estruturas organizativas com vistas a possibilitar a participação popular, como conselhos, fundos, comissões e conferências. A universalidade das políticas possibilitaria atender pessoas que não estavam vinculados ao mercado formal de trabalho e que, portanto, eram especialmente vulneráveis (Cunha & Cunha, 2002).

A descentralização pôde ser concretizada pela adoção da modalidade de federalismo participativo.

A descentralização assumiu significados e conteúdos distintos - conforme o desenho de cada política específica, a distribuição prévia de competências e do controle sobre os recursos - entre os três níveis de governo. Descentralização podia significar transferência parcial ou total de responsabilidades do governo federal para os Estados; do governo federal para o nível local ou do governo estadual para o local. Podia significar, também, mudança de funções entre níveis de governo, ou de um nível do governo para outras organizações públicas ou privadas, por exemplo: do governo estadual para as escolas; ou do governo para organizações assistenciais, cooperativas, ONGs (Almeida & Carneiro, 2003, p. 129)

Os anos 1990 foram ricos em produções legislativas e normativas ministeriais direcionadas a dar conteúdo e viabilizar os princípios constitucionais. “A tendência à descentralização impôs-se em todas as áreas de política social, exceto nas da previdência e ciência e tecnologia, que continuaram sob responsabilidade federal” (Almeida & Carneiro, 2003, p. 128).

No âmbito da Saúde, buscava-se realizar os princípios de uma reforma baseada no cuidado entendido de forma integral, perpassando promoção, prevenção, tratamento, reabilitação, vigilância sanitária e epidemiológica, em um sistema público e universal. Para que isso acontecesse, seria necessário modificar a compreensão sobre o processo saúde-doença, entendendo-o a partir de seus determinantes políticos, sociais e econômicos. A municipalização significou a necessidade de criar novas formas de gestão, inclusive a financeira e criar e desenhar distintos equipamentos no-

vos. Foi um momento rico, em que experiências inovadoras, como o Programa de Saúde da Família ou os Centros de Atenção Psicossocial foram criados, testados e recomendados como modelos nacionais.

Entretanto, os avanços ocorridos nos equipamentos ligados ao Ministério da Saúde não tiveram o mesmo ritmo que os serviços de saúde relacionados a outros ministérios, como, por exemplo, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão ou o Ministério da Educação. Especialmente, ressalte-se que o Ministério da Ciência e da Tecnologia permaneceu federalizado, o que necessitaria de um esforço administrativo maior para a articulação de ações de Saúde. Nos órgãos federais, tanto os serviços de saúde do trabalhador e os serviços de saúde estudantil continuaram desintegrados da rede sanitária, com ofertas basicamente concentradas em perícias e tratamentos pontuais. A saúde dos pesquisadores de pós-graduação ficou no limbo dos três ministérios, sem política própria de nenhum.

Foi somente no final da década 2000 que esse cenário começou a mudar. No caso da saúde do trabalhador, com a criação do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor – SSIAS, que tem como público-alvo todos os servidores públicos federais. Para o SSIAS, já existem claras diretrizes, metas de funcionamento, e foram oferecidas diversas capacitações para viabilizar o novo modelo de atuação. É objetivo deste trabalho avaliar o estado de uma política nacional de saúde do estudante do ensino federal.

Metodologia

Foi realizada uma revisão bibliográfica e documental sobre as políticas públicas brasileiras de Saúde e Educação, especialmente no que se refere à assistência estudantil. São levantadas questões próprias à atuação política e prática no campo, já que as duas autoras trabalharam na Assistência Estudantil: a primeira foi membro do grupo de trabalho de Saúde do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE e atua em uma universidade federal; enquanto a segunda foi coordenadora de Assuntos Estudantis em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

1. Contextualizando a criação de uma política de assistência estudantil para o estudante do ensino federal

A crise pela qual passaram as universidades federais durante a gestão Fernando Henrique Cardoso foi suplantada por um movimento da recuperação de seu orçamento e por um importante processo de expansão e interiorização, no governo Luís Inácio Lula da Silva. Entretanto, além do investimento e da ampliação das estruturas, o governo Lula buscava fazer uma profunda reforma na educação superior, no nível da graduação, “para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e

de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior” (MEC, 2007a). Para isso, criou, em 2007, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Um dos objetivos do REUNI era diminuir as taxas de evasão dos alunos. Para isso, seria necessário criar políticas de assistência estudantil voltadas para este propósito.

Assim, em 2007, através da Portaria Normativa nº. 39, do MEC (MEC, 2007b), o governo instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foi implementado a partir de 2008. Em 2010, a portaria do MEC foi transformada em decreto presidencial de nº. 7.234 (Decreto n. 7.234, 2010).

É verdade que, antes do PNAES, já existia repasse de recursos do Tesouro na Lei Orçamentária Anual para a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio do programa Brasil Universitário (Cislaghi & Silva, 2013). O que não existia era diretrizes para uma política de assistência estudantil, o que permitia a configuração dos programas e ações a mercê do princípio da autonomia universitária.

Segundo o decreto (Decreto n. 7.234, 2010), os objetivos do PNAES seriam:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Como é óbvio, a atenção à Saúde não é objetivo das ações do MEC, mas sim, uma das formas de se conseguir chegar aos objetivos, especialmente, o de redução das taxas de evasão. Embora, em seu artigo 1º, o PNAES esteja claramente destinado à Educação Superior Pública, o seu artigo 4º diz:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (Decreto n. 7.234, 2010).

Em que pese a negligência do legislador em apontar os Institutos Federais - IF em seu artigo 1º, na prática, eles também estão regidos pelo PNAES, e os recursos são disponibilizados independentemente se se trata do ensino médio/profissionalizante ou superior. Os pesquisadores estudantes de pós-graduação permaneceram em um vazio assistencial,

em que não são considerados trabalhadores – não se beneficiam do SIAES – e nem são alvos das políticas de assistência estudantil – não se beneficiam do PNAES. Embora não haja ainda política de assistência estudantil específica direcionada a nenhum desses públicos, no primeiro caso a flexibilidade é usada para abranger, enquanto no segundo a definição da política é usada para excluir.

2. Saúde do estudante do ensino público federal

Vários problemas surgem a partir do PNAES, em particular no que diz respeito à atenção em Saúde. Ao contrário do SIAES, mesmo com o decreto do PNAES não houve um programa de capacitação dos técnicos quanto aos mecanismos de consecução dos objetivos da política. Os técnicos, ligados ao MEC, frequentemente não tinham formação ou perfil de atuação na Saúde. Como não há metas a serem cumpridas e nem mecanismos de avaliação da política, poucos gestores encamparam a necessidade da mudança de atuação, no sentido de voltar as ações para promoção e prevenção em saúde e integração dos serviços à rede municipal pública de Saúde. Nessa ausência de disposição e compreensão gerencial, o FONAPRACE – e a Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG – têm sido atores políticos fundamentais para a construção de uma política de saúde para o estudante do ensino federal.

O FONAPRACE criou o seu grupo de trabalho nacional de saúde do estudante, a partir do I Seminário de Atenção à Saúde do Estudante, em 2012. O objetivo era discutir os princípios e diretrizes da assistência. No mesmo ano, a ANPG criou o seu Fórum de Pós-Graduandos em Saúde, durante o XXVII Congresso Nacional de Pós-Graduandos. Além disso, a ANPG tem sido ativa na luta para a inclusão dos pós-graduandos no PNAES.

Considerando estudos e pesquisas da última década (FONAPRACE, 2011; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Assis, Sanabio, & Machado, 2013; Almondes & Araújo, 2003; Neves & Dalgalarondo, 2007; Louzada & Silva Filho, 2005) que tratam do perfil de saúde dos estudantes de instituições federais, além dos dados já apresentados, o que se propõe a seguir são algumas reflexões a respeito do que já existe e, principalmente, das poucas tentativas iniciais de direcionamento da assistência estudantil nesta área.

Segundo o relatório do FONAPRACE (FONAPRACE, 2011), quase a metade dos estudantes (41,7%) utiliza serviços públicos de saúde, especialmente os estudantes das classes C, D e E. Sendo esses os estudantes público-alvo das ações do PNAES, pode-se observar que a atenção à saúde é matéria contundente para a execução das ações relativas ao programa, na perspectiva de uma assistência estudantil que busca fugir do modelo assistencialista restrito a repasses financeiros aos estudantes.

No que concerne a essa área e de acordo com dados referentes ao relatório, Assis e cols. (2013) apontam que foram identificados os seguintes temas de especial atenção: prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis [DST]/

AIDS, necessidade de intervenções em saúde mental, dependência química e programas de prevenção em saúde oral. Ainda segundo de estes autores, há recomendações específicas do FONAPRACE para ações vinculadas à área da saúde:

Entre as recomendações do FONAPRACE, no campo da saúde, destacam-se a necessidade de implantação, em caráter de urgência, de políticas de assistência integral à saúde dos estudantes, incluindo em caráter emergencial e prioritário programas de prevenção e redução de danos causados pelo uso indevido de álcool e outras drogas, e com objetivo de proporcionar qualidade de vida aos alunos (Assis & cols., 2013, p. 09).

Focalizar as ações em saúde em intervenções de combate à dependência química, no entanto, parece ser um erro de diretriz do FONAPRACE. Segundo seu próprio relatório de perfil dos estudantes de graduação das universidades federais (FONAPRACE, 2011), “É baixa a proporção de estudantes que declara a interferência do uso abusivo de álcool (4%) e de drogas não lícitas (2%) em seu desempenho acadêmico” (p. 42). O perfil não faz nenhuma referência à dependência de drogas. Outro documento utilizado pelo FONAPRACE para referendar suas diretrizes é o I Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras (Decreto n. 7.234, 2010), que é taxativa ao afirmar que, embora, quando comparados o segmento dos universitários à população geral, o uso de álcool seja maior entre os universitários, a dependência é maior entre a população que entre os universitários. Estes dados parecem apontar para o não conhecimento técnico sobre as diferenças entre uso, abuso e dependência de drogas. É possível se questionar sobre o conhecimento especializado em saúde que subsidia suas diretrizes. Especificamente quanto às atuações majoritárias em saúde na assistência estudantil, não há pesquisas que respaldem a necessidade específica de atuação de prevenção às DST neste público.

Um dos principais entraves apontados pelos autores é a falta de financiamento suficiente para atender à demanda nas instituições. As recomendações do FONAPRACE para minimizar essas dificuldades, no entanto, são contraditórias, pois centram as possíveis soluções nos gestores institucionais responsáveis pela Assistência Estudantil, e não no fortalecimento da política em nível nacional.

Mas há aqui uma questão que precede as conclusões a respeito da suficiência da verba frente à demanda. Se não há um delineamento claro para os investimentos financeiros em cada área proposta no PNAES, não há garantias de que haja equidade entre as áreas. O comum é a priorização de algumas dessas áreas, especialmente alimentação, transporte e moradia, em detrimento de outras também comprovadamente relevantes, como a saúde.

A ausência de regulamentação específica para as ações direcionadas pelo PNAES se, por um lado, permite que cada instituição proponha atividades adequadas às

suas necessidades locais, por outro, não garante que haja atendimento às áreas estabelecidas no decreto, ou sequer um consenso geral a respeito de como tais atividades devem ser organizadas e promovidas no cotidiano institucional. Assim, pode ocorrer que, enquanto uma parcela das instituições direcione suas ações de saúde à promoção e prevenção articuladas à rede, outra parcela entenda que oferecer atendimento em saúde é oferecê-lo apenas em modelos de consultórios, semelhante a uma clínica particular com serviços individuais especializados.

Pesquisa realizada no *Scholar Google* com os termos “Saúde”, “Estudante” e “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” não apresentaram nenhuma produção que tratasse da saúde deste alunado. Quando modificados os termos para “Saúde”, “Estudante” e “Pós-Graduação”, também não houve material sobre este público. É verdade que, com a modificação dos termos e substituição do termo “saúde” por “sofrimento”, é possível encontrar uma pequena produção, sobre os estudantes de pós-graduação que poderia ser incluída no âmbito da saúde mental.

É possível defender que os IF têm uma trajetória recente, que data de 2007; enquanto que os pós-graduandos podem não contar com serviços de saúde uma vez que não se incluem no PNAES. Entretanto, as pesquisas existentes sobre saúde do estudante universitário, realizadas majoritariamente por professores e estudantes de pós-graduação, levam a acreditar que as equipes de técnicos dos IF e universidades federais não calcam suas ações por meio de pesquisas acadêmicas.

O entendimento de que os estudantes do ensino federal são especialmente vulneráveis a algumas formas de adoecimento, sobretudo em questões relacionadas à saúde mental, é a justificativa para a necessidade de criação de uma política pública específica.

3. Saúde mental do estudante universitário

Os estudos a respeito da saúde mental de estudantes universitários brasileiros são recentes, concentrando-se, sobretudo, da segunda metade da década de 1980 até os dias atuais. Esses estudos direcionam-se principalmente à incidência de transtornos mentais em estudantes universitários, com maior número voltado a estudantes da área da Saúde, cujo principal indicativo é a procura por serviços de atendimento psicológico e/ou psiquiátrico por parte dos estudantes. Poucos estudos são identificados a respeito do tema em outras áreas do conhecimento (Cerchiari & cols., 2005).

De maneira geral, segundo revisão realizada por Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), os estudos têm apontado uma prevalência maior de transtornos mentais menores em populações universitárias que na população geral. Alguns fatores são apontados como correlatos à alta incidência desses transtornos em estudantes universitários, entre eles o excesso de atividades, que causa alteração do padrão de sono dos estudantes, gerando situações de ansiedade mais frequentes (Almondes & Araújo, 2003); a perspectiva

de futuro em relação à formação e ao papel social (Cerchiari & cols., 2005) e especialmente a não-convivência com a família (Cerchiari & cols.; Neves, 2007). O público feminino aparece como mais vulnerável à incidência de transtornos mentais em todos os textos pesquisados a respeito da saúde mental do estudante universitário.

Ainda de acordo com o relatório do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (FONAPRACE, 2011) 55,28% dos estudantes reside com os pais, e 5, 85% em casa de familiares; enquanto que o restante reside com amigos, outros familiares, casa mantida pela família, pensão, hotel, pensionato ou república. Se retomarmos as revisões já citadas (Cerchiari & cols., 2005), que consideram vulneráveis os estudantes que durante a formação acadêmica permanecem distantes da família, esse é um dado relevante para que a criação de programas específicos de atenção a este público.

Os dados referentes a essa pesquisa foram coletados no ano de 2010. Do ano de 2009 ao ano de 2014, apenas no IFCE, foram criados ou autorizados 17 novos *campi* no interior do estado, como parte da concretização da expansão universitária proposta nos governos do PT. Ainda não há dados disponíveis referentes ao perfil atual do estudante de ensino superior federal, mas imagina-se que, com a expansão e interiorização universitária, o contingente de estudantes que se desloca do convívio familiar para fazer um curso superior seja ainda maior, o que poderá criar uma alta demanda para as equipes de assistência estudantil.

Estudos na área de saúde mental do estudante direcionados ao público de pós-graduação são pouco numerosos. No que tange ao sofrimento relacionado à formação do pesquisador, datam de 1970 os primeiros estudos internacionais sobre esse tema, mas ainda de maneira indiferenciada entre estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores estabelecidos. No âmbito nacional, Louzada e Silva Filho (2005) apontam para o fato de que a atividade de pesquisa tem sido investigada frequentemente em temas como investimento em pesquisa; formação da comunidade científica, produtividade científica; perfil da ciência; financiamento de *postdocs*, pós-graduação e trabalho. Entretanto, apenas recentemente a formação dos pesquisadores da pós-graduação tem sido destaque.

Enfocando especificamente o sofrimento de pesquisadores, foi possível encontrar duas pesquisas brasileiras. A primeira, conduzida por De Méis, Velloso, Lannes, Carmo e De Meis (2003), partiu de entrevistas com pesquisadores estabelecidos e pós-graduandos da área de bioquímica e identificou a existência de síndrome de *burnout* naquele grupo e 21% das pessoas pesquisadas com pelo menos um atendimento psiquiátrico ou psicológico. Em suas conclusões esses autores afirmam que o crescimento da ciência brasileira se dá graças a um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas. A segunda, realizada por Nogueira-Martins e cols. (2004), abordou, no âmbito da psiquiatria, 146 pós-graduandos (99 mestrandos e 47 doutorandos) em um centro de saúde mental da Universidade Federal de São

Paulo... As crises apresentadas foram classificadas em crises adaptativas ou psicopatológicas. As categorias diagnósticas mais frequentes foram: transtorno depressivo e ansioso. O artigo aponta ainda a possibilidade de identificação precoce de estudantes com distúrbios emocionais e a necessidade de encaminhamento para serviços especializados, que forneçam atenção estruturada e confidencial. Alertam também no sentido de que os orientadores e programas de pós-graduação estejam empenhados na construção de um ambiente de treinamento acolhedor (Louzada & Silva Filho, 2005, p. 452).

No caso de Louzada e Silva Filho (2005), estes realizaram pesquisa sobre os relatos de sofrimento de mestrandos e doutorandos ante a atual organização da pós-graduação brasileira. Constataram que frequentemente esse sofrimento era naturalizado pelos estudantes, embora que, por vezes, fosse remetido às regras próprias ao campo científico. Nesse caso, as condições e relações de trabalho, as regras de fomento, a equipe de pesquisa, as colaborações estabelecidas; a posição do laboratório no campo; o nível de reconhecimento científico do orientador; a posição do programa de pós-graduação; o estilo do orientador eram fatores que podiam se associar ao grau de sofrimento do pós-graduando. Nesse sentido, os autores apontam para dois níveis de ação: um de nível institucional, que diz da capacidade de realizar uma escuta cuidadosa do sofrimento do pós-graduando, e outra que diz respeito à necessária modificação das políticas educacionais e de Ciência e Tecnologia no Brasil, no sentido de estarem dedicadas não só à produtividade, mas às singularidades do sujeito que realiza o trabalho científico. É interessante verificarmos que, de toda a bibliografia pesquisada, apenas este texto sobre pós-graduação aponta para a identificação do sofrimento psíquico pelo viés do entrevistado, e não apenas para os dados estatísticos a respeito do adoecimento do estudante.

Nossa hipótese é a de que este fato se dá por conta de ser este um campo de pesquisa novo, o que faz necessário, portanto, gerar dados para subsidiar as propostas de intervenção. Nesse sentido, embora o foco no adoecimento não seja a ideia defendida pelas autoras, este é um primeiro material para pautar as ações na área. A partir desses dados, é necessário que sejam elaboradas propostas de intervenção direcionadas à promoção e prevenção de saúde mental de acordo com as necessidades já identificadas.

Se compreendermos que as relações institucionais no ambiente educacional, como apontam Bacchereti e Molina (2012), são determinantes para o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem, e mais que isso, para a formação ampla do estudante, podemos concluir que essas relações têm forte impacto na saúde mental do público estudantil. Relações institucionais adoecedoras, portanto, contribuiriam para representações escolares também adoecedoras, impedindo, assim, o desenvolvimento pleno das atividades no ambiente educacional, na medida em que impactariam negativamente no rendimento e na formação do estudante.

É justamente nesse aspecto que se pode ressaltar a relação do presente trabalho com a atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Ainda de acordo com Bacchereti e Molina (2012), é papel do psicólogo na educação “realizar diagnósticos, análises, intervenções e pesquisas com base na descrição e análise das relações escolares e nos processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos”. Como apontado anteriormente, não há dados suficientes para subsidiar as ações direcionadas aos diferentes públicos aos quais o PNAES se destina. Além disso, considera-se que o PNAES não atinge públicos sobre os quais há dados de demanda para assistência estudantil, como a pós-graduação. É justamente papel dos psicólogos atuantes nesses espaços do Ensino Superior direcionar suas ações de maneira a que os públicos atendidos o sejam adequadamente e que os públicos ainda não atendidos possam ter acesso às ações direcionadas às suas necessidades particulares.

Além de utilizar os dados já existentes para a elaboração de ações, é necessário que sejam realizadas pesquisas sistemáticas para identificar dados como: o perfil de estudantes de cada instituição, com seus respectivos níveis de ensino - e não apenas no que diz respeito à graduação; que parcela dos estudantes é atingida pelos programas de Assistência Estudantil; o perfil de saúde desses estudantes; que modelos de serviços direcionados à saúde do estudante existem atualmente na assistência estudantil. A identificação desses dados é o meio mais adequado para subsidiar a elaboração de um modelo que possa atender de maneira apropriada às exigências relativas a todo o corpo estudantil de cada instituição, e não apenas a parcelas deste. Nos casos em que ainda não há uma política específica, como os níveis de pós-graduação, esses primeiros dados têm justamente o intuito de deixar registrado que a demanda existe e que é necessária a ampliação da política atual de Assistência Estudantil ou a criação de uma política nova direcionada a esse público.

Conclusões

No campo político, embora a elaboração e a execução do PNAES sejam de fundamental importância no contexto da expansão e interiorização universitária propostas pelo REUNI, é ainda necessário que este trabalho passe por processos de sistematização que permitam a distribuição adequada dos financiamentos, de maneira a abranger todas as áreas propostas no Decreto 7.234/2010, sobretudo no que diz respeito à atenção à saúde do estudante das IFES, público sobre o qual atualmente já há dados que demonstram uma situação especial de vulnerabilidade. É necessária a inclusão dos estudantes de pós-graduação no PNAES ou a criação de uma política de assistência estudantil própria, que considere a implicação do atual modelo de Ciência e Tecnologia no país e seu impacto sobre a saúde do pesquisador.

No campo técnico, faz-se urgente capacitar as equipes em Saúde, com ênfase às questões relativas à Saúde Pública. Realizar programas e ações a partir de prévio levantamento diagnóstico institucional e com a compreensão de que já existe uma rede pública de saúde, que deve se comunicar com os serviços de saúde estudantil das instituições federais. Desta maneira, as instituições atuariam no sentido de criar ambientes saudáveis e prevenir doenças associadas especificamente à realidade do aluno do ensino federal; enquanto que a rede local de saúde seria acionada quando da necessidade de tratamento.

No âmbito acadêmico, sugere-se o incentivo à realização de pesquisas, compreendendo que alunos das diferentes IFES são públicos distintos entre si, dadas as diferenças que compõem os alunados dos IFs e das universidades; que alunos de graduações universitárias e de pós-graduações são também públicos distintos e, portanto, cada público deve ter suas especialidades observadas na condução dos estudos.

Referências

- Almeida, M. H. T. & Carneiro, L. P. (2003). Liderança local, democracia e políticas públicas no Brasil. *Opinião Pública*, 9(1), 124-147.
- Almondes, K. M. & Araújo, J. F. (2003). Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 37-43.
- Assis, A. C. L., Sanabio, M. T., Magaldi, C. A., & Machado, C. S. (2013). As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 6(4), 125-146.
- Bacchereti, S. F. & Molina, R. (2012). Transitando pelo universo da escola: relações institucionais e processos de intervenção. Em R. Molina & C. B. Angelucci (Orgs.), *Interfaces entre psicologia e educação: Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 63-80). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cerchiarri, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 413-420.
- Cislaghi, J. F. & Silva, M. T. (2013). O Plano Nacional de Assistência Estudantil: Ampliação de Vagas X Garantia de Permanência. *Revista SER Social*, 14(31), 473-496.
- Cunha, E. P. & Cunha, E. S. M. (2003). *Políticas Públicas e Sociais*. Em A. Carvalho & cols. (Orgs.), *Políticas públicas* (p. 11-25). Belo Horizonte: UFMG.
- Decreto no. 7.234 (2010, 19 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Recuperado: 27 jul. 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília.

Louzada, R. C. R. & Silva Filho, J. F. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo* 10(3), 451-461.

Ministério da Educação [MEC] (2007a). *REUNI. Reestruturação e expansão das universidades Federais. Diretrizes Gerais*. Recuperado: 15 jan. 2015. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.

Ministério da Educação [MEC] (2007b). *Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Recuperado: 15 jan. 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf.

Neves, M. C. C. & Dalgarrondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(4), 237-244.

Recebido em: 29/07/2015
Reformulado em: 02/07/2016
Aprovado em: 07/07/2016

Sobre as autoras

Tais Bleicher (taisbleicher@hotmail.com)

Mestre em Psicologia Clínica e Cultura – UnB. Doutora em Saúde Coletiva – UFC/UECE/UNIFOR. Doutorado-sanduíche em Psicologia Social – UCM, Espanha. Psicóloga da Universidade Federal do Ceará -

Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira (quelcno1@gmail.com)

Psicóloga – UFC. Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – UFC. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Jaguaribe.

Trabalho originalmente apresentado na Mostra de Ciência e Tecnologia da 9ª Bienal da União Nacional dos Estudantes – UNE, sob coordenação da Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG.

A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender

Patricia Verlingue Ramires Monteiro

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR – Brasil

Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR – Brasil

João Henrique Rossler

Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR – Brasil

Resumo

O artigo objetiva discutir teoricamente como a escola atua na apropriação de conceitos científicos e como essa atuação pode se alienar. Justifica-se este estudo por trazer acréscimos à Psicologia e à Educação, evidenciando o pensamento por conceitos como elemento cognitivo essencial do processo de elaboração do conhecimento. A partir da Psicologia Histórico-Cultural evidencia-se o papel da escola na mediação do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos no sistema interfuncional da consciência. Além disso, como este papel mediador e este desenvolvimento podem se alienar por conta das tendências pedagógicas atuais, como as Pedagogias do Aprender a Aprender, consideradas a expressão ideológica da materialidade da sociedade de classes contemporânea. Por último, defende que a escola deve se ater ao conhecimento sistematizado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento fruto da prática e da teorização histórico-social humana e não ao conhecimento pragmático e construído individualmente; ao saber totalizante e não ao saber fragmentado.

Palavras-chave: Conceitos; educação; Psicologia Histórico-Cultural.

The appropriation of scientific concepts in school context and the pedagogies of learning to learn

Abstract

The article aims to discuss theoretically how the school acts in the appropriation of scientific concepts and how this action can be alienated. This study is justified because it brings contribution to Psychology and Education, evidencing thinking by concepts as an essential cognitive element of the process of knowledge elaboration. From Historical-Cultural Psychology the role of the school in the mediation of the development of spontaneous and scientific concepts in the inter-functional system of consciousness is evidenced. Moreover, how this mediating role and this development can be alienated by present pedagogical tendencies, such as the Learning to Learn Pedagogies, considered the ideological expression of the materiality of the contemporary class society. Finally, he argues that the school should stick to systematized knowledge and not to spontaneous knowledge; to the knowledge derived from human historical and social theorization and practice, and not from individual pragmatic knowledge; to totalizing knowledge and not to fragmented knowledge.

Keywords: Concepts; education; Historical Cultural Psychology

La apropiación de conceptos científicos en el contexto escolar y las pedagogías del aprender a aprender

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo discutir teóricamente cómo la escuela actúa en la apropiación de conceptos científicos y cómo esa actuación puede alienarse. Se justifica este estudio por traer adicción a la Psicología y a la Educación, evidenciando el pensamiento por conceptos como elemento cognitivo esencial del proceso de elaboración del conocimiento. A partir de la Psicología Histórico-Cultural se evidencia el papel de la escuela en la mediación del desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos en el sistema inter-funcional de la conciencia. Además de eso, como este papel mediador y este desarrollo pueden alienarse por cuenta de las tendencias pedagógicas actuales, como las Pedagogías del Aprender a Aprender, consideradas la expresión ideológica de la materialidad de la sociedad de clases contemporánea. Por último, defiende que la escuela debe atenerse al conocimiento sistematizado y no al conocimiento espontáneo; al conocimiento fruto de la práctica y de la teorización histórico-social humana y no al conocimiento pragmático y construido individualmente; al saber totalizante y no al saber fragmentado.

Palabras clave: Conceptos; educación; Psicología Histórico-Cultural.

Introdução

Vygotsky (1998) é enfático ao afirmar que a apropriação dos conceitos científicos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, demanda a superação das funções elementares – como a memória natural, a atenção involuntária, a inteligência prática etc. – em direção à conquista de novas propriedades, de propriedades superiores – o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória lógica, dentre outras. Tal superação não ocorre de maneira natural e espontânea, mas como fruto das apropriações do patrimônio material e intelectual pelo indivíduo singular, o que depende, por sua vez, de suas condições objetivas de vida e aprendizagens (Abrantes & Martins, 2006).

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o processo de apropriação-objetivação¹ desses conceitos demanda situações pedagógicas específicas, disponibilizadas majoritariamente no contexto da escola, pois seu desenvolvimento requer que essas situações sejam sistematizadas e intencionalmente organizadas (Klein, 2007), o que comumente não ocorre no contexto extraescolar. Isso porque a escola conta (ou ao menos deveria contar) com determinadas condições (estrutura, vivências, conteúdos, recursos materiais e pessoais) favoráveis à produção de processos de ensino-aprendizagem de caráter não espontâneo, os quais atuam sobre o desenvolvimento psíquico dos sujeitos de modo qualitativamente distinto dos processos que ocorrem na vida em geral.

Dessa forma, o processo de apropriação-objetivação do saber sistematizado, desenvolvido ao longo da história e acumulado objetivamente na forma do conhecimento filosófico e científico, expresso em conceitos, ocorre na sociedade hoje essencialmente a partir do seu ensino organizado e planejado no contexto escolar. Neste processo, ocorre o

¹ Duarte (2005) explica que objetivação se constitui na atividade física e/ou mental dos seres humanos, cujas características e propriedades se transferem para os seus produtos, isto é, se corporificam nesse produto, o qual passa a ter, portanto, uma função específica na prática social, tornando-se objeto de uma dada apropriação. O conceito de objetivação, portanto, refere-se tanto à atividade humana (atividade objetivadora) quanto ao seu produto. Já a apropriação é processo ativo pelo qual o indivíduo assimila as objetivações materiais e simbólicas de uma determinada cultura, resultantes da atividade objetivadora das gerações passadas, as quais contêm a experiência sócio-histórica da humanidade acumulada objetivamente, isto é, como objeto de apropriação. E como se realiza este processo? De acordo com Leontiev, “para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, 1978. p. 268). Portanto, a dinâmica entre apropriação e objetivação “é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (Duarte, 2005. p. 33), de modo que a transmissão das criações do gênero humano às gerações mais recentes acontece mediante um processo educativo, no sentido lato do termo, em que as novas gerações se apropriam dos elementos culturais materiais e simbólicos historicamente produzidos até o momento.

desenvolvimento do pensamento teórico, forma mais complexa de pensamento e que opera por meio de conceitos, o qual transforma qualitativamente a própria consciência do estudante (Abrantes & Martins, 2006). Note-se que não se trata de afirmar que esse processo ocorra somente na escola, mas sim que, pelo processo de escolarização, há uma potencialização desse desenvolvimento.

No entanto, consideramos que, sob a influência do conjunto das ideias filosóficas, psicológicas e pedagógicas atuais, afinado com o projeto capitalista neoliberal de sociedade e denominado por Duarte (2004, 2008) como “ideário do aprender a aprender”, esses processos escolares e, por conseguinte, a apropriação de conceitos científicos podem se alienar, como procuraremos demonstrar ao longo do artigo.

Ante o exposto, buscaremos por meio de revisão teórico-conceitual baseada em autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural e em autores contemporâneos, discorrer, num primeiro momento, sobre o papel da linguagem e dos signos no desenvolvimento histórico e ontogenético humano, com a finalidade de fornecer as bases para a compreensão do papel da escola na apropriação de conceitos científicos. Em seguida, analisaremos como as tendências pedagógicas do Aprender a Aprender contribuem para o esvaziamento e empobrecimento da função da escola no desenvolvimento psicológico dos estudantes, à medida que secundarizam a transmissão do conhecimento e o papel do professor no ensino, valorizando as aprendizagens espontâneas, não sistemáticas, do estudante. O que pode limitar a apropriação dos fundamentos explicativos do conhecimento – dos conceitos científicos – posto que, pela sua complexidade, a apropriação desses conceitos não pode ocorrer de modo livre e espontâneo, isto é, a partir da construção autônoma do aluno.

A apropriação de conceitos científicos na escola sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural

De acordo com Luria (1979), a palavra e o conceito são expressões das atividades intelectuais humanas mais complexas, porque condensam a experiência e o conhecimento humano historicamente produzido. Ao se apropriar dos códigos da língua, o sujeito passa a dispor de condições que o direcionam a ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo externo. Para Luria (1979), o ser humano em desenvolvimento não dispõe apenas do pensamento prático direto, mas se torna capaz, dada a apropriação de objetivações humanas, de refletir conexões e relações complexas, de formar conceitos, de inferir conclusões, podendo solucionar questões teóricas. Dessa forma, a apropriação de signos socialmente produzidos, ao longo da história da humanidade, leva ao desenvolvimento de complexas atividades afetivo-cognitivas. Sobre a apropriação de signos, Martins (2011) explica que

O signo, então, opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma

suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (Martins, 2011, p. 40, grifo da autora).

Na atividade humana, portanto, se desenvolvem uma série de *dispositivos artificiais*, os quais auxiliam o homem no domínio de seus próprios processos psíquicos. Esses dispositivos são essenciais à composição psíquica humana, assim como os instrumentos, frutos da atividade vital humana – o trabalho –, o são à constituição do próprio homem. Por isso, Vygotsky (1997) os denomina de signos ou instrumentos psicológicos. Como exemplo, pode-se citar a linguagem, a numeração, o cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, a arte, a escrita etc. Os instrumentos psicológicos são criações sociais artificiais que se destinam ao autodomínio dos processos psicológicos; são concretos como os instrumentos de trabalho, pois potencializam e facilitam a atividade produtiva, servindo de mediadores entre a consciência humana e o mundo externo.

Vale destacar, conforme aponta Luria (1991), que a linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência, posto que é *“um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.”* (Luria, 1991, p. 78., grifos do autor). Desta forma, o pensamento por conceitos está intimamente conectado à construção da linguagem, em que a palavra é a unidade fundamental. Segundo Luria (1979), a estrutura da palavra permite a formação de conceitos e a conexão entre palavras na forma de um sistema sintático e semântico complexo que gera a possibilidade de se executar operações lógicas também complexas. A palavra apresenta, prioritariamente, duas funções básicas, as quais Luria (1979) denomina como: *representação material* (ou seja, a função representativa da palavra que designa objetos) e *significado* (isto é, a função básica de representar um determinado objeto). De acordo com Luria (1979), o significado da palavra permite uma análise das práticas relacionadas aos objetos dispostos socialmente, além de permitir também uma distinção estrutural entre esses objetos, em que suas propriedades podem ser relacionadas a determinadas categorias abstratas e generalizadas. Nesse sentido, se entende a *palavra* como meio de abstração e generalização, sendo que a conexão entre palavras, constituindo frases, desenrola um universo de significações que reestruturam as funções psíquicas.

Deste modo, a formação dos conceitos está atrelada ao papel fundamental da palavra na complexificação do psiquismo humano. Ao se formular e se apropriar de conceitos socialmente produzidos, o ser humano tem sua estrutura psíquica potencializada, pois para operar por meio de conceitos o sujeito necessita de mudanças substanciais nos seus processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, imagina-

ção, pensamento, entre outros), o que demanda, por sua vez, mobilizar todo o sistema interfuncional de seu psiquismo.

Vygotsky (1998), assim como Luria (1979), distingue a categoria *conceitos* em duas formas fundamentais, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos (ou não-espontâneos), e identifica três estágios básicos à formação de conceitos no decorrer do desenvolvimento do pensamento abstrato: os agrupamentos sincréticos, a formação de complexos e os conceitos propriamente ditos. Esses estágios vão se complexificando e se desenvolvendo pelo processo de apropriação do conhecimento humano histórica e socialmente elaborado, o qual encarna a dinâmica entre conceitos espontâneos e científicos. Para Luria (1979),

É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos “comuns” [espontâneos] predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais (Luria, 1979., p. 39).

Ou seja, os conceitos espontâneos, em sua maioria, são geralmente apropriados no processo de experiência prática do mundo, isto é, partem da vivência imediata cotidiana (Vygotsky, 1998). Nesse processo, segundo Luria (1979), as relações direto-figuradas predominam, pois tais relações dizem respeito à ação imediata do sujeito, em que ele pode nomear objetos por meio de conceitos sem dispor de apropriações lógico-verbais suficientes para denominar e explicar as propriedades essenciais desses objetos. Já os conceitos não-espontâneos partem do conhecimento sistemático, científico e filosófico, produzido pelos seres humanos ao longo da história e demandam um processo de apropriação mais complexo.

Ao se apropriar de uma determinada língua, ao longo de seu desenvolvimento, a criança, por exemplo, pode se utilizar de palavras que designem conceitos científicos (por exemplo, “tempo”; “espaço”; “mamífero” etc.), sem compreender ainda, neste primeiro momento, as complexas generalizações e abrangências desses conceitos. No entanto, é somente ao longo de um processo sistemático e intencional de ensino-aprendizagem, que terá condições de compreender os fundamentos destes conteúdos, aplicando-os adequadamente em seu cotidiano. Segundo Vygotsky,

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos (Vygotsky, 1998., p. 104).

Vygotsky (1998) afirma, assim, que é na escola que a criança pode se apropriar sistematicamente das produções humanas não espontâneas, científicas, desenvolvendo qualitativamente suas funções psicológicas. Ou seja, é por meio da colaboração sistemática presente na relação professor-aluno, na sua relação mediata com o adulto, que a criança pode se apropriar dos conceitos científicos, processo este no qual ocorre o desenvolvimento mais efetivo e irreversível das suas funções psicológicas.

Na escola, a criança incorpora os conhecimentos de um modo distinto da experiência particular, espontânea, imediata, pragmática e concreta da vida cotidiana. E por meio da apropriação dos conceitos cientificamente sistematizados, a criança pode desenvolver teorias, isto é, generalizações abstratas, que lhe permitem pensar sua realidade concreta de um modo qualitativamente superior. Superior no sentido de que seu pensamento, de posse destes conceitos, captura aspectos da realidade antes ocultos a sua consciência.

Esses dois tipos de conceitos – espontâneos e científicos –, portanto, não ocupam a mesma posição na vida intelectual e material do ser humano, pois refletem formas distintas de experiência e desenvolvimento psicológico. Os conceitos científicos são, de fato, o elo de conexão entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência do sujeito. A esse respeito, afirma Vygotsky que,

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (Vygotsky, 1998, p. 115).

Assim, Vygotsky (1998) remete a formação de conceitos a um sistema de relações de generalidade, isto é, em que o conceito submetido ao controle deliberado e consciente começa a fazer parte de um sistema integrado. Se a consciência pressupõe generalização, toda generalização da realidade, por sua vez, pressupõe o desenvolvimento de um conceito supra-ordenado – aquele que lança mão da existência de diversos conceitos subordinados –, o que gera uma hierarquização no sistema generalizado dos conceitos, os quais passam a apresentar diversos níveis de generalidade, numa típica combinação relacional do concreto e do abstrato (Vygotsky, 1998). Contudo, o desenvolvimento da capacidade de generalização no psiquismo da criança é potencializado por meio da relação sistemática e intencional de ensino-aprendizagem estabelecida entre professor e aluno no contexto escolar.

Facci (2004a), a partir dos escritos de Vigotski, explica esse processo. Segundo a autora, a relação entre professor e aluno não só pode produzir o desenvolvimento

dos conceitos científicos, como possibilita que os conceitos espontâneos também se desenvolvam, de modo a permitir a complexificação desses conceitos em direção à condição de conceitos científicos. No contexto escolar, um conceito dito espontâneo/cotidiano como *número*, por exemplo, requer uma sistematização e explicação científica, de modo que o *número*, apenas entendido em sua praticidade cotidiana de “contar”, possa adquirir novo sentido, de caráter científico no desenvolvimento intelectual do aluno. Isso ocorre, porque

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos [...] se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente (Facci, 2004a, pp. 223-224).

Logo, no processo de educação escolar se processa sistemática e intencionalmente a dinâmica dialética entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, dando-se ênfase particular aos conceitos científicos, de modo que eles tornem mais complexas as generalizações e abstrações conceituais e viabilizem o desenvolvimento do pensamento teórico, o qual amplia o domínio das situações cotidianas. Dessa forma, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, conclui-se que, na escola, a aprendizagem produz a transformação dos conceitos espontâneos em científicos e, principalmente, o desenvolvimento dos próprios conceitos científicos, “pois ela [a escola] é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança” (Facci, 2004a, p. 225). A esse respeito, Duarte (2008) comenta que a passagem ao pensamento por conceitos é um divisor de águas no desenvolvimento psíquico do indivíduo, engendrando o desenvolvimento da personalidade, em que a concepção de mundo do sujeito passa a ser guiada por esse “novo” modo de pensamento. De acordo com Duarte,

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade”, segundo uma expressão de Marx, o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os

quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma, o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (Duarte, 2008, p. 82).

Com base em Vigotskii (1988), pode-se adensar a questão do desenvolvimento psíquico por meio do conhecimento da realidade objetiva. Em especial, a partir do constructo teórico acerca das relações entre o *nível de desenvolvimento real (ou atual)* e da *zona de desenvolvimento iminente (ou próximo)*², as quais explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real é constituído, principalmente, por aquilo que já foi apropriado pelo sujeito, ou seja, por aquilo que o sujeito consegue realizar sem auxílio de outrem. Já a zona de desenvolvimento iminente é identificada pelas tarefas, operações, ações e atividades, cujo manejo e solução só se tornam viáveis por meio de imitação da criança e do auxílio de adultos ou outras pessoas mais experientes. De acordo com Facci (2004a, p. 225), no contexto escolar é fundamental “a criança aprender o novo, por isso, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento”.

Assim, a aprendizagem produz uma zona de desenvolvimento iminente, possibilitando a internalização pelo sujeito da cultura humana historicamente produzida a partir das relações sociais – dimensão interpsicológica. Ao serem ensinados e apropriados, os conceitos científicos passam a compor a individualidade – dimensão intrapsicológica – podendo tornar os elementos da cultura recheados de sentido para o sujeito, criando um novo nível de desenvolvimento real, que por si só cria diversas outras zonas de desenvolvimento iminentes possíveis, num movimento incessante de complexificação psíquica. Sendo assim, afirma-se que a aprendizagem escolar orienta e potencializa os processos de desenvolvimento, de modo que a aprendizagem possa produzir a gênese das zonas de desenvolvimento iminentes:

2 Segundo Prestes (2012), a correta tradução do conceito *zona blijaichego razvitia* do russo para português seria *zona de desenvolvimento iminente*, ao invés de *zona de desenvolvimento proximal*, utilizado nas primeiras traduções norte-americanas; ou *zona de desenvolvimento imediato*, opção feita pelo tradutor Paulo Bezerra do livro intitulado “A construção do pensamento e linguagem”, de Vigotski. De acordo com a autora (2012), nestas traduções há uma interpretação errada para o que Vigotski compreende desse conceito, posto que não transmite aquilo que é mais importante para o entendimento do mesmo: a “relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (p. 190). Defende que a tradução que mais se aproxima do termo em russo é *zona de desenvolvimento iminente*, “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos da sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (p. 204-205). Desta forma, no presente artigo utilizaremos o termo *zona de desenvolvimento iminente*, com exceção das citações e referências em que será mantido o termo utilizado no original (*zona de desenvolvimento proximal*).

“... o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial [iminente]” (Vigotskii, 1988, p. 116). Segundo o autor, há uma dependência complexa, recíproca e dinâmica que rege a unidade aprendizagem–desenvolvimento, de modo que um não possa existir sem o outro.

Com isso, percebe-se que a aprendizagem escolar acaba por movimentar as funções psicológicas que se encontram em vias de desenvolvimento. É nesse contexto que Vigotskii (1988) retoma o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento, atribuindo às condições de ensino criadas na escola a função de promover para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de modo a direcionar o aluno à apropriação do conhecimento científico e de movimentar o próprio processo do conhecimento.

Sob tais fundamentos Facci (2004a) afirma que cabe ao professor, no processo educativo, possibilitar o processo de apropriação do gênero humano, ou seja, das objetivações humanas produzidas e acumuladas ao longo da história, por parte dos estudantes. Nesse mesmo sentido, a autora esclarece que

Partimos do pressuposto de que a escola tem como função... socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (Facci, 2007, p. 146).

Contudo, em razão do predomínio histórico no campo da educação escolar de teorias filosóficas, psicológicas e pedagógicas não críticas³, resultado do projeto político-econômico da sociedade capitalista, intensificam-se as limitações a essa forma de apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento psíquico dos estudantes. Especialmente, por conta de tendências pedagógicas hegemônicas que, afinadas às demandas do capital, produzem a secundarização do papel do professor, a ne-

3 Meira (2012), ao tratar do problema do pensamento crítico na Psicologia e ao definir o conceito de crítica a partir do Materialismo Histórico-Dialético, define por contraposição o que é *não crítico*. Nesse caso, uma teoria não crítica. Para a autora, trata-se de teorias que, de modo dualista e mecanicista, ora enfatizam os aspectos subjetivos do indivíduo, concebendo o fenômeno psicológico como sendo internamente determinado, ora os aspectos objetivos, compreendendo o indivíduo como um ser determinado por fatores externos. E que tem como implicações: “a descontextualização e fragmentação do indivíduo, a psicologização do social e a naturalização dos fenômenos humanos como resultado da negação seu caráter fundamentalmente histórico, a desconsideração pelas desigualdades sociais e, concomitantemente, uma acentuada preocupação com a construção de teorias e técnicas dirigidas principalmente à adaptação social dos indivíduos” (p. 15). O pensamento crítico, ao contrário, é aquele que tem como elementos essenciais: “reflexão dialética; crítica do conhecimento; denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social” (p.16).

gação do ensino como transmissão do saber sistematizado produzido e acumulado pela humanidade, a desqualificação e o empobrecimento dos conteúdos científico-filosóficos. Como é o caso, atualmente, das *Pedagogias do Aprender a Aprender*, como as define Duarte (2004, 2008), as quais reduzem a escola e o professor a meros coadjuvantes do processo de aprendizagem do estudante, bem como restringem o conhecimento àquilo que lhe é útil e funcional na medida em que atenda suas necessidades pragmáticas, produzidas em seu cotidiano imediato alienado e alienante. Como é vida cotidiana de todo e qualquer indivíduo inserido em uma sociedade que se pauta em relações de dominação (Duarte, 2001, 2004). É deste processo de esvaziamento da escola e do papel do professor que se tratará a seguir.

Pedagogias do Aprender a Aprender como expressão ideológica da materialidade da sociedade de classes contemporânea: negação do ensino de conceitos científicos

Em razão da ampla difusão das *Pedagogias do Aprender a Aprender* no campo da educação escolar (Duarte, 2008), assiste-se, hoje, a uma hipertrofia de concepções individualizantes, espontaneistas, pragmáticas, imediatistas e não diretivas na escola, contrárias à transmissão do conhecimento sistemático historicamente produzido. Concepções essas que afastam a escola de seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Silva e Eidt (2010, p. 114) explicam que o “termo ‘pedagogias do aprender a aprender’ foi cunhado por Duarte e pode ser definido como um termo “guarda-chuva” que reúne os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas, a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo”.

Essas teorias enaltecem a concepção de que o estudante aprende por si mesmo, ou seja, de que ele constrói seu próprio conhecimento antes mesmo de ter se apropriado dos fundamentos teóricos para tal; de que “aprender a aprender”, isto é, desenvolver um método de aprendizagem que possibilite ao sujeito aprender sozinho, deva ser a meta fundamental dos processos educativos; de que os conhecimentos disponibilizados na escola não devem se diferenciar dos conhecimentos adquiridos fora dela, ou seja, de que a escola deve se ater às necessidades e ao conhecimento prévio do estudante, em especial, àquilo que lhe é útil em termos de suas necessidades pragmáticas imediatas. Em suma, enaltecem a ideia de que é o estudante quem deve desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do seu próprio conhecimento; um conhecimento prático que lhe se seja útil, a fim de que possa se adaptar fácil e rapidamente às transformações de sua realidade imediata, ou seja, que atenda prontamente as demandas que lhe são postas pela sociedade vigente⁴ (Duarte, 2008).

4 Meira (2003) explica que os ideários do Aprender a Aprender, ao enfatizarem o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico, dão margem ainda ao surgimento de concepções

Assim, a escola passa a formar indivíduos aptos a aprender qualquer tipo de conteúdo, contanto que lhe sirva de instrumento para adentrar no mercado de trabalho, isto é, para atender as necessidades dos postos de trabalho do capitalismo contemporâneo. Segundo Duarte (2004), na mesma medida em que na sociedade capitalista o trabalhador só é útil pelo seu valor de troca, pela sua força de trabalho, também na escola a aprendizagem somente é útil se gerar valores de troca, em que o conteúdo aprendido, seu valor de uso, não é tão útil assim. Útil é, sob tal lógica, o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender por si mesmo qualquer conteúdo, mesmo que superficialmente. O que o torna um indivíduo-trabalhador flexível, entendendo-se por isto um sujeito facilmente adaptável às oscilações da produção capitalista. Aqueles que não se flexibilizam em face destas condições serão considerados fracassados, desqualificados ou pouco empregáveis. Assim,

Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão-se tornando as necessidades intelectuais desses indivíduos. Temos assim um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato vai gerando produtos mais ampla e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e as preferências dos indivíduos vão-se empobrecendo cada vez mais (Duarte, 2004, p. 147).

Além disso, na medida em que essas pedagogias defendem a restrição das aprendizagens escolares ao que definem como aprendizagens significativas, que tenham sentido para o aluno, que tenham aplicação em seu cotidiano imediato extraescolar, reforçam a ideia de que os processos de ensino-aprendizagem se limitem às necessidades espontâneas dos alunos, concentrando-se, então, na aquisição de conceitos espontâneos e no desenvolvimento de um método de aprendizagem. Ao invés de focar o ensino de conhecimentos sistematizados já elaborados, “... acabam por negar a apropriação de conteúdos já elaborados, abandonando o acervo científico e privilegiando discussões não raro limitadas ao senso comum” (Klein, 2007, p. 13). É nesse sentido que incentivam a construção autônoma do conhecimento, o que faz com que o papel do educador se limite a um promotor de estímulos para o desenvolvimento espontâneo do aluno, retirando-lhe a importância como participante do processo de reprodução e produção do conhecimento, relegando-o a posição de mero facilitador ou colaborador, uma vez que cabe ao estudante produzir sozinho seu próprio conhecimento (Facci, 2007)⁵.

É importante ressaltar que a lógica que sustenta a difusão destas correntes pedagógicas na atualidade não ocorre ao acaso, mas, como aponta Rossler (2004), resulta

mistificadoras acerca do papel do professor, como é o caso da teoria do professor reflexivo.

5 Ao contrário dessas concepções, a teoria vigotskiana, como já destacado, aponta como meta final do processo de escolarização a autonomia intelectual e o autodomínio da conduta do estudante.

de modismo educacional que seduz parcela significativa de educadores, os quais a elas aderem sem reflexão crítica, acreditando serem a solução para os problemas educacionais existentes. O autor alerta que tal adesão

[...] só vem a contribuir para o agravamento do nosso quadro educacional e social atual, na medida em que essa postura muitas vezes reproduz e difunde no campo da educação ideias e práticas comprometidas com interesses ideológicos que contribuem com o esvaziamento da nossa educação e de seu objetivo essencial: a formação universal do indivíduo singular (Rossler, 2004, p. 2).

Assim, as *Pedagogias do Aprender a Aprender* contribuem para o esvaziamento do papel da escola e do professor no desenvolvimento psíquico dos seus estudantes, empobrecendo significativamente os processos de transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Consequentemente, cerceando o desenvolvimento intelectual dos estudantes e, portanto, suas reais possibilidades de liberdade e autonomia, que se assentam na capacidade dos sujeitos de conhecerem a realidade e se autoconhecerem⁶. Ao se retirar a necessidade fundamental de se ensinar/aprender os conhecimentos teórico-científicos na escola, amplia-se a distância entre o estudante e o gênero humano, acentuando-se processos de alienação a que estão submetidos os indivíduos na sociedade capitalista. Não só os afastando das conquistas da humanidade, como lhes retirando as possibilidades concretas para pensar e transformar objetivamente essa sua realidade. *Pensar* pressupõe, necessariamente, o pensar por determinados conceitos – os científicos –, cuja explicação tem seus alicerces, seus fundamentos (Klein, 2007). Somente o pensamento teórico, cuja base são os conceitos científicos, pode tornar o “aluno alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real” (Klein, 2007, p. 13).

As ideias falaciosas fortemente difundidas pelos ideários do *Aprender a Aprender* adensam, por sua vez, uma concepção individualizante acerca do desenvolvimento dos seres humanos.

A concepção individualizante, porém, não se faz presente apenas quando as análises centram-se na abstração de indivíduos isolados, mas quando, mesmo analisando-se o coletivo as relações interpessoais, as relações entre indivíduo e sociedade são interpretadas como resultado das necessidades individuais, tomadas como ponto de partida.

A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos

6 A despeito de essas pedagogias apregoarem enfaticamente em seu discurso a autonomia e a liberdade dos sujeitos como meta da educação, consideramos que, contraditoriamente, elas produzem um efeito contrário. Caberia aqui discutir o que essas pedagogias consideram como autonomia e liberdade, no entanto, dado os limites deste artigo, deixaremos essa importante questão para outro momento.

dizer “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. (Duarte, 2004, p. 140).

Dessa forma, o individualismo exacerbado da sociedade contemporânea, expresso de um ponto de vista filosófico, psicológico e pedagógico pelas tendências educacionais contemporâneas, reforça a alienação do ser humano em todas as suas dimensões. Ou seja, como sintetiza Mészáros (2006, p. 19-20), baseado principalmente na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Marx, 2004): a alienação da natureza, a alienação de si mesmo e de sua própria atividade, a alienação de seu ser genérico, a alienação em relação aos outros homens.

E, de modo a justificar suas falácias, bem como o fato de que muitos dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora não estão conseguindo efetivamente “obter sucesso” em sua vida escolar e laborativa, essa mesma sociedade produz a ideologia necessária para legitimar as desigualdades entre os seres humanos – desigualdades, diga-se de passagem, que derivam da sociedade de classes antagônicas – deturpando o conceito de *diferenças individuais*. Conceito este muito caro às *Pedagogias do Aprender a Aprender*, na medida em que um dos seus principais lemas é a necessidade de se respeitar as especificidades de cada indivíduo, as quais são naturalizadas, isto é, tomadas por si mesmas, destituídas de sua constituição histórica e social.

Contrapondo-se a esta análise, Klein (2007) explica que há dois tipos qualitativamente distintos de diferenças individuais que podem ser observados no processo pedagógico: primeiro, as diferenças que não causam limitações significativas ou expropriantes para o sujeito, não influenciando relevantemente em seu processo de desenvolvimento. Por exemplo, o aluno pode gostar mais de uma determinada cor do que de outra; de um dado tipo de brincadeira e não de outra, etc. Segundo, existem diferenças individuais que são social e ideologicamente construídas, resultantes das desigualdades sociais, e impeditivas da plena realização e do pleno desenvolvimento do sujeito. De acordo com Klein (2007), nesse caso, deve-se combater a essência dessas diferenças:

[...] o respeito aos indivíduos, em suas diferenças, significa não impor-lhes atividades que não podem, efetivamente realizar, mas também e sobretudo, significa produzir meios e recursos que lhes possibilitem realizar todas as atividades e necessidades que plenificam o ser humano.

Há, entretanto, diferenças que devem ser vigorosamente combatidas: são aquelas resultantes das desigualdades sociais, o que equivale a dizer que se deve combater essas desigualdades. Propostas aparentemente progressistas têm cometido o grave equívoco de acobertar a origem dessas

Considerações Finais

diferenças, sob o pretexto de se estar “respeitando” as diferenças individuais. Na escola, isto tem sido feito sob a forma de mudanças curriculares que oferecem um conteúdo pobre aos filhos dos pobres, sob o argumento de que eles apresentam “dificuldades de aprendizagem” e, portanto, a escola deve adequar-se a essas dificuldades. Veja-se que, nesse caso, “adequar-se” significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial aos filhos da classe trabalhadora. O que defendemos é exatamente o contrário: não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não se acomodar a elas (Klein, 2007, p.5).

Vale ressaltar que a Psicologia, como ciência burguesa nascida no auge da consolidação histórica do capitalismo como modo de produção dominante, tem contribuído ideologicamente nesse processo, corroborando para o discurso das diferenças individuais como legitimação das desigualdades sociais. De acordo com Facci o *Aprender a Aprender* encontrou “... na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, que se propunham a explicar ‘cientificamente’ as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais” (Facci, 2004b, p. 104).

Depreende-se, do acima exposto, que ao desconsiderar as relações materiais existentes no processo de ensino-aprendizagem, abre-se caminho para concepção de matiz naturalizante relativa à condição humana, a qual se expressa, por exemplo, pela incapacidade ou pela falta de vontade e interesse em aprender conteúdos científicos. Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, patenteia-se que a não aprendizagem de tais conteúdos não é algo que se possa explicar apenas olhando-se para o indivíduo, posto que este fenômeno se funda nos limites que a sociedade de classes antagônicas impõe à formação humana, limites estes em sintonia, neste caso, com os princípios norteadores das Pedagogias do Aprender a Aprender.

Entender essa forma de teorização sobre o processo de construção do conhecimento implica reconhecer sob quais interesses e necessidades são valoradas práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, com propostas curriculares que fragmentam conteúdos e se adéquam à realidade do estudante (Klein, 2007). A resposta, para Rossler (2004), é que estas propostas atendem aos interesses da materialidade do capitalismo hoje e reproduzem “os principais valores da sociedade contemporânea, isto é, reproduzem determinados elementos ideológicos fortemente presentes no cotidiano alienado de nossa sociedade” (Rossler, p. 5).

Impõe-se, dessa maneira, entender que essas propostas pedagógicas inviabilizam uma formação que articule os mais desenvolvidos conteúdos teórico-práticos produzidos pela humanidade, que tornem os indivíduos capazes de pensar e agir, entendendo a essência dos problemas que hoje afetam a vida social humana. O que requer, por sua vez, maiores níveis de abstração e elaboração, dependentes da apropriação dos e do pensar a partir dos conceitos científicos.

O intuito deste artigo foi problematizar o papel da escola na apropriação de conceitos científicos e, portanto, no desenvolvimento psíquico dos indivíduos em nossa sociedade. Além disso, como esse papel pode se alienar em razão do predomínio hoje de tendências pedagógicas afinadas com o ideário do aprender do a aprender. Em especial, por meio da secundarização da atuação intencional e sistematizada do professor nos processos de transmissão do conhecimento científico humano acumulado historicamente, em prol do espontaneísmo nas relações de ensino-aprendizagem e da hipertrofia do que é cotidiano e imediato na vida do aluno, possibilitando a eles apenas mediações fragmentadas e limitadoras que inviabilizam a apropriação dos fundamentos explicativos dos objetos do conhecimento (Klein, 2007).

Enfrentar tal desafio pressupõe o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto escolar, o qual se pauta no processo de ir à raiz dos problemas sociais e dos conhecimentos que se pretenda ensinar/aprender. Concordando com Meira (2003), defende-se que a apropriação da reflexão crítica se coloca como necessidade fundamental à sociedade, porque se vive hoje num mundo em que tudo, inclusive o direito à educação, está entregue ao espírito mercantilista do capital. Numa perspectiva crítica, a escola deve fazer referência ao conhecimento sistemático desenvolvido e acumulado objetivamente ao longo da história humana e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento fruto da prática e da teorização histórico-social humana e não ao conhecimento pragmático e construído individualmente; ao saber totalizante e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não ao senso comum fetichizado.

Assim, o que se propõe aqui é que o trabalho educativo seja “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). O que implica, segundo o mesmo autor, que a Educação se volte para a identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos estudantes – trata-se de distinguir entre o essencial e o acessório – e para a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, isto é, a organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Deste modo, defende-se o potencial humanizador que o contexto escolar pode oferecer aos indivíduos, na medida em que, de fato, a escola cumpra o papel de transmitir e socializar o conhecimento humano histórica e socialmente construído pela humanidade, de modo que esses conteúdos possibilitem aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência de si e do mundo. Por fim, pode-se dizer que esse é o tipo de Educação que efetivamente está comprometida em ser instrumento voltado à emancipação humana e à transformação das relações sociais alienantes e alienadas inerentes ao modo de produção capitalista.

Referências

- Abrantes, A. A. & Martins, L. M. (2006). Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Educação e Marxismo*, n.1. Recuperado: 10 jan. 2016. Disponível: http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf.
- Duarte, N. (2001). *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2005). O significado e o sentido. *Revista viver mente & cérebro*, n. 2 - Lev Semenovich Vygotski: uma educação dialética. São Paulo: Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo.
- Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. Em N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: 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 M. E. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Klein, L. R. (2007). *Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo*. Campo Largo, PR: PM/SED.
- Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Em *Curso de Psicologia Geral* (vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre Docência. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. *Psicologia Política*, 12 (23). 13-26.
- Mészáros, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Rosler, J. H. (2004). A retórica construtivista: por que o construtivismo seduz? Em *VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Política, Conhecimento e Cidadania*, Rio de Janeiro.
- Saviani, D. (2003). Sobre a natureza e a especificidade da educação. Em D. Saviani, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, G. L. R. & Eidt, N. M. (2010). "Oposições teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e o construtivismo piagetiano: implicações à educação escolar". Em Secretaria de Estado da Educação & Superintendência da Educação (Orgs.), *Organização do Trabalho Pedagógico* (vol. 1, pp. 111-128). Curitiba: SEED.
- Vigotskii, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5ª ed.). São Paulo: Ícone, EDUSP.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas. Tomo I*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Prestes, Z (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Recebido em: 07/08/2015

1ª Reformulação em: 13/02/2016

2ª Reformulação em: 26/05/2016

Aprovado em: 24/06/2016

Sobre os autores

Patricia Verlingue Ramires Monteiro (pativrm@gmail.com)

Mestranda em Psicologia na linha de Educação, Trabalho e Produção de Subjetividade – Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Graziela Lucchesi Rosa da Silva (grazielaluc@hotmail.com)

Docente no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutora em Educação pela mesma instituição.

João Henrique Rossler (joheross@yahoo.com.br)

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Docente do Mestrado em Psicologia da UFPR na linha de Educação, Trabalho e Produção de Subjetividade – Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?

Bárbara Amaral Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal – Corumbá – MS – Brasil

Ketilin Mayra Pedro

Universidade Estadual Paulista – Marília – SP – Brasil

Clarissa Marques Maria Ogeda

Universidade Estadual Paulista – Marília – SP – Brasil

Resumo

Este estudo tem por objetivo analisar as teses e dissertações brasileiras, no período de 2005 a 2014, que abordam a temática da identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Realizamos um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, à Plataforma Sucupira e aos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial no Brasil. Os descritores utilizados foram *Identificação, Altas Habilidades, Superdotação, Precocidade, Talento e Dotação*. Ao analisar os resultados constatamos que 20% do total de publicações abordam a temática da identificação, sendo 2012 o ano com maior número de publicações. Em relação ao local e tipo de publicações, destacam-se as dissertações e a Universidade Federal de São Carlos. Quanto à categorização das pesquisas, destacamos a identificação de estudantes em contextos específicos, públicos específicos e elaboração de instrumentos de identificação.

Palavras-chave: Superdotados; pesquisa científica; identificação.

High skills / giftedness: what do the research on these invisible children say?

Abstract

This study aims to analyze Brazilian theses and dissertations, from 2005 to 2014, which deal with the identification of students with high skills / giftedness. We conducted a survey with the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination of Personal Improvement of Higher Education, the Brazilian Library of Thesis and Dissertations, the Platform Sucupira and the main Graduate Programs with production in the area of Special Education in Brazil. The descriptors used were Identification, High Abilities, Giftedness, Precocity, Talent and Endowment. When analyzing the results we found that 20% of all publications deal with identification, with 2012 being the year with the highest number of publications. Regarding the place and type of publications, the dissertations and the Federal University of São Carlos stand out. Regarding the categorization of research, we highlight the identification of students in specific contexts, specific publics and the elaboration of identification instruments.

Keywords: Gifted; scientific research; identification.

Altas habilidades/superdotación: ¿lo qué dicen las investigaciones sobre estos niños invisibles?

Resumen

Este estudio tiene por objetivo analizar las tesis y tesinas brasileñas, en el período de 2005 a 2014, que abordan la temática de la identificación de estudiantes con altas habilidades/superdotación. Realizamos un levantamiento junto al Banco de Tesis y Tesinas de la Coordinación de Mejora Personal de Nivel Superior, a la Biblioteca Brasileña de Tesis y Tesinas, a la Plataforma Sucupira y a los principales Programas de Postgrado con producción en el área de la Educación Especial en Brasil. Los descriptores utilizados fueron *Identificación, Altas Habilidades, Superdotación, Precocidad, Talento y Dotación*. Al analizar los resultados constatamos que el 20% del total de publicaciones abordan la temática de la identificación, siendo 2012 el año con número más elevado de publicaciones. En relación al sitio y tipo de publicaciones, se destacan las tesinas y la Universidad Federal de São Carlos. Cuanto a la categorización de las investigaciones, destacamos la identificación de estudiantes en contextos específicos, públicos específicos y elaboración de instrumentos de identificación.

Palabras clave: Superdotados; investigación científica; identificación.

Introdução

A Educação Especial é um campo que traz para as discussões educacionais “os aspectos mais frágeis da Educação Brasileira” (Anache, 2009, p. 123), e, como pesquisadores da área, acreditamos que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente das suas condições físicas, sociais e intelectuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96 dispõe em seu artigo 58º que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Lei nº 9.394, 1996, p. 33), garantindo em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Lei nº 9.394, 1996, p. 34).

Dentre os estudantes que compõe o público-alvo da Educação Especial, os alunos com AH/SD não são aqueles que mais recebem atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica, contudo, nota-se uma tendência de crescimento nos estudos relacionados a essa temática (Chacon & Martins, 2014).

No entanto, quando se trata de pesquisa científica, não basta haver somente crescimento quantitativo, é necessário o acompanhamento de avanço qualitativo, o que exige um olhar sobre o *corpus* da pesquisa na área. De acordo com Omote (2014, p. 21),

[...] há hoje um farto volume de publicações em periódicos e anais de eventos tratando de uma ampla diversidade de problemas que vêm a propósito na compreensão e equacionamento de questões implicadas na Educação Inclusiva e de seus correlatos. Para um avanço qualitativo expressivo pode estar faltando uma ampla revisão e sistematização dos resultados encontrados, e principalmente um vigoroso esforço para uma análise crítica e incorporação desses achados no corpo de conhecimentos já existente para a construção de referenciais teóricos sólidos [...]

Nesse sentido, reconhecemos a importância do empreendimento de análises acerca do conhecimento produzido na área das AH/SD, em especial ao que se refere à identificação desses indivíduos, pois “ainda não se tem certeza de quem são e onde estão essas pessoas com AH/SD”, o que instala uma problemática que só poderá ser resolvida por meio da própria pesquisa (Freitas, 2014, p. 132).

Estudos acerca da identificação são relevantes na medida em que a atenção educacional destinada a esses estudantes depende, inicialmente, de tal processo, o qual deve realizar-se o quanto antes, desde a educação infantil, dada a necessidade de promover atenção educacional

imediate, a fim de evitar problemas de ajustamento, falta de interesse ou baixo desempenho (Resolução nº 2, 2001; Guimarães & Ourofino, 2007).

Apesar de ser imprescindível, ainda estamos distantes de identificar adequadamente e em grande escala aqueles que possuem habilidades superiores e requerem adequações educacionais (Martins, 2013). Por essa razão, é necessário olhar para os achados das pesquisas acadêmicas com vistas a compreender quais são as suas contribuições e que caminhos podemos trilhar para avançar na produção de conhecimento sobre o processo de identificação.

Assim, este estudo tem por objetivo analisar as teses e dissertações brasileiras defendidas no período de 2005 a 2014, que abordam a temática da identificação de estudantes com AH/SD.

Método

Realizamos um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, à Plataforma Sucupira e aos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial no Brasil. Destaca-se que alguns dos trabalhos se repetiram entre as fontes utilizadas, gerando a necessidade de realizar uma comparação entre os resultados de todos os portais para que fossem eliminadas as duplicidades.

O intervalo temporal utilizado compreendeu um período de 10 anos (2005 a 2014) e os descritores utilizados foram *Identificação*, *Altas Habilidades*, *Superdotação*, *Precoceidade*, *Talento* e *Dotação*, que deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave. A variedade de descritores utilizados no levantamento bibliográfico se deve à ausência de consenso em relação à terminologia utilizada na área, havendo diferenciações conforme o referencial teórico utilizado; dessa maneira, optamos por utilizar todas as terminologias vigentes em âmbito nacional.

A análise dos dados caracteriza-se como qualitativa. Aqueles passíveis de quantificação, como período de publicação, universidade de origem e outros, foram tabulados e analisados descritivamente, sendo que os não quantificáveis foram identificados por meio das leituras das produções encontradas.

Ressaltamos que as teses e dissertações analisadas não representam a totalidade de produções indexadas nas bases de dados utilizadas, sendo objeto de estudos apenas aquelas que versavam sobre a temática das altas habilidades/superdotação.

Resultados e Discussões

Por meio do levantamento das teses e dissertações sobre AH/SD defendidas no período de 2005 a 2014, encontramos um total de 91 produções, sendo que 18 delas (20%)

1 Ao longo deste artigo utilizaremos a nomenclatura altas habilidades/superdotação (AH/SD), em consonância com o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).

têm como objeto de investigação a identificação, como mostra a Figura 1.

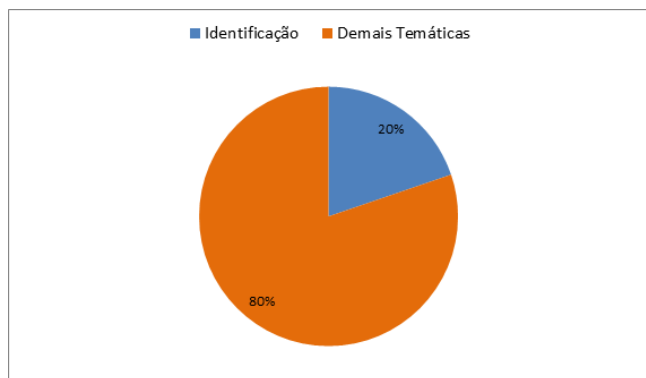


Figura 1. A temática da identificação no universo das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação.

A Figura 1 evidencia que há uma parcela expressiva das produções em AH/SD que se voltam para a temática da identificação. Contudo, embora os trabalhos a respeito da identificação estejam entre os mais numerosos, o número de estudantes registrados como AH/SD ainda é inexpressivo. De acordo com Freitas (2014), estima-se que 5% da população estudantil brasileira têm AH/SD, o equivalente a 2,5 milhões de estudantes; porém, apenas 11.025 estudantes (0,44%) encontram-se oficialmente identificados.

A figura a seguir apresenta a distribuição dessas pesquisas segundo o ano de publicação.

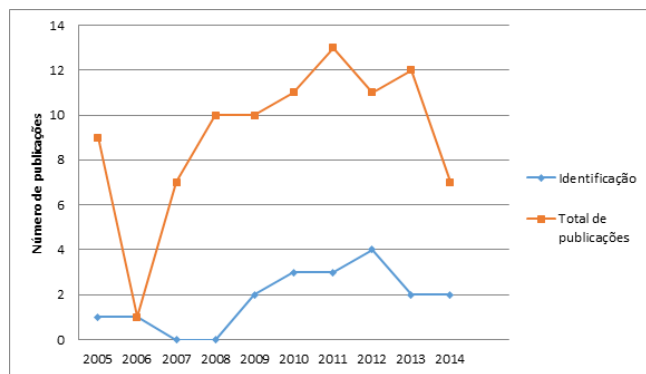


Figura 2. Número de publicações no período de 2005 a 2014.

Observando a linha dos trabalhos sobre identificação, nota-se que no período de 2005 a 2008, a referida temática foi pouco investigada no âmbito da pesquisa acadêmica; porém, houve crescimento no período de 2009 a 2012 (acompanhando o aumento no total de produções), seguido de decréscimo em 2013. Destaca-se que no ano de 2006 houve a defesa de um único estudo sobre AH/SD, justamente a respeito da identificação. Em 2008, quando se iniciou o período de maior produtividade no total de publicações, nenhum estudo abordou a temática da identificação. Vale ressaltar que os anos de 2005 e 2007 foram importantes para a área, sendo que no primeiro foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S),

com o objetivo de oferecer atendimento educacional especializado para esses estudantes, bem como orientar suas respectivas famílias e professores, enquanto que em 2007 foi elaborada a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano seguinte, que impulsionou o debate na área e também pode ter proporcionado um maior interesse na realização das pesquisas.

A Figura 3 demonstra que as produções acadêmicas foram desenvolvidas, principalmente em nível de mestrado, convergindo com a produção total na área das AH/SD.

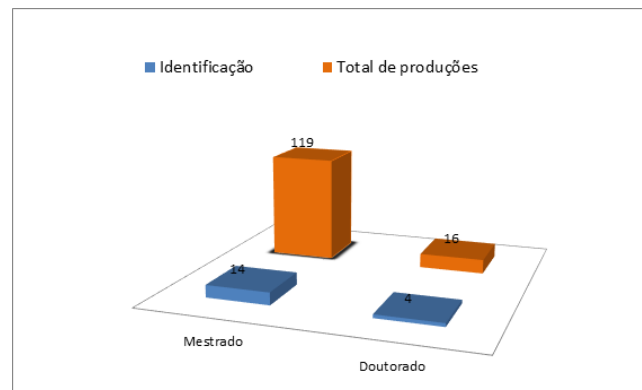


Figura 3. Distribuição das pesquisas segundo o nível de pós-graduação em que foram produzidas.

A desproporcionalidade entre estudos realizados em nível de mestrado e doutorado é completamente compreensível na medida em que a área da Educação é a que mais tem desenvolvido pesquisas acerca das AH/SD (Chacon & Martins, 2014) e, nesta área, o país tem mais cursos de pós-graduação em mestrado acadêmico (126) do que em doutorado (66), além de serem estes mais longos que aqueles, o que ocasiona uma produtividade anual quantitativamente menor.

Na Figura 4 são apresentadas as universidades nas quais os estudos sobre identificação foram desenvolvidos.

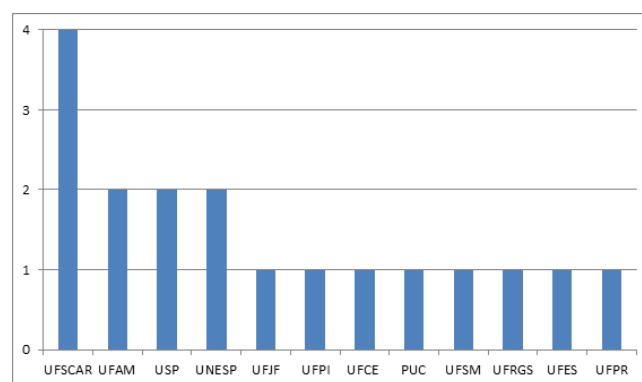


Figura 4. Distribuição das pesquisas segundo o local de publicação.

Entre as 12 universidades em que pesquisadores se dedicaram a investigar a identificação destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com quatro estudos, seguida da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), todas

Tabela 1. *Categorização das pesquisas sobre identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, no período de 2005 a 2014.*

Categoria	Número de pesquisas
Identificação de alunos com AH/SD em contextos específicos	4
Identificação de AH/SD em públicos específicos	4
Elaboração de novas propostas/instrumentos	4
Análise de concepções e/ou percepções de pessoas envolvidas	3
Capacitação de professores para a identificação	2
Análise de documentos legais	1
TOTAL	18

Fonte: Elaboração própria.

com três. Com apenas uma produção elencamos: Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Ceará, Pontifícia Universidade Católica (PUC-Campinas), Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal do Paraná.

Identificar alunos com AH/SD é uma atitude imprescindível na medida em que, quando não são reconhecidos e estimulados, correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados (Freeman & Guenther, 2000). Preocupados com essa questão, pesquisadores têm desenvolvido estudos distintos, mas com a mesma finalidade: contribuir com o processo de identificação. A seguir, apresentamos a categorização das pesquisas localizadas:

A Tabela 1 nos mostra que há um equilíbrio entre as pesquisas que se dedicaram à *identificação de alunos com AH/SD em contextos específicos*, *identificação de AH/SD em determinados públicos* e *elaboração de novas propostas/instrumentos*, todas com quatro estudos. Logo em seguida, com três pesquisas, temos a *análise de concepções e/ou percepções de pessoas envolvidas*, *capacitação de professores para a identificação*, com duas, e *análise de documentos legais*, com uma pesquisa.

Com relação à categoria *identificação de alunos com AH/SD em contextos específicos*, Fonseca (2010) se propôs a identificar alunos com AH/SD na área acadêmica em uma escola particular, na cidade de Teresina/Piauí. A partir da identificação de seis estudantes, caracterizou o perfil dos mesmos, identificou as relações estabelecidas com os colegas, professores e família e o desempenho escolar que apresentam. Marques (2011) realizou um levantamento de alunos com indicadores de AH/SD com a participação de 76 professores do Ensino Fundamental I de um município paulista, a partir de um formulário de indicadores sobre AH/SD. Pereira (2010) realizou uma comparação entre as perspectivas de Guenther e Renzulli implementando um Programa de Identificação de Estudantes Talentosos em um colégio de uma universidade

pública. Participaram da investigação 21 educadores e 393 alunos do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental, bem como os pais desses estudantes, sendo que os instrumentos utilizados foram: testes de inteligência, escalas e questionários e roteiro de observação para professores.

Marques (2013) objetivou reconhecer sinais de precocidade nas crianças a partir das informações de pais e professores. A pesquisa foi realizada com 46 alunos (3 e 4 anos), quatro pais e oito professores de uma escola municipal de educação infantil do interior do estado de São Paulo, tendo como instrumentos um questionário socioeconômico respondido pelos pais, questionário de indicadores de precocidade para os pais e professores e ficha de caracterização do professor participante.

Na categoria *identificação de AH/SD em públicos específicos*, temos o trabalho de Cardoso (2009), que identificou quatro adolescentes em situação de rua com potencial para AH/SD participantes do Programa Social “Criança Urgente”, desenvolvido por um município do estado do Amazonas, delineando suas características e potencialidades; o de Negrini (2009), que adaptou e implementou estratégias de identificação de alunos com AH/SD em uma escola de surdos, averiguando os efeitos deste processo para a instituição e analisando as percepções dos envolvidos (alunos, professores regentes e auxiliares) sobre alunos com AH/SD e identificação; o de Ragni (2012), que realizou uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com o objetivo de identificar o talento em alunos com perdas auditivas de diferentes graus, com a participação de 52 alunos, matriculados no ensino fundamental e médio de duas escolas da rede pública, uma localizada no interior do estado e outra na capital; e o estudo de Ivo (2012), que pesquisou a criatividade na identificação e seleção para um determinado projeto de crianças e adolescentes com AH/SD, utilizando uma amostra de dez jovens em situação de carência socioeconômica e questionando por que o número de vagas para um determinado projeto não era preenchido e se a causa era a valorização apenas do tipo de superdotação acadêmica em detrimento da criativo-produtiva.

Quanto à categoria *elaboração de novas propostas/instrumentos*, Vieira (2005) analisou a identificação de AH/SD em crianças de quatro a seis anos de idade, sistematizando um procedimento que considera os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, em um centro de identificação de AH/SD. Farias (2012) elaborou uma escala de nomeação docente para alunos dotados e talentosos e buscou evidências de precisão da consistência interna. O instrumento *ENDI-p* foi testado, comprovando-se que está adequado para utilização. Christofolletti (2012) realizou uma pesquisa quantitativa, transversal e correlacional, desenvolvendo um método de interpretação probabilística para identificar alunos talentosos a partir do modelo dos três anéis de Renzulli, o chamado Método das Hélices. E Martins (2013) identificou comportamentos e indicadores de precocidade, situações em sala de aula que favorecem ou desfavorecem a manifestação da precocidade e verificou se determinados alunos apresentam as características de AH/SD, elaborando, por fim, um manual de orientação para que professores identifiquem alunos com precocidade.

No que diz respeito à *análise de concepções e/ou percepções de pessoas envolvidas*, Lima (2011) investigou se os professores universitários reconhecem os alunos com AH/SD, como o fazem e as estratégias metodológicas que adotam para a inclusão educacional destes, entrevistando nove participantes. Oliveira (2014) investigou como os pais ou responsáveis identificam a precocidade, quais expectativas têm sobre essas crianças e como percebem as alterações na dinâmica familiar devido à precocidade. Como instrumentos foram utilizados dois questionários respondidos por 19 participantes de um programa que oferece atenção a estudantes com esse perfil. Cruz (2014) realizou uma análise das concepções de AH/SD sob a ótica dos professores de educação especial que atuam na área por meio de suas narrativas, e também a influência dessas concepções na identificação desses estudantes, utilizando um grupo focal como técnica de coleta.

Na categoria *capacitação de professores para a identificação* temos dois estudos, sendo um realizado por Martins (2006), que propôs um processo de identificação de alunos com potencial para AH/SD no Ensino Fundamental II em uma escola adventista, com indicação por pares, professores e auto-nomeação, analisando a diferença existente entre a indicação realizada por parte de professores antes e após capacitação e localizando características de problemas, dificuldades de aprendizagem ou sub-desempenho nos alunos indicados. O outro, de Araújo (2011), desenvolveu uma proposta de atuação para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para identificação e encaminhamento de alunos com características de AH/SD, por meio de capacitação em serviço. Para tal comparou as concepções dos envolvidos acerca dos alunos e também os indicadores de AH/SD assinalados pelo professor. Utilizou uma amostra de 865 alunos e 87 profissionais da educação.

Na categoria *análise de documentos legais*, temos a pesquisa de Souza (2011), que objetivou identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e AH/SD inclusos nas salas regulares da rede pública estadual por meio da consulta de documentos oficiais disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino e do MEC, analisando as matrículas ocorridas no período de 2005 a 2009.

Todos os estudos anteriormente mencionados são de vasta relevância para a efetivação da proposta inclusiva para esse alunado, e nesse cenário, destacamos o pequeno número de trabalhos que focalizaram a capacitação de professores, pois a urgência de formação docente para atuar com alunos com AH/SD já foi constatada por Martins e Alencar (2011), em virtude das informações reduzidas e, por vezes, errôneas que educadores apresentam. Ressalta-se ainda, a necessidade dos estudos de natureza documental, em especial os que analisam a situação do número de matrículas de alunos com AH/SD, como realizado por Souza (2011), em vista do grande desafio que é tirá-los da invisibilidade. Segundo Pérez e Freitas (2011), o EDUDATABRASIL, sistema de estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz dados de matrículas de alunos com AH/SD somente nos anos de 1999 a 2002, onde são registradas respectivamente, 468, 454, 692, 625 matrículas, em todo o território nacional, enquanto as estimativas mais conservadoras (3,5 a 5% da população) previam uma média de 2.250.182, 2.240.499, 2.330.052 e 2.348.798 de matrículas para os mesmos anos. Apesar de os números apresentados pelo INEP referentes aos anos de 2007 e 2008 serem consideravelmente mais favoráveis (2.982 e 3.676, respectivamente), mostram o quão distantes ainda estamos tanto da oferta de atenção educacional adequada quanto da própria identificação desses educandos.

Considerações Finais

Ao analisar as teses e dissertações defendidas no intervalo temporal de 2005 a 2014, relacionadas à temática da identificação de estudantes com AH/SD, constatamos que 20% do total de publicações abordam a temática elencada como foco para esta pesquisa, sendo 2012 o ano com maior número de publicações. Em relação ao local e tipo de publicações destacam-se as dissertações e a Universidade Federal de São Carlos, que teve sua primeira dissertação defendida sobre o tema no ano de 2010.

Em relação à categorização das pesquisas sobre a identificação de alunos com AH/SD, percebemos que as temáticas mais exploradas estão relacionadas com a identificação de alunos tanto em contextos públicos e privados, como também a elaboração de novas propostas e instrumentos.

É importante apontar que além de a produção acadêmica ser incipiente na área das AH/SD e pouco expressiva em relação à temática da identificação, carecemos também de instrumentos de avaliação nacional sistematizados que sejam validados e possam ser utilizados em grande escala. Embora os documentos oficiais apontem diretrizes para

a identificação desses estudantes e algumas produções tenham como objetivo fortalecer esta área, sentimos que muitas vezes falta cientificidade e aplicação em larga escala desses instrumentos para que eles possam trazer dados confiáveis sobre identificação. Tais carências fazem com que os estudantes AH/SD sejam invisíveis dentro do contexto escolar, sendo que muitas vezes seu potencial passa despercebido e/ou não é valorizado.

Além disso, existe a recomendação de que os profissionais realizem uma avaliação holística dos estudantes, em que o potencial psicológico e acadêmico seja valorizado, considerando também a realidade cultural em que o estudante está inserido, bem como as informações de seus familiares e professores.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de aprofundar os estudos nessa área e também realizar pesquisas que possam trazer novos apontamentos e instrumentos para a identificação deste alunado.

Referências

- Anache, A. A. (2009). A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 15 (30), 123-141.
- Araújo, M. R. (2011). *Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de fortaleza*: proposta para a atuação de professores do atendimento educacional especializado. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3655/1/2011_DIS_MRARAUJO.pdf.
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações [BDTD] (s.d.). *Banco de Teses e Dissertações*. Recuperado: 11 dez. 2014. Disponível: <http://bdtb.ibict.br/>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (s.d.). *Banco de teses*. Recuperado: 20 nov. 2014. Disponível: http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/banco_teses.htm.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (s.d.). *Relação dos cursos recomendados e reconhecidos*. Recuperado: 27 jun. 2015. Disponível: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvpesquis#>.
- Cardoso, A. O. G. (2009). *Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150234.pdf>.
- Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27 (49), 353-372.
- Christofolletti, R. A. (2012). *Proposta de aplicação do método das hélices na identificação de estudantes talentosos*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://www.bdtb.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5095.
- Cruz, C. (2014). *Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1930700_
- Farias, E. S. (2012). *Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório*. Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=765.
- Fonseca, D. F. (2010). *A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola da rede particular de ensino de Teresina-Piauí*. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/DANIELLE.pdf>.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Freitas, S. N. (2014). *Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido*. Em S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.), *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE.
- Guimarães, T. G. & Ourofino, V. T. A. T. (2007). *Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação*. Em D. S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Ivo, M. C. (2012). *A identificação de jovens com altas habilidades: uma abordagem winnicottiana da criatividade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-22082012-112113/>.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Lima, D. M.M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/*

- superdotação*. 2011. 127 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: http://www.pgpe.ufpr.br/teses/M11_Denise%20Maria%20de%20Matos%20Pereira%20Lima.pdf.
- Marques, C. R. (2011). *Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo*. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3848.
- Marques, D. M. C. (2013). *Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/9/TDE-2013-07-03T155950Z-5372/Publico/5232.pdf.
- Martins, B. A. (2013). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/martins_ba_me_mar.pdf.
- Martins, C. S. R. (2006). *A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/superdotação do sistema educacional adventista em Manaus*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: <http://www.tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3231/1/Claudia%20Solange%20Rossi%20Martins.pdf>.
- Martins, A. C. S. & Alencar, E. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 24 (39), 31-46.
- Negrini, T. (2009). *A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2727.
- Oliveira, E. C. B. B. (2014). *Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/oliveira_ecbb_me_mar.pdf.
- Omote, S. (2014). Produção Acadêmica em Educação Especial. Em S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.), *Ciência e Conhecimento em Educação Especial* (pp. 13-24). São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE.
- Pereira, C. E. S. (2010). *Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Recuperado: 02 jul. 2015. Disponível: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Carlos-Eduardo-de-Souza-Pereira1.pdf>.
- Pérez, S. G. P. B. & Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, n. 41, 109-124.
- Ragni, R. A. (2012). *Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico*. Tese de Doutorado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5599.
- Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (2001). Diretrizes Nacionais para Educação especial na educação básica*. Brasília: Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica.
- Souza, P. M. (2011). *Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista*. Dissertação de Mestrado em Ciências, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: <file:///C:/Users/User/Downloads/DISSERTACAO.pdf>.
- Vieira, N. J. W. (2005). *Viagem a "Mojave-óki!": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado: 25 jun. 2015. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6834/000491113.pdf?sequence=1>.

Recebido em: 18/08/2015
 Reformulado em: 05/04/2016
 Aprovado em: 26/04/2016

Sobre as autoras

Bárbara Amaral Martins (barbara.amts@gmail.com)

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal.

Ketilin Mayra Pedro (ketilinp@yahoo.com.br)

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília com período sanduíche na Universidade de Barcelona.

Clarissa Marques Maria Ogeda (clarissaogeda@gmail.com)

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos

Victoria Eugenia Cabrera García

Universidad de La Sabana – Bogotá – Colombia

Viviana Lucía Aya Gómez

Universidad de La Sabana – Bogotá – Colombia

Diana Sthefanía Muñoz Gómez

Universidad de La Sabana – Bogotá – Colombia

Ivón Paola Guevara Marín

Universidad de La Sabana – Bogotá – Colombia

Andrés Mauricio Cano Rodas

Universidad de La Sabana – Bogotá – Colombia

Resumen

El objetivo del estudio consistió en analizar el aporte de las prácticas educativas de madres, padres y profesores en el desarrollo de la resiliencia en niños(as). Se contó con 417 niños(as), 199 profesores, 111 mamás y 80 papás de zona rural de nivel socioeconómico bajo. Fue un estudio transversal, de análisis correlacional, explicativo. Las niñas mostraron mayor nivel de generosidad, laboriosidad y resiliencia total en comparación con los niños. Las mamás tienden a practicar la aceptación y apoyo, la afirmación del poder, el retiro del afecto y el trato rudo más que los papás. Las profesoras también ejercen estas prácticas pero en menor proporción que los dos padres. La aceptación de papás y profesoras, el monitoreo de los dos padres y la afirmación del poder de las profesoras, son variables que pesan de manera significativa en la explicación de resiliencia en los niños(as). Es importante diseñar estrategias de intervención conjuntas en el contexto familiar y escolar desde edades tempranas, con el fin de desarrollar procesos de resiliencia en niños, teniendo en cuenta el papel protagónico de los padres y los profesores en este proceso.

Palabras clave: Educación; resiliencia; niños.

Mothers, fathers and teachers as educators of resilience in Colombian children

Abstract

The aim of this study was to analyze the contribution of the educational practices of parents and teachers in the development of resilience in children. The sample included 417 children, 199 teachers, 111 mothers and 80 fathers of a rural setting of low socioeconomic level. It was an explanatory, cross-sectional study, with a correlational analysis. The girls showed higher levels of generosity, diligence and overall resilience compared to boys. Mothers tended to practice acceptance and support, assertion of power, withdrawal of affection and harsh parenting more than fathers. Teachers also exercised these practices but to a lesser extent than two parents. Acceptance by parents and teachers, parental monitoring and teacher affirmation of power, were variables that weighed significantly in explaining resilience in children. It's important to design intervention strategies within the family and school's context from a young age, to help children develop resilience, taking into account the crucial role of parents and teachers in this process.

Keywords: Education; resilience; children.

Mães, pais e professores como educadores da resiliência em crianças colombianas

Resumo

O objetivo do estudo consistiu em analisar a influência das práticas educativas de mães, pais e professores no desenvolvimento da resiliência em crianças. Participaram 417 crianças, 199 professores, 111 mães e 80 pais de zona rural de baixo nível socioeconômico. Foi um estudo transversal, de análise correlacional, explicativa. As meninas mostraram maior nível de generosidade, dedicação ao trabalho e resiliência total em comparação aos meninos. As mães tendem a mais praticar a aceitação e o apoio, a afirmação do poder, a retirada do afeto e o tratamento rude do que os pais. As professoras também exercem essas práticas, mas em menor proporção do que os pais. A aceitação de pais e professoras, o monitoramento de pais e mães e a afirmação do poder das professoras são variáveis que pesam de forma significativa na explicação da resiliência nas crianças. É importante projetar estratégias de intervenção conjuntas no contexto familiar e escolar desde idades menores, a fim de desenvolver processos de resiliência em crianças, tendo em conta o papel protagonista dos pais e professores nesse processo.

Palavras-chave: Educação; resiliência; crianças.

Introducción

La edad escolar resulta clave en la historia de niños y niñas (niños de aquí en adelante). Según Meresman (2005) es en la infancia, especialmente en la edad escolar, en donde se moldean las preferencias, costumbres y estilos de vida de cada persona. Por su parte Rutter (2006) señala que es importante identificar los factores de riesgo y protección en la infancia, porque permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso de un desarrollo saludable. De esta manera, tanto la vulnerabilidad como la protección se configuran como procesos interactivos que actúan simultáneamente en el proceso de desarrollo educativo.

En algunos países, concretamente en Colombia, se viven altos niveles de pobreza. Esta ha sido descrita como un factor de riesgo que genera dolor y estrés. Diversos autores la sitúan al mismo nivel de vivir con padres con alguna patología mental severa (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, & Target, 1994). Las familias que viven en situación de pobreza están expuestas, con frecuencia, a conductas de aislamiento, incertidumbre y sensación de vulnerabilidad, que pueden afectar el buen desarrollo de las relaciones familiares y generar prácticas parentales negativas que no contribuyen a la educación adecuada de los niños. Algunos autores señalan que, en muchas ocasiones, las reacciones de los padres que viven en pobreza conllevan prácticas punitivas que afectan las relaciones padre-hijo y aumentan la probabilidad de que los niños desarrollen problemas socioemocionales, síntomas psicósomáticos que influyen en su ajuste psicológico (Cabrera & Guevara, 2007). Así mismo, Mesa y Gómez (2015) resaltan el protagonismo de los aspectos psicoafectivos del profesor en el desarrollo emocional y la salud mental de los niños.

Por esta razón, y a pesar de las diferentes adversidades que enfrentan la familia y los niños en su escuela, los procesos de resiliencia cobran especial relevancia en estos contextos, pues contribuyen de manera significativa al desarrollo educativo de los niños en medio de las situaciones adversas o de vulnerabilidad que puedan enfrentar. En este sentido, la investigación de Crosnoe (2005) sugiere que es necesario hacer intervenciones en la resiliencia desde la educación y las relaciones interpersonales, y propone que el sistema educativo trabaje con propósitos mancomunados con la familia, con el fin de mejorar el bienestar de los niños.

En este orden de ideas, el presente estudio se justifica en la medida en que se pretende analizar las prácticas educativas de padres, madres y profesores que pueden contribuir a generar características resilientes en los niños en medio de contextos de adversidad.

Desde el contexto escolar, Shulman (1992) en su Modelo de Razonamiento Pedagógico explica cuáles deberían ser las prácticas que caracterizan a la buena enseñanza: capacitar a los estudiantes para que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje, inculcarles responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias, enseñarles a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad, ayudarles a desarrollar valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad. Así mismo, los hallazgos de Kagan, Henry, Richardson, Trinkle,

& LaFrenier (2014), resaltaron la importancia de los programas de bienestar infantil en la escuela, basados en la consolidación de un vínculo de apego secuencial entre el profesor y el niño como factor protector para crecer en resiliencia. De la misma manera, Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, (2013), resaltan la importancia de que el docente practique el autocontrol de emociones, para promover la resiliencia, el bienestar y la autorregulación en sus alumnos.

En este sentido, la resiliencia ha sido una temática abordada desde hace algunos años como la capacidad de sobreponerse a éstas situaciones adversas o de vulnerabilidad. En esta misma línea, la psicología positiva (Cutuli & Masten, 2009), ha estudiado la resiliencia haciendo énfasis en la manera de fortalecer los aspectos positivos de los individuos más que en los negativos. Otros estudiosos explican que la resiliencia surge de los diferentes recursos y procesos que moldean una trayectoria de vida positiva. La resiliencia se fundamenta en la interacción entre la persona y el entorno (Cabrera, Aya, & Cano, 2012; Munist & cols., 1998; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que hacen posible la salud de un individuo, aun cuando se encuentra en un medio poco saludable. Rodríguez (2006) destaca que los elementos constitutivos de la resiliencia están presentes en todo ser humano y cambian a través del ciclo vital, por lo que promoverla apunta a mejorar la calidad de vida de las personas. Grotberg (2003) la define como "la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por estas" (p.18). En esta misma línea, Luthar, Cicchetti, y Becker, (2008) afirman que implica una adaptación positiva en un contexto de exposición a la adversidad.

Peltonen, Qouta, Diab, & Punamäki (2014) midieron la resiliencia en niños de acuerdo con el nivel de exposición a un trauma de guerra y a la ausencia o presencia del trastorno de estrés postraumático. En los resultados del grupo de niños resilientes los varones reportaron mayores niveles de resiliencia que las niñas. Richaud (2013), define los niños resilientes como aquellos que resisten la adversidad, saben hacer frente a la incertidumbre y son capaces de recuperarse con éxito de los traumas. Asimismo, sugieren que la formación de la resiliencia debe ser un proceso donde se integre el ambiente familiar, escolar y del vecindario, y a menor edad del niño cuando comienza la intervención, mejores serán los resultados obtenidos.

De acuerdo con lo anterior, es interesante estudiar la manera en la que padres, madres y profesores pueden contribuir al desarrollo de resiliencia en la infancia. Algunos estudios han incluido en su modelo de investigación la influencia de padres y madres, y otros, a los profesores por separado. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que integren el contexto familiar y escolar en un mismo estudio. Esto contribuye a que la alianza entre la familia y escuela se fortalezca y propenda por trabajar mancomunadamente en la formación de la resiliencia en niños.

Para efectos de esta investigación se estudió la resiliencia con base en la propuesta teórica sobre las virtudes humanas de David Isaacs (2003) quien las define como "hábitos operativos buenos" (p.33), es decir, como conductas que se repiten

una y otra vez, y llegan a formar una característica positiva de la persona. La propuesta de Isaacs sobre las virtudes es reconocida en el contexto familiar y escolar en la educación de los niños. Por tal razón, el presente estudio se fundamenta en sus supuestos teóricos sobre las virtudes como indicadores de resiliencia. El término virtud tiene sus raíces en el griego *Arete* y el latín *virtus*. De acuerdo con Aristóteles (1999), se comprende como excelencia añadida a algo como perfección y como una disposición que no es innata, sino resultado del ejercicio de la libertad. Desde la psicología, Cutuli y Masten (2009) definen las virtudes como las características de excelencia y fortaleza de carácter de los seres humanos, que hacen posible que éstos puedan alcanzar su más alto potencial en la vida. Seligman & Csikszentmihalyi, (2000) se refieren a las fortalezas humanas como indicadores de resiliencia, conceptualizándolas como factores de protección en situaciones de riesgo y como fortalezas que promueven el bienestar y la salud mental en la infancia (Peterson & Seligman, 2004).

Las virtudes que se contemplaron en este trabajo fueron la generosidad, entendida como entregar lo que se tiene, actuando en favor de otros de forma desinteresada y con alegría aunque implique esfuerzo (Isaacs, 2003). La laboriosidad, la define como el cumplimiento y compromiso en la realización de actividades y tareas. Por su parte, Erikson (2000) se ha referido a la laboriosidad como una fuerza básica que desarrollan los niños aproximadamente entre los 6 y 12 años de edad. Los niños en esta etapa inician su escolaridad, de forma que se enfatiza en el desarrollo de habilidades para llevar a cabo actividades y tareas, así como con el compromiso en la realización de las mismas.

Los padres y profesores, a través de sus prácticas educativas cotidianas, son personas protagonistas en la formación de la resiliencia en los niños. En cuanto a los padres, diversos estudios evidencian que *el conflicto marital* impacta negativamente el desarrollo de los hijos. Amato y Affi (2006) reportan que éste se relaciona de forma significativa con la percepción de los hijos de "estar atrapados en medio", que a su vez se asocia con un menor bienestar subjetivo, menor calidad en las relaciones filiales y menor ajuste psicológico (Cabrera & Guevara, 2007; Schoppe-Sullivan, Schermerhorn, & Cummings, 2007; Sturge-Apple, Davies, & Cummings, 2006).

Por su parte, las prácticas parentales posibilitan analizar las diferentes formas de interacción entre padres e hijos, así como la influencia que ejercen en su desarrollo. Las prácticas de los profesores, de igual forma, son determinantes en el desarrollo de los niños. De allí, que los adultos sean ejes significativos en el aprendizaje escolar de los niños, asociado al éxito en la escuela y en la vida misma, al darles pautas de conducta claras y la posibilidad de dar y recibir ayuda eficazmente en situaciones de pérdida y adversidad (Landazábal, Larzelere, & Owens, 2007).

Para efectos de este estudio se estudiaron las prácticas educativas de padres, madres y profesores. Respecto a ellas, Baumrind (2010) las define como un conjunto de actitudes que son comunicadas a los hijos, las cuales configuran un clima emocional que promueve el bienestar y el desarrollo. Rollins y Thomas (1979) afirman que comprenden intentos de control

y de apoyo por parte de los padres hacia los hijos. Henao, Ramírez y Ramírez (2007) exponen que éstas comprenden las preferencias globales de conducta de los padres o figuras de autoridad del niño, inmersas en una relación de bidireccionalidad padres-hijos. Estas prácticas buscan educar a los niños en el contexto familiar y escolar.

Una práctica reconocida es el *monitoreo*. Stattin y Kerr (2000) y Morrongiello (2005) lo definen como el conocimiento que tienen los padres con relación a sus hijos, resultado del esfuerzo de los padres para conocer lo que hacen sus hijos y a su vez, porque estos últimos comparten información de sus actividades de forma libre y abierta. Alto nivel de monitoreo se establece como factor protector en situaciones adversas de los niños.

El trato rudo se configura como una práctica parental utilizada como estrategia para controlar el comportamiento de los hijos. Frias-Armenta y Mc Closkey (1998) explican que incluye tácticas coercitivas de castigo deliberado. Son prácticas basadas en una disciplina agresiva que implican un bajo nivel de razonamiento y altos niveles de agresividad física, verbal y emocional con los hijos (Sheehan & Watson, 2008; Roa & Del Barrio, 2002). Esta práctica se considera un factor de riesgo para los niños.

Rohner (2004) conceptualiza la práctica de *la aceptación o apoyo* en el marco de formas de relación que son percibidas como cálidas y afectuosas. Por tanto, la calidez se establece como la dimensión de las interacciones que se operacionalizan en conductas físicas, verbales y simbólicas, que usan los padres y/o los profesores, que son percibidas por los niños como expresiones de afecto. La literatura proporciona evidencia de la aceptación o apoyo como un factor de protección parental en diferentes culturas, países y razas y además, y como un indicador de un mejor ajuste en los niños (Khaleque, 2007; Dwairy, 2010). Esta práctica por parte de los profesores se asocia con una actitud positiva en la escuela, el auto-concepto y el rendimiento académico (Güluy, 2011; Conejeros, Gómez-Arizaga, & Donoso, 2013), así como con baja agresión y altos niveles de auto-regulación y comportamiento prosocial (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Baumrind & cols., 2010).

La afirmación del poder es una práctica parental y escolar que incluye las sanciones que se usan con los niños, entre las que se sitúan el castigo físico, la privación de privilegios, declaraciones coercitivas, rudeza, críticas, expresiones de rabia, órdenes y declaraciones que implican la desaprobación del comportamiento del niño (Smetana, 1997). En el ámbito escolar, la afirmación del poder se asocia con comportamientos negativos en los alumnos y bajo rendimiento académico (Henricsson & Rydell, 2004).

El retiro del afecto se define según Barber y Lovelady (2002) consiste en que los padres manipulan emocionalmente a los niños, así como la ausencia de expresiones de fomento de la autonomía, no hablarles, ignorarlos y tener muestras explícitas de disgusto. Estas se asocian con menores niveles de ajuste psicológico y problemas de comportamiento en los niños.

De acuerdo con lo anterior, se pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias significativas en la resiliencia total y en cada una de las virtudes de acuerdo con el sexo del niño(a)?
2. ¿Existen diferencias significativas en apoyo o aceptación, afirmación del poder y retiro del afecto de acuerdo con el padre, la madre y la profesora del niño?
3. ¿Existen diferencias significativas en el monitoreo y el trato rudo como prácticas educativas de acuerdo con el sexo del padre?
4. ¿Cuál es la asociación entre las prácticas educativas de padres, madres y profesoras y la generosidad, la laboriosidad y la resiliencia total del niño?
5. ¿Qué tanto aportan los factores familiares y escolares en la explicación de la generosidad, la laboriosidad y la resiliencia total del niño?

Método

Tipo de estudio

Se trató de un estudio transversal, de análisis correlacional, explicativo.

Participantes

Se contó con una muestra total de N=807 participantes, es decir, 417 niños con edades entre los 7 y 12 años (M=9.87) (DS=1.37) provenientes de tres escuelas de zona rural de Cundinamarca y niveles socioeconómicos bajos, nivel 1 y 2. Así mismo, se contó con la participación de 111 mamás, 80 papás y 199 profesoras directoras de grupo. De acuerdo con algunos investigadores que han trabajado con niños, sugieren recoger información adicional de un observador o informante clave que dé cuenta del comportamiento del niño, y que complementa su autorreporte. Pueden ser familiares cercanos, profesores o tutores. La combinación de las respuestas de autorreporte y de los informantes clave puede proveer una medida más válida y confiable (Oros, 2008).

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario sobre las características sociodemográficas de los participantes. Con el propósito de evaluar la resiliencia en la infancia, se tomó la escala de autorreporte tipo Likert *Escala de medición de resiliencia, virtudes humanas* (Cabrera, Aya-Gómez, & Guevara-Marín, 2014). Esta

escala evalúa 2 dimensiones, generosidad y laboriosidad. Ejemplo de generosidad: "Compartes la comida que te gusta con otros", de laboriosidad: "Sacas tiempo para hacer tus tareas". Escala de 1=nunca, a 4=siempre, $\alpha=.76$. Se obtuvo un indicador de Resiliencia total con el promedio de la medición de la generosidad y la laboriosidad. Así mismo, con el fin de evaluar los factores familiares y escolares se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos:

Conflicto marital: CPIC-Percepción del niño del conflicto entre padres (Grych, Seid, & Finchman, 1992), compuesto por nueve preguntas, ejemplo: "¿Mis papás se ponen muy agresivos cuando pelean?". Escala de 1=en desacuerdo a 5=de acuerdo ($\alpha=.66-.85$).

Apoyo/aceptación: versión reducida del Cuestionario de Aceptación-Rechazo de PARQ, (Rohner, 1991), contiene 15 preguntas sobre los comportamientos de padres y madres que expresan fundamentalmente satisfacción y valoración hacia sus hijos, ejemplo: "¿Mi papá dice cosas buenas sobre mí?". Se puntúa en valores de 1 a 5 (1=total desacuerdo y 5=total acuerdo) ($\alpha=.82-.92$).

Monitoreo: Escala sobre conocimiento de los padres de las conductas de los hijos, (Stattin & Kerr, 2000), se compone de 9 ítems, ejemplo: "¿Mis padres saben quiénes son mis amigos?". Escala de 1 a 5 (1= no sabe y 5=sabe mucho) ($\alpha=.88-.91$).

Retiro del afecto: cuatro preguntas propuestas por Barber y Lovelady (2002). Se evalúa mediante una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca y 5=siempre), ejemplo: "¿Evita mirarme o dirigirme la palabra cuando lo(a) he decepcionado?". ($\alpha=.74-.75$).

Trato rudo: Harsh Discipline Scale (Straus, Gelles, & Steinmetz, 1980) con una escala de 1 a 5 (=nunca, 5=siempre), ejemplo: «Cuando te equivocas, ¿con qué frecuencia tu mamá te pega o te da palmadas?». ($\alpha=.83-.86$).

Afirmación del poder: Child Rearing Practices Report (CRPR) (Roberts, Block & Block, 1984), ejemplo: «yo castigo a mi hijo(a) quitándole objetos materiales o privilegios». Escala tipo Likert (1=nunca y 5=siempre). $\alpha=.82-.87$.

Los padres, las madres y los niños contestaron a los cuestionarios de conflicto marital y prácticas educativas. Las profesoras a los de prácticas educativas, a excepción del monitoreo y el trato rudo, con el fin de evitar que contestaran por deseabilidad social.

Procedimiento

Para la recolección de información, se contactaron tres instituciones educativas de veredas aledañas al municipio de Chía, Cundinamarca. Por medio de cartas dirigidas a los rectores, se explicaron los propósitos del estudio y se solicitó el consentimiento informado de la participación de las familias en el proyecto, los profesores también firmaron su consentimiento. Los cuestionarios fueron aplicados a niños, padres, madres y profesores con ayuda del semillero de investigación. Al final, se ofrecieron conferencias de capacitación a los participantes de acuerdo a los resultados del estudio.

Resultados

Los análisis de datos realizados en este estudio se corrieron a través del programa SPSS. Inicialmente se analizó el comportamiento de los datos con el fin de conocer la distribución de los ítems "outliers", es decir aquellos que son inconsistentes con el grueso de la evidencia de datos y reportar los datos perdidos (Tabachnick & Fidell, 2007).

Análisis preliminares

En primera instancia se analizaron los estadísticos descriptivos de cada una de las variables del estudio. En la tabla 1 se observa que los papás reportan menores niveles de generosidad en los niños, en contraste, con los otros informantes, a su vez, los niños reportaron mayores niveles de laboriosidad. Las mamás informaron mayores niveles de conflicto, monitoreo, afirmación del poder, retiro del afecto y trato rudo. En cuanto a la escuela, la práctica educativa que más ejercen los profesores es la aceptación o apoyo, en contraste con la afirmación del poder y el retiro del afecto.

Análisis de diferencias de medias en la resiliencia total y en cada una de las virtudes de acuerdo con el sexo del niño(a)

Al analizar los indicadores de resiliencia por separado, se encontraron diferencias significativas entre niños

y niñas en la generosidad ($F(1,397)=6.10$; $p=.01$) y en la laboriosidad ($F(1,397)=4.42$; $p<.05$). Las niñas mostraron niveles más altos de generosidad ($M=3.05$) y de laboriosidad ($M=3.56$) en comparación con los niños ($M_{generosidad}=2.90$ y $M_{laboriosidad}=3.47$). En cuanto a la resiliencia total se encontraron también diferencias ($F(1,397)=9.89$; $p=.00$). Las niñas mostraron niveles más altos de resiliencia total ($M=3.28$) en comparación con los niños ($M=3.14$).

Análisis de diferencias de medias en apoyo o aceptación, afirmación del poder y retiro del afecto de acuerdo con el padre, la madre y la profesora del niño

Las prácticas educativas que se evaluaron en los 3 de educadores del niño fueron la aceptación o apoyo, la afirmación del poder y el retiro del afecto. En los papás, mamás y niños se midieron las 5 prácticas, es decir, también se preguntó por el monitoreo y el trato rudo.

Con el fin de conocer si existían diferencias entre los participantes en su percepción sobre el ejercicio de estas prácticas, se corrieron análisis de diferencias de medias. Se encontraron diferencias significativas entre papá, mamá y profesora en el ejercicio de las prácticas educativas. Concretamente, se encontraron diferencias en la aceptación ($F(2,384)=6.26$; $p<.01$), las mamás reportaron niveles más altos ($M_{mamá}=3.58$), le siguen los papás ($M_{papá}=3.53$) y luego, las profesoras ($M_{profesoras}=3.41$). Al analizar la prueba *posthoc*, en el análisis de subconjuntos homogéneos no se encontraron diferencias entre papás y mamás ni entre

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables del estudio.

Variable	Papás	Mamás	Percepción hijos sobre papás	Percepción hijos sobre mamás	Profesoras
Conflicto marital	1.80(.64)	2.19(.57)	2.01(.57)		
Monitoreo	3.30(.61)	3.43(.56)	3.00(.79)	3.34(.59)	
Apoyo o aceptación	3.53(.41)	3.50(.30)	3.41(.56)	3.57(.38)	3.38(.40)
Retiro del afecto	1.56(.66)	1.74(.71)	1.86(.79)	1.93(.78)	1.60(.65)
Afirmación del poder	2.27(.83)	2.52(.80)	2.06(.87)	2.08(.84)	1.84(.75)
Trato rudo	1.41(.36)	1.60(.56)	1.62(.65)	1.67(.69)	
Generosidad	3.10(.41)	3.02(.43)	2.94(.62)		2.61(.86)
Laboriosidad	3.40(.50)	3.41(.43)	3.48(.47)		3.26(.60)
Resiliencia total	3.25(.34)	3.21(.34)	3.21(.44)		2.82(.87)

Nota: los valores en paréntesis corresponden a las desviaciones estándar.

papás y profesoras, sin embargo, sí se encontraron entre mamás y profesoras.

En cuanto a la afirmación del poder también se encontraron diferencias significativas ($F(2,374)=33.88$; $p=.000$). Las mamás reportaron mayores niveles de afirmación del poder hacia sus hijos(as) ($M=2.52$), le siguen los papás ($M=2.29$), y por último, las profesoras ($M=1.80$). Los papás y las mamás no presentan diferencias entre ellos al ejercer esta práctica, sin embargo, sí la ejercen más en comparación con las profesoras.

En retiro del afecto no se encontraron diferencias significativas ($F(2,378)=1.74$; $p=.18$), sin embargo, las mamás ($M=1.72$) reportaron niveles más altos en esta práctica en comparación con las profesoras ($M=1.59$) y los papás ($M=1.57$).

Análisis de diferencias de medias en el monitoreo y el trato rudo como prácticas educativas de acuerdo con el sexo del padre

Se encontraron diferencias significativas entre padres y madres en el trato rudo ($F(1,171)=6.68$; $p=.01$), más no en el monitoreo ($F(1,177)=.85$; $p=.36$). Las madres ($M=1.60$) reportaron mayor nivel de trato rudo en comparación con los padres ($M=1.41$).

Asociaciones entre las prácticas educativas de padres, madres y profesoras y la generosidad del niño

La generosidad del niño se asoció positiva y significativamente con la aceptación y apoyo del papá ($r=.14^{**}$), de la mamá ($r=.13^{**}$) y el monitoreo del papá ($r=.10^*$) según reporte del niño, y con la afirmación del poder del profesor ($r=-.15^*$). Es decir, niveles altos de apoyo y aceptación de ambos padres y el monitoreo del papá se asocian de manera directa con niveles altos de resiliencia en el niño. Por parte del contexto escolar, la afirmación del poder de la profesora se relaciona de manera inversa con la generosidad del niño.

Asociaciones entre las prácticas educativas de padres, madres y profesoras y la laboriosidad del niño

En cuanto al contexto familiar las prácticas de los padres que se asociaron con la laboriosidad del niño fueron: el monitoreo del papá ($r=.39^{**}$), la aceptación y apoyo de la mamá ($r=.31^{**}$), la aceptación y apoyo del papá ($r=.28^{**}$). Estas dos últimas según la versión del niño. El monitoreo del papá ($r=.24^{**}$) y de la mamá ($r=.23^{**}$) según versión niño. El trato rudo ($r=-.10^*$) del papá y el conflicto ($r=-.18^{**}$) que percibe el niño de sus padres se relacionaron de forma inversa, es decir, altos niveles del monitoreo del papá, de la mamá y la aceptación de los dos, y bajos niveles de conflicto marital y de trato rudo del papá se asocian con altos niveles de laboriosidad en el niño. Respecto al contexto escolar, la aceptación ($r=.25^{**}$) y la afirmación del poder ($r=-.23^{**}$) cor-

relacionaron de manera significativa con la laboriosidad, es decir, cuando los profesores aceptan y apoyan a los niños presentan mayores niveles de laboriosidad, y cuando presentan bajos niveles de afirmación del poder los niveles de laboriosidad son altos.

Asociaciones entre las prácticas educativas de padres, madres y profesoras y la resiliencia total

La resiliencia total correlacionó de manera significativa con: el monitoreo del papá ($r=.35^{**}$), la aceptación del papá ($r=.25^{**}$), la aceptación de la mamá ($r=.26^{**}$), el monitoreo del papá ($r=.20^{**}$) y de la mamá ($r=.16^{**}$) según versión niño, es decir, estar pendiente de las actividades de los hijos por parte del papá y de la mamá, aceptarlos y apoyarlos se asocian con altos niveles de resiliencia en los niños.

En cuanto a los factores escolares, la aceptación del docente ($r=.19^*$) y la afirmación del poder ($r=-.19^*$) se asociaron de forma significativa con la resiliencia, es decir, altos niveles de apoyo y aceptación de un docente hacia su estudiante y bajos de afirmación del poder, se relacionan con la generación de procesos de resiliencia en niños.

Para la explicación de la generosidad, laboriosidad y resiliencia total del niño, el modelo de regresión lineal múltiple por pasos, se incluyeron las variables que resultaron significativas en los análisis de correlación.

Análisis de la importancia de los factores familiares y escolares en la explicación de la generosidad del niño

Con el fin de explicar variabilidad de la generosidad del niño, el modelo de regresión lineal por pasos sucesivos compuesto por la percepción del niño del monitoreo del papá, la percepción del niño de la aceptación del papá y de la mamá y la afirmación del poder de la profesora, obtuvo un porcentaje de varianza explicada significativo ($R^2=.14$; $F(5,77)=2.28$; $p=.05$). Las variables que explicaron de manera significativa la generosidad fueron en su orden la percepción del niño sobre la aceptación de su papá ($\beta=.44$; $p=.01$) y la afirmación del poder de la profesora ($\beta=-.21$; $p=.05$). Es decir, a mayor aceptación del papá y menor afirmación del poder de la profesora más generosidad del niño.

Análisis de la importancia de los factores familiares y escolares en la explicación de la laboriosidad del niño

Las variables incluidas en este modelo fueron: las familiares: la percepción del niño sobre el conflicto marital, la aceptación y el monitoreo de su papá y de su mamá, el trato rudo del papá y el monitoreo del papá. Dentro de los factores escolares se incluyeron la aceptación y la afirmación del poder de la profesora. Se obtuvo un porcentaje de varianza explicada significativo de la laboriosidad del niño ($R^2=.16$; $F(5,77)=17.53$;

$p=.000$). Las variables que obtuvieron un peso significativo fueron: la percepción del niño de la aceptación de la mamá ($\beta=.25$; $p=.000$), la percepción del niño sobre el monitoreo del padre ($\beta=.15$; $p=.001$), el monitoreo del padre sobre el niño ($\beta=.14$; $p=.001$), la percepción del niño sobre el conflicto entre sus padres ($\beta=-.10$; $p<.05$), y finalmente, la afirmación del poder de la profesora sobre el niño ($\beta=-.09$; $p<.05$). Es decir, altos niveles de la aceptación de la mamá, el monitoreo del papá y bajos niveles de conflicto marital y de afirmación del poder de la profesora explican la laboriosidad de los niños.

Análisis de la importancia de los factores familiares y escolares en la explicación de la resiliencia total

Con el fin de dar cuenta de la variabilidad de la resiliencia total del niño se encontró un aporte significativo de las variables predictoras del modelo ($R^2=.14$; $F(5,78)=14.88$; $p=.000$). Las variables que contribuyeron de manera significativa a la explicación de la resiliencia fueron: la aceptación que percibe el niño de su mamá ($\beta=.18$; $p=.000$), la aceptación que percibe el niño de su papá ($\beta=-.09$; $p<.05$), y el monitoreo que ejerce el papá con el niño ($\beta=.11$; $p<.01$). Por parte de las profesoras, la aceptación ($\beta=.19$; $p<.05$) y la afirmación del poder ($\beta=-.19$; $p<.05$). Es decir, a mayor aceptación percibida por el niño por parte de su mamá, de su papá y el monitoreo que ejerce el papá de las actividades del niño contribuyen al desarrollo de características de resiliencia en los niños, a su vez, la aceptación y apoyo de la docente y bajos niveles de afirmación del poder explican la resiliencia en los niños.

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo contribuir a la explicación de la laboriosidad y la generosidad como indicadores de resiliencia en niños, a partir de ciertas prácticas educativas que ejercen padres y profesores en la familia y en la escuela.

En cuanto a los análisis de la resiliencia según el sexo de los niños, los resultados obtenidos coinciden con los de Cecchet y Thoburn (2014), Weidong, Guangyao, Hua, Ruohong, y Qian (2013), Campbell-Sills, Forde, y Stein, (2009) y Reimer (2002), que resaltan que las niñas tienen niveles más altos de resiliencia en comparación con los niños. Este resultado contrasta con lo encontrado por Peltonen, Qouta, Diab, y Punamäki (2014), donde los niños reportaron mayores niveles de resiliencia que las niñas, esta investigación se llevó a cabo teniendo como adversidad el trauma al que los niños estaban expuestos en medio de un contexto de guerra. Esto lleva a pensar, que dependiendo del contexto en el que el niño o la niña se encuentren pueden ser resilientes o no. Ellos pueden serlo en situaciones de guerra y ellas en situaciones que impliquen acciones como compartir o ser sociables con otros.

Según con los hallazgos de Kagan y cols. (2014) que realzan la importancia del profesor en el proceso de la formación de la resiliencia, los resultados de este estudio indicaron

que si bien los profesores ejercen las prácticas de apoyo y aceptación, y supervisión, éstos lo ejercen en menor proporción que los padres y madres. Este resultado debe llevar a la reflexión de los profesores para que aumenten el ejercicio de las prácticas educativas, sobre todo las positivas, y disminuyan las negativas, como la afirmación del poder, con el fin de contribuir a la formación de la resiliencia en los niños(as).

Aunque la práctica que más ejercen los profesores en el contexto educativo es la aceptación y apoyo, se encontraron diferencias en comparación con los papás y las mamás en el contexto familiar. Las mamás son las que más apoyan y aceptan a los hijos, seguidas por los papás (Cabrera, Guevara, & Barrera, 2006; Cabrera & Guevara, 2007), y luego las profesoras. Diferencias similares se encontraron en cuanto a la afirmación del poder y el trato rudo, es decir, las mamás son las que más privan de privilegios a los niños y los tratan con rudeza en el proceso educativo.

Cuando el niño percibe altos niveles de monitoreo y aceptación de sus padres se presentan mayores niveles de generosidad y de laboriosidad. Khaleque (2007) y Dwairy (2010) explican que los niños que reciben aceptación y apoyo de sus padres cuentan con un factor que los protege en las relaciones sociales, y esto los lleva a ser generosos y tener más habilidades sociales. Sentirse apoyado y aceptado en la familia y la escuela contribuye a que se sientan más seguros de sí mismos y con alguien en quien confiar.

El apoyo y aceptación del papá y de la mamá, el monitoreo del papá y la afirmación del poder del docente son prácticas educativas que se deben implementar desde el contexto familiar y escolar (LeDoux & cols. 2002; Gülay, 2011; Merritt & cols., 2012). Es importante destacar que el apoyo que los papás ofrecen a sus hijos, así como estar pendiente de sus actividades diarias, contribuyen a que el niño sea generoso, así como que el docente le prive de privilegios y le desaprobe algunas conductas (afirmación del poder) se relaciona con la poca presencia de esta característica.

Por su parte, la percepción del niño del conflicto marital entre sus padres se asoció significativamente y de forma negativa con la laboriosidad del niño. Varios estudios han encontrado que los niños que están expuestos al conflicto marital de sus padres demuestran mayores niveles de conductas inadecuadas y de desajuste psicológico (Schoppe-Sullivan, Schermerhorn, & Cummings, 2007). Estas conductas no se consideran resilientes, puesto que para superar situaciones adversas se asocia con comportamientos positivos o cualidades de la persona. Lo anterior confirma los resultados encontrados en otros estudios sobre resiliencia en niños escolarizados de sectores vulnerables (Villalta & Saavedra, 2010; Saavedra & Castro, 2009), en este caso de sector rural y de estratos bajos con pocos recursos económicos, y además, indica un terreno fértil para que los profesores puedan fortalecer y promover patrones innovadores de interacción didáctica que lleven a generar características de resiliencia en sus educandos.

Colombia es un aún un país de contrastes. Por un lado, existe población infantil que cuenta con grandes recursos económicos y facilidades de acceso a la privilegios educativos y sociales, no obstante, por otro lado, los niños colombianos

adolecen de carencias y recursos que podrían enfrentarse con la educación de habilidades y virtudes propias de personas resilientes con el fin de hacer frente a las situaciones adversas de este país en proceso de desarrollo.

En este orden de ideas, es muy probable que padres y profesores cuenten con mayores recursos internos personales, en comparación con los niños que se encuentran en procesos de formación y adquisición de habilidades resilientes, y a su vez, que pertenecen a sectores sociales como el rural y estratos socioeconómicos bajos. Sin embargo, a pesar de estar inmersos en estas condiciones desfavorables, los niños cuentan con estas figuras educativas y significativas que deben propender por ser modelo de trabajo de la laboriosidad y la generosidad en sus vidas, así como ejercer prácticas educativas que los lleven a adquirirlas. Como lo expone Richaud (2013) los niños que pueden llegar a desarrollar características de resiliencia son los que enfrentan situaciones adversas, asumen los retos inciertos de la vida y demuestran la capacidad de salir exitosos en los traumas propios del contexto. El ambiente familiar y escolar son los principales contextos que fomentan la resiliencia en los niños.

Los profesores y los padres como agentes protagónicos del proceso educativo de los niños pueden generar espacios en el contexto escolar y familiar para generar procesos de resiliencia. Esto se puede lograr, en palabras de García (2013), mediante la enseñanza de comportamientos y aprendizajes que posibiliten la mejora y el enriquecimiento personal de los educandos. Por eso, el modo más adecuado para evaluar la calidad del proceso educativo, es atender a los resultados reales de aprendizaje intelectual y moral que promueve en los niños los comportamientos resilientes. Esto coincide con lo expuesto por Shulman, (1992), quien explica que es importante propender el fomento de responsabilidades en los niños (laboriosidad) y actitudes solidarias y de ayuda a los demás (generosidad) que los lleven a pensar en otros, y como consecuencia, aprender a enfrentar situaciones adversas desde el proceso educativo.

En este sentido, Green, Walker, Hoover-Dempsey, y Sandler (2007), plantean que el profesorado que posee una actitud positiva respecto a la participación de las familias en las escuelas obtiene importantes beneficios, pues logra conocer a las familias de sus alumnos, facilitando no solo la participación sino también el desarrollo más fluido y estrecho de la relación, para fomentar procesos de resiliencia.

Conclusiones y consideraciones finales

En síntesis, para promover la generosidad y la laboriosidad como indicadores de resiliencia en la infancia, en la familia es importante buscar que los padres y madres ejerzan la aceptación y el apoyo a los niños y estar pendiente de sus actividades, así como, en la escuela la aceptación y el apoyo del profesor y la poca afirmación del poder. Son factores preponderantes a la hora de enfrentar situaciones de adversidad en la infancia.

Según los resultados de esta investigación, si bien los padres y las madres son considerados figuras significativas al interior de la familia, el profesor es un factor del que no se puede prescindir cuando se quiere promover el desarrollo de la resiliencia en los niños. Ellos juegan un papel significativo, sobre todo en el contexto de algunos niños de estratos bajos y de condiciones rurales que crecen solos, a razón de que sus padres deben trabajar bastantes horas al día y permanecer fuera de casa. En contraste, es necesario reflexionar que en Colombia no se le otorga el suficiente reconocimiento y prestigio al profesor, por parte de los padres y a la inversa, y más que una separación de funciones, es menester establecer una relación integradora para que juntos y hacia un mismo fin, busquen el beneficio del niño. Tanto los padres, las madres como los profesores pueden establecer una relación positiva, en cuanto se convierte en una relación reparadora, pero también negativa en la medida que no se ejercen las prácticas educativas indicadas.

Los resultados obtenidos permiten aportar elementos relevantes para el diseño de programas orientados a fomentar desde el contexto familiar y escolar la resiliencia en niños, y de acuerdo con Richaud (2013) cuando la intervención comienza a menoredad del niño, mejores serán los resultados obtenidos. Sin embargo, para el desarrollo de investigaciones futuras se deben contemplar otros contextos, como las zonas urbanas, la influencia de los pares, examinar los diferentes niveles socioeconómicos, así como otras situaciones adversas, por ejemplo, contar con un solo padre o madre por separación o divorcio o la muerte de uno de ellos al interior de la familia, mostrar bajo rendimiento académico, o experimentar matoneo o intimidación en la escuela. Así mismo, podría profundizarse en otros aspectos como el orden de nacimiento del niño, la influencia de la familia extensa, la participación de otros profesores diferentes a los directores de grupo o los amigos.

Llevar a cabo estudios transculturales podrían explicar los factores que contribuyen a explicar estas características en diferentes países.

Referencias

- Amato, P. R. & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68, 222-235.
- Aristóteles (1999). *Ética Nicomaquea*. México: Editorial Porrúa.
- Barber, B. K. & Lovelady, E. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. Em B. K. Barber (Org.), *Intrusive Parenting. How psychological control affects children and adolescents*. American Psychological Association, Washington.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 157-201.

- Cabrera, V., Guevara, I., & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 115-126.
- Cabrera, V. & Guevara, I. (2007). Relaciones familiares y ajuste psicológico: dos estudios en adolescentes de familias colombianas, Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Cabrera-García, V. E., Aya-Gómez, V. L., & Guevara-Marín, I. P. (2014). Diseño y análisis psicométrico de una escala de resiliencia en infantes. *Revista Facultad de Medicina*, 62(2), 213-220.
- Cabrera, V. E., Aya, V. L., & Cano, A. M. (2012). Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. *Persona y Bioética*, 16(2), 149-164.
- Campbell-Sills, L., Forde D.R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Res*, 43(12), 1007-1012.
- Cecchet, S. & Thoburn, J. (2014). The Psychological Experience of Child and Adolescent Sex Trafficking in the United States: Trauma and Resilience in Survivors. *Psychological Trauma. Theory, Research, Practice and Policy*, 6(5), 482-493.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Orsorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.
- Crosnoe, R. (2005). Double Disadvantage or Signs of Resilience? The Elementary School Contexts of Children from Mexican Immigrant Families. *American Educational Research Journal*, 42(2), 269-303.
- Cutuli, A. S. & Masten. J. J. (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology* (Edited by Shane J. López, the Clifton Strengths Institute and Gallup). United Kingdom: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance-rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30-35
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 231-257.
- Frias-Armenta, M. & McCloskey, L. A., (1998). Determinants of harsh parenting in Mexico. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 129-139.
- García, M. (2013). En el aula y fuera de ella: educar con la vida. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 83-95.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 532-544.
- Grotberg, E. (2003). *La resiliencia en el mundo de hoy*. España: Gedisa.
- Grych, J. H., Seid, M., & Finchman, F. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 63, 558-572.
- Güluy, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 164-172.
- Henaó, G., Ramírez, C., & Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadores del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Revista Ágora Universidad de San Buenaventura*, 7(2). p. 235-237.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill - Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Isaacs, D. (2003). La educación de las virtudes humanas y su evaluación. Eunsa, España.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Kagan, R., Henry, J., Richardson, M., Trinkle, J., LaFrenier, A. (2014). Evaluation of Real Life Heroes Treatment for Children with Complex PTSD. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(5), 588-596.
- Khaleque, A. (2007). Parental acceptance-rejection theory: Beyond parent-child relationship. *International Society for Interpersonal Acceptance and Rejection*, 1(1), 2-4.
- Landazábal, D., Cardona, M., Espinosa, L., Garzón, B., Jiménez, B., González, L., & Rodríguez, N. (2007). *Una luz que brilla: La resiliencia. Análisis de investigaciones realizadas en la última década*. Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- LeDoux, S., Miller, P., Choquet, M., & Plant, M. (2002). Family structure, parent-child relationships, and alcohol and other drug use among teenagers in France and the United Kingdom. *Alcohol & Alcoholism*, 37, 52-60.
- Luthar S, Cicchetti D., & Becker, B. (2008). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

- Meresman, S. (2005). *Escuelas Promotoras de Salud, Curso Internacional de Promoción de la salud CIP/ Organización Panamericana de la salud 2005*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review, 41*(2), 41-159.
- Mesa, A. & Gómez, A. (2015). Salud Mental, Función Docente y Mentalización en la Educación Preescolar. *Psicología Escolar e Educativa, 19*(1), 117-125.
- Morrongiello, B.A. (2005). Caregiver supervision and child-injury risk: I. Issues in defining and measuring supervision; II. Findings and directions for future research. *Journal of Pediatric Psychology, 30*(7), 536-552.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F., & Grothberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la salud.
- Oros, L. B. (2008). Avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar, Laboratorio de evaluación psicológica y educativa, 8*, 20-33.
- Peltonen, K., Qouta, S., Diab, M., & Punamäki, R. (2014). Resilience among children in war: The role of multilevel social factors. *Traumatology, 20*(4), 232-240.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford University Press.
- Reimer, M. S. (2002). Gender, risk, and resilience in the middle school context. *Children & Schools, 24*(1), 35-47.
- Richaud, M. C. (2013). Contributions to the study and promotion of resilience in socially vulnerable children. *American Psychologist, 68* (8), 751-758.
- Roa, L. & Del Barrio, M. V. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa, 8*(1), 37-51.
- Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development, 55*, 586-597.
- Rodríguez, M. S. (2006). Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Ed. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Teología. Bogotá, Colombia.
- Rohner, R. P. (1991). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. University of Connecticut: Center for the study of parental acceptance and rejection.
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance-rejection syndrome: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist, 59*, 830-840.
- Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. Em E. R. Burr & cols. (Orgs.), *Contemporary theories about the family*. New York, Free Press; pp. 317-364.
- Rutter M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Em *Annals New York Academy of Sciences, 1*-12.
- Saavedra, E. & Castro, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Schoppe-Sullivan, S., Schermerhorn, A. C., & Cummings, E. M. (2007). Marital conflict and children's adjustment: Evaluation of the parenting process model. *Journal of Marriage and Family, 69*(5), 1118-1134.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Sheehan, M. & Watson, M. (2008). Reciprocal Influences between Maternal Discipline Techniques and Aggression in Children and Adolescents. *Aggressive Behavior, 34*, 245-255.
- Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies, 1*, 393-396.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and the Internalization of Values* (pp. 162-192). New York: Wiley.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child development, 71*, 1072-1085.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., & Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: Violence in the american family*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P.T., & Cummings, E.M. (2006). Hostility and withdrawal in marital conflict: Effects on parental emotional unavailability and inconsistent discipline. *Journal of Family Psychology, 20*, 227-238.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Villalta, M. A. & Saavedra, E. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica, 11*(1), 67-78.
- Weidong, J., Guangyao, L., Hua, T. Ruohong, C. & Qian, Y. (2013). Relationship between resilience and social support, coping style of children in middle school. Em *European Psychiatry, Abstracts of the 21th European Congress of Psychiatry, 28*, Supplement 1.

Recebido em: 27/08/2015
Reformulado em: 25/07/2016
Aprovado em: 18/08/2016

Sobre os autores

Victoria Eugenia Cabrera García (victoria.cabrera@unisabana.edu.co)

Maestría En Psicología de Investigación Psicosocial – Universidad de Los Andes Colombia. Especialización En Educación y Asesoría Familiar – Universidad de La Sabana. Psicología – Universidad de La Sabana

Viviana Lucía Aya Gómez (viviana.aya@unisabana.edu.co)

Maestría En Psicología – Universidad de La Sabana. Especialización En Desarrollo Personal y Familiar – Universidad de La Sabana. Psicología – Universidad de La Sabana

Diana Sthefanía Muñoz Gómez (diana.munoz5@unisabana.edu.co)

Especialización En Desarrollo Personal y Familiar – Universidad de La Sabana Derecho – Universidad de La Sabana

Ivón Paola Guevara Marín (ivon.guevara@unisabana.edu.co)

Maestría En Psicología – Universidad de Los Andes Colombia. Especialización En Desarrollo Personal y Familiar – Universidad de La Sabana. Psicología – Universidad de La Sabana

Andrés Mauricio Cano Rodas (andres.cano@unisabana.edu.co)

Maestría en Trabajo Social con énfasis en Familia y Redes Sociales – Universidad Nacional de Colombia. Universidad de La Sabana. Especialización En Desarrollo Personal y Familiar – Universidad de La Sabana. Ingeniería Civil – Universidad Nacional de Colombia.

Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia

Margareth Benedito de Jesus Bressani de Mello
Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil

Maria Isabel da Silva Leme
Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Resumo

A presente pesquisa se propôs a caracterizar a orientação motivacional para a aprendizagem de alunos que cursam o Ensino Superior Tecnológico. Participaram da pesquisa 288 alunos de Instituições de nível superior, públicas e privadas. O instrumento utilizado para avaliação foi a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005), que avalia a orientação motivacional do aluno do ensino superior, considerando os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem. Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). As principais bases teóricas do estudo são as teorias sociocognitivas, da autorrealização e das metas de realização. Os resultados evidenciaram que os alunos que fizeram parte da amostra apresentam média de motivação intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomia e interesse na aprendizagem e média de motivação extrínseca de (ME= 28,5) associada à necessidade de reconhecimento externo.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Ensino Superior; Motivação.

Students' Motivation in Technological College Courses

Abstract

This study aimed to characterize the motivational orientation of Technological higher education students towards their learning process. The research involved 288 students from public and private higher education institutions. The questionnaire used as a tool for this research was the Scale for Evaluation of Motivation to Learn for Higher Education Students (SML –Boruchovitch & Neves, 2005). This tool evaluates the motivational orientation of the higher education student considering intrinsic and extrinsic levels of motivation related to learning. It was also applied a Brazilian adaptation of the Social Desirability Scale of Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). The main theoretical bases for this study are the sociocognitive, self-fulfillment and achievement goals theories. It was found that student's Intrinsic Motivation means was (IM) 45.23, indicating autonomy and interest in learning. The Extrinsic Motivation mean was (EM) 28.5, which indicates need for external recognition.

Keywords: School Psychology, higher education; motivation.

Motivación de alumnos de los cursos superiores de tecnología

Resumen

La presente investigación se propone a caracterizar la orientación motivacional para el aprendizaje de alumnos que cursan la Enseñanza Superior Tecnológica. Participaron de la investigación 288 alumnos de Instituciones de nivel superior, públicas y privadas. El instrumento utilizado para evaluación fue la Escala de Evaluación de la Motivación para Aprender para Universitarios EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005), que evalúa la orientación motivacional del alumno de la enseñanza superior, considerando los niveles de motivación intrínseca y extrínseca para el aprendizaje. Se aplicó también la adaptación brasileña de la escala de deseabilidad social de Marlowe-Crowne (Ribas Jr., Hutz, & Moura, 2004). Las principales bases teóricas del estudio son las teorías socio-cognitivas, de la autorrealización y de las metas de realización. Los resultados evidenciaron que los alumnos que hicieron parte de la muestra presentan media de motivación intrínseca de (MI=45,23), indicando autonomía e interés en el aprendizaje y media de motivación extrínseca de (ME= 28,5) asociada a la necesidad de reconocimiento externo.

Palabras clave: Psicología Escolar; Enseñanza Superior; motivación.

Introdução

Os estudos da motivação no contexto escolar vêm sendo objeto de pesquisas nacionais e internacionais em várias fases da escolarização, no ensino fundamental, médio e superior (Boruchovitch, 2008a, 2008b). O desafio da maioria dos educadores é que seus alunos se sintam motivados a aprender, comprometidos com as tarefas e interessados na aprendizagem. É de grande importância que o professor conheça a orientação motivacional de seus alunos podendo, dessa forma, adequar suas estratégias de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho se propõe a caracterizar a motivação para a aprendizagem de estudantes que cursam o Nível Superior, em específico, alunos dos cursos chamados de “curta duração” ou tecnológicos. Esses cursos têm duração de dois a três anos e foram criados para suprir as necessidades do mercado de trabalho para uma formação mais específica, focados principalmente no “saber-fazer”.

Inicialmente se faz necessário entender o motivo da criação desses cursos e seu papel na sociedade atual. Posteriormente, iremos apresentar a fundamentação teórica adotada neste estudo, apoiado em algumas pesquisas realizadas com alunos do Ensino Superior brasileiro.

No Brasil, com a crescente industrialização e as necessidades prementes de novas tecnologias, fez-se necessária a rápida inserção no mercado de trabalho de profissionais especializados nessas áreas de atuação. Constituíram-se, então, a partir de década de 1970, as instituições responsáveis pelo chamado ensino tecnológico de nível superior, que se caracterizava por uma formação de curta duração (Takahashi, 2010).

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de haver poucas investigações focadas nos alunos neste segmento de ensino, que atende a aproximadamente 13% dos alunos no Ensino Superior Brasileiro, tendo apresentado um crescimento de mais de 1000% nos últimos 10 anos (MEC/Inep, 2012). Segundo matéria publicada no Jornal Estado de São Paulo, o diretor do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Rafael Lucchesi, afirma que esse número corresponde a 8,5% dos estudantes do Ensino Superior. Como acontece com a maioria dos cursos de nível superior no Brasil, os cursos tecnológicos são oferecidos, primordialmente, em instituições privadas.

Quanto à empregabilidade dos egressos dos cursos tecnológicos não foram encontradas pesquisas recentes. Porém, informações publicadas no jornal “O Estado de São Paulo”, que promoveu no dia 1 de setembro de 2015 o “Fórum Estadão Brasil Competitivo-Educação para o Trabalho”, revelam que o ensino técnico ainda enfrenta preconceito por ser considerado um tipo de educação inferior ao ensino superior tradicional. Assim, atrai menos jovens do que o mercado de trabalho necessita. A mesma fonte aponta que 76% dos egressos deste sistema de ensino conseguem trabalho na área de formação no primeiro ano depois de se graduarem (Jornal O Estado de São Paulo, 2015).

Lemos e Pinto (2008) pesquisaram o perfil exigido do profissional na atualidade a partir da investigação de empregadores, identificando que o mercado de trabalho valoriza, cada vez mais, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas do funcionário, utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Segundo esses autores “atitudes e disposições comportamentais importam mais do que conhecimentos técnicos específicos” ou, nos termos de Souza, Santana e De Luiz (1999, p.47), “o ‘saber-ser’ suplantaria o ‘saber-fazer’” (p. 12). O desafio do Ensino Tecnológico é desenvolver no aluno, além do saber-fazer, também o “saber”, a busca da construção do conhecimento, aproximando-se, portanto do Ensino Superior regular, que trabalha com a tríade do ensino, pesquisa e extensão. Conforme Takahashi (2010):

O objetivo das ciências seria, exatamente, buscar estas formas superiores de conhecimento, e as pessoas que dominassem estes conhecimentos mais gerais teriam o domínio de suas aplicações. A formação prática, nesta perspectiva, seria uma formação inferior, talvez necessária para pessoas que não tenham condições de atingir as formas de raciocínio mais abstratas, mas nunca a mais desejada (p.35).

É importante também observar que, apesar da tentativa de se pensar nos cursos tecnológicos como uma estratégia de formação de mão de obra técnica em todos os níveis, encontramos nesses cursos uma grande maioria de alunos advindos das classes trabalhadoras. Muitos deles constituem-se como o único membro da família que tem a oportunidade de ter um diploma de nível superior. Geralmente esses estudantes buscam o curso superior motivados pela necessidade profissional e interesse em ascensão na carreira. Este tipo de aspiração (obtenção de diploma superior ou ascensão na carreira) pode ser considerado fonte de motivação que leve o aluno a buscar uma aprendizagem significativa? Qual sua percepção quanto a sua capacidade em realizar as tarefas propostas?

A percepção da própria capacidade é uma dimensão importante da motivação. Segundo Bandura (1986), a motivação é influenciada pela crença que o indivíduo tem na sua autoeficácia para a realização das tarefas, pois o fato de acreditar que será capaz de realizá-las irá influenciar a forma como pensa, sente e se comporta diante dos desafios. Bandura (2008) afirma, ainda, que é importante o indivíduo sentir-se “agente” e que perceba o quanto pode influenciar suas circunstâncias de vida, não sendo apenas “um produto dessas condições” (p. 15).

Diversas abordagens teóricas estudam a motivação, dentre as quais destacamos a teoria da autodeterminação, considerada como uma macroteoria da motivação por Reeve, Deci, e Ryan (2004) e a teoria das metas de realização (Printich & Schunk, 2002). Segundo a teoria da autodeterminação, os indivíduos apresentam tendência natural para uma motivação mais autônoma. O indivíduo se envolve nas atividades procurando satisfazer suas três necessidades

psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo (Guimarães, Bzuneck, & Sanchez, 2002).

Nos estudos de Reeve, Deci, e Ryan (2004), Ryan e Deci (2000), Bzuneck e Cardoso (2004), Boruchovitch (2008), Boruchovitch e Bzuneck (2010), entre outros, são diferenciados dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. De acordo com esses autores, a motivação intrínseca ocorre quando o aluno realiza as atividades acadêmicas com interesse e vontade de aprender, independente de recompensas, pressões ou ameaças que configuram a motivação extrínseca. O aluno intrinsecamente motivado apresenta maior envolvimento com as tarefas, maior investimento de tempo e prazer nos estudos (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

Estudos mostram, entretanto, que não existe oposição entre motivação intrínseca e extrínseca (Reeve & cols., 2004; Ryan & Deci, 2000), podendo existir simultaneamente. Segundo Guimarães (2006), a teoria da autodeterminação propõe que os tipos de motivação ocorrem em um continuum (Reeve & cols., 2004) que é resultante da interação entre as necessidades psicológicas básicas e o ambiente, ou seja, variando da desmotivação, que consiste na total falta de interesse, até a motivação intrínseca, passando pela motivação extrínseca integrada que se aproxima bastante da última.

Os alunos são cada vez mais expostos a estímulos relacionados à motivação extrínseca no decorrer da escolarização. Conceitos, avaliações, notas, bem como influências sociais e familiares para o sucesso, levam os alunos a associar a aprendizagem com notas, com o atender às expectativas dos professores, e outras (Bzuneck, Guimarães, & Sanches, 2002).

Como já mencionado acima, outra abordagem relevante no estudo da motivação para aprender é a teoria das metas de realização. Os autores Printich e Schunk (2002) propõem que a motivação é despertada pelo estabelecimento de metas e objetivos que geram envolvimento mental e físico na realização das tarefas. A identificação com as metas possibilitará ao aluno maior perseverança perante os desafios, pois elas passam a ter valor e significância para ele, fazendo com que direcione suas ações para atingi-las. Dessa forma, o aluno que se identifica com os objetivos e metas propostos terá maior probabilidade de realizar as tarefas com motivação. As pesquisas têm trabalhado com dois tipos de metas, denominadas de modo variado, como meta domínio e meta performance, ou meta tarefa e metacapacidade ou ainda meta aprender e meta performance (Zenorine, Santos, & Bueno, 2003).

No caso da aprendizagem no Ensino Superior, Boruchovitch e Bzuneck (2010) referem algumas evidências sobre a motivação para a aprendizagem identificada no Brasil. As pesquisas realizadas com alunos do ensino superior revelam a importância de analisar a percepção da autoeficácia para realização das tarefas, ou seja, o quanto o aluno acredita que será capaz de realizar as atividades propostas e que tipo de motivação está envolvido nesse processo, ou seja, motivação intrínseca ou extrínseca.

Utilizando a perspectiva das metas para aprender, Zanatto (2007) estudou o perfil motivacional de estudantes universitários iniciantes e concluintes. Participaram da pesquisa 208 estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. Os resultados revelaram que os estudantes apresentaram maior valorização da meta aprender comparada à meta performance. Os homens obtiveram médias superiores ao grupo de mulheres. Na comparação entre os anos de curso, os estudantes iniciantes se mostraram mais orientados à meta aprender em comparação aos estudantes concluintes, que apresentaram orientações motivacionais mais voltadas para a meta performance.

Outra pesquisa que também investigou metas de realização é a de Santos, Mognon, Alcará, e Lemos (2011), que buscou possíveis diferenças entre estudantes em função de sexo, faixa etária, semestre em curso e área de conhecimento. Participaram da pesquisa 302 alunos de duas universidades particulares do interior do estado de São Paulo, sendo 88 do sexo masculino e 214 do feminino, com média de idade de 24,1 anos. A motivação foi avaliada por meio de duas escalas, a EMAPRE-U, Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (Zenorini & Santos, 2010) e a EMA-U, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários (Boruchovitch & Neves, 2005). Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao sexo. As mulheres obtiveram médias superiores e diferenciaram-se dos homens nas metas performance-aproximação e performance-avoidance. Em relação à faixa etária, os estudantes com idades entre 22 e 25 anos mostraram maior tendência à meta performance-avoidance, enquanto os de 26 anos ou mais tenderam mais a valorizar a meta performance-aproximação.

Com objetivo de analisar a ocorrência de eventuais diferenças na variável motivacional valor da tarefa, Ruiz (2008) pesquisou estudantes de primeiro e último ano de três cursos do período noturno em um centro universitário privado. Participaram 120 estudantes, sendo metade do primeiro e metade do quarto ano dos cursos de Administração, Ciência da Computação e Educação Física. Utilizando a adaptação do instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* - MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) concluiu-se que o componente valor ou interesse intrínseco foi o principal responsável pela redução da importância que esses participantes atribuíram às suas tarefas de aprendizagem. A autora concluiu que os alunos "terminaram seus cursos com menos prazer pelas suas tarefas de aprendizagem, mais voltados aos seus objetivos finais do que em aprender seus significados, além de menos dispostos a dedicar concentração e esforço para realizá-las" (p. 458).

Ainda investigando as metas para aprender com instrumento desenvolvido no Brasil, Alcará (2012) pesquisou estudantes de 1º ao 4º anos dos cursos de Biblioteconomia e Arquivologia de uma universidade pública estadual da região sul do Brasil, sendo que, a amostra foi composta por 110 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 27

anos e quatro meses. As orientações motivacionais foram medidas pela Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), elaborada por Zenorini e Santos (2010). Nos resultados do estudo, os estudantes do 1º semestre do curso de Biblioteconomia e Arquivologia obtiveram maior média na meta aprender ($M=29,23$; $DP=3,72$), que pode indicar maior disposição em se envolver nas atividades de aprendizagem. É interessante analisar o estudo conduzido por Bzuneck e Cardoso (2004), que investigou a motivação de uma amostra semelhante à da presente pesquisa, alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Informática e Nutrição. Nessa investigação analisaram a qualidade da motivação em relação a uma determinada disciplina considerada pelos alunos de alta exigência cognitiva. Concluíram que

em relação ao padrão motivacional, descobriu-se equivalência estatística nos escores médios dos grupos em relação à orientação para as metas aprender, egoaproximação e evitação do trabalho, não obstante as diferenças de disciplinas e professores, cursos, turnos e de instituições de ensino. Isto é, a despeito dessas diferenças contextuais, o grau de adesão a qualquer dessas metas foi muito similar em toda a amostra (p. 151).

Apenas na orientação à meta egoevitação uma das turmas, especificamente da área tecnológica, destacou-se pelos escores significativamente mais altos que o dos outros dois grupos. Ao mesmo tempo, foi visível a tendência de opção pela meta aprender, seguida pela meta evitação do trabalho.

Finalmente, vale relatar pesquisas conduzidas na perspectiva da autodeterminação como a conduzida por Almeida (2012). A autora realizou pesquisa de caráter exploratório com 1.269 alunos de instituições públicas e privadas de diversas regiões do país, que cursavam Bacharelado em cursos de Administração, Saúde, Educação, entre outros. Os dados foram obtidos por meio de questionário, de autorrelatos com questões em escala *Likert* e analisados de acordo com a teoria da Autodeterminação. Utilizou-se, como base, uma escala com versão adaptada e validada por Guimarães e Bzuneck (2008) da Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida inicialmente por Vallerand e cols. (Almeida, 2012). Os resultados indicaram comportamentos com regulação identificada, ou seja, os participantes demonstraram tendência para a adoção de regulação autônoma em seus comportamentos. Os alunos valorizaram cursos de formação que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação.

Na mesma perspectiva, Boruchovitch (2008) realizou pesquisa sobre a motivação de universitários do curso de formação de professores, utilizando-se o instrumento EMA-U (Boruchovitch & Neves, 2005). Nesse estudo constataram-se “diferenças altamente significativas entre a média dos participantes nas subescalas Motivação Intrínseca – MI e

Motivação Extrínseca – ME”, sendo que “participantes do gênero feminino apresentaram médias significativamente mais elevadas tanto na subescala MI, quanto na ME, quando comparadas aos estudantes do sexo masculino” (p. 34). Verificou-se que “as médias na motivação intrínseca e extrínseca são, significativamente, mais elevadas na universidade pública do que na particular” (p. 35). Constatou-se também que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca aumentaram no avançar da idade.

Também utilizando a escala de motivação EMA-U entre outras, em pesquisa com 107 estudantes de Pedagogia do horário noturno, Marini (2012) indicou que a “motivação extrínseca e total aumentou proporcionalmente com a idade. Os universitários do segundo semestre revelaram-se motivados intrinsecamente” (p. 115). Com relação aos resultados relativos à média e desvio-padrão, observou-se que os estudantes relataram considerável nível de motivação para aprender. “Outro achado foi a prevalência, nessa amostra de estudantes de cursos noturnos, da motivação intrínseca ($M=51,98$) sobre a motivação extrínseca ($M=31,99$) com índice estatisticamente significativo ($p<0,001$) da primeira sobre a segunda” (p. 107).

Diante do exposto até o momento, verifica-se que a motivação para a aprendizagem é um construto bastante complexo que sofre influência de muitas variáveis. A maioria das pesquisas nacionais sobre o tema tem se baseado na teoria das metas de aprendizagem e na da autodeterminação, constatando como mais frequentes a meta-aprender, a meta-performance, e também, a meta evitação-do-trabalho. Observa-se ainda que a meta aprender é mais frequente entre estudantes iniciantes do Ensino Superior, do que concluintes. No que diz respeito à influência do sexo, alguns estudos evidenciaram maior tendência do sexo feminino à motivação intrínseca e também à motivação ligada a performance. Já no que diz respeito à área de formação, verifica-se que os alunos de bacharelado de formação de professores apresentam índices mais elevados de motivação intrínseca. Além disso, observou-se ainda que os cursos tecnológicos têm sido pouco investigados quanto à motivação, o que confere relevância ao presente estudo. Vale observar que a pesquisa se baseou principalmente na teoria da autodeterminação, que permite analisar a motivação intrínseca e extrínseca.

São grandes os desafios para estudantes e professores do Ensino Superior Tecnológico, que cresce amplamente no Brasil, principalmente nas instituições privadas. Isso requer acompanhamento constante governamental para que não se tornem apenas formas de investimento do capital, desvalorizando a formação de indivíduos conscientes e críticos de seu papel no mundo. Neste sentido, torna-se importante conhecer aspirações e necessidades dos alunos que buscam o ensino tecnológico para auxiliá-los a se direcionar no sentido do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a motivação intrínseca e extrínseca para aprender de estudantes de Ensino Superior de cursos tecnológicos oferecidos em duas instituições privadas e em uma instituição pública, em

curso de bacharelado. A hipótese levantada, a partir do exame das pesquisas na área, foi a de que o aluno que opta por uma formação de curta duração em cursos tecnológicos, cujo foco é a formação profissional, apresenta orientações motivacionais diferentes dos alunos dos cursos superiores regulares.

Método

Participantes

Participaram do estudo 288 estudantes do Ensino Superior na cidade de São Paulo (SP), que cursavam o primeiro semestre na época de realização da pesquisa (março e abril de 2014), sendo 228 (79,2%) estudantes de cursos tecnológicos de instituições privadas e 60 (20,8%) estudantes de bacharelado de uma instituição pública. O critério seguido para a escolha de alunos do primeiro semestre baseou-se na pressuposição de que o aluno, por estar iniciando seus estudos no Ensino Superior, apresentaria maior motivação para aprender os conteúdos propostos, conforme apontado na revisão da literatura.

A distribuição dos participantes das duas instituições privadas foi equilibrada, pois na instituição privada I participaram 125 alunos, correspondendo a 43,4% da amostra total, enquanto na instituição privada II participaram cento e três alunos, ou seja, 35,8% da amostra total. O contingente de alunos (n=60) da instituição pública correspondeu a 20,8% da amostra.

Os cursos que participaram da amostra são da área de Gestão, com especialidades semelhantes, com foco na formação profissional. A escolha desses cursos se deve ao fato dos cursos tecnológicos focalizarem a profissionalização (saber fazer). Estão distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

Verificou-se que os alunos dos cursos tecnológicos apresentam um perfil semelhante, ou seja, a maioria é do sexo feminino, com idade entre 17 a 30 anos, que exercem funções remuneradas, sendo que 44,0% recebem até dois salários mínimos. Residem com a família e são pertencentes às classes econômicas B2, C e D. Com relação ao nível socioeconômico, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Constatou-se que 80,0% dos alunos concluíram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e que 45,0% concluíram o ensino médio há mais de cinco anos.

Instrumentos

Inicialmente foi feita a pesquisa socioeconômica por meio do preenchimento de um questionário. Foram solicitados os seguintes dados: dados demográficos, dados familiares (como constituição familiar, escolaridade do pai, escolaridade da mãe e renda familiar), histórico escolar (como procedência escolar dos estudantes), e atividades profissionais. Foi utilizada a classificação da Associação Brasileira de Pesquisa de Mercado – Abipeme (Almeida & Wickerrhauser, 1991), incluindo também informações das características de moradia (casa própria, alugada, entre outras). O critério Abipeme sucede a outro preconizado pela Associação Brasileira de Anunciantes - o critério ABA - e foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado com as mesmas finalidades do anterior, ou seja, definir a população em categorias segundo padrões ou potenciais de consumo. Como o anterior, tal critério cria uma escala ou classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a um conjunto de itens de conforto doméstico, além do nível de escolaridade do chefe de família.

O instrumento utilizado para avaliação da motivação para aprender foi a Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U), instrumento elaborado por Boruchovitch e Neves (2005), validado em pesquisas nacionais. O instrumento é composto por 26 itens fechados, em escala *Likert* de quatro pontos que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”, sendo 14 itens sobre motivação intrínseca e 12 sobre motivação extrínseca. Os itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21, 22 e 24 referem-se à motivação intrínseca e os itens 2, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25 e 26 dizem respeito à motivação extrínseca. Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem quatro pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, três pontos para “Concordo parcialmente”, dois pontos para “Discordo parcialmente” e um ponto para “Discordo totalmente”. Quanto maior o escore, maior a orientação do indivíduo para a motivação intrínseca (MI). Essa pontuação tem seu valor

Tabela 1. Participantes por curso.

CURSO	FREQÜÊNCIA	PERCENTUAL %
Gestão Financeira	163	56,6
Gestão Empresarial	31	10,8
Gestão de R. Humanos	34	11,8
Bacharel em Turismo e Lazer	60	20,8
TOTAL	288	100,0

invertido para os itens relativos à motivação extrínseca (ME) da subescala. Nesse caso, quanto menor o escore, mais o indivíduo é orientado à ME.

A pontuação total (soma MI e ME) varia de 26 a 104 pontos. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala total, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. Segundo Boruchovitch (2008), a escala EMA-U é um instrumento simples, com parâmetros psicométricos bons e que mede o que ela inicialmente se propôs a medir, isto é, as formas mais extremas de motivação intrínseca e extrínseca (Regulação Externa). O instrumento não foi construído para que as formas autorreguladas da motivação emergissem como fatores separados. No que diz respeito às propriedades psicométricas da escala, foi verificada correlação moderada e significativa entre os dois fatores, motivação intrínseca e extrínseca ($r=0,47$; $p<0,01$), assim como índices satisfatórios de consistência interna e precisão, permitindo concluir que o instrumento tem boas qualidades psicométricas, medindo a orientação geral do aluno em relação à aprendizagem.

Foi aplicada também a adaptação brasileira da escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne elaborada por Ribas Jr., Hutz, e Moura (2004). Segundo esses autores a “desejabilidade social pode ser entendida como uma propensão, por parte de participantes de pesquisas psicológicas, a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas” (p. 1). O objetivo do uso deste instrumento foi verificar se as respostas dos participantes apresentavam (ou não) tendência ao que é considerado socialmente desejável, correspondendo (ou não) às reais tendências do participante.

A Escala de Desejabilidade Social de Marlowe Crowne é composta de 33 afirmações que avaliam a tendência do participante para responder questões de forma socialmente aceitável. Desses itens, 18 são para ser respondidos como falsos e 15 como verdadeiros. O participante lê cada uma das afirmações (Por exemplo, “Eu sou sempre educado, mesmo com pessoas desagradáveis.”) e decide se ela o descreve ou não. Então, de acordo com sua avaliação, o participante responde Verdadeiro ou Falso. Posteriormente, a resposta dada em cada afirmação é analisada e transformada em um escore “0” ou “1”, de acordo com o crivo fornecido pelos autores. O escore total da escala é obtido pela soma simples dos escores individuais. A consistência interna do instrumento se mostrou adequada (Alpha de Cronbach = 0,79). As avaliações da estabilidade temporal da escala indicaram níveis estáveis de desejabilidade social, mesmo com intervalo superior a um ano. Os resultados indicam que a versão brasileira possui uma adequada correspondência com a escala original e características psicométricas que autorizam sua utilização no Brasil (Ribas & cols., 2004).

Procedimentos

Os instrumentos utilizados no presente trabalho foram aplicados de acordo com as normas especificadas, em sala de aula, pela primeira pesquisadora, em horário

cedido por professores da instituição. Após explicação sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo o caráter voluntário da participação dos alunos, o termo de consentimento livre e esclarecido foi distribuído e, após seu preenchimento, o questionário socioeconômico e os instrumentos de avaliação da motivação e da desejabilidade social foram aplicados, nessa ordem, nas três instituições participantes do estudo. A pesquisa foi realizada nos períodos diurno e noturno, conforme disponibilizados pelas instituições. A coleta foi feita pela pesquisadora no início da aula, com duração média de 30 minutos.

Os dados relativos às respostas aos instrumentos utilizados foram computados de acordo com o estabelecido nas suas normas. A pontuação obtida por cada participante em cada um deles foi transposta para planilha Excel, sendo posteriormente analisados pelos testes estatísticos descritos a seguir.

Para análise estatística dos resultados foi adotado o nível de significância de 5% ($p\text{-value} \leq 5$) para um intervalo de confiança de 95%. Foram utilizadas técnicas de análise exploratória, inicialmente descritivas, como medidas de tendência central e dispersão, tabelas de dupla entrada segmentadas pelas variáveis demográficas. Em termos de análises inferenciais foram utilizados testes para comparação de médias (teste t de Student e análise de variância - Anova), sendo avaliados os índices de Motivação Intrínseca e de Motivação Extrínseca da amostra, considerando as variáveis sexo, curso, faixa etária e nível socioeconômico. Os resultados da escala de desejabilidade social complementaram as análises, pois o objetivo foi verificar se as respostas dos participantes não apresentavam tendência ao que é considerado socialmente desejável em detrimento das respostas que não teriam este efeito, e que talvez correspondessem às reais tendências do participante.

Resultados e Discussão

Inicialmente, verificou-se possível existência de diferenças entre as médias nas subescalas MI e ME da amostra total. Considerando os resultados, a amostra apresenta motivação intrínseca (MI=45,3) e motivação extrínseca (ME=28,5) o que indica uma motivação intrínseca semelhante à encontrada por Boruchovitch (2008), porém uma motivação extrínseca considerada elevada, conforme as orientações do instrumento.

Analisando os resultados segundo o sexo dos participantes, verificou-se que os do sexo masculino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,2) e de motivação extrínseca de (ME= 27,4), sendo o valor total de (M= 72,5). As participantes do sexo feminino apresentaram índice médio de motivação intrínseca de (MI= 45,5) e de motivação extrínseca de (ME= 29,0), sendo o valor total de (M= 74,4).

Para as análises das médias das subescalas MI e ME, por sexo, foi realizado o Teste t . Constataram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0,041$) na motivação

extrínseca relacionadas ao sexo: os participantes do sexo masculino apresentaram maior motivação extrínseca que o sexo feminino, semelhante às participantes da pesquisa de Boruchovitch (2008).

Com relação aos resultados da motivação por curso, foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p=0,038$) entre os alunos de Gestão Financeira das duas instituições privadas, indicando maior motivação intrínseca e diferença estatisticamente significativa também na motivação extrínseca. Os resultados médios totais foram: Gestão Financeira I: Média = 74,5 (DP=10,4) e Gestão Financeira II: Média = 70,7 (DP=10,5).

Verificou-se ainda diferença estatisticamente significativa ($p=0,030$) entre os alunos de Gestão Financeira da instituição Privada I e Gestão de Recursos Humanos da Instituição Privada II, pela maior orientação para motivação intrínseca entre os alunos de Gestão Financeira I. Os resultados médios de motivação intrínseca foram: Gestão Financeira I: MI= 45,9 (DP=6,1) e Gestão Recursos Humanos II: MI= 43,3(DP=6,3). Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de Gestão Financeira da instituição Privada II e Gestão de Recursos Humanos da mesma instituição.

Também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p=0,024$), entre os alunos de Gestão Financeira da Instituição Privada I e Gestão Empresarial da Instituição Privada II, em relação à motivação intrínseca, sendo os alunos de Gestão Empresarial mais orientados para a motivação intrínseca. Essa diferença também foi verificada entre os alunos de Gestão Financeira em relação aos alunos de Gestão de Recursos Humanos da instituição privada II, e alunos de Turismo da instituição pública. A ANOVA confirmou a diferença entre os alunos do curso de Gestão Empresarial, cuja orientação para motivação intrínseca foi maior do que a de todos os demais alunos.

As diferenças entre os alunos segundo a idade foram avaliadas por meio de análise de variância (ANOVA). As faixas etárias foram agrupadas de 17 a 20 anos, de 21 a 30 anos, de 31 a 40 anos e acima de 41 anos. Apesar de não serem observadas diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias, constatou-se maior tendência à motivação intrínseca com o aumento da idade. Os resultados gerais mostram certa estabilidade, sendo que os alunos nas faixas etárias acima de 30 anos apresentaram maior motivação intrínseca do que os das faixas etárias mais jovens.

A análise de variância ANOVA evidenciou diferença estatisticamente significativa ($p=0,007$) entre as médias de deseabilidade social dos alunos dos cursos de Gestão Financeira, de Recursos Humanos e Turismo e Lazer que foi menor do que a dos alunos de gestão Empresarial. A média destes últimos alunos foi também maior do que o valor das referências do instrumento.

Como já colocado anteriormente, pesquisas mostram que a socialização escolar pode influenciar o aumento da motivação extrínseca no aluno, já que desde a infância é valorizada a obtenção de boas notas, o que provavelmente o leva a continuar buscando atingindo essas metas no curso

superior, ou seja, orientar-se para obter recompensas extrínsecas (Guimarães & cols., 2002). Os resultados comprovam essa tendência à motivação extrínseca, tanto nas instituições privadas como nas públicas.

Por outro lado, os índices de motivação intrínseca encontrados nas pesquisas nacionais sobre a motivação para a aprendizagem de estudantes brasileiros (Bzuneck, 2001), foram semelhantes aos encontrados nesse estudo, bem como a já mencionada tendência a um aumento na motivação intrínseca com o aumento da idade (Alcará, 2007; Boruchovitch & Bzuneck, 2010; Ruiz, 2005).

Os resultados encontrados na presente pesquisa também se assemelham aos encontrados por Marini (2012), com alunos do curso de Pedagogia do turno noturno. Nessa pesquisa foi verificado que os estudantes, apesar de apresentarem motivação intrínseca total elevada, eram também orientados extrinsecamente, de modo semelhante ao verificado na presente investigação. Por outro lado, no estudo de Boruchovitch (2008), os alunos do curso de formação de professores apresentaram maior motivação intrínseca do que os participantes dessa atual pesquisa.

O sexo foi uma variável que se mostrou importante em estudos com o mesmo instrumento que o de Boruchovitch (2008) e Santos, Alcará e Zenorini (2013), nos quais os participantes do sexo feminino mostraram maior tendência à motivação intrínseca (Almeida, 2012). Os resultados relativos à motivação intrínseca no sexo feminino dos estudantes avaliados nesta pesquisa foram semelhantes aos dos estudos mencionados, embora a motivação extrínseca também tenha se mostrado elevada. Os resultados relativos à motivação do sexo feminino desta pesquisa mostraram que as alunas não encontram tanto prazer e satisfação nos estudos quanto os homens e sinalizaram menor disposição para enfrentar assuntos desafiantes.

Os achados da literatura científica da área mostraram que o período cursado também exerce influência, na medida em que se verificou maior tendência à motivação intrínseca no início do curso (Zanatto, 2007). A elevada motivação extrínseca encontrada entre os participantes desta pesquisa, alunos ingressantes, não confirma esses resultados, podendo talvez ser atribuída a diferenças na natureza do curso escolhido. Na pesquisa que encontrou mais motivação intrínseca entre os ingressantes o curso era de Arquitetura (Zanatto, 2007).

Estas diferenças parecem indicar que o aluno do curso tecnológico, por ter uma formação mais voltada para o "saber fazer", pode ter uma "aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa, o objetivo extrínseco é visto como legítimo e, assim, adaptado com um sentimento de vontade" (Deci & Ryan, 2000, p. 55). Um aspecto importante manifestado por esta amostra foi a preocupação em conseguir um emprego melhor (95%), o que talvez seja o motivo da escolha de um curso tecnológico, que pode proporcionar um diploma de nível superior em menor tempo. É importante considerar a variável tempo para estudo como relevante, já que, nesta amostra, mais de 80% dos alunos exercem funções remuneradas.

Outro aspecto a ser considerado no caso dos alunos de cursos tecnológicos pesquisados é a sua consideração de importância sobre “tirar notas altas” e “estudar o que o professor indicar que vai cair na prova”. Esses valores advêm do desejo de obter sucesso, de ser reconhecido e, conseqüentemente, aumentar a percepção de autoeficácia.

Já o aluno orientado à meta aprender, busca se desenvolver intelectualmente, valoriza o esforço pessoal e costuma utilizar estratégias de aprendizagem efetivas (Zenorini & Santos, 2010). Os alunos voltados para a meta aprender são direcionados mais para o “processo” da aprendizagem do que para o resultado, pois têm confiança no seu potencial (autoeficácia) para adquirir conhecimentos. Assim, os desafios ou fracassos que se apresentarem são considerados como emoções positivas que levam ao alcance dos resultados por meio do esforço pessoal (Bzuneck, 2001).

A aplicação da escala de desejabilidade social favoreceu a confirmação de resultados semelhantes aos estudos de Ribas (2004). Notou-se que os alunos pesquisados responderam o questionário EMA-U baseados em suas crenças pessoais, com pouca interferência da desejabilidade social naquele momento. Foi possível identificar diferença estatisticamente significativa entre alunos do curso de Gestão Empresarial que apresentaram maior tendência à desejabilidade social do que todos os demais, inclusive aos verificados por Ribas e cols. (2004). Esse resultado pode explicar os índices maiores de motivação intrínseca de alunos do curso de Gestão Empresarial, pois podem ter respondido o questionário procurando atender às expectativas sociais.

A conclusão desta pesquisa, como os professores que atuam na área percebem, é que a motivação extrínseca é importante para o aluno do curso tecnológico, ou seja, ele deseja um emprego melhor, tirar notas altas, entre outros elementos. Porém a motivação intrínseca é semelhante a de outras pesquisas anteriores realizadas com alunos de cursos bacharelados, como a de Boruchovitch (2008), com alunos do curso de formação de professores. Evidenciou-se, assim, que o aluno do curso tecnológico deseja aprender conteúdos novos e considera importante estudar, demonstrando também significativa motivação intrínseca. Esses resultados poderão ser úteis aos professores que atuam nesse segmento, incentivando o aluno a buscar aprendizagem mais autônoma, autorregulada e que favoreça a percepção positiva em sua capacidade em realizar as tarefas propostas.

No entanto, devem ser apontadas algumas limitações desta pesquisa, como a maior participação de instituições privadas do que públicas na amostra. Teria sido importante comparar amostras do mesmo curso de instituições privadas e públicas, de modo a ter maior generalização dos resultados. Porém, não foi obtida autorização de instituições públicas para realizar a pesquisa. Apesar do instrumento EMA-U atender aos objetivos de identificar o nível de motivação intrínseca e extrínseca, seria importante avaliar em pesquisas de caráter longitudinal, o desenvolvimento do aluno, para verificar o que se modifica no decorrer do curso, como alguns estudos aqui revistos mostraram. Uma indicação para pesquisas futuras é investigar as estratégias de aprendizagem desses alunos,

bem como as de ensino dos professores, para que se possa confirmar esse aspecto da autoeficácia, ou seja, como os alunos percebem sua capacidade de realizar as tarefas e qual o papel do professor nesse aspecto.

Considerações Finais

A presente pesquisa evidencia que as questões aqui tratadas sobre a motivação para aprender no ensino superior tecnológico no Brasil apresentam um panorama complexo. O foco da pesquisa foi a motivação intrínseca e extrínseca envolvida nessa formação, mais voltada para obtenção de trabalho e ascensão na carreira a curto prazo. A partir desses dados, outras possibilidades de análise poderão ser propostas, reforçando a necessidade da participação de instituições públicas dessa área em novas pesquisas.

Referências

- Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Alcará, A. R. (2012). *Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários*. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo. Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina.
- Almeida, P. M. & Wickerrhauser, H. (1991). *O critério ABA/ABIPEME - em busca de uma atualização*. São Paulo; Editora ABA/ABIPEME. (pp. 22-3.)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Em R. A. Azzi, A. Bandura & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos* (pp. 15-41), Porto Alegre: Editora Artmed.
- Boruchovitch, E. & Neves, E. R. C. (2005). *Escala de avaliação da motivação para aprender para alunos universitários*. Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Boruchovitch, E. & Guimarães A. E. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Boruchovitch, E. (2008a). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.

- Boruchovitch, E. (2008b). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. São Paulo. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em E., Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck J. (2001). As Crenças de Autoeficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Cardoso, L. R. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19.
- Guimarães, S. E. R. (2006). A motivação no contexto escolar: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Em VIII Semana de Psicologia da UEM, III Simpósio Educação que se faz e II Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá. *Anais do III Simpósio: A Educação que se faz especial*, 1 -15.
- Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Revista Ciências e Cognição*, 13 (1), 101-113.
- Jornal O Estado de São Paulo (2015). *Fóruns Estadão Brasil Competitivo*. Publicado em 01/09/2015. Recuperado: 10 jan. 2015. Disponível: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-tecnico-ainda-enfrentapreconceito,1756087>.
- Lemos, A. H. C & Pinto M. C. S. (2008). Empregabilidade dos administradores: quais os perfis profissionais demandados pelas empresas? *FGV -Cadernos Ebape*, 6(4), 1-15.
- Marini, J. A. S. (2012). *Aprendizagem autorregulada de estudantes de Pedagogia: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Ministério da Educação [MEC/Inep] (2012). *Censo da educação superior: 2010 – Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado: 20 jul. 2013. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf.
- 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: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2a. ed). New Jersey: Pearson Education. Inc.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. Em D. M. Mcinerney, & S. Van Etten (Orgs.), *Big theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, EUA: Information Age Publishing.
- Ribas Jr, R. C. Hutz, C. S., & Moura, M. L. S. (2004). Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 83-89.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: Variáveis motivacionais*. Tese de doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP.
- Ruiz, V. M (2008). Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 451-460.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Santos, A. A. A, Alcará, A. R., & Zenorini R. P. C (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal, Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546.
- Santos, A. A. A, Mognon, J. F., Alcará, A. R., & Lemos, Thalyta H. (2011). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, 35-50. Recuperado: 17 jan. 2015. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200004&lng=pt&tng=pt.
- Souza, D., Santana, M.A., & De Luiz, N. (1999). *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro, Quartet.
- Takahashi, A. R. W. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública*, 44(2), 385-414.
- Zanatto, R. (2007). *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR.

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, M.A. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: um estudo preliminar da validação. *Avaliação Psicológica*, 2 (2), 165-173.

Zenorini, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2010) Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

Recebido em: 23/09/2015
Reformulado em: 05/06/2016
Aprovado em: 30/06/2016

Sobre as autoras

Margareth B. de J. Bressani Mello (mmv10@uol.com.br)

Mestre em Psicologia da Saúde (Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP) - Professora Universitária – Departamento de Ciências Gerenciais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Maria Isabel da Silva Leme (belleme@usp.br)

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP) - Professora Titular - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Análise das Estratégias de Escrita de Crianças Pré-Escolares em Português do Brasil

Renan de Almeida Sargiani
Universidade de São Paulo – São Paulo – Brasil

Ana Albuquerque
Universidade de São Paulo – São Paulo – Brasil

Resumo

Neste estudo tivemos três objetivos: 1) investigar as estratégias que pré-escolares usam para escrever palavras em português do Brasil; 2) analisar os diferentes tipos de escrita e de letras usadas; e 3) criar critérios explícitos para classificar as escritas das crianças e servir como parâmetros para pesquisas e práticas pedagógicas. Os participantes foram 38 crianças com idade média de 70.3 meses. As crianças foram avaliadas por um ditado de 15 palavras e tarefas de conhecimento de letras, consciência fonológica (silábica e fonêmica) e inteligência não-verbal. As escritas foram digitadas e analisadas de acordo com critérios elaborados com base nas estratégias de escrita observadas. Os resultados mostraram que a maioria das crianças utilizou predominantemente estratégias alfabéticas parciais, que refletem a aquisição e o uso do conhecimento de letras e da consciência fonêmica.

Palavras-chave: Linguagem escrita; ortografia; alfabetização.

Analysis of Strategies for Writing Pre-School Children in Brazilian Portuguese

Abstract

In this study we had three objectives: 1) to investigate the strategies preschoolers use to write words in Brazilian Portuguese; 2) analyze the different types of writing and letters used; And 3) create explicit criteria for classifying children's writing and it could serve as parameters for research and pedagogical practices. The participants were 38 children with mean age of 70.3 months. The children were evaluated by a dictation of 15 words and tasks of letter knowledge, phonological awareness (syllabic and phonemic) and nonverbal intelligence. The writings were typed and analyzed according to criteria elaborated based on the writing strategies observed. The results showed that most children predominantly used partial alphabet strategies, which reflect the acquisition and use of letter knowledge and phonemic awareness.

Keywords: Written language; spelling; literacy.

Análisis de las Estrategias de Escritura de Niños Preescolares en portugués de Brasil

Resumen

En este estudio tuvimos tres objetivos: 1) investigar las estrategias que preescolares usan para escribir palabras en portugués de Brasil; 2) analizar los diferentes tipos de escritura y de letras usadas; y 3) crear criterios explícitos para clasificar las escrituras de los niños y servir como parámetros para investigaciones y prácticas pedagógicas. Los participantes fueron 38 niños con edad media de 70.3 meses. Los niños fueron evaluados por un dictado de 15 palabras y tareas de conocimiento de letras, consciencia fonológica (silábica y fonética) e inteligencia no-verbal. Las escrituras fueron digitadas y analizadas de acuerdo con criterios elaborados con base en las estrategias de escritura observadas. Los resultados enseñaron que la mayoría de los niños utilizó predominantemente estrategias alfabéticas parciales, que reflejan la adquisición y el uso del conocimiento de letras y de la consciencia fonética.

Palabras clave: Lenguaje escrita; ortografía; alfabetización.

Introdução

Para ler e escrever em sistemas alfabéticos de escrita (como é o caso do português, inglês e espanhol), os aprendizes têm que compreender que grafemas (letras) nas grafias representam fonemas (sons) nas pronúncias (Byrne & Fielding-Barnsley, 1990; Rayner, Fooman, Perfetti, Peshetsky, & Seidenberg, 2001) Durante o desenvolvimento da linguagem escrita, observam-se diferentes estratégias utilizadas pelos aprendizes, que demonstram suas tentativas de dominar o sistema alfabético. Buscando identificar padrões desenvolvimentais e explicar os mecanismos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, teóricos em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem propuseram diferentes modelos de desenvolvimento da linguagem escrita com explicações por vezes contraditórias (Ehri, 2005b, 2014; Ferreiro & Teberosky, 1999; Pollo, Treiman, & Kessler, 2015) Com base em convergências desses modelos, neste estudo objetivou-se examinar as estratégias que crianças pré-escolares falantes de português do Brasil utilizam para escrever palavras.

Uma teoria sobre o desenvolvimento da linguagem escrita com grande influência na América Latina é a chamada Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro, que conduziu a maior parte de seus estudos com falantes de espanhol (Ferreiro & Teberosky, 1999; Ferreiro, 1990; Vernon & Ferreiro, 1999). Ferreiro foi particularmente influente por estender a abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento da linguagem escrita (teoria construtivista), propondo que as crianças, ao refletirem sobre a linguagem escrita presente ao seu redor, constroem hipóteses conceituais sobre como a escrita funciona (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Na teoria psicogenética, o desenvolvimento da linguagem escrita equivale a mudanças nas hipóteses conceituais que as crianças constroem, passando por quatro estágios com características específicas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para Ferreiro (1999), o desenvolvimento ocorre por mudanças qualitativas nas hipóteses predominantes que caracterizam cada estágio. As crianças permanecem durante certo tempo em um estágio governado por uma hipótese mais rudimentar até que mudam em direção a uma hipótese mais evoluída.

O primeiro estágio é denominado pré-silábico, no qual as crianças têm pouco conhecimento sobre o sistema de escrita e suas hipóteses são bastante simples e distantes do real funcionamento do sistema alfabético de escrita (e.g. usam letras aleatórias). O segundo estágio é o silábico e é caracterizado pela hipótese de que, para escrever palavras, deve ser usada uma letra para representar cada sílaba (ex. AAO para CAVALO); pode ser dividido em dois sub-estágios: 1) silábico sem valor sonoro: uma letra para cada sílaba ainda que sem correspondência sonora (ex. VB para CASA); e 2) silábico com valor sonoro: uma letra para cada sílaba com correspondência sonora (ex. AA para CASA). No estágio seguinte, silábico-alfabético, as crianças passam a usar mais letras para escrever palavras, mas não todas. O

estágio alfabético é o último e é quando surgem as escritas convencionais (Ferreiro & Teberosky, 1999).

A existência de uma hipótese silábica no desenvolvimento da escrita tal como proposta por Ferreiro é questionada por diversos autores (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008; Cardoso-Martins, 2013; Kamii, Long, Manning, & Manning, 1990; Pollo & cols., 2015; Treiman, Pollo, Cardoso-Martins, & Kessler, 2013). Kamii e cols. (1990), em um estudo comparando crianças falantes do inglês e do espanhol, não encontraram evidências para um estágio silábico entre crianças que falam inglês. Identificaram o denominado estágio consonântico para o uso exclusivo de consonantes.

Ferreiro (1990) afirmou que as escritas silábicas são raras ou ausentes em inglês porque esse sistema tem mais palavras monossilábicas do que outras línguas como o espanhol. Tal afirmação sugere que as escritas silábicas são um fenômeno significativo para línguas românicas, em que a estrutura silábica é mais evidente. De fato, a maioria das evidências em favor da existência de um estágio silábico no desenvolvimento da escrita são oriundas de estudos conduzidos em línguas românicas e em crianças de 4 e 5 anos: italiano (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1988), português europeu (Alves-Martins & Silva, 2006) e espanhol (Ferreiro & Teberosky, 1999). Entretanto, Cardoso-Martins forneceu evidências em vários estudos com crianças falantes do Português do Brasil, que questionam a existência de um estágio silábico e a primazia deste na compreensão do sistema alfabético (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins & Corrêa, 2008; Cardoso-Martins, 2013; Kessler, Pollo, Treiman, & Cardoso-Martins, 2013).

Treiman e cols. (2013) testaram a frequência de ocorrência de escritas silábicas em Português do Brasil. Os dados revelaram que a maioria das crianças produziu algumas escritas nas quais o número de letras combinava com o número de sílabas, porém poucas crianças produziram significativamente mais escritas do que esperado ao nível do acaso. Cardoso-Martins e Batista (2005) propuseram que a escrita silábica é o resultado da compreensão de que as letras representam pequenos segmentos sonoros e da tentativa de representar os sons que detectam na pronúncia das palavras. As crianças se beneficiam, especialmente, dos nomes das letras para representar os sons das palavras (e.g., em CABELO, a grafia KBO pode incluir implicitamente os nomes das letras K, cá, e B, bê).

O conjunto de evidências apresentado por Cardoso-Martins (2013) sugere que não necessariamente as crianças brasileiras passem por um estágio silábico. Também identificou que a teoria proposta por Linnea Ehri (1992, 1998, 2005a, 2005b, 2014), baseada em evidências de falantes do inglês, parece mais apropriada para explicar o desenvolvimento da linguagem escrita em português do Brasil.

Na proposta de Ehri, a teoria conexionista de fases, o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre por mudanças graduais no conhecimento e no uso das relações entre letras e sons. Ehri prefere o uso do termo fases ao invés de estágios, pois o termo estágio denota uma visão estrita de desenvolvimento, no qual uma estratégia de leitura é usada

até ser substituída por uma mais avançada, caracterizando outro estágio (2005a). O termo fases é também mais flexível, pois permite a coexistência de várias estratégias em uma mesma fase. Embora uma predomine, é possível continuar a usar estratégias menos avançadas para a leitura de palavras novas ou pseudopalavras.

A diferença implícita entre estágios e fases é melhor discutida por Siegler (1996), quando explora as metáforas subjacentes às teorias em Psicologia do Desenvolvimento. A maioria das teorias do desenvolvimento psicológico adota, implícita ou explicitamente, um modelo de escadas, no qual as crianças se comportam de um determinado modo por um período de tempo até que progridem em direção a um modo mais avançado, como se subissem degraus em uma escada (e.g. teoria de Piaget e teoria psicogenética de Ferreiro). No entanto, Siegler argumenta que as crianças não utilizam apenas uma estratégia para resolver problemas; elas testam várias possibilidades, umas mais efetivas do que as outras em determinados momentos. Assim, o desenvolvimento é melhor caracterizado seguindo uma metáfora de ondas que se sobrepõem, em que várias estratégias coexistem, mas uma delas predomina em determinados momentos do desenvolvimento. Algumas vezes é possível retornar a estratégias menos avançadas para situações novas e logo retornar a estratégias mais avançadas. A teoria de Ehri se enquadra melhor em um modelo implícito de ondas.

Embora as teorias de estágios tenham sido muito populares, especialmente para explicar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, os pesquisadores atuais têm preferido modelos que expliquem as mudanças mais gradualmente (Ross, Treiman, & Bick, 2004). A maioria das evidências em favor desses modelos vem de pesquisas sobre aritmética, em que, por exemplo, uma criança pode resolver problemas de divisão de diferentes modos obtendo o mesmo resultado. Outros estudos mostram que crianças usam várias estratégias para escrever palavras e que escolhem adaptativamente entre as estratégias, baseando-se na dificuldade das palavras (Rittle-Johnson & Siegler, 1999).

Ehri (1997) discute que, para ler palavras, as pessoas podem se valer de predição ou adivinhação, analogia, decodificação ou leitura por memória (reconhecimento automatizado). Para escrever palavras, as pessoas podem utilizar processos muito semelhantes: memória, analogia ou invenção, que seria o correspondente da decodificação, mas que no começo, pode se assemelhar à adivinhação. Segundo Ehri (2014), o modo mais eficaz para reconhecer e produzir palavras escritas é por memória, pois a grafia já foi previamente armazenada e permite a precisão e rapidez na leitura e escrita. O que permite isso é um processo de formação de conexões entre as letras na grafia e os sons na pronúncia das palavras, denominado mapeamento ortográfico.

Ehri (2005a, 2005b, 2014) identificou quatro fases no desenvolvimento da leitura: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética completa e alfabética consolidada. Paralelamente, Ehri (1997) identificou quatro fases correspondentes no desenvolvimento da escrita: pré-comunicativa; semi-fonética,

nome da letra; fonética ou fonêmica; e transicional, morfêmica, com padrões de palavras. Essas fases refletem o conhecimento e uso que os aprendizes fazem das relações entre letras e sons na direção do uso completo e convencional do sistema alfabético de escrita.

Na fase pré-alfabética (logográfica ou pré-comunicativa), as crianças conhecem pouco sobre o sistema de escrita e sobre como ele representa a fala, elas formam conexões visuais, como a associação entre cores e formas no logo de marcas para reconhecer seu significado. Na fase alfabética parcial(semi-fonética), as crianças acumulam mais conhecimentos sobre o sistema de escrita e passam a utilizar conexões fonológicas parciais para ler e escrever palavras, como a primeira e a última letra. Na fase alfabética completa (fonêmica ou fonética) as crianças são capazes de segmentar as palavras em seus fonemas constituintes e sabem as correspondências entre grafemas e fonemas, e assim podem ler e escrever todos os sons das palavras. As crianças podem tentar representar sons que não são representados ou não se ater a regras ortográficas. Na fase alfabética consolidada (ortográfica) as crianças aprendem mais sobre padrões ortográficos maiores, como sílabas, morfemas e regras ortográficas, sendo assim capazes de ler e escrever palavras polissilábicas mais rápida e corretamente.

A maioria dos estudos de Ehri discute o desenvolvimento da leitura, porém ela apresenta evidências de que a relação entre leitura e escrita é muito estreita, o que justifica sua ênfase na teoria do desenvolvimento da leitura (Ehri, 1997, 2014). Recentemente, a teoria de fases tem se consolidado apenas com os nomes refletindo o conhecimento do sistema alfabético: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa e alfabética consolidada (Ehri, 2013, 2014).

Considera-se que na Educação Infantil coexistem crianças com diferentes níveis de conhecimento de letras e de consciência fonêmica e é possível hipotetizar que essas se encontrem na fase alfabética parcial, porém em um intervalo entre as fases pré-alfabética e alfabética completa. Desse modo, objetivou-se investigar as estratégias que pré-escolares usam para escrever palavras em português do Brasil. Para tanto, hipotetizou-se que as escritas das crianças revelariam estratégias do mapeamento ortográfico utilizado por elas e que, portanto, seriam associadas à sua fase de desenvolvimento da leitura. Ainda objetivou-se analisar os tipos de escrita e de letras usadas nas diferentes palavras. Como demonstrado por Cardoso-Martins (Cardoso-Martins & Batista, 2005), quando crianças brasileiras fazem “escritas silábicas”, elas aparentam refletir mais a intenção de representar fonemas do que as sílabas. Desse modo, hipotetizou-se que as escritas revelariam mais o uso de pistas fonêmicas do que a contagem de sílabas. Além disso, os critérios usados para classificar as escritas em cada fase nem sempre são explicitados pelos pesquisadores. Assim, objetivou-se criar critérios explícitos com base em Ferreiro e Ehri, para classificar as escritas e servir como parâmetros para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Método

Participantes

Trinta e oito crianças matriculadas em classes do último ano da Educação Infantil de uma escola particular (n = 17) e uma escola pública (n = 21) foram incluídas na amostra. A média de idade era de 70.32 meses (DP = 3.53) e a coleta de dados foi realizada no final do semestre letivo. Somente as crianças autorizadas por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram selecionadas.

Procedimento

Em uma sessão inicial com duração aproximada de 15 minutos, as crianças foram avaliadas individualmente em seu conhecimento de nomes das letras e consciência silábica e fonêmica por meio do CONFIAS (Moojen & cols., 2007). Na sessão seguinte foi aplicado individualmente o Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Angelini, Alves, Custódio, Duarte, & Duarte, 1999) para avaliar a inteligência não-verbal. A habilidade de escrever palavras foi avaliada em uma sessão de ditado, administrada individualmente por um pesquisador treinado, com duração de 20 minutos.

Instrumentos

Tarefa de Conhecimento dos Nomes das Letras. Nesta tarefa, o pesquisador apresentou 26 cartões impressos cada com uma letra do alfabeto em maiúscula. Os cartões foram apresentados individualmente em ordem aleatória e as crianças tinham que nomear as letras. Utilizaram-se apenas letras maiúsculas, pois a observação empírica de pré-escolares sugere que há uma maior facilidade com elas do que com as minúsculas. Atribuiu-se um ponto para cada letra correta, em um escore máximo de 26 pontos.

Tarefa de Escrita de Palavras: As crianças foram solicitadas a escrever da melhor maneira possível uma série de palavras ditadas pelo pesquisador (15 palavras compostas por 2, 3 ou 4 sílabas), todas comuns ao vocabulário infantil (Pinheiro, 2006). As palavras foram: Faca, Zebra, Casa, Dedo, Sino, Girafa, Cabelo, Cavalo, Sereia, Cereja, Tartaruga, Telefone, Beterraba, Casamento, Detetive. As palavras escritas pelas crianças foram posteriormente digitadas e analisadas por meio de um processador textual que permitiu a contagem da frequência de ocorrência de grafias e letras. Letras inventadas e não identificáveis não foram contabilizadas nas análises.

Além disso, analisaram-se as estratégias utilizadas pelas crianças nas escritas. Para tanto, criaram-se categorias inspiradas na teoria psicogenética de Ferreiro (1999) e na teoria de desenvolvimento da leitura de Ehri (2014). As grafias foram categorizadas de acordo com os critérios descritos em seguida e usou-se a moda como medida para

classificar as crianças na sua estratégia predominante. As escritas foram classificadas por dois juizes treinados e as dúvidas foram discutidas até que houvesse acordo.

1) **Estratégia pré-alfabética:** As escritas não revelam correspondência fonológica entre as letras na escrita e os sons na pronúncia. Consideraram-se grafias em que todas as letras não possuem correspondência fonológica com a palavra ou que usam números ou letras inventadas (e.g. FMIOAGYZ ou 6MMW).

2) **Estratégia silábica sem valor sonoro:** As escritas não revelam correspondência fonológica entre as letras na escrita e os sons na pronúncia, no entanto, há correspondência entre o número de letras usadas e o número de sílabas da palavra. Consideraram-se grafias em que há correspondência entre o número de letras e o número de sílabas da palavra, mas não há correspondência sonora entre todas as letras escolhidas (e.g. AE para DEDO ou OUAN para DETETIVE).

3) **Estratégia silábica com valor sonoro:** As escritas revelam correspondência fonológica entre as letras na escrita e os sons na pronúncia e há correspondência entre o número de letras usadas e o número de sílabas da palavra. Consideraram-se grafias em que há correspondência entre o número de letras e o número de sílabas com correspondência sonora entre todas as letras. As letras deveriam estar na ordem correta (e.g. AAUA para TARTARUGA).

4) **Estratégia alfabética parcial:** As escritas revelam correspondência fonológica parcial entre as letras na escrita e os sons na pronúncia e não há correspondência entre o número de letras usadas e o número de sílabas da palavra. Consideraram-se grafias em que há uma letra isolada correta (a primeira consoante ou vogal) ou grafias em que a maioria das letras estão corretas fonológica ou ortograficamente. Aceita-se que as letras estejam fora da ordem correta ou que exista troca de fonemas semelhantes (e.g. DTO para DEDO ou KBLO para CABELO). Não se consideraram escritas silábicas como alfabéticas parciais (e.g. KAO para CAVALO não é silábica, pois K representa dois fonemas /C/+A/, portanto tem 4 sons e não apenas 3 - seria como CAAO).

5) **Estratégia alfabética completa:** As escritas revelam correspondência fonológica completa entre as letras na escrita e os sons na pronúncia. Consideraram-se grafias em que todos os sons da palavra são representados por uma letra apropriada, ainda que existam erros de ortografia ou troca de fonemas semelhantes (e.g. CAZAMENTO para CASAMENTO ou JIRAFa para GIRAFa, ou CABLO para CABELO). Aceitou-se o uso de duas letras com valores fonéticos semelhantes quando colocadas lado a lado sinalizando a dúvida entre a opção correta (e.g. CAFVALO para CAVALO).

6) **Estratégia alfabética consolidada (ou ortográfica):** As escritas estão convencionalmente corretas. Consideraram-se grafias corretas ortograficamente¹.

1 A estratégia silábica sem valor sonoro poderia ser considerada pré-alfabética e a estratégia silábica com valor sonoro poderia ser alfabética parcial. No entanto, optou-se pela separação dessas estratégias para analisar a ocorrência do estágio silábico como proposto por Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Resultados

Prova de Consciência Fonológica – Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Esta prova é composta por dois conjuntos de testes. O primeiro avalia a consciência silábica por meio de 9 sub-testes: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão, transposição. O segundo avalia a consciência fonêmica em 7 sub-testes: produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição (Moojen & cols., 2007). Neste estudo utilizou-se a tarefa de identificação silábica e fonêmica. Foi utilizada a pontuação bruta, contando um ponto para cada resposta correta, em um máximo de 4 pontos em cada tarefa.

Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. É composto por 36 itens divididos em três séries de 12 itens, que exigem diferentes raciocínios e estão dispostos em ordem de dificuldade crescente. Os itens são desenhos em que uma das partes está faltando e o objetivo é encontrar dentre algumas opções qual a alternativa que preenche a matriz corretamente. O teste está padronizado para a população brasileira (Angelini & cols., 1999). Neste estudo, optou-se por utilizar a pontuação bruta.

Com o objetivo de identificar as estratégias que pré-escolares usam para escrever palavras em português do Brasil, aplicou-se um ditado de palavras em crianças no último ano da Educação Infantil de duas escolas da cidade de São Paulo. Como medidas de controle utilizaram-se a inteligência não-verbal, a consciência silábica, a consciência fonêmica e o conhecimento de letras. Os resultados são descritos na Tabela 1. Todas as crianças tiveram resultados semelhantes e dentro da média esperada para a idade.

As escritas das crianças foram digitadas e tabuladas em Excel. As pseudoletas foram assinaladas com um asterisco e não contadas nas análises. Cada palavra foi classificada de acordo com uma das estratégias de escrita definidas com base nas propostas de Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1999) e de Ehri (2014). As estratégias de escrita e os critérios utilizados para identificá-las foram descritos na seção de métodos, atendendo a outro objetivo deste estudo, qual seja, criar critérios explícitos para classificar as escritas e servir como parâmetros para pesquisas e práticas pedagógicas.

As escritas foram classificadas em diferentes estratégias (pré-alfabética; silábica sem valor sonoro; silábica com

Tabela 1. Características, Médias (M) e Desvio Padrão (DP) das crianças.

Características	M	DP
Sexo	Fem. = 22; Masc. = 16	
Idade em meses (mín. 63 – máx. 77)	70,32	3,53
Conhecimento de Letras (máx. 26)	20,61	4,84
Consciência Silábica (máx. 4)	2,18	1,16
% de Zero	5,26%	
Consciência Fonêmica (máx. 4)	1,76	1,24
% de Zero	15,79%	
Inteligência Não-Verbal (Raven)	15,13	4,51

Tabela 2. Distribuição das crianças por estratégia predominante de escrita.

Estratégia Predominante	Frequência	
	Bruta	Percentual
Pré-Alfabética	9	23,70%
Silábica Sem Valor Sonoro	0	0%
Silábica Com Valor Sonoro	7	18,40%
Alfabética Parcial	15	39,50%
Alfabética Completa	1	2,60%
Alfabética Consolidada (Ortográfica)	6	15,80%
Total	38	100%

valor sonoro; alfabética parcial; alfabética completa; alfabética consolidada) por dois juízes treinados e as dúvidas foram discutidas até que houvesse acordo. Utilizou-se a moda - medida estatística para identificação do valor mais frequente da amostra - para determinar a estratégia predominante para cada criança. Dessa forma, cada criança foi classificada em uma fase do desenvolvimento da escrita, que correspondia à estratégia mais frequentemente utilizada para grafar as 15 palavras.

Na Tabela 2 está a distribuição das crianças por estratégia predominante e é possível verificar que elas variaram desde o uso predominante da estratégia pré-alfabética até a estratégia alfabética consolidada. No entanto, assim como o esperado, a estratégia mais frequente foi a alfabética parcial, considerando-se que essas crianças já conheciam letras e estavam no começo da aprendizagem da linguagem escrita. Era esperado que usassem letras para representar palavras, mas que não conseguissem fazer isso de forma completa. A estratégia alfabética parcial consiste na utilização de algumas letras para representar partes dos sons das palavras.

Uma diferença entre a proposta de Ferreiro e a proposta de Ehri consiste na importância que Ferreiro confere ao uso de estratégias silábicas no desenvolvimento da escrita, enquanto Ehri interpreta que devido ao seu conhecimento limitado, as crianças apenas passam por uma fase em que tentam representar alguns dos sons que identificam nas palavras, mas não que se concentrem na tentativa de representar as sílabas. Por esta razão consideramos separadamente estratégias silábicas com e sem valor sonoro de estratégias em que as crianças utilizavam letras para representar alguns sons, mas que não correspondiam exatamente ao número exato de sílabas.

Enquanto 15 crianças escreveram predominantemente usando estratégias alfabéticas parciais, sete crianças foram classificadas como usando predominantemente estratégias silábicas com valor sonoro. Além disso, nenhuma delas apresentou a estratégia silábica sem valor sonoro como estratégia predominante, o que sugere que essa estratégia é rapidamente superada ou apenas ocasional. Nos casos em que as crianças usavam o número de letras adequado ao número de sílabas, mas apenas uma das letras era fonologicamente correta, isso foi considerado como uma escrita alfabética parcial e não como uma escrita silábica com valor, pois para essa classificação seria necessário que todas as letras correspondentes a cada sílaba estivessem corretas. No mesmo sentido, não poderíamos classificar esse tipo de grafia como uma escrita silábica sem valor, uma vez que uma das letras era fonologicamente apropriada. Assim, optamos por considerar como uma escrita alfabética parcial, pois era uma escrita em que as crianças já revelavam a tentativa de escrever sons que detectavam na pronúncia das palavras e a contagem de sílabas não era constante nas demais escritas. Dessa forma, isso poderia ter diminuído a expressão de estratégias silábicas, que consideraria apenas o número de letras correspondentes para representar as sílabas sem considerar a apropriação fonológica. Todavia, ressaltamos que esses critérios não alteraram significativa-

mente os resultados obtidos, pois mesmo quando adotamos um critério mais flexível, ainda assim nenhuma criança era classificada como usando predominantemente a estratégia silábica sem valor e não foi alterado o número de crianças que usavam predominantemente estratégias silábicas com valor. Ademais, ressaltamos que essa escolha foi proposital para manter a proposta original de Ferreiro e estabelecer uma diferença entre as estratégias silábicas (com e sem valor) e a estratégia alfabética parcial, pois em essência as três estratégias englobam escritas rudimentares e incompletas, mas as estratégias silábicas seriam uma espécie de subestratégia da estratégia alfabética parcial, nas quais o número de sílabas se tornaria significativo. Entretanto, conforme os resultados observados neste estudo, que corroboram resultados semelhantes em estudos que testam a frequência de escritas silábicas em falantes do português do Brasil (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins, 2013; Treiman & cols., 2013), as hipóteses silábicas não parecem ser relevantes o suficiente para que sejam consideradas como uma etapa decisiva em classificações das estratégias utilizadas por crianças que estão aprendendo a escrever. De tal modo, a estratégia silábica sem valor poderá ser incorporada na estratégia pré-alfabética e a estratégia silábica com valor poderá ser incorporada na estratégia alfabética parcial.

Outra questão que chama a atenção é que apenas uma criança apresentou como predominante a estratégia alfabética completa, o que pode se dever à escolha das palavras utilizadas neste estudo. Como a estrutura silábica consoante-vogal (CV) foi a mais utilizada para as palavras, é possível que as crianças tenham passado rapidamente por essa estratégia na direção da estratégia ortográfica. Na Tabela 3 está a distribuição da frequência de estratégias utilizadas por palavras. Palavras mais familiares (e.g., CAVALO; CABELO) foram classificadas como alfabéticas consolidadas, porém são muito frequentes. Estudos futuros devem considerar grafias complexas e palavras de baixa frequência.

Em uma análise correlacional encontrou-se que há correlação positiva e significativa entre as habilidades de consciência fonêmica e consciência silábica ($r = .56$, $p = .001$), consciência silábica e estratégia de escrita ($r = .41$, $p = .011$), consciência fonêmica e estratégia de escrita ($r = .42$, $p = .008$) e conhecimento de letras e estratégia de escrita ($r = .51$, $p = .001$). Todas as correlações são moderadas e o conhecimento de letras parece ser a habilidade que mais contribuiu para o desempenho em escrita. Ressalta-se, no entanto, que a consciência fonológica talvez tenha sido menos expressiva, pois a tarefa utilizada permitiu pouca variação e não avaliou a capacidade de segmentação, considerada como um dos melhores preditores de leitura e escrita (Ehri & cols., 2001).

Complementando a análise de correlação, uma análise de regressão linear múltipla foi conduzida para avaliar a estratégia predominante de escrita em função do conhecimento de letras, consciência silábica e consciência fonêmica e determinar se as correlações eram independentes ou em virtude de uma terceira variável. As três variáveis

Tabela 3. Distribuição bruta e percentual das estratégias de escrita por palavras (itens).

	Pré-Alfab.	Siláb. Sem Valor	Siláb. Com Valor	Alfab. Parcial	Alfab. Comp.	Alfab. Consolid. (Ortográf.)	Total
Cavalo	5	2	9	12	1	9	38
Girafa	5	3	9	17	1	3	38
Cabelo	7	1	9	13	0	8	38
Dedo	5	5	15	7	0	6	38
Casamento	7	2	1	24	2	2	38
Detetive	10	3	3	15	2	5	38
Casa	9	3	7	9	3	7	38
Tartaruga	9	5	2	20	0	2	38
Faca	7	8	8	7	1	7	38
Cereja	10	3	5	20	0	0	38
Telefone	8	2	2	19	3	4	38
Beterraba	7	1	2	21	6	1	38
Zebra	9	4	10	9	1	5	38
Sino	8	4	13	7	1	5	38
Sereia	7	3	6	16	5	1	38
Total - Bruto	113	49	101	216	26	65	570
Total - %	19,82	8,60	17,72	37,89	4,56	11,40	100%

analisadas foram consideradas significativamente preditores independentes da estratégia predominante de escrita, $F(3,34) = 6,085$, $R^2 = 0,292$, $p = 0,002$. Contudo, a análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que dos três preditores considerados, apenas o conhecimento de letras ($\beta = 0,391$, $t(37) = 2,595$; $p = 0,01$) é preditor significativo da estratégia predominante de escrita. A análise de coeficientes de regressão ainda revelou que a contribuição da consciência fonêmica foi maior do que a contribuição da consciência silábica para o uso de estratégias de escritas mais eficientes, mas essas contribuições não foram estatisticamente significantes.

Atendendo a outro objetivo deste estudo, que é analisar os tipos de escrita e de letras usadas, a análise qualitativa das letras utilizadas pelas crianças nas escritas demonstrou que a maioria era fonologicamente adequada. Nota-se que as trocas fonológicas ocorreram e destaca-se o uso da letra H no lugar na sílaba /ka/ (e.g. HLO para CAVALO, HBO para CABELO e HSA para CASA), o que sugere o uso do nome da letra “agá” pronunciado inadequadamente. Esse é um fenômeno parecido ao do caso das trocas entre as consoantes /k/ e /g/, pois ambas são semelhantes no modo e ponto da articulação, diferindo apenas em relação à vibração (sonorização) das cordas vocais quando o ar passa pela laringe (Cardoso-Martins, 2013). Também ocorreram trocas entre

letras como G por D como em DIRAFA para GIRAFA, em que se percebe uma intenção da criança em pronunciar o fonema /j/. Observaram-se ainda trocas como B por D, D por T e F por V.

Discussão

Neste estudo tivemos três objetivos: 1) investigar as estratégias que pré-escolares usam para escrever palavras em português do Brasil; 2) analisar os tipos de escrita e de letras usadas; e 3) criar critérios explícitos para classificar as escritas e servir como parâmetros para pesquisas e práticas pedagógicas. O terceiro objetivo foi o primeiro a ser atingido, uma vez que dele dependiam os demais objetivos.

Estabelecemos, após exaustiva análise de estudos anteriores e das propostas de Ferreiro e de Ehri, os critérios necessários para determinar as possíveis estratégias envolvidas nas tentativas de escrita das crianças. Os critérios descritos na seção de métodos permitem analisar e classificar outras escritas e não apenas as palavras usadas neste estudo, servindo como uma base para futuras pesquisas e para o trabalho de professores.

Ressaltamos que esses critérios ainda poderão ser aperfeiçoados em futuros estudos. Sugerimos, por exemplo,

que os critérios para a análise de escritas silábicas sem valor sejam incorporados na classificação de escritas pré-alfabéticas e que os critérios para a escrita silábica com valor sejam incorporados aos critérios para a estratégia alfabética parcial. Essa modificação reduz as possibilidades de classificações das escritas em pré-alfabéticas, alfabéticas parciais, alfabéticas completas e alfabéticas consolidadas (ou ortográficas), o que adere integralmente a proposta de Ehri (2014), tornando-se uma classificação mais simples e eficiente para análise do desenvolvimento da escrita em português do Brasil, sem prejuízos a caracterização desse percurso.

Endossamos nossa proposta ao discutir os demais objetivos. Ao analisar as estratégias usadas por crianças brasileiras pré-escolares quando escrevem palavras, observamos que o conhecimento de letras e a consciência fonêmica são os melhores preditores, assim como observado em outros estudos (Barrera & Santos, 2014; Cardoso-Martins, 1995; Cardoso-Martins, 2013, Santos & Maluf, 2010). Ainda que em nosso estudo a contribuição da consciência fonêmica não tenha sido estatisticamente significativa, a análise de regressão linear múltipla mostrou que essa habilidade contribuiu independentemente mais do que a consciência silábica para o tipo de estratégia de escrita predominante.

As evidências em favor da proposta de Ferreiro sugerem que a ocorrência de um estágio silábico no desenvolvimento da linguagem escrita é um fenômeno de línguas românicas (Ferreiro & Teberosky, 1999; Ferreiro, 1990; Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1988; Vernon & Ferreiro, 1999). Entretanto, os resultados do presente estudo mostram que a predominância do uso de estratégias silábicas em crianças brasileiras pré-escolares é muito pequena, comparada com o uso da estratégia de escrita alfabética parcial, na qual a interpretação é de que as crianças estão buscando representar um ou mais sons que identificam nas palavras e não necessariamente as sílabas.

Os resultados do presente estudo são coerentes com a proposta de Cardoso-Martins (Cardoso-Martins & Batista, 2005; Cardoso-Martins, 2013) de que a escrita silábica é o resultado da compreensão da criança de que as letras representam pequenos segmentos sonoros e da sua tentativa de representar os sons que ela é capaz de detectar na pronúncia das palavras. O uso de letras correspondentes ao número de sílabas parece ocorrer devido à estrutura das palavras e à tentativa das crianças de representar os diversos sons parcialmente identificados. Além disso, como observado na Tabela 3, normalmente as escritas silábicas se relacionam com a estrutura das palavras, o que permite questionar se as crianças realmente se preocupam com a contagem de sílabas ou se a estrutura das palavras é que facilita a ocorrência de escritas silábicas.

Algumas vezes, em línguas românicas, os nomes das letras correspondem às sílabas, como por exemplo na palavra “beterraba” em que os nomes das letras B (Bê) e T (Tê) podem ser ouvidos na pronúncia das sílabas e o nome da letra pode ser utilizado como tentativa de representar os sons detectados na pronúncia, mas não necessariamente a intenção de contar sílabas, como já evidenciado em estudos

anteriores (Cardoso-Martins & Batista, 2005). Evidência adicional foi encontrada neste estudo ao mostrar que a letra K e H pode ser utilizada pelas crianças brasileiras no lugar da sílaba “cá”, pois, no português do Brasil, essa sílaba corresponde ao nome da letra K. A letra H pode parecer não indicar o valor sonoro apropriado para representar “cá”. No entanto, a pronúncia do nome (“agá”), para algumas crianças pequenas que ainda estão desenvolvendo a articulação da fala, soa e é pronunciado como “acá”, o que fica evidente quando se observa que a mesma criança consistentemente escreveu, por exemplo: HCAO (CAVALO), HBO (CABELO), HSAO (CASAMENTO), HSA (CASA). Note-se que, no caso de HCAO, existe a dúvida entre a letra C ou H para representar a primeira sílaba. Isso foi observado em quatro crianças deste estudo.

O conjunto de evidências apresentados aqui em coerência com estudos anteriores (Cardoso-Martins & Corrêa, 2008; Cardoso-Martins, 2013; Treiman & cols., 2013) mostra que a predominância de estratégias de escrita silábica é pequena no desenvolvimento da escrita de crianças falantes do Português do Brasil e reflete a compreensão de que se deve utilizar letras para representar segmentos sonoros e, em línguas românicas, as sílabas são os segmentos sonoros mais facilmente identificados.

Outrossim, os resultados corroboram a eficácia do modelo de fases de Ehri (Ehri, 2005a, 2005b, 2014) para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita em português do Brasil. A divisão do desenvolvimento em fases parece ser mais apropriada do que a classificação em estágios, o que é coerente com a proposta de Ehri, pois as crianças utilizam múltiplas estratégias para escrever palavras, de acordo com os conhecimentos que possuem. Quanto mais conhecem o sistema alfabético, mais se lembram da escrita das palavras e, conseqüentemente, escrevem melhor, predominando, assim, o uso de estratégias mais eficientes.

A análise dos dados torna evidente que a familiaridade com algumas palavras permite às crianças escrever corretamente palavras como CASA, mesmo na fase alfabética parcial, mas são incapazes de notar que CASAMENTO partilha o mesmo início e utilizam pistas fonéticas e não morfológicas como CAZAMENTO ou ainda mais rudimentares como KZAEO. Também se destaca que, devido à estrutura das palavras utilizadas, as crianças que já estavam mais avançadas foram classificadas na fase ortográfica. Porém, talvez o mesmo não se verificasse com palavras irregulares ou complexas.

Outro aspecto importante para a discussão é o fato de que a proposta de Ferreiro foca principalmente o desenvolvimento da habilidade de escrita, enquanto que a teoria de Ehri trata, sobretudo, do desenvolvimento da habilidade de leitura. Pode-se questionar a adaptação da teoria de Ehri para a análise de estratégias de escrita. No entanto, como Ehri (1997) discute, as habilidades de leitura e de escrita são dois lados da mesma moeda. Diversos estudos mostram correlações muito fortes, acima de 70, entre as duas habilidades. A explicação para isso é o mapeamento ortográfico, pois ambas as habilidades (ler e escrever) são governadas pelo mesmo processo de formar conexões entre grafemas

(letras) e fonemas (sons) (Ehri, 2014). A questão fundamental que permite compreender o desenvolvimento da linguagem escrita é a aquisição do mapeamento ortográfico. As diferenças que ocorrem durante essa aprendizagem são manifestadas por diferentes estratégias que os aprendizes utilizam e que podem ser identificadas como fases.

Limites, forças, implicações práticas e direções para futuros estudos

Embora a amostra deste estudo seja pequena e restrita a apenas duas escolas, é possível estender os resultados para populações maiores de Educação Infantil considerando-se a escolha aleatória dos participantes, o que aumentou a validade externa do estudo. Além disso, as tarefas de consciência fonológica foram pouco eficazes para distinguir as crianças, pois são medidas de sensibilidade fonológica (Stanovich, 1992). Outras medidas como tarefas de segmentação são mais apropriadas para avaliar a consciência fonêmica e relacionam-se melhor com desenvolvimento da escrita (Ehri & cols., 2001).

A operacionalização das estratégias descritas neste estudo permite que professores se beneficiem desse conhecimento para a sondagem de alunos e para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da habilidade de escrita. Os critérios utilizados para a classificação das palavras fornecem indicadores apropriados para analisar as escritas das crianças falantes de português do Brasil. Futuros estudos devem considerar a ampliação das palavras da tarefa de escrita utilizada nesta investigação, considerando palavras mais complexas ou irregulares. Além disso, devem ampliar o número de participantes e acompanhar os alunos durante períodos, verificando longitudinalmente o desenvolvimento da escrita. Outros estudos podem também explorar a relação entre as habilidades de leitura e de escrita.

Referências

- Alves-Martins, M. & Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction, 16*(1), 41–56.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial*. São Paulo, SP: Centro Editor de Testes e Pesquisa em Psicologia.
- Barrera, S. D. & Santos, M. J. (2014). Influência da Consciência Fonológica na Aprendizagem da Leitura e Escrita: O Que Dizem as Pesquisas Brasileiras. Em J. P. de Oliveira, T. M. S. Braga, F. L. P. Viana, & A. S. Santos (Orgs.), *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção* (pp. 27–42). Curitiba: CRV.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1990). Acquiring the Alphabetic Principle : A Case for Teaching Recognition of Phoneme Identity. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 805–812.
- Cardoso-Martins, C. (1995). Sensitivity to Rhymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 808–828.
- Cardoso-Martins, C. (2013). Existe um Estágio Silábico no Desenvolvimento da Escrita em Português?: Evidência de Três Estudos Longitudinais. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever*. Porto Alegre - RS: PENso.
- Cardoso-Martins, C. & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão E Crítica, 18*(3), 330–336.
- Cardoso-Martins, C. & Corrêa, M. F. (2008). O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares : questões acerca do estágio silábico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24*(3), 279–286.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. Em P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Orgs.), *Reading Acquisition* (pp. 107–143). Hillsdale, NJ:- Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. Em C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Orgs.), *Learning to Spell - Research, Theory and Practice Across Languages* (pp. 237–269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Em L. C. Ehri & J. L. Metsala (Orgs.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc Publishers.
- Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. Em M. J. Snowling & C. Hulme (Orgs.), *Science of reading: a handbook* (pp. 135–154). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167–188.
- Ehri, L. C. (2013). Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 49–81). Porto Alegre - RS: Penso.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5–21.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoubzadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250–287.

- Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. Em Y. Goodman (Org.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives* (pp. 12–25). Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre - RS: Penso.
- Kamii, C., Long, R., Manning, M., & Manning, G. (1990). Spelling in Kindergarten: A Constructivist Analysis Comparing Spanish-Speaking and English-Speaking Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), 91–97.
- Kessler, B., Pollo, T. C., Treiman, R., & Cardoso-Martins, C. (2013). Frequency Analyses of Prephonological Spellings as Predictors of Success in Conventional Spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 9(4), 317–330.
- Moojen, S., Lamprecht, R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R., Siqueira, M., & Guarda, E. (2007). *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial* (2a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pinheiro, Â. M. V. (2006). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. São Paulo, SP: Pleno.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 449–459.
- Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 371–384.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. a, Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science : A Journal of the American Psychological Society / APS*, 2(2 Suppl), 31–74.
- Rittle-Johnson, B. & Siegler, R. S. (1999). Learning to Spell: Variability, Choice, and change in Children's Strategy Use. *Child Development*, 70(2), 332–348.
- Ross, S., Treiman, R., & Bick, S. (2004). Task demands and knowledge influence how children learn to read words. *Cognitive Development*, 19(3), 417–431.
- Santos, M. J. & Maluf, M. R. (2010). Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. *Educar Em Revista*, 57–71.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculation on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. Em P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Orgs.), *Reading acquisition* (pp. 307–342). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Treiman, R., Pollo, T. C., Cardoso-Martins, C., & Kessler, B. (2013). Do young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 157–162.
- Vernon, S. A. & Ferreiro, E. (1999). Writing development : A neglected variable in the consideration of phonological awareness, *Harvard Educational Review*, 69, 395-416.

Recebido em: 13/10/2015
 Reformulado em: 25/05/2016
 Aprovado em: 25/05/2016

Sobre os autores

Renan de Almeida Sargiani (sargiani@gmail.com)

Psicólogo, Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP) e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IP-USP), Pós-Doutorando em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).

Ana Albuquerque (albuquerque.c.ana@gmail.com)

Psicóloga, Mestre em Psicologia da Educação (ISPA-IU), Pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Aline Moraes Mizutani Gomes

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Ana Karina Amorim Checchia

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Juliana Sano de Almeida Lara

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

Marcelo Domingues Roman

Universidade Federal de São Paulo – Santos – SP – Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar concepções e práticas de psicólogos que atuam em políticas públicas de Educação Básica no estado de São Paulo. Foram entrevistados psicólogos de nove municípios paulistas cujas práticas encontram-se alinhadas com as principais discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional referentes a uma atuação institucional e alicerçada na realidade social e cultural da escola. A atuação dos profissionais é analisada sob três eixos: a) história de constituição da modalidade de atendimento; b) práticas desenvolvidas e c) concepções que embasam esta atuação. De modo geral, constatam-se: a) grande diversidade de formas de contratação de psicólogos, demonstrando a necessidade de uma política nacional de inserção de psicólogos na rede pública de educação, b) concepções e práticas centradas em intervenções no processo de escolarização, na formação de professores e em críticas à medicalização da Educação.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo; pesquisa qualitativa; Educação Básica.

Psychologists in São Paulo Education Department: conceptions and practices

Abstract

This article aims to present and analyze the conceptions and practices of psychologists who work in public policies of Basic Education in the state of São Paulo. Psychologists were interviewed from nine cities, whose practices are in line with the main discussions in the area of School and Educational Psychology related to an institutional action and based on the social and cultural reality of the school. The work of the professionals is analyzed under three axes: a) history of constitution of the service modality; b) practices developed and c) conceptions that support this action. In general, there are: a) great diversity of ways of hiring psychologists, demonstrating the need for a national policy for the insertion of psychologists in the public education system, b) conceptions and practices focused on interventions in the schooling process, Teacher training and criticism of the medicalization of Education.

Keywords: Psychologist performance; qualitative research; Basic education.

Psicólogos en secretarias de educación paulistas: concepciones y prácticas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar y analizar concepciones y prácticas de psicólogos que actúan en políticas públicas de Educación Básica en el estado de São Paulo. Se entrevistaron psicólogos de nueve municipios paulistas cuyas prácticas se encuentran de acuerdo con principales discusiones en el área de Psicología Escolar y Educacional referentes a una actuación institucional y basada en la realidad social y cultural de la escuela. La actuación de los profesionales es analizada bajo tres ejes: a) historia de constitución de la modalidad de atención; b) prácticas desarrolladas y c) concepciones que fundamentan esta actuación. De modo general, se constatan: a) gran diversidad de formas de contratación de psicólogos, demostrando la necesidad de una política nacional de inserción de psicólogos en la red pública de educación, b) concepciones y prácticas centradas en intervenciones en el proceso de escolarización, en la formación de profesores y en críticas a la medicalización de la Educación.

Palabras clave: Actuación del psicólogo; investigación cualitativa; Educación Básica.

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido nos últimos trinta anos, importante discussão em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional em busca de perspectivas críticas que concebam o fenômeno educacional nas dimensões pedagógica, institucional, relacional, social e política, visando superar modelos tradicionais de atuação na área, marcadamente calcados na avaliação psicodiagnóstica e no atendimento clínico individualizante (Souza, 2010).

As críticas a este perfil profissional do psicólogo e às concepções adaptacionistas da Psicologia começaram a ter destaque no Brasil na década de 1980. Desde então, compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros. Trabalhos de pesquisa e análise da produção científica no Estado de São Paulo realizados por Tanamachi (1992, 1997, 2002) revelam que parte significativa desta produção de 1984 a 2001 está centrada nesta perspectiva¹.

Com base nesse enfoque, afirma-se a necessidade de conhecer a realidade escolar, explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia a dia do fazer docente, visando estudar a escola concreta, a escola construída no interior das práticas educacionais (Ezpeleta & Rockwell, 1986; Rockwell, 2009). Assim sendo, a atuação do psicólogo escolar passa a ter um novo sentido no contexto educacional, centrando-se no processo de produção das práticas de escolarização. A compreensão do fenômeno da escolarização na sua complexa constituição possibilitou, nessa perspectiva teórica, considerar que os encaminhamentos feitos pela escola aos psicólogos são expressões das formas como se configuram o cotidiano escolar e as práticas educativas. Denominam-se esses encaminhamentos de “queixa escolar” (Souza, 1996).

Publicações nesta área – tais como as de Patto (2000, 2005); Tanamachi, Rocha e Proença (2000); Frellel (2001); Meira e Antunes (2003a, 2003b); Machado e Proença (2004); Viégas e Angelucci (orgs.) (2006); Souza (2010); CRP e GIQE (2010); e Leal, Facci e M. Souza (2014) – oferecem importantes subsídios, tanto para desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam as relações entre a Psicologia e a Educação, quanto para reafirmar a possibilidade da construção desta perspectiva crítica no campo da pesquisa e da atuação profissional.

Dessa forma, torna-se necessário investigar como esta discussão acadêmica tem influenciado a prática profissional e, sobretudo, compreender como psicólogos que atuam na área da Educação têm se apropriado de tais contribuições teóricas. Além disso, é relevante analisar limites e possibilidades identificados por psicólogos em suas propos-

tas de intervenção, explicitando desafios que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, precisa ainda enfrentar a fim de contribuir para a construção de uma escola que cumpra com suas finalidades sociais.

Com base nessas reflexões, o presente trabalho destaca as principais questões apontadas por psicólogos da rede de Educação Básica, que realizam práticas que coadunam com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Ou seja, o recorte deste artigo centra-se no discurso desses profissionais, buscando identificar em que contexto suas práticas se constituíram, que concepções teóricas fundamentam sua atuação e como realizam um trabalho de Psicologia, com ênfase em seus alcances e limites.

Método

As discussões que ora apresentamos são oriundas de uma pesquisa realizada no período de 2006 a 2010, que contou com a participação de pesquisadores dos estados de São Paulo, Rondônia, Acre, Minas Gerais, Bahia, Santa Catarina e Paraná, e que foi recentemente publicada no livro intitulado *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (Souza, Silva, & Yamamoto, 2014).

No estado de São Paulo, dos 645 municípios existentes, foram contatados 133, sendo que em 61 deles atuavam psicólogos nas Secretarias de Educação. Participaram efetivamente da pesquisa, 109 psicólogos de municípios paulistas. Para conhecer mais amplamente o trabalho desenvolvido nos serviços de Psicologia desses municípios, realizamos os seguintes procedimentos investigativos: 1) análise documental da produção bibliográfica sobre a atuação do psicólogo na Educação; 2) aplicação de questionários, com questões referentes a: formação acadêmica, cargo e função na Secretaria de Educação, público-alvo, nível de ensino, modalidades de atuação, projetos profissionais e autores de referência; 3) realização de entrevistas.

Tendo em vista os objetivos de pesquisa, optou-se por entrevistar somente profissionais cujas respostas ao questionário expressavam elementos do que se denomina na literatura da área uma atuação na perspectiva crítica em Psicologia. Para tanto, utilizaram-se os seguintes critérios de criticidade propostos por Tanamachi (1997) e Prilleltensky & Fox (1997), com base em princípios do pensamento marxista: consideração das múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas, históricas dos fenômenos humanos; articulação entre concepções teóricas e a prática profissional considerando as contradições da realidade social; referência a autores do pensamento crítico e o modo como são apropriados; explicitação de um compromisso ético-político com a transformação da Psicologia, da Educação e da Sociedade.

Assim, do conjunto de questionários aplicados, foram selecionados profissionais de Secretarias de Educação de nove municípios paulistas nos quais mais identificamos esses elementos de criticidade. Vale ressaltar que consideramos não existir uma atuação puramente crítica, pois

1 Tanamachi publicou resumo deste levantamento no capítulo intitulado “Mediações Teórico-Práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar” do livro organizado por Tanamachi, E. R., Rocha, M., & Proença, M. (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (2a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

entendemos que as práticas são compostas tanto por elementos que consideram os determinantes sociais, históricos e políticos imbricados no fenômeno educacional, quanto por elementos centrados em explicações individualizantes e naturalizantes para os problemas de escolarização.

Durante visita dos pesquisadores a cada um dos serviços de Psicologia, foram realizadas entrevistas com os psicólogos, tanto individualmente como em grupo, mediante a utilização de um roteiro semiestruturado, e gravadas em áudio (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista tem sido um dos principais procedimentos de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, por possibilitar maior proximidade com o participante da pesquisa e gerar aprofundamento das questões a serem investigadas (Lüdke & André, 1986).

As questões propostas para os entrevistados basearam-se em três grandes eixos: a) motivos e interesses que constituíram no município a montagem de um serviço de Psicologia, bem como a trajetória dos profissionais e equipes nele existentes; b) concepções teóricas que norteiam ações dos psicólogos; c) modalidades de atuação profissional dos psicólogos, bem como dificuldades e impasses presentes nessa prática e alternativas de superação.

A seguir, apresentaremos alguns dos principais aspectos referentes à atuação desses profissionais na rede básica de Educação.

Resultados e Discussão

Optamos por iniciar pela apresentação do histórico dos serviços de Psicologia nas secretarias municipais de Educação por considerarmos que reconstituir o caminho percorrido pelos profissionais é fundamental para compreender como as práticas atuais puderam ser construídas. Da mesma forma, conhecer as condições de trabalho dos psicólogos permite entender entraves institucionais e potencialidades nas quais os psicólogos se apoiam para construir alternativas de trabalho face às problemáticas existentes. Em seguida, exporemos as concepções teóricas que embasam as práticas dos psicólogos, visto que as atividades profissionais expressam posições teórico-metodológicas, vinculadas a determinadas visões de homem e de mundo, que são veiculadas nas opções de práticas que o profissional decide empregar. Por fim, passaremos às práticas propriamente ditas, explicitando as demandas que chegam aos psicólogos e as modalidades de atuação que são desenvolvidas para atendê-las.

1. Constituição dos serviços de psicologia nas secretarias municipais de Educação

A maioria dos serviços em que os psicólogos estão inseridos surgiu a partir de 2000. Chamou atenção o fato dos serviços terem sido criados e se estruturarem de forma tão diversa: a) por iniciativa de um grupo de profissionais (psicólogos e/ou pedagogos) que estava inserido na rede;

b) por iniciativa do secretário de Educação; c) pela necessidade de se adaptar à política de educação inclusiva; d) pela pressão dos pais de crianças com deficiências físicas; e) por iniciativa de uma psicóloga, que observava a grande demanda vinda da Educação para a Saúde.

Assim, observaram-se tanto movimentos individualizados ou coletivos que partiram da reflexão e envolvimento direto dos profissionais ou da comunidade, quanto o desdobramento de ações oriundas de nível macro-político. Além disso, enquanto alguns serviços se constituíram em núcleos com departamentos específicos para cada nível de ensino e com equipes multidisciplinares, outros concentraram o trabalho em torno de um único profissional.

Em relação à forma de contratação do psicólogo, todos disseram ter ingressado por meio de concurso público, entretanto, nem todos foram contratados pela Secretaria de Educação. Alguns o foram pela Secretaria de Saúde e outros, ainda, fazem parte do quadro da Prefeitura e naquele momento estavam lotados na Educação. Embora todos atuem como psicólogos, a denominação do cargo variou: psicólogo, psicólogo escolar, professor e supervisor de ensino. Assim, nem sempre a via de acesso à Secretaria de Educação era direta.

Essa diversidade na criação dos serviços e nas formas de contratação dos profissionais demonstra que o espaço da Psicologia na Educação ainda é bastante instável, o que se relaciona com a ausência de uma política nacional que insira o psicólogo na rede pública de Educação² (Souza & Rocha, 2011). Tal ausência está ligada a reminiscências das críticas a sua atuação tradicional neste campo, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, pois essas críticas contribuíram, em um primeiro momento, para um recuo da atuação de psicólogos junto às escolas e um fortalecimento da identidade desses profissionais como pertencentes à área da saúde, o que culminou com o seu não reconhecimento como profissionais da Educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Souza, 2011).

Mesmo diante de um quadro geral de ausência de políticas públicas para a inserção de psicólogos na Educação, em um dos municípios pesquisados existe plano de carreira para o psicólogo, que foi incluído no Plano de Carreira do Magistério após muita reivindicação, como nos relata um dos entrevistados:

Por ideologia e para manter as conquistas, muitas pessoas lutaram para ficar aqui. Então, o que fizemos foi buscar nossos direitos nesse sentido, e ganhamos essa batalha. Ganhamos uma batalha de poder estar na Educação; e a nossa nomenclatura, mudou de "Psicólogos III" para "Psicólogo Escolar". A maior conquista: firmar que uma equipe de psicólogos do município foi capaz de ser incluída num Plano de Carreira do Magistério (Psicólogo 01).

2 Neste momento, encontra-se em tramitação projeto de lei que dispõe sobre a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede básica de Educação (PL 3688/2000) visando estabelecer parâmetros nacionais para a inserção desses profissionais.

Em todos os outros serviços não há qualquer tipo de perspectiva de progressão na carreira previamente estabelecida. Os critérios e prazos para aumento de salário são bem variáveis: alguns consideram o bom desempenho, outros a obtenção de títulos e realização de cursos ou o tempo de serviço. Há tanto regime estatutário como celetista. Foram frequentes as queixas sobre baixa remuneração e precárias condições de trabalho.

Na maioria dos municípios observou-se que os psicólogos trabalham em conjunto com outros profissionais, entre eles: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e principalmente pedagogos, formando equipes multidisciplinares dentro das Secretarias de Educação ou ao menos parcerias. Em ambos os casos, nota-se uma preocupação em desenvolver um trabalho mais ampliado, articulando toda a rede envolvida com o contexto educacional.

Os dados revelam que existem municípios pequenos com grandes equipes de psicólogos e municípios grandes com apenas um psicólogo atendendo à demanda de todas as escolas. Assim, observa-se que o número de psicólogos contratados não está necessariamente relacionado ao tamanho da demanda municipal.

A maioria dos serviços está sujeita a mudanças de gestão municipal. No discurso dos psicólogos foi possível notar uma insegurança quanto ao futuro do trabalho que é desenvolvido e a necessidade de reafirmar frequentemente a sua relevância. Como os serviços não costumam fazer parte do organograma da Secretaria, as mudanças de dirigentes provocam alterações frequentes no quadro de profissionais que integram a equipe, o que dificulta a continuidade e a consolidação dos trabalhos, como ilustra a fala abaixo: *“Isso que é um problema sério. A gente fica preocupado... Agora tem um grande trabalho que a gente está montando, depois, de repente, muda a prefeitura e diz: ‘Não me interessa esse trabalho de inclusão’. Pode acontecer...”* (Psicólogo 02).

Tanto a falta de critérios para estabelecer uma relação proporcional entre o número de profissionais e o tamanho da demanda municipal quanto a instabilidade do trabalho frente a mudanças de gestão relacionam-se com a ausência da regulamentação estatal para a atuação do psicólogo na Educação Básica, como mencionado anteriormente.

2. Concepção teórica dos psicólogos

Ao longo das entrevistas, os psicólogos citaram os seguintes autores, cujas obras norteiam seu trabalho: Foucault, Vigotski, Paulo Freire, Marx, Maria Teresa Eglér Mantoan e autores da Psicologia Escolar como Maria Helena Patto, Marilene Proença, Marisa Meira, Marilda Facci, Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão. Além disso, houve referências a conhecimentos de Desenvolvimento Infantil, Teorias Psicodinâmicas, Psicanálise, Teoria Sistêmica, Psicologia Social, Filosofia e Educação. Nota-se, assim, uma grande diversidade de linhas teóricas que embasa a atuação desses profissionais.

De modo geral, os entrevistados revelaram elementos que configuram uma concepção crítica de Psicologia e Psicologia Educacional ao afirmarem que o psicólogo escolar deve apresentar um olhar crítico em sua atuação, que não deve se pautar em um atendimento clínico tradicional ou no encaminhamento de alunos para a área da Saúde e, sim, no enfrentamento das questões no próprio âmbito escolar: *“Nesse tipo de trabalho institucional, a visão é educacional. Não é a psicóloga clínica, que vai lá pra avaliar”*. (Psicólogo 07). Ou seja, fizeram referência a uma atuação voltada para o processo de escolarização, no qual o posicionamento do psicólogo escolar está pautado em assessorar a escola a cumprir seus objetivos educacionais, em vez de oferecer tratamento e cura dos problemas individuais de cada aluno:

...E a partir daí, nós tivemos que desconstruir tanto essa visão de que a Psicologia vem curar, tratar as crianças, bem como construir e conquistar um fazer na área educacional. E havia algumas dúvidas de que o psicólogo pudesse discutir questões da escola, pois não tínhamos a prática pedagógica, mas o que discutíamos era o processo de ensino-aprendizagem (Psicólogo 08).

Assim, se, por um lado, o psicólogo escolar se depara com dúvidas quanto às suas possibilidades de atuação frente às demandas escolares por não ter, na maioria das vezes, a experiência da prática docente em sala de aula, por outro lado, percebe que é possível realizar um trabalho na escola dentro da especificidade do conhecimento psicológico, ao focar as relações institucionais e práticas pedagógicas que compõem o contexto escolar e influenciam o processo ensino-aprendizagem.

A relevância de se trabalhar com a formação de professores de forma reflexiva foi apontada pelos entrevistados ao afirmarem que a atuação do psicólogo escolar consiste em trabalhar com os professores sobre as relações que configuram o contexto escolar, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento do papel dos educadores na escola e apropriação de seu trabalho, bem como para a transformação de seu olhar em relação aos alunos, atentando para os recursos e potenciais destes. Dessa forma, a fala dos psicólogos se aproxima de referências da área de Psicologia Escolar a respeito do trabalho com professores, que visam, por meio da reflexão teórica, auxiliar na produção de novos sentidos para a ação docente, de forma a potencializá-la (Aguiar, 2002; Galdini & Aguiar, 2003).

O trabalho do psicólogo como mediador entre os participantes do contexto escolar foi enfatizado pelos entrevistados, que destacaram a importância de se considerar todos os participantes envolvidos no contexto educacional. Também atribuíram ao psicólogo escolar contribuições relacionadas à reflexão, sistematização, desconstrução e reconstrução das práticas escolares. Essas concepções dialogam com proposições desenvolvidas na Psicologia Escolar que enfatizam o caráter institucional da intervenção do psicólogo na escola, em sua participação como ouvinte dos discursos institucionais e em sua contribuição como auxiliar

na emergência de transformações (Kupfer, 2010; Sayão & Guarido, 2010).

Deve-se ressaltar que foi possível identificar no discurso de alguns psicólogos uma concepção ancorada na constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos, nos momentos em que criticaram a abordagem do psicólogo voltada apenas para questões individuais ou biológicas, além de se destacar a necessidade de buscar aportes em outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Filosofia da Educação, para poder articular os aspectos sociais e históricos à reflexão sobre os processos educativos:

Mas, sem a Filosofia, para estar ajudando, a Filosofia da Educação, para gente conseguir pensar por que as coisas acontecem, a Psicologia sozinha seria sim esse formato biologizante, essa coisa clínica. Então a Filosofia ajuda muito com essa questão social, a Sociologia. Então muitas vezes eu falo para os professores: "Como a gente pode pensar em tudo que está acontecendo agora, se a gente não pensar em Marx?" A questão das influências do capitalismo nisso tudo, nas atitudes que a gente tem. Então, como a Filosofia não pode ajudar? (Psicólogo 09)

Conforme apontaram alguns entrevistados, um dos temas que compõem o questionamento e a reflexão propiciados pelo psicólogo consiste na crítica à medicalização na Educação e à patologização no contexto escolar. Um psicólogo questiona o fato de inúmeras crianças saudáveis serem medicadas em função de queixas escolares, muitas vezes como um meio de controle do comportamento. Diante disso, destacou a necessidade de se discutir, informar e refletir com os profissionais da escola sobre o processo de medicalização, denunciando, inclusive, a influência da indústria farmacêutica nesse processo. Foi evidenciada a necessidade premente de crítica, por parte do psicólogo, à redução de questões educacionais a fatores orgânicos:

Eu questiono muito a questão da medicação que é feita até dentro da escola. A escola se tornou um pequeno manicômio... Antes era uma caixinha com duas Ritalinas, agora já é uma caixa de sapatos; vai ter que arrumar uma caixa de televisão para trazer aqui para a escola. As crianças estão tomando Ritalina na escola... Crianças estão tomando medicamentos, crianças saudáveis... para controle de comportamento. E o pessoal embarca, porque é barata a Ritalina, o que é caro é o "Concerta"... O que eu não concordo é com essa patologização excessiva; tudo é doente! Tudo é dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia, tudo é "Dis"! Ninguém teve a letra feia na infância entre os professores? Ninguém comia uma letrinha ou tinha problema de fala? (Psicólogo 09).

A relevância de se romper com rótulos pré-estabelecidos e diagnósticos atribuídos aos alunos, bem como de problematizá-los com os professores, também foi apontada. No discurso dos psicólogos, comparece tanto a referência específica à necessidade de "desconstrução" de certos diag-

nósticos – como a dislexia e o TDAH –, quanto a crítica à realização tradicional da avaliação psicológica, de um modo geral.

Dessa maneira, os entrevistados demonstram acompanhar as discussões presentes na Psicologia Escolar a respeito da crítica à medicalização da Educação (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, 2010), e mostram que têm buscado formas de atuação coerentes com essas concepções, conforme veremos a seguir.

3. Modalidades de atuação dos psicólogos

Neste tópico analisaremos as modalidades de atuação dos psicólogos a partir de três questões norteadoras: a) quem demanda o trabalho do psicólogo; b) qual o tipo de demanda que se apresenta; c) que estratégias tais profissionais desenvolvem frente às demandas.

De modo geral, o trabalho de psicólogos é demandado, prioritariamente, pelas escolas da respectiva rede municipal de ensino. Porém, também pode ser solicitado por outros agentes, como o Conselho Tutelar ou órgãos da Secretaria de Saúde.

As demandas oriundas das escolas são geralmente formuladas por professores, mas também pela equipe gestora, como direção, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Grande parte delas centra-se em casos individuais de alunos. São principalmente pedidos de avaliação psicológica para verificação da existência de transtornos ou deficiências mentais que possam atrapalhar a aprendizagem e para ajuste de comportamentos indesejáveis, como indisciplina e agressividade. Essas solicitações fazem parte do fluxo de encaminhamento de alunos para salas de recuperação de ciclo, bem como para atendimento educacional especializado e salas de recursos, previstos na Política Nacional de Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2001, 2008).

Sabemos que Psicologia e Educação historicamente foram cúmplices na culpabilização exclusiva do aluno e de sua família pelo fracasso escolar e, assim, se auxiliaram mutuamente em ocultar os aspectos históricos, sociais e políticos do processo educacional (Bock, 2003). Dessa forma, a demanda dos educadores aos psicólogos em grande parte representa essa cumplicidade ideológica, ainda fortemente presente no campo educacional. A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica aponta para a necessidade de romper com as explicações pseudocientíficas, que buscam situar a origem dos problemas educacionais no aluno e em sua família, pela via de uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e escolares que os produzem (Meira, 2002).

Em concordância com essa perspectiva, há um esforço de vários psicólogos em tentar mudar o entendimento do professor sobre o papel da Psicologia no contexto educativo. Assim, embora eles relatem que ainda recebem muitos pedidos da escola para que sejam realizadas avaliações e encaminhamento para atendimento clínico de crianças "com

problemas”, há um forte movimento na direção da reflexão conjunta com os professores sobre a produção da queixa escolar:

[...] no início tinha-se ainda, pela escola, um desejo de que a Psicologia iria curar toda essa defasagem. Então nós fomos desconstruindo um pouco isso. Discutindo com a equipe escolar o ser criança, suas necessidades, seu desenvolvimento e, somente nos casos com real necessidade, encaminhávamos para atendimento psicoterápico... A intenção era olhar essa escola primeiro, olhar essa criança, e não somente ela enquanto aluno; discutir e refletir com a equipe escolar os motivos da menção de que ela (criança-aluno) era um ser não aprendiz e, por conta disso, o responsável por esta não aprendizagem, tendo então de ser encaminhado para tratamento. (Psicólogo 03).

Além dessas, há demandas de cunho coletivo ou institucional, como o trabalho com uma turma em sala de aula, a discussão de temas concernentes à Psicologia, como aqueles relativos à sexualidade, preparação para ingresso no mundo do trabalho, questões de aprendizagem, desenvolvimento e deficiência, com alunos, pais e/ou educadores e formação de professores e gestores. Os psicólogos também indicaram que as discussões e formações oferecidas podem se constituir em espaço para os educadores pensarem e questionarem suas práticas e concepções.

Parte significativa dos psicólogos declarou trabalhar especificamente com Educação Especial ou inclusão escolar, apontando outras demandas além das discriminadas acima, tais como: inserção e acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais – demanda geralmente encaminhada pelo Conselho Tutelar –, formação de classes especiais e seleção de professores especializados.

Entre os pedidos encaminhados pelo Conselho Tutelar e órgãos da Secretaria da Saúde estão, além da inclusão escolar, a avaliação e o acompanhamento de vítimas de violência, de crianças expostas a condições de extrema vulnerabilidade social e de alunos medicados com psicotrópicos. Também foram relatadas solicitações de atuação em questões que se relacionam com a participação da comunidade nos órgãos de controle social, como os conselhos de Educação, de defesa da mulher e de orçamento participativo.

A maior parte dos trabalhos é realizada no interior das escolas. Alguns psicólogos mencionaram desenvolver projetos que seguem um planejamento específico e que têm objetivos determinados de acordo com as demandas identificadas. Nestes casos, os psicólogos permanecem durante certo tempo na escola para conhecer sua realidade, conversar com a equipe e, assim, levantar as necessidades da instituição.

De maneira geral, o foco da atuação do psicólogo se dá no âmbito institucional, no processo de escolarização, assim nomeado pelos entrevistados. Essa perspectiva não exclui ações mais individualizadas junto à criança encaminhada e às famílias, mas expande seu raio de ação ao

professor e outros profissionais da escola e fora dela. Vários psicólogos mencionaram que procuram em seu trabalho potencializar as ações dos diversos atores envolvidos no processo educacional, tendo como objetivo tirar o foco dos alunos e centrando-se na mediação das situações e na participação de sujeitos que podem, de alguma forma, ajudar a atender a demanda. Por isto, as conversas e a participação nas reuniões têm como objetivo responsabilizar os vários sujeitos. Neste contexto, as famílias são frequentemente chamadas, e nestes encontros busca-se trazê-las como aliadas do processo de escolarização.

Há projetos em que o foco de trabalho é o professor, principalmente por meio de atividades de formação, cujos temas são escolhidos a partir do pedido das escolas ou por sugestões da equipe. Essa formação se dá nas reuniões pedagógicas regulares ou em horários fora da jornada de trabalho – à noite ou aos sábados –, geralmente sob a forma de cursos específicos, como Braille e LIBRAS, contando com a participação de formadores externos.

Para alguns psicólogos, o centro do trabalho deve ser o diretor da escola, ou seja, o foco de sua intervenção está na orientação pedagógica e administrativa ao diretor, além de supervisionar e mediar relações entre o diretor e os professores, ou de forma mais ampla, entre diretor e a comunidade escolar. O trabalho envolve a orientação para elaboração do projeto pedagógico, incluindo a discussão sobre o embasamento teórico utilizado.

Vários psicólogos informaram que realizam atendimento individual ou em grupo com as crianças encaminhadas, participam de atividades em que se discutem temas como drogas e sexualidade ou realizam ações específicas voltadas para o combate à evasão escolar. A forma como cada profissional vai realizar estes grupos pode variar: encontros quinzenais ou semanais; podem ser na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço. O material utilizado também varia: vídeo, gráfico e/ou dinâmicas de grupo. Ao final do ano, geralmente é feita uma avaliação do projeto desenvolvido a partir da qual são apontadas as falhas e reconhecidos os objetivos atingidos.

Em alguns municípios foram criados centros de atendimento utilizados, sobretudo, como apoio à inclusão escolar. Nesses centros, os alunos apontados pela escola são avaliados e encaminhados para os serviços educacionais ou de saúde mais apropriados às necessidades de cada caso. Os psicólogos evidenciaram uma preocupação com o rigor com que os alunos devem ser encaminhados para atendimento educacional especializado, bem como para médicos, que freqüentemente lançam mão de psicotrópicos para controle do comportamento, humor ou estado de atenção. Há, enfim, um explícito esforço para reverter o grande número de encaminhamentos para esses serviços ou atendimentos.

Os psicólogos explicitaram, ainda, críticas à homogeneização e padronização presentes no contexto escolar. Esse aspecto se tornou mais presente nos discursos sobre Educação Inclusiva, em que psicólogos afirmaram que na escola não se sabe lidar com as diferenças e questionaram práticas pedagógicas que contemplam apenas os alunos

considerados “normais”. A dimensão segregadora da escola também foi apontada ao se mencionar que o aluno é considerado “problemático” caso não se enquadre nos padrões determinados. Diante disso, um psicólogo destacou a importância de se atentar para os recursos e potencial dos alunos, em oposição à ênfase atribuída às faltas ou limitações: *“Eu quero que as pessoas enxerguem com outros olhos, vejam o que ele consegue fazer, não só o que ele não consegue”* (Psicólogo 04).

As equipes que atuam junto à Educação Inclusiva podem ser classificadas em três grupos: 1) aquelas mais vinculadas à Educação Especial e que tentam estabelecer parcerias entre os professores da Educação Especial e professores da rede regular de ensino; 2) as que se caracterizam por apoiar professores de Educação Especial (salas especiais e de recursos), bem como professores regulares, trabalhando pela intermediação entre esses professores, alunos, familiares e outros profissionais de Educação, Saúde e Assistência social e 3) as que oferecem apoio apenas a professores regulares, a partir de reuniões, atendimento a solicitações e acompanhamento. Alguns entrevistados apontaram a importância da função da escuta, inerente à profissão de psicólogo e que é demandada por professores que se angustiam quando se deparam com a deficiência, o que lhes traz uma realidade diferente e exige mudanças de concepção e método.

Também compareceu no discurso dos psicólogos a importância da “Educação para todos”, com ênfase na qualidade da Educação como meio para o desenvolvimento e a socialização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Alguns psicólogos apontaram a necessidade de que a escola esteja comprometida em atender a diversidade, e busque formas de lidar com as diferenças e de trabalhar com os alunos na própria escola, ao invés de se isentar desta responsabilidade ao encaminhar tais alunos a especialistas. Além disso, defendem que a escola não deve receber os alunos com deficiência apenas para cumprimento da lei, mas, partindo do pressuposto de que esses estudantes têm a capacidade de aprender e se desenvolver, deve se adequar às necessidades deles e propiciar condições adequadas em sala de aula para que seu desenvolvimento ocorra de fato, com garantia da qualidade do ensino:

Nós queremos que ele se desenvolva na escola, e não fique apenas lá na escola porque ele tem direito, mas que ele fique e se desenvolva. Eu acho que essa questão do desenvolvimento dele está muito ligada às práticas de sala de aula; a escola tem uma modificação também... a qualidade da escola mesmo... até para poder atender as necessidades desses alunos, que eles são capazes. (Psicólogo 05).

Um dos psicólogos enfatizou que a intervenção no âmbito da Educação Inclusiva deve envolver as relações no interior do contexto escolar, de forma que essas se transformem para possibilitar processos de escolarização de boa qualidade. Parte-se do princípio de que a inclusão de alunos

com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares deve vir acompanhada de transformações na escola, introduzindo adaptações materiais (acessibilidade física, de mobiliário, recursos pedagógicos etc.) e imateriais (nas relações humanas e nos métodos de ensino). Além disso, certos casos requerem recursos auxiliares, o que indica a necessidade de articulação intersetorial e interprofissional.

Muitas vezes, a escolarização desses alunos é realizada junto a uma série de acompanhamentos dos mais diversos especialistas, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, pediatras, neurologistas, entre outros. O psicólogo também entra nesse rol de profissionais especialistas, e sua solicitação por parte dos educadores por vezes toma a forma de busca por orientação sobre qual seria a melhor forma de ensinar uma criança ou adolescente com necessidades educacionais especiais. É possível identificar nessa procura por atendimento especializado a ideia de que a escolarização desses estudantes necessita do acompanhamento de profissionais da saúde para ocorrer, como se sem essa condição ela não se sustentasse. Cabe cuidar para que esse apoio não ganhe contornos que decidam sobre a educabilidade ou não desses alunos, como solução segura que direcione o fazer dos educadores, considerando haver um contexto de fragilização desses profissionais, que se sentem incapazes e desprovidos de competência para promover a aprendizagem dessas crianças. Ajudar a pensar conjuntamente, somando conhecimentos e mantendo a centralidade do educador nas decisões sobre o seu fazer, permanece como desafio para os profissionais de outras áreas que aspiram sair do lugar do técnico especialista e almejam fortalecer a confiança dos educadores em seus próprios saberes (Angelucci & Lins, 2007).

Ao analisarmos as práticas que, de acordo com os psicólogos foram consideradas bem-sucedidas, alcançando os objetivos propostos, encontramos: a constituição de um centro de apoio à Educação Inclusiva, a transferência de 90% de alunos da classe especial para classes regulares de ensino, ações de combate à violência na escola e a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Além disso, psicólogos destacaram o fato de terem conquistado, junto à Secretaria de Educação, a mudança de foco do trabalho de um atendimento individual do aluno para uma atuação institucional e centrada na formação. Mas alertam que essa mudança de concepção também precisa ser aceita pelos educadores, bem como pelos colegas de outras Secretarias, que não reconhecem o trabalho institucional como uma atuação legítima de psicólogos. Algumas equipes mencionaram um visível esforço por parte dos profissionais mais antigos e até da própria coordenação para mudar essa visão tradicional de que o psicólogo só faz avaliação psicológica e atendimento clínico.

Com relação a ações que não conseguiram repercutir positivamente na rede de Educação, são citados casos de crianças com deficiências que são considerados cristalizados, demandando formas de atuação mais específicas em que seja possível a articulação com educadores e outros profissionais que se proponham, de fato, a acompanhar tais

alunos. É mencionada também a realização de curso de formação em alfabetização que não acarretou mudanças em sala de aula.

Destacam-se ainda como desafio a reversão das tendências a encaminhar alunos para salas especiais após avaliação psicológica e a transformar problemas educacionais em questões médicas, a serem indevidamente tratadas com medicamentos – a exemplo do que ocorre com o excesso de alunos diagnosticados com transtornos como o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH) e dislexia. O psicólogo ganha destaque como profissional que procura sensibilizar os educadores quanto ao excesso de diagnósticos e estabelecer as relações do contexto social e político com a organização do sistema educacional e a patologização do espaço escolar, buscando devolver a discussão sobre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças medicalizadas para o âmbito pedagógico (Collares & Moysés, 1994).

Alguns psicólogos relataram que determinadas práticas oficiais parecem excluí-los dos processos de decisão, retirando-lhes a autonomia, a possibilidade de ações coletivas e fazendo-os sentirem-se solitários. Entretanto, os psicólogos consideraram que não há, de forma geral, limitações criadas por diferentes concepções teórico-metodológicas no interior da secretaria de Educação.

A fim de enfrentar dificuldades como essas relatadas, foi apontada a necessidade de formação continuada dos psicólogos e membros da equipe de trabalho, com destaque para o trabalho de supervisão como um instrumento importante de atualização e de compreensão da prática profissional. É sabido que o processo de autocrítica e reconstrução do trabalho deve ser ininterrupto e, para tanto, os psicólogos destacaram como decisiva a realização de assessorias e cursos externos:

A partir do momento que eu consegui me embasar melhor teoricamente, eu pude ir conversar na escola de um jeito diferente. Por que antes eu ia de que jeito? Com um jeito clínico, uma coisa meio congelada, individualizada. Então, assim, agora eu vou com o modelo em contexto, diferente do que eu ia (Psicólogo 06).

Dessa forma, os psicólogos enfatizam a importância da relação teoria-prática para a construção de novas práticas, que expressem o compromisso do psicólogo com as questões da Educação (Tanamachi & Meira, 2003). Eles demonstram efetivar tais compromissos em seu cotidiano profissional ao buscarem voltar sua atenção para o cotidiano escolar e nele intervir, junto a todos os segmentos que a compõem, para construir relações que favoreçam a escolarização de todos os estudantes.

Conclusão

Conforme descrito no início deste texto, foram entrevistados nesta pesquisa psicólogos da rede pública de

Educação que haviam evidenciado, em etapa anterior do estudo, indícios de uma atuação coerente com pressupostos teórico-metodológicos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Assim, foi possível identificar no discurso desses profissionais sobre suas práticas e concepções os seguintes elementos:

- foco de intervenção no processo de escolarização e nas relações que compõem o contexto escolar, com grande diversidade de estratégias de atuação e público-alvo amplo, em oposição ao atendimento clínico tradicional centrado no aluno e/ou família e na realização de diagnósticos e aplicação de testes psicológicos;
- presença de concepção sobre a atuação do psicólogo escolar como mediador entre os participantes do processo educacional;
- participação na formação dos educadores e promoção de espaços de discussão com professores e gestores;
- crítica à medicalização da Educação e à patologização no contexto escolar.

Os psicólogos também mencionaram uma série de desafios a serem enfrentados na sua atuação profissional, advindos de condições adversas de trabalho. Identificam tais condições como: a baixa remuneração, a burocratização e o excesso de trabalho, a ausência de plano de carreira, o desvio de função, a descontinuidade frente às mudanças de gestão e a escassez de apoio institucional para a formação continuada. A questão da representação social da profissão centrada no modelo clínico, fortemente presente entre os educadores, também foi citada como um desafio na efetivação de uma prática crítica e alicerçada em dimensões históricas e sociais.

Houve destaque para a atuação do psicólogo no âmbito da Educação Inclusiva e a necessidade de envolver toda a escola (funcionários, professores, pais, comunidade local) nesse processo, atentando-se para os preconceitos em relação à deficiência. Defendeu-se a leitura institucional das queixas escolares, evitando, assim, transferi-las à Saúde ou exclusivamente à Educação Especial.

Por fim, nota-se um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais pautadas nos conhecimentos teórico-práticos que vêm sendo desenvolvidos no campo acadêmico por autores da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, expresso, inclusive, por meio do comprometimento dos psicólogos com a efetivação do direito à educação pública e de qualidade a todos os estudantes.

Considera-se, portanto, a necessidade de realização de novos estudos que aprofundem temas e questões apresentadas neste artigo, bem como se aproximem do grupo de psicólogos que assumem, em suas práticas, concepções distintas daquelas aqui apresentadas e analisadas.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2002). Professor e Educação: realidades em movimento. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B. & Lins, F. R. S. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Collares, C. L. & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias* (23), São Paulo, FDE, 25-31.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & 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.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, J. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Galdini, V. R. & 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: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. C. M. (2010). O que toca à Psicologia Escolar. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (5a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leal, Z. F. R. G, Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (Orgs) (2014). *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação*. Maringá: Eduem.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs). (2003a). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs). (2003b). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Educação (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasil: MEC/SEESP. Recuperado: 18 set. 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Recuperado: 18 set. 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>.
- Patto, M. H. S. (2000). *Mutações do cativo: escritos de Psicologia e Política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Prilleltensky, I. & Fox, D. (1997). *Critical Psychology: An Introduction*. London: Sage Publications.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós: Argentina.
- Sayão, Y. & Guarido, R. L. (2010). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (5a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (Org.) (2010). *Orientação à queixa escolar* (2a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, M. P. R. (2011). 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 Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (2011). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (1a ed.). Maringá: UEM, v. 1, p. 345-370.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs) (2014). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (1992). *Psicologia Escolar: Tendências e avanços da Psicologia na educação escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Tanamachi, E. R. (2002). 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*. 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E., Rocha, M., & Proença, M. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L. & Angelucci, C. B. (Orgs.) (2006). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Recebido em: 15/10/2015
Reformulado em: 24/09/2016
Aprovado em: 02/10/2016

Sobre os autores

Marilene Proença Rebello de Souza (mprdsouz@usp.br)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Professora Titular.

Aline Moraes Mizutani Gomes (alinemizu@gmail.com)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Mestre.

Ana Karina Amorim Checchia (anakarina.ak.ac@gmail.com)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Doutora.

Juliana Sano de Almeida Lara (juliana.sano@gmail.com)
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – Mestre.

Marcelo Domingues Roman (mdroman@hotmail.com)
Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista. Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva – Professor Doutor.

Agências financiadoras: CNPq e FAPESP

Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos

Patrícia Nunes da Fonsêca

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Bruna de Jesus Lopes

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Rosicleia Moreira Palitot

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Andreza Mangueira Estanislau

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Ricardo Neves Couto

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – PB – Brasil

Gabriel Lins de Holanda Coelho

Cardiff University – Gales – Reino Unido

Resumo

O presente estudo objetivou conhecer em que medidas os valores humanos predizem o engajamento escolar. Participaram 338 estudantes, com idade média de 13,04 (DP=1,45), sendo a maioria do sexo masculino (52,4%), provenientes de escolas públicas (53,6%) e do nono ano do ensino fundamental (26,3%). Estes responderam à Escala de Engajamento Escolar, o Questionário de Valores Básicos e perguntas demográficas. Utilizou-se o software estatístico SPSS para a realização de análises descritivas e inferenciais. Os resultados indicaram que os alunos que priorizam valores das subfunções interativa, normativa, suprapessoal, existência e realização dedicam-se na realização da tarefa acadêmica, ao contrário daqueles que priorizam os valores da subfunção experimentação. Ademais, constatou-se que as variáveis nível de escolaridade e natureza da instituição escolar influenciaram no engajamento escolar. Os resultados evidenciam a importância dos valores em ambiente acadêmico, mostrando a necessidade do desenvolvimento de projetos que possam estimulá-los nas escolas, sobretudo àqueles de orientação central e social.

Palavras-chave: Escola; valores; adolescência.

School Engagement: Explanation from Human Values

Abstract

The present study aimed to know in which measures human values predict school engagement. A total of 338 students, with a mean age of 13.04 (SD = 1.45), were the majority (52.4%) from public schools (53.6%) and the ninth grade (26.3%). These responded to the School Engagement Scale, the Core Values Questionnaire, and demographic questions. SPSS statistical software used to perform descriptive and inferential analyzes. The results indicated that students who prioritize values of sub-functions interactive, normative, supra-personal, existence and achievement are dedicated to the accomplishment of the academic task, unlike those that prioritize the values of the subfunction experimentation. In addition, it verified that the variables schooling level and nature of the school institution influenced in the school engagement. The results show the importance of values in academic environment, showing the need to develop projects that can stimulate them in schools, especially those with a central and social orientation.

Keywords: School; values; adolescence.

Compromiso escolar: explicación a partir de los valores humanos

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo conocer en qué medidas los valores humanos predicen el compromiso escolar. Participaron 338 estudiantes, con edad media de 13,04 (DP=1,45), siendo la mayoría del sexo masculino (el 52,4%), provenientes de escuelas públicas (el 53,6%) y del noveno curso de la enseñanza primaria (el 26,3%). Estos respondieron la Escala de Compromiso Escolar, el Cuestionario de Valores Básicos y preguntas demográficas. Se utilizó el software estadístico SPSS para realización de análisis descriptivas, e inferenciales. Los resultados indicaron que los alumnos que priorizan valores de las sub-funciones interactiva, normativa, supra-personal, existencia y realización se dedican en la realización de la tarea académica, al contrario de aquellos que priorizan los valores de la sub-función experimentación. Además, se constató que las variables nivel de escolaridad y naturaleza de la institución escolar influenciaron en el compromiso escolar. Los resultados evidencian la importancia de los valores en ambiente académico, mostrando la necesidad del desarrollo de proyectos que puedan estimularlos en las escuelas, sobre todo aquellos de orientación central y social.

Palabras clave: Escuela; valores; adolescencia.

Introdução

A escola é um contexto de desenvolvimento humano responsável pela produção do conhecimento e, como tal, permite que estudantes tenham novas experiências e aprendam sobre ética, normas e valores. Para isto, é fundamental que os discentes se envolvam com as atividades pedagógicas e culturais oferecidas, a fim de sentirem-se cada vez mais pertencentes a esse espaço de aprendizagem, além de estarem se capacitando para atuar de forma ativa e participativa na sociedade (Gouveia, 2009).

Atualmente, tem-se buscando conhecer variáveis que estimulem o envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas pelas instituições educacionais, visando motivá-los e instigá-los a vencer os desafios provenientes do contexto acadêmico. No presente estudo foi selecionada a variável *engajamento escolar*, a qual tem sido relacionada positivamente com a promoção da aprendizagem e a realização acadêmica (Ladd & Dinella, 2009). Desta forma, espera-se que os estudantes engajados tenham uma maior probabilidade de alcançar um bom desempenho escolar, além de possuírem uma maior expectativa no que diz respeito ao sucesso acadêmico (Klem & Connell, 2004).

Segundo Fonsêca (2008), o envolvimento dos estudantes com a escola pode ser dirigido por valores de orientação social, já que esses antecedem as atitudes positivas frente à escola e os comportamentos que respeitam as normas institucionais. Desse modo, é possível assegurar o equilíbrio das relações sociais e do engajamento escolar (Puig & Arantes, 2007). Destarte, o presente estudo tem como objetivo principal conhecer em que medidas os valores humanos predizem o engajamento escolar, além de compreender a influência dos dados sociodemográficos nos construtos estudados.

Engajamento Escolar

O engajamento escolar é um construto que, atualmente, tem recebido atenção por parte de pesquisadores, professores e responsáveis por programas educacionais, devido, em particular, a sua estreita relação com o desempenho escolar e o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes (Ladd & Dinella, 2009). Contudo, apesar de o crescimento das publicações e de investigações sobre o tema, ainda falta consenso acerca de sua definição, refletindo assim, o seu caráter multidimensional que liga amplas vertentes, a exemplo da educação, psicologia e sociologia (Estell & Perdue, 2013).

Segundo Coelho e Amantes (2014), o engajamento se refere a uma ligação estabelecida entre o indivíduo e atividade que está sendo realizada, podendo assim, o sujeito ser afetado pelo contexto no qual está inserido. Voisin, Neilands, e Hunnicutt (2011) também destacam o engajamento como um processo que ocorre entre o contexto social e a aprendizagem, ligados de forma positiva e significativa, que contribuem para a participação ativa dos estudantes dentro

do contexto escolar e para o aumento do desempenho acadêmico.

A investigação sobre o engajamento surgiu a partir de duas perspectivas: *interventiva*, que busca proporcionar melhorias no desenvolvimento dos estudantes dentro do ambiente educacional, visando obter resultados mais expressivos (Estell & Perdue, 2013); e *preventiva*, que tem como objetivo evitar a ocorrência de fatores negativos, causadores da desmotivação dos estudantes, tais como: depreciação da estrutura física da escola, baixos níveis de desempenho acadêmico, evasão escolar; envolvimento com o consumo de drogas e a prática da violência física e verbal (Hirschfield & Gasper, 2011). Nesse sentido, o engajamento escolar pode ser considerado uma variável relevante na resolução dos problemas escolares, uma vez que se encontra positivamente relacionado com a promoção da aprendizagem e realização acadêmica (Ladd & Dinella, 2009).

De acordo com Schaufeli, Salanova, González-Romá, e Bakker (2002) o engajamento escolar não se caracteriza por um estado específico e momentâneo, mas se refere a um estado afetivo-cognitivo persistente, compreendido como um estado mental positivo que se relaciona tanto com o trabalho quanto com o estudo. Para esses autores, este construto envolve três fatores: (1) Vigor, (2) Dedicção e (3) Absorção.

O primeiro fator, Vigor, caracteriza-se pelo alto nível de energia e resiliência mental empregado pelo aluno durante a realização de alguma atividade. Nesse caso, reflete o desejo de se esforçar naquilo que se está executando (trabalho, atividade escolar), mesmo quando surgem dificuldades durante a sua efetivação. Os indivíduos que pontuam alto neste fator costumam dedicar muita energia às suas atividades.

O segundo fator, Dedicção, denota uma implicação ou um envolvimento laboral alto, acompanhado pela manifestação de sentimentos de entusiasmo, inspiração, orgulho e interesse na atividade desenvolvida. Os indivíduos que pontuam alto neste fator se identificam fortemente com seu trabalho ou suas atividades realizadas, sentindo-se orgulhosos de suas atuações.

O último fator, Absorção, refere-se ao envolvimento total nas tarefas desenvolvidas, em que os sujeitos experienciam a sensação do “tempo passar voando”. Nesse caso, as pessoas apresentam certa dificuldade de se desconectar da atividade, particularmente devido ao quanto se desfruta e se concentra no que está executando. Os indivíduos que pontuam alto neste fator indicam desfrutar do que fazem, sentindo-se intrinsecamente motivadas e imersas.

Schaufeli, Taris, e Bakker (2006) ressaltam que as pessoas engajadas se esforçam (vigor), se envolvem (dedicção) e se sentem felizes (absorção) com o que estão fazendo. Elas também são persistentes em face das dificuldades e têm prazer com o seu sucesso, se esforçando e se dedicando com entusiasmo às atividades escolares, como forma de alcançarem um objetivo maior que é a aquisição de novos conhecimentos (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008).

Logo, entende-se que o engajamento escolar é um fator que auxilia o processo de aprendizagem, proporcionando uma melhor qualidade na educação (Chien & cols., 2010). Ao se discutir e trabalhar o engajamento escolar, busca-se estimular o envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas e assim, majorar a responsabilidade (Estell & Perdue, 2013), o esforço (Li & Lerner, 2013) e o rendimento (Dotterer & Lowe, 2011). Portanto, o estudo mais aprofundado deste construto permitirá compreender e encontrar mecanismos para promovê-lo e assim, acarretar resultados positivos no desempenho dos estudantes (Greene, Lee, Constance, & Hynes, 2013).

Ressalta-se ainda que o engajamento escolar pode ser percebido como um fator correspondente às necessidades psicológicas, presentes na teoria das necessidades de Abraham Maslow (1943), caracterizado principalmente por uma orientação à autonomia com eficiência cognitiva e competência percebida (Wong, 2000). Com base nessa ideia e nos resultados de sua pesquisa, Gouveia e cols. (2010) sugerem que a atuação dos estudantes frente às atividades e o desempenho acadêmico podem ser influenciados pelos valores humanos, uma vez que estes representam meta-cognitivamente as necessidades a serem satisfeitas. Frente ao exposto, a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos será o fundamento, pois além de compreender os valores como guia das ações humanas e a expressão cognitiva das necessidades (Gouveia, 2013), a exemplo do engajamento escolar, apresenta adequabilidade psicométrica no contexto nacional e transcultural (Medeiros, 2011).

Valores Humanos

Os valores humanos são construtos que fornecem um instrumento analítico para descrever e explicar as similaridades e diferenças entre as pessoas, grupos, nações e culturas, pois ao internalizar um valor, este se torna, consciente ou inconscientemente, um padrão ou critério para guiar a ação, para desenvolver e manter as atitudes em relação a objetos e situações importantes, e para julgar moralmente a si e aos outros (Rokeach, 1981).

De modo geral, muitas são as contribuições teóricas dos estudos sobre valores humanos, podendo ser didaticamente divididas em duas perspectivas, uma sociológica (grupal) e outra psicológica (pessoal). Porém, no presente trabalho focar-se-á na perspectiva psicológica, em que o indivíduo é considerado uma unidade básica de análise (Kuklick, 2002), mas especificamente a Teoria Funcionalista dos Valores humanos, proposta por Gouveia (1998).

Os valores humanos são definidos, segundo esta teoria, como critérios de orientações que guiam as ações humanas e expressam cognitivamente suas necessidades básicas (Gouveia, 2013). Tal modelo tem-se apresentado mais parcimonioso, integrador (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014). Gouveia (2003, 2013) em seu modelo propõe duas dimensões funcionais dos valores que juntas formam dois eixos primordiais: o eixo horizontal, relacionado ao tipo de

orientação, que guiam as ações humanas; e o eixo vertical, que corresponde ao tipo de motivador que expressam as necessidades.

O eixo horizontal se subdivide em três critérios de orientação ou subfunções valorativas, são elas: (1) *social*, cujas pessoas que se pautam nestes valores apresentam uma preferência à vida em comunidade ou possuem um foco interpessoal, (2) *pessoal*, os indivíduos que são guiados por esses valores são egocêntricos ou apresentam um foco intrapessoal, e (3) *central*, o qual representa a espinha dorsal da hierarquia dos valores, sendo este tipo de orientação referência para os valores sociais e pessoais (Gouveia & cols., 2014).

Já o eixo vertical se subdivide em dois tipos de motivadores, a saber, materialista e humanitário. O primeiro está relacionado a ideias práticas, e as pessoas que se pautam nesses valores apresentam uma orientação a metas específicas e regras normativas. A segunda, humanitária, representa uma orientação universal, baseada em princípios abstratos e ideias, sem um foco imediato. A combinação destes dois eixos resulta em seis subfunções (Existência, Suprapessoal, Interativa, Normativa, Experimentação e Realização) que serão descritas a seguir.

A subfunção Existência possui motivador materialista e orientação central. Representa as necessidades mais básicas de sobrevivência do homem (biológica e psicológica) e as necessidades de segurança. Esta é constituída pelos valores: de estabilidade pessoal, que expressa a luta para garantir sobrevivência; saúde, marcado pela evitação de coisas que podem ser uma ameaça à sua vida; e sobrevivência, que representa necessidades mais básicas, como comer e beber.

A subfunção Realização apresenta um motivador materialista, mas com orientação pessoal. As pessoas guiadas por tais valores focalizam em realizações materiais. É composta pelos valores: êxito, que reflete a busca pela eficiência; poder, caracterizado pela ênfase dada ao princípio de hierarquia; e prestígio, marcado pelo desejo de usufruir de vantagens do reconhecimento social.

A subfunção Normativa possui um motivador materialista e uma orientação social, focada na observância de regras sociais refletindo à importância dada em preservar a cultura e as normas convencionais. Evidenciando uma orientação vertical, cuja obediência à autoridade é predominante. Essa subfunção é composta pelos seguintes valores: obediência, o qual evidencia a importância de cumprir deveres e obrigações diárias; religiosidade, marcado pelo reconhecimento de uma entidade superior em que se busca certeza e harmonia para uma vida social pacífica; e tradição, que representa a pré-condição de disciplina no grupo ou na sociedade como um todo para satisfazer as necessidades.

A subfunção Suprapessoal apresenta uma orientação central e um motivador humanitário. Os valores desta subfunção estruturam e categorizam o mundo de forma consistente, favorecendo clareza e estabilidade na organização cognitiva do indivíduo. Fazem parte desta subfunção os seguintes valores: beleza, que representa as necessidades de

estéticas e evidenciam uma orientação global; conhecimento, marcado pela busca constante de se manter atualizado e informado; e maturidade, o qual representa a necessidade de autorrealização.

A subfunção Experimentação possui um motivador humanitário e uma orientação pessoal. Está relacionada às necessidades fisiológicas de satisfação em sentido amplo e os indivíduos que adotam tais valores não se conformam facilmente com regras sociais. Fazem parte desta subfunção os valores descritos a seguir: emoção, representa a necessidade fisiológica de excitabilidade e busca de experiências perigosas, arriscadas; prazer, corresponde à necessidade orgânica de satisfação em um sentido mais amplo; e sexualidade, que representa a necessidade de sexo.

A subfunção Interativa detém um motivador humanitário e uma orientação social. Representa as necessidades de pertença, amor e afiliação e seus valores são essenciais para estabelecer, regular e manter as relações interpessoais. Fazem parte desta subfunção os valores: afetividade, que enfatiza os relacionamentos íntimos, as relações familiares, os cuidados, os afetos, o prazer e a tristeza; apoio social, que expressa a necessidade de afiliação, destacando-se a segurança que pode ser proporcionada; e convivência, que requer um sentido de identidade social, indicando a ideia de pertença a um grupo social e não viver sozinho.

Em vista do que foi relatado, o presente estudo tem por objetivo conhecer em que medida os valores humanos predizem o engajamento escolar de adolescentes paraibanos, além de conhecer a influência da instituição escolar e da escolaridade.

Método

Participantes

Contou-se com uma amostra de conveniência (não-probabilística) composta por 338 estudantes, com idade média de 13,04 anos ($DP=1,45$), sendo a maioria do sexo masculino (52,4 %), de classe média (80,2%) e de escola pública (53,6%) de municípios paraibanos. Estes cursavam sexto (23,1%), sétimo (24,6%), oitavo (25,7%) e nono (26,3%) ano do ensino fundamental, e afirmaram gostar dos seus professores (86,4 %) e da instituição da qual fazem parte (88,5%).

Instrumentos

Os participantes foram solicitados a responder um livreto contendo três instrumentos, a saber:

Escala de Engajamento Escolar: este instrumento é originalmente holandês e enfoca o contexto laboral (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Porém utilizou-se nesta pesquisa a versão adaptada para o Brasil por Gouveia (2009), composta por 17 itens, respondidos em uma

escala de resposta de tipo *Likert* com sete pontos, variando de 0 (nada) a 6 (sempre). Os alfas de *Conbrach* encontrados para as três dimensões do engajamento escolar foram satisfatórios, apresentando índices de 0,65 (Dedicação), 0,77 (Vigor), 0,78 (Absorção), para a cidade de Aracaju. Este estudo, em particular, contou com uma amostra não probabilística, composta por 371 estudantes de escola Pública e 610 de redes privada da capital de Sergipe.

Questionário de Valores Básicos: foi desenvolvido por Gouveia (2013). É composto por 18 itens, que representam valores específicos e respondidos em uma escala de resposta de tipo *Likert* com sete pontos variando de 1 (Totalmente não importante) a 7 (Totalmente importante); apresentou alfas variando de 0,48 (interativa) a 0,63 (normativa). Considerando que o número de itens pode afetar esse índice de consistência, que costuma aumentar proporcionalmente ao número de itens incorporados no instrumento (Pasquali, 2010), é preciso ter cautela em sua interpretação, uma vez que cada subfunção está formada por apenas três itens. Ademais, o QVB-18 apresenta qualidades psicométricas satisfatórias [validade (construto) e precisão (consistência interna e confiabilidade composta)], para fins de pesquisas, em todos os estados brasileiros (Medeiros, 2011).

Questionário sociodemográfico: desenvolvido com a finalidade de caracterizar a amostra, sendo composto por questões sobre a idade, o sexo, a instituição escolar e ano escolar.

Procedimentos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley (CEP/HULM) e, após o parecer favorável (Protocolo nº 389/14), os pesquisadores entraram em contato com a direção das instituições de ensino com a finalidade de solicitar permissão para aplicar os questionários, especificamente, encaminhar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os pais ou responsáveis dos estudantes. Posteriormente, pesquisadores treinados aplicaram para os estudantes cujos pais tinham autorizado os instrumentos no ambiente de sala de aula. Salienta-se que mesmo o local sendo coletivo, as respostas eram dadas de forma individual.

Foram respeitadas todas as normas éticas para pesquisas com seres humanos exigidas pela Resolução 466/2012. Sendo esclarecido o caráter voluntário da participação, garantido o anonimato e o sigilo das respostas, além de solicitar a assinatura do Termo de Assentimento pelo adolescente. O tempo necessário para a conclusão foi de aproximadamente 20 minutos.

Análise dos Dados

Para tabulação dos dados foi utilizado o programa SPSS, em sua versão 20. Foram realizadas análises descritivas (medidas de tendência central e dispersão), a fim de caracterizar a amostra; correlação (r de *Pearson*), visando

conhecer como o engajamento escolar se relaciona com os valores humanos; regressão linear múltipla, objetivando conhecer como os valores humanos explicam o engajamento escolar, tentando assim, inferir a relação de causa e efeito entre as duas variáveis; além de análises de variância multivariada (MANOVA), com a intenção de verificar as diferenças de magnitudes nas médias computadas no engajamento escolar tendo em vista a natureza da instituição educacional e a escolaridade dos participantes.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que quanto aos subgrupos tomados neste estudo, observa-se que estudantes de escola pública e aqueles que cursam o sexto ano pontuam mais alto na maioria das dimensões do engajamento escolar. No tocante aos valores humanos, destaca-se a pontuação mais baixa em todos os subgrupos dos participantes na subfunção experimentação. Estes achados proporcionam uma melhor descrição dos participantes e colaboram com a interpretação das análises de relação, as quais são apresentadas a seguir.

Resultados

Descritivo das dimensões do estudo de acordo com a amostra

Em um primeiro momento, apresentam-se as estatísticas descritivas das dimensões dos instrumentos utilizados a partir de subgrupos e amostra geral. Estes resultados são apresentados na Tabela 1.

Correlatos e preditores valorativos do Engajamento Escolar

Neste tópico objetiva-se conhecer as variáveis que se relacionam com o engajamento escolar, bem como aquelas que podem explicá-la. Ressalva-se que, neste caso, as variáveis de interesse as subfunções valorativas atribuídas aos participantes, além das dimensões dedicação, vigor, absorção e fator geral do engajamento escolar. Dessa forma,

Tabela 1. Análise descritiva das dimensões dos instrumentos utilizados.

Dimensões	Amostra		Instituição escolar		Escolaridade		
	Total	Particular	Pública	Sexto	Sétimo	Oitavo	Nono
	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Dedicação	20,79 (5,78)	21,29 (6,24)	20,37 (5,34)	21,58 (5,63)	19,78 (5,28)	20,74 (7,30)	21,07 (4,56)
Vigor	18,11 (8,67)	16,61 (7,37)	19,43 (9,49)	23,21 (11,55)	16,39 (6,99)	16,66 (6,86)	16,45 (6,84)
Absorção	19,48 (7,51)	18,55 (6,97)	20,28 (7,88)	23,77 (7,26)	17,95 (6,95)	17,72 (7,09)	18,88 (7,37)
EE: fator geral	58,39 (18,48)	56,45 (17,57)	60,08 (19,13)	68,56 (20,27)	54,12 (16,44)	55,12 (17,64)	56,91 (16,41)
Interativa	15,87 (3,34)	16,14 (3,01)	15,64 (3,60)	16,38 (3,33)	15,38 (3,69)	15,59 (3,26)	16,18 (3,01)
Normativa	17,29 (3,24)	17,14 (3,10)	17,43 (3,36)	17,96 (3,06)	18,82 (3,79)	17,33 (2,90)	17,16 (3,14)
Suprapessoal	16,72 (3,95)	16,84 (2,65)	16,62 (3,20)	17,27 (3,22)	16,24 (2,99)	16,22 (2,73)	17,16 (2,79)
Existência	17,73 (2,93)	17,94 (2,69)	17,54 (3,12)	18,10 (3,33)	17,47 (3,19)	17,52 (2,23)	17,89 (2,89)
Experimentação	14,42 (3,74)	14,44 (3,71)	14,40 (3,78)	14,37 (3,87)	14,46 (4,08)	14,09 (3,63)	14,85 (3,32)
Realização	15,12 (3,25)	15,05 (3,05)	15,18 (3,42)	15,79 (3,94)	14,22 (2,88)	15,19 (2,99)	15,28 (3,03)

Nota. EE: Engajamento escolar; M: média; DP: desvio padrão.

Tabela 2. Relação entre os fatores de engajamento escolar e as subfunções valorativas.

Subfunções Valorativas	Engajamento Escolar			
	Dedicação	Vigor	Absorção	Fator Geral
Interativa	0,26**	0,14*	0,17*	0,22**
Normativa	0,35**	0,32**	0,33**	0,39**
Suprapessoal	0,37**	0,32**	0,32**	0,38**
Existência	0,28**	0,18*	0,20**	0,25**
Experimentação	0,03	-0,04	-0,03	-0,02
Realização	0,23**	0,27**	0,021**	0,27**

Notas. * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$.

a tabela 2 apresenta as correlações de *Pearson* entre essas variáveis.

Conforme a Tabela 2, é possível verificar que as subfunções interativa, normativa, suprapessoal, existência e realização correlacionaram-se positivamente com todas as dimensões de engajamento escolar. Portanto, quanto maior a pontuação nestas cinco subfunções, maiores são as pontuações nas dimensões de engajamento escolar como avaliado por estes instrumentos. Ademais, constatou-se que unicamente a subfunção experimentação não apresentou correlação significativa com os fatores de engajamento escolar.

Complementando as análises acerca da associação entre o engajamento escolar e seus correlatos valorativos, pretende-se também conhecer quais subfunções podem

explicar tal comportamento. Para tanto, realizou-se uma análise regressão linear múltipla (método *Enter*), introduzindo como variável critério o fator geral do engajamento escolar, calculado a partir da somatória de todos os itens que compõe a Escala de Engajamento Escolar e como variáveis antecedentes as subfunções valorativas que apresentaram correlação significativa com a dimensão analisada. Os resultados são mostrados na Tabela 3.

De acordo com a Tabela 3, no que diz respeito ao engajamento escolar, unicamente as subfunções normativa, suprapessoal e realização o predisseram. A partir destas análises verifica-se que estas três subfunções se correlacionaram e, conjuntamente, explicaram 22% (R^2 ajustado) da variância total. Ademais, pode-se reconhecer a influência re-

Tabela 3. Regressão entre os fatores de engajamento escolar e as subfunções valorativas.

Preditores do engajamento escolar	B	Erro padrão de β	β Padronizado	t
Interativa	-0,04	0,05	-0,04	-0,73
Normativa	0,25**	0,05	0,26**	4,42
Suprapessoal	0,31**	0,06	0,30**	4,92
Existência	-0,01	0,06	-0,01	-0,11
Realização	0,11*	0,05	0,12*	2,05

Notas. * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$.

levante dos valores humanos, sobretudo destas três subfunções que atuaram como preditores do engajamento escolar.

Análise Multivariada de Variância (MANOVA)

Por fim, objetivando examinar a variabilidade dos fatores de engajamento escolar em função de dados sociodemográfico (instituição escolar e escolaridade), realizou-se uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA). Nesta análise constatou-se que a natureza da instituição escolar [Lambda de Wilks = 0,95, $F(3,310) = 5,54$, $p < 0,01$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,05$] e a escolaridade [Lambda de Wilks = 0,90, $F(9,754) = 3,93$, $p < 0,001$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,03$], influenciaram os fatores do engajamento escolar. Tomando estas duas variáveis independentes, de forma simultânea, constatou-se uma ausência de efeitos de interação significativos [Lambda de Wilks = 0,96, $F(9,795) = 1,43$, $p = 0,17$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,01$].

Analisando o resultado dos testes univariados (teste *post hoc* de Bonferroni), percebeu-se que os estudantes de escolas públicas pontuaram mais alto ($M=3,18$) do que o fizeram os das particulares ($M=2,81$), especificamente no fator Vigor [$F(1; 10,546) = 7,14$, $p < 0,001$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,02$]. Com relação à escolaridade, os testes univariados (teste *post hoc* de Bonferroni) indicaram haver diferença em relação aos fatores Vigor [$F(3; 14,68) = 9,95$, $p < 0,001$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,08$] e Absorção [$F(3; 11,77) = 8,40$, $p < 0,001$, $\eta^2(\text{tamanho do efeito}) = 0,07$]. Particularmente, observou-se que no fator Vigor os estudantes do sexto ano apresentaram médias maiores ($M= 3,71$) do que o fizeram os do nono ($M= 2,83$), do oitavo ($M= 2,77$) e do sétimo ano ($M= 2,69$). Enquanto que, no fator Absorção, os estudantes do sexto ano também apresentaram médias maiores ($M = 3,93$) do que os do nono ($M = 3,14$), do sétimo ($M = 2,98$) e do oitavo ano ($M= 2,96$).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal conhecer em que medidas os valores humanos predizem o engajamento escolar. Estima-se que isso tenha sido alcançado, uma vez que os resultados encontrados nas análises de correlação e regressão indicaram relação dos valores com o engajamento escolar, sendo as subfunções normativa, suprapessoal e realização aquelas que melhor explicam os comportamentos de atuação positiva no contexto acadêmico.

Com base nas análises executadas constatou-se que as pessoas que priorizam os valores centrais (suprapessoal e existência) tendem a ser mais engajadas, apresentando uma alta dedicação, vigor e absorção frente às atividades acadêmicas. Isto sugere que o engajamento escolar tende a ser elevado quando os estudantes possuem como princípios guias valores da subfunção existência (e.g. sobrevivência e estabilidade pessoal) e suprapessoal (e.g. maturidade e conhecimento).

Isso pode ser entendido na medida em que se compreende o engajamento como uma variável que impulsiona os estudantes a buscarem cada vez mais qualificação, facilitando assim, sua inserção no mercado de trabalho (Vieira, 2011). Logicamente, essa conquista de espaço proporcionará um bom retorno financeiro e este promoverá um contexto em que suas necessidades básicas sejam facilmente supridas.

Quanto à subfunção suprapessoal, marcada por uma maior ênfase em ideias abstratas (Gouveia, 2013), mostrou-se um importante motivador para o engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas, podendo este último ser influenciado pelos esforços pessoais para adquirir novos conhecimentos, enfatizando desta forma o engajamento cognitivo, o qual se refere ao investimento que cada um fará no processo de aprendizagem (Ainley, 1993). Este esforço, na maioria das vezes, pode ser acompanhado pela dedicação e investimento de tempo dos estudantes em realizar suas atividades escolares fora do ambiente institucional, visando a internalização de novas informações, além de preparar um alicerce para a compreensão de assuntos mais complexo (Rosário & cols., 2005). Estes resultados foram corroborados com os achados obtidos na análise de regressão, pois, os valores da subfunção suprapessoal se apresentaram como bons preditores do engajamento escolar.

Com base nas correlações foi possível constatar ainda que os estudantes que tem como princípios guias os valores da orientação social (subfunções interativa e normativa) se esforçarem e se dedicarem mais, desprendendo um maior nível de energia na hora de realizar tarefas escolares (Fonsêca, 2008). A subfunção interativa, que representa as necessidades de pertença, amor e filiação (Gouveia, 2013), revelou uma correlação positiva com os fatores de engajamento escolar. Tal fato pode ser justificado pela influência dos afetos e emoções dos estudantes direcionados a instituição de ensino, se estes fatores forem positivos a participação dos alunos na escola, por meio de troca de ideias com colegas e professores em sala de aula e realização das atividades, tende a ser maior do que aqueles detentores de afetos e emoções negativas (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Esse resultado é corroborado também por Hirschi (1969), que pontua que o vínculo com os pais, amigos e funcionários da instituição educacional constituem um bom indicador de apego à escola, principalmente quando todos de seu ciclo o incentiva em suas atividades acadêmicas, refletindo em excelentes resultados escolares. Na mesma direção, Ferreira (2010) afirma que os estudantes ao se perceberem autônomos, competentes e envolvidos com o professor demonstram ser mais motivados e engajados com a escola. Já os estudantes com baixa percepção de competência e pertencimento ao espaço escolar apresentaram altas pontuações em desmotivação e baixa em engajamento.

A subfunção normativa, que tem o seu enfoque em regras sociais, refletindo à importância de preservar a cultura e as normas convencionais (Gouveia & cols., 2014), também se mostrou um bom motivador para o envolvido acentuado dos estudantes nas atividades acadêmicas. Este resultado pode ser melhor entendido com o posicionamen-

to de Harris (2011), o qual pontua que regras institucionais são fatores que contribuem significativamente para o melhor desempenho e engajamento dos estudantes nas atividades acadêmicas, pois a medida que estes direcionam energia e esforço para o cumprimento das mesmas, estão se realizando e aumentando o desejo de participação em sala de aula, evitando assim, comportamentos negativos e socialmente reprováveis. Esses resultados foram parcialmente ao encontro dos achados da análise de regressão, pois apenas a subfunção normativa se apresentou, estatisticamente, como um bom explicador do engajamento escolar.

Por fim, em relação ao tipo orientação pessoal, apenas os valores da subfunção realização apresentaram correlação positiva e significativa com o engajamento escolar. Segundo Gouveia (2003) a subfunção realização encontra-se pautada em motivadores materialistas, apresentando-se como um de seus descritores o valor êxito pessoal. De acordo com Klem e Connell (2004) a busca pelo êxito nas atividades acadêmicas pode ser vista como um bom preditor do engajamento escolar, pois os estudantes que visam alcançar bons resultados em suas atividades tendem a dedicar mais horas, objetivando realizá-las com cautela e sem erros, alcançando notas altas em exames e passagem de série sem nenhuma dificuldade. Quanto à subfunção experimentação, não apresentou nenhum resultado expressivo e significativo nas análises realizadas; porém ficou claro o sentido inverso dos relacionamentos das variáveis estudadas, sugerindo que as pessoas que priorizam tais valores tendem a possuir baixo nível de engajamento nas atividades escolares.

Na análise Multivariada de Variância (MANOVA), constatou-se que a natureza da instituição escolar e o ano cursado pelos estudantes influenciaram nos resultados do engajamento. Nesta análise pode-se verificar que os participantes de escolas públicas pontuaram mais alto do que aqueles de escolas particulares. Levando-se em consideração que os estudantes de escolas públicas, em sua maioria, vivem em um contexto marcado por baixos recursos financeiros, restrições de professores, merenda e livros, supõe-se que por isso o jovem venha a perceber na formação acadêmica a possibilidade de uma vida melhor e, portanto, busca se envolver nas atividades esportivas, culturais e acadêmicas oferecidas pela escola.

Ademais, o engajamento escolar apresentou médias diferentes entre as séries escolares, apresentando-se mais alta na série mais baixa (sexto ano) e diminuindo nos anos seguintes. Este resultado é corroborado por Megliato (2011) e Jonosz e cols. (2008), o qual afirma que com o avançar das séries e idades os níveis de motivação intrínseca tendem a diminuir, assim como o engajamento escolar. Sobre isso, Gouveia (2009) afirma que o período de maior engajamento pode ser notado na pré-adolescência (entre 10 e 12 anos), apresentando um decréscimo quando se aproxima da idade adulta (17 e 18 anos).

Por fim, pode-se concluir que o objetivo do presente estudo foi alcançado, contudo, vale destacar que a pesquisa apresentou algumas limitações como, por exemplo, a amostra, que foi por conveniência, o que impossibilita a

generalização dos resultados mesmo para o universo da qual a amostra extraída (Cozby, 2003). Sugere-se, portanto, que estudos futuros optem por trabalhar com amostras mais heterogêneas e representativas, coletadas de forma randômica, de modo a permitir a generalização dos resultados. No mais, essa limitação não desmerece a presente pesquisa visto que esta não teve como objetivo a generalização dos resultados, mas tão somente a busca de indícios de relações entre variáveis.

Sugere-se ainda, a pesquisas futuras que busquem verificar como a aliança das duas variáveis aqui estudadas, engajamento e valores humanos, podem contribuir para prevenção de fatores negativos, desencadeadores da baixa motivação dos estudantes (Hirschfield & Gasper, 2011), além de investigar o reflexo desta interação no desenvolvimento, intra e extra escolar, dos acadêmicos (Estell & Perdue, 2013). Estudos póstumos podem, ainda, investigar a influência de outros construtos (e.g., motivação e ansiedade) e variáveis demográficas, a exemplo, de rendimento familiar, origem sociocultural, caracterização das zonas de residência (rural ou urbana), no engajamento escolar.

Finalmente, espera-se que os resultados aqui evidenciados colaborem para a ampliação da discussão teórica acerca do tema, bem como fomentem debates entre gestores, coordenadores e professores de escolas no sentido de sugerir projetos que visem desenvolver os valores, sobretudo àqueles de orientação central e social, além de atividades acadêmicas e culturais que estimulem os jovens a se envolverem mais com o contexto escolar o que, seguramente, contribuirá para a prevenção de problemas sociais e acadêmicos.

Referências

- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 395.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*(3), 187-200.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development, 81*(5), 1534-1549.
- Coelho, G. R. & Amantes, A. (2014). A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 13*(1), 48-72.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence.

- Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Ferreira, E. E. B. (2010). *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Fonsêca, P. N. (2008). *Desempenho acadêmico de adolescentes: Proposta de um modelo explicativo*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional entre crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Gouveia, V. V. (1998). *La naturaleza de los valores descriptores del individualismo e del colectivismo: Una comparación intra e intercultural*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madri, Espanha.
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de psicologia*, 8(3), 431-443.
- Gouveia, V. V. (2013). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, Aplicações e Perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F., Fonsêca, P. N., Gouveia, R. S., Brito, A. I. A. S., & Carvalho Rodrigues, G. R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 323-331.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., & Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47.
- Greene, K. M., Lee, B., Constance, N., & Hynes, K. (2013). Examining youth and program predictors of engagement in out-of-school time programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1557-1572.
- Harris, L. (2011). Concepções de engajamento dos alunos dos professores secundários: Engajamento na aprendizagem ou em escolaridade? *Ensino e Formação de Professores*, 27(2), 376-386.
- Hirschfield, P. J. & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kuklick, H. (2002). Functionalism. Em A. Barnard & J. Spencer (Orgs.), *Encyclopedia of social and cultural anthropology* (pp. 377-384). London: Routledge.
- 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.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Medeiros, E. D. (2011). *Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Testando sua adequação intra e interculturalmente*. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB.
- Megliato, J. G. P. (2011). *Perfis motivacionais e engajamento de adolescentes nas tarefas escolares em casa*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Puig, J. M. & Arantes, V. A. (2007). *Educação e valores pontos e contrapontos*. Grupo Editorial Summus.
- Rokeach, M. (1981). *Crença, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2006). Dr Jekyll or Mr Hyde? On the differences between work engagement and workaholism. *Research companion to working time and work addiction*, 193-217.

Vieira, L. (2011). Os concurreseiros e o desperdício de talentos. *Administradores.com.br: o portal da administração*. Recuperado: 29 mai. 2015. Disponível: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/os-concurreseiros-e-o-desperdiciode-talentos/56599/>.

br/informe-se/artigos/os-concurreseiros-e-o-desperdiciode-talentos/56599/.

Voisin, D. R., Neilands, T. B., & Hunnicutt, S. (2011). Mechanisms linking violence exposure and school engagement among African American adolescents: Examining the roles of psychological problem behaviors and gender. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 61-71.

Wong, M. M. H. (2000). The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 315-326.

Recebido em: 04/11/2015

1ª Reformulação em: 03/05/2015

2ª Reformulação em: 23/05/2015

Aprovado em: 24/05/2016

Sobre os autores

Patrícia Nunes da Fonsêca (pnfonseca.ufpb@gmail.com)
Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Psicologia Social.

Bruna de Jesus Lopes (bruna_lopespsi@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba. Mestranda em Psicologia Social

Rosicleia Moreira Palitot (rosicleiapalitot@gmail.com)
Universidade Federal da Paraíba. Graduanda em Psicopedagogia.

Andrezza Manguiera Estanislau (andrezza.estanislau@hotmail.com)
Universidade Federal da Paraíba. Graduanda em Psicopedagogia.

Ricardo Neves Couto (r.nevescouto@gmail.com)
Universidade Federal da Paraíba. Mestrando em Psicologia Social

Gabriel Lins de Holanda Coelho (linshc@gmail.com)
Cardiff University, Gales. Doutorando em Psicologia.

Os autores agradecem ao CNPq por meio de financiamento de pesquisa (Edital Universal) concedido a primeira autora, à CAPES pelas bolsas de Mestrado e Doutorado concedidas ao segundo, quinto e último autores respectivamente, e à UFPB pela bolsa de Iniciação Científica concedida ao terceiro autor.

Resenha

Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade

Review Cultural-historical dialogs in the perspective:
interlocutions with the clinic of the activity

Reseña Diálogos en la perspectiva histórico-cultural:
interlocuciones con la clínica de la actividad

Airton Pereira do Rêgo Barros

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia – MG - Brasil

Banks-Leite, L.; Smolka, A. L. B.; Anjos, D. D. (Orgs.) (2016). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 306 p..

A obra da qual trata esta resenha faz uma excelente articulação entre as bases conceituais e teóricas que sustentam a perspectiva histórico-cultural em Psicologia e algumas pesquisas realizadas à luz da clínica da atividade (CA), que analisam as relações de trabalho a partir da ótica dos trabalhadores, focando-se em suas atividades, modos de agir e fazer.

A coletânea de textos em questão teve sua origem no seminário Vygotsky: teoria e método – perspectivas em debate, realizado em 2013 na Faculdade de Educação da Unicamp e organizado pelo Grupo de Pesquisa em Pensamento em Linguagem (GPPL). As seções temáticas desenvolvidas na obra se baseiam no referencial teórico da CA, concebido por Yves Clot, professor titular de psicologia do trabalho do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris.

As seções temáticas estão divididas em duas partes: a primeira destinada as Questões do desenvolvimento humano e a segunda sobre Estudos em clínica da atividade. Os dois primeiros capítulos versam sobre a noção de desenvolvimento humano e o estatuto dos instrumentos técnicos e semióticos. O primeiro texto traz a relevo a importância das

duas teses elementares de Vygotski para a compreensão do desenvolvimento humano: a de que a especificidade humana é de natureza cultural, assim como são de origem social as funções humanas. Sendo assim, a atividade humana inexoravelmente exige uma passagem dos meios naturais para os simbólicos, ou seja, o encontro das funções biológicas e culturais se dá através do simbólico, da linguagem. O segundo capítulo ressalta que a atividade humana depende dos instrumentos criados pela cultura, e analisa o processo de desenvolvimento humano por meio da apropriação do instrumento de trabalho numa situação prototípica. Nesse texto a autora coloca em relevo a ideia de que os instrumentos são constituídos por duas partes: uma objetiva, natural e externa ao sujeito e outra parte subjetiva, psicológica e interna; assim, o instrumento é visto pelo sujeito como uma extensão do seu próprio corpo. Desta forma, a apropriação do instrumento se dá por meio de um movimento gradual que vai do exterior ao interior. A análise da situação prototípica observada demonstra que as contingências surgidas com a realização da tarefa exigem uma adaptação dos gestos do sujeito em sua relação com o instrumento de trabalho.

No terceiro capítulo, o autor afirma que a situação prototípica analisada no texto anterior revelou-se um bloqueio no desenvolvimento do trabalho causado pelo dispositivo da formação. Bloqueio estabelecido pelo poder da prescrição (instrução oficial) sobre o modo de fazer genérico, mesmo diante da ineficiência da prescrição, o que vai contra a concepção de Vygotski de que o humano é o sujeito do seu comportamento. “O desenvolvimento humano é um fenômeno com direções potencialmente infinitas, sendo o desenvolvimento realizado apenas um dos resultados no campo de batalha entre a sociedade e o psiquismo”. O desenvolvimento tem implicações em termos de poder e é denso historicamente, dessa forma, o agir humano deve ser visto sempre a partir de uma sociedade.

A primeira parte da obra é encerrada com três capítulos que têm como eixo temático a questão da afetividade e das emoções e sua influência no desenvolvimento humano. O escrito traz a contribuição de pensadores de diferentes áreas do conhecimento, como: Rimé, Wallon, Damásio e o próprio Clot, como também **demonstra a influência de Espinoza** na concepção de Vygotski sobre a dimensão afetiva do desenvolvimento humano, pois ambos tentam superar a dicotomia entre os aspectos representacional e biológico envolvidos nas questões emocionais humanas, enfatizando a influência dos processos sociais perversos na origem do sofrimento humano. O capítulo seguinte, escrito por Clot, fala sobre a interfuncionalidade dos afetos, emoções e sentimentos. O autor, neste capítulo, faz uma diferenciação entre os afetos e as emoções, assim como deixa claro que, apesar das emoções estarem subordinadas a dimensão corporal, seus significados dependem de um modo compartilhado de representar a experiência. Já os afetos, para Clot, de acordo com Espinoza, têm uma relação direta com a ação, aumentando ou diminuindo seu poder. Já o último capítulo desta parte da obra ressalta que enquanto Wallon e Vygotski se preocupam em explicar a gênese e a função das emoções no desenvolvimento humano, Clot busca explicar a dinâmica e o desenvolvimento da atividade; dessa forma, as ideias desses autores interagem de forma complementar.

A segunda parte do livro que aborda especificamente a clínica da atividade (CA) é introduzida por três capítulos que se interrogam sobre quem são os verdadeiros protagonistas das transformações no campo do trabalho: o expert (especialista), o intervenant (interventor) ou os próprios profissionais do ofício? Tal questão traz consigo muitas outras que dizem respeito à relação entre intervenção e pesquisa. Para resolvê-las os autores dos textos enfocados aqui e a debatedora Cláudia Osório concordam que “o transformar precede o conhecer” e que as funções do especialista e do clínico são muito distintas, haja vista que para o segundo o trabalhador é o protagonista das transformações. Mas existem pontos de discordância entre a debatedora, e algumas ideias apresentadas no capítulo escrito por Angero e Lima, sobretudo no que se refere à questão metodológica “a pesquisa começa quando a intervenção termina”. A debatedora tampouco concorda com a separação entre os objetivos da pesquisa e os da intervenção, pois isso seria uma decisão artificial, considerando

que pesquisa e intervenção constituem fonte e recurso uma para a outra, sendo impossível separá-las no tempo.

A partir de então o livro passa a abordar o tema da autoconfrontação, procedimento elaborado por Daniel Faïta, como método da CA por excelência. Primeiramente, uma seção de três capítulos trata o tema da autoconfrontação como método utilizado em dois estudos: o primeiro analisa situações relacionadas a um projeto de formação de professores do ensino fundamental I e o segundo envolveu professores de língua francesa em um programa de formação continuada. Essas pesquisas foram comentadas em um terceiro texto, onde a autora se questiona sobre o que as autoconfrontações simples e cruzada podem dizer acerca do trabalho do professor? Souza-e-Silva conduz seu debate a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que serviu de base para os estudos citados. A análise identificou os parâmetros na produção de marcas linguísticas e o efeito de sentido que decorre delas, desta forma, a autora reforça que a autoconfrontação se constitui em um espaço de transformação dos atores sociais.

Nos três capítulos que compõem a última seção do livro, o tema principal segue sendo a utilização da autoconfrontação como método de pesquisa e intervenção no contexto da CA. O primeiro texto dessa seção traz uma pesquisa realizada com funcionários de um banco estatal com altos índices de **absenteísmo**. Nesta pesquisa, os métodos da autoconfrontação serviram para os profissionais perceberem que as atividades impedidas e não realizadas, assim como certos conteúdos latentes na situação de trabalho exerciam um papel importante na saúde psicológica dos trabalhadores e na forma em como eles significavam próprias ações. Na sequência, é apresentada uma pesquisa realizada com duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que precisavam lidar com a questão da heterogeneidade dos saberes das crianças em sala de aula. Ambas precisavam revisar suas atividades de trabalho, pois a diversidade no nível de aprendizado dos alunos constituía um desafio e exigia uma mudança nas práticas pedagógicas.

Nas pesquisas citadas, os profissionais são inicialmente convidados a assistir a filmagem de suas atividades de trabalho, primeiramente acompanhados apenas do pesquisador (Autoconfrontação Simples), posteriormente ao lado de um companheiro de trabalho (Autoconfrontação Cruzada). Nos dois casos eles devem debater sobre o que assistiram. Por fim, o procedimento acaba em um encontro com o coletivo, onde vários companheiros de atividade devem debater sobre as possibilidades de suas ações no ambiente de trabalho, pois de acordo com esta perspectiva as transformações se efetivam e são sustentadas pela coletividade. Finalmente, o último capítulo do livro discute a importância das verbalizações propiciadas pelas autoconfrontações como forma de transformar as ações de trabalho a partir das reflexões e da resignificação dessas atividades. Trata-se, nesse caso, do papel de transformador exercido pela linguagem através das verbalizações dos trabalhadores.

Sendo assim, a obra em questão é uma excelente oportunidade para entendermos como os referenciais teóricos

e metodológicos da CA estão inseridos no campo da vertente histórico-cultural em psicologia e como a filosofia Marxista, a través do conceito de materialismo histórico-dialético, influen-

cia profundamente a maneira como a clínica da atividade interpreta as ações e relações de poder no contexto do trabalho.

Recebido em: 04/12/2015
Reformulado em: 12/07/2016
Aprovado em: 14/07/2016

Sobre o autor

Airton Pereira do Rêgo Barros (airton.barros@ufu.br)

Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Valência, Espanha. Professor do Instituto de Psicologia (IPUFU) da Universidade de Uberlândia - MG

História

History

Historia

Entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite

Interview with Sérgio Antônio da Silva Leite

Entrevista con Sérgio Antônio da Silva Leite



Doutor em Psicologia pela USP. Professor Titular no Departamento de Psicologia Educacional da Unicamp. Pesquisa temas relacionados com Alfabetização e Letramento, Afetividade nas Práticas Pedagógicas, Pedagogia Universitária e Formação de Professores. Suas últimas publicações: “Afetividade e Práticas Pedagógicas” (Org. 2006); “Alfabetização e Letramento” (Co-autoria, 2011); “Afetividade e Letramento na EJA” (Org. 2013); “Psicologia do Desenvolvimento” (Org. 2016). Atualmente, coordena o EA2- Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, da Unicamp.

ENTREVISTADORA: Roseli Fernandes Lins Caldas

Roseli: Quando e como se deu o encontro, em sua carreira profissional, entre a Psicologia e a Educação?

Sérgio: Inicialmente, quero agradecer os colegas da Abrapee pelo convite para esta entrevista. Considerando que é a segunda publicação sobre a minha carreira, sinto-me muito honrado em poder compartilhar parte da história do meu processo de constituição profissional, principalmente das reflexões que esse processo possibilita.

Sobre a questão acima colocada, devo dizer que o meu encontro com a Educação foi muito anterior à chegada da Psicologia em minha vida. Isto remonta à minha militância no movimento estudantil secundarista, nos anos 60 do século passado (!!!), antes do golpe militar de 64. Nesse período, fui militante da Ação Católica, movimento nacional da Igreja que gerou, entre outras coisas, a Teologia da Libertação. Nos anos que antecederam o golpe militar, a Ação Católica, em especial a JEC - Juventude Estudantil Católica, da qual fazia parte como estudante secundarista em Campinas, vivenciou um profundo processo de comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da militância política nas entidades estudantis como grêmios, órgãos municipais, estaduais e nacional. Além disto, apoiávamos o governo de Jango, que prometia as reformas de base, as quais infelizmente nunca foram implementadas; também apoiávamos o ministro Paulo de Tarso, profundamente comprometido com um projeto de Educação libertária. E não posso deixar de citar que, nesse período, conhecemos e nos apaixonamos por Paulo Freire, que já desenvolvia projetos de alfabetização de adultos. Em 64, era vice-presidente da UCES, União Campineira de Estudantes Universitários, cuja principal tarefa era incentivar a criação de grêmios estudantis nas escolas de Campinas.

Somente após todo esse período, como aluno do curso colegial, hoje Ensino Médio, enfrentei a questão da escolha profissional e acabei decidindo pela Psicologia, uma nova carreira que se iniciava e se constituía no Brasil, inclusive com os primeiros cursos de graduação e de Formação de Psicólogos. Embora minha família não tivesse recurso suficiente, estudei na PUC de Campinas, em função de uma bolsa integral que ganhei no primeiro ano, por ter sido o primeiro colocado no vestibular. Ingressei em 1966 e terminei em 1971. Nos anos restantes do curso na universidade, mantive-me como professor de cursinho de Madureza e Pré-vestibular, ensinando (pasmem...) análise sintática, apenas com a formação que obtive no saudoso Colégio Estadual Culto à Ciência. Devo admitir que tive muito sucesso como professor, o que, certamente, determinou o meu futuro direcionamento para a área.

Portanto, a Educação já estava impregnada na minha vida, desde a adolescência; fortaleceu-se como estudante universitário, tanto como professor de cursinho quanto como estudante de Psicologia, que vai construindo o seu caminho em uma única direção: ser professor universitário. Hoje, como pesquisador que estuda a dimensão afetiva/subjetiva no processo de ensino-aprendizagem, e vendo essa minha trajetória, fica claro que, desde a adolescência, vivenciei um

contínuo processo de mediações que me possibilitaram a criação de um profundo vínculo afetivo positivo com a área da Educação, em especial com as práticas de sala de aula.

Roseli: Quais os principais marcos de sua trajetória profissional, em relação à Psicologia e Educação?

Sérgio: Entendo que nesta sua pergunta, quando você fala em “principais marcos”, deve estar se referindo aos marcos teóricos e aos objetos de estudo que marcaram minha trajetória. Neste sentido, é inegável que, na minha graduação e parte da pós-graduação, a Análise do Comportamento teve uma grande influência. Mas, na pós, considero também que foi muito importante o papel de professores da área da Etologia, que atuavam no velho pavilhão B-10 da Psicologia Experimental, na USP. No entanto, é importante destacar que minha relação com a Análise Aplicada do Comportamento foi sempre marcada por um olhar crítico, provavelmente fruto de minha histórica inserção com as questões educacionais. Talvez um exemplo elucidie este ponto: a utilização do reforçamento em sala de aula foi um tema que sempre me incomodou, dado que, na maioria dos textos publicados no JABA, nos anos 70, os autores encantavam-se com as mudanças e as relações de controle observadas, mas pouco discutiam sobre as funções dos comportamentos reforçados ou extintos; em outras palavras, sempre defendi que a escolha de quais comportamentos devem ser fortalecidos é uma decisão de natureza ideológica, que reflete as concepções de homem e de sociedade que se tem. Logo cedo percebi que o reforçamento pode ser tanto um instrumento para manter a criança quieta e sentada, promovendo sua passividade, como para estimular comportamentos participativos e críticos, fundamentais para a formação de um cidadão transformador. Além disso, também me incomodava o uso de reforços artificiais em sala de aula, sem a perspectiva de que atividades relevantes tornem-se intrinsecamente reforçadores, como as práticas de leitura e escrita.

Mas, tenho que reconhecer que esta abordagem teórica foi importante na primeira fase de minha vida acadêmica, em que a questão da Alfabetização escolar foi o grande tema de estudo e pesquisa. Os instrumentos da Análise Aplicada do Comportamento possibilitaram-me desenvolver um trabalho, na rede de ensino público da região de Mogi das Cruzes, que mudou drasticamente a situação de exclusão da rede, nos anos 70: de um índice de reprovação de quase 50% nas primeiras séries, conseguimos reduzi-lo à marca de um dígito, o que envolveu um enorme esforço de um grupo de educadores (Supervisores, Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores) que eu tive imensa honra de coordenar e orientar. Foi minha grande experiência de construção de programas de ensino e de um modelo de trabalho coletivo nas escolas da rede, o que gerou o PRO-LESTE – Projeto de Alfabetização da Zona Leste, objeto de minha tese de doutorado, defendida em 1981, na USP, sob a orientação da Profa. Dra. Carolina M. Bori. O PRO-LESTE foi interrompido em 1982, com a primeira eleição do governador do Estado de São Paulo, após o golpe militar.

Algumas das propostas do projeto de Mogi das Cruzes foram consideradas na proposta de Período de Recuperação, através do reforço pedagógico, que a rede lançou em 1984 através de um decreto. Mas, obviamente, tal proposta não contemplou o aspecto central do projeto, que era o trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo de professores e coordenador pedagógico, em cada escola.

A minha vinda para a Unicamp, em 1984, pode ser caracterizada como o início da segunda grande etapa da minha vida acadêmica, com duas grandes mudanças. Primeiro, no campo de teoria psicológica: possibilitou-me o encontro com a abordagem Histórico-Cultural, através de grupos de estudo, com professores(as) e alunos(as) da Faculdade de Educação. As concepções vigotskianas possibilitaram-me novas interpretações não só do homem, mas das relações humanas, em especial, das relações que ocorrem em sala de aula. Simultaneamente, passei a desenvolver a pesquisa através de grupos temáticos, reunindo doutorandos, mestrandos e graduandos de Iniciação Científica, inicialmente em torno da questão da Alfabetização, mas agora com o acréscimo do conceito de Letramento, recém-chegado em nosso meio. A segunda grande mudança, sem dúvida, foi o nosso crescente envolvimento com a questão da afetividade nas práticas pedagógicas. Isto ocorreu quando começaram a surgir no grupo de pesquisa, alunos com projetos relacionados com o processo de constituição do sujeito como leitor autônomo. Tal desafio possibilitou o nosso encontro com as ideias wallonianas, que apresentam uma teoria mais estruturada sobre o desenvolvimento humano, situando a questão das emoções num plano central, juntamente com a cognição e o movimento, e com uma enorme vantagem de estar centrada nas mesmas bases teórico-filosóficas da teoria vigotskiana.

Os impactos desses encontros foram profundos, possibilitando ao nosso grupo a realização de inúmeras pesquisas e publicações, a partir de meados dos anos 90 até o presente. Esse grupo - na realidade um apêndice grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura, Escrita, da FE/Unicamp - é conhecido informalmente como Grupo do Afeto. O grande avanço teórico que esta vivência possibilitou foi a criação de um modelo teórico sobre a afetividade, que relaciona a mediação pedagógica com os impactos afetivos que produz na relação que se estabelece entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo abordado. Assim, grande parte da pesquisa desenvolvida pelos membros do grupo centrou-se na análise das práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores em sala de aula, que possibilitam, simultaneamente, que o aluno aproprie-se do conhecimento e estabeleça um vínculo positivo afetivo com o mesmo. É o que considero, hoje, como um processo de ensino-aprendizagem de sucesso, desenvolvido por professores inesquecíveis.

Roseli: Qual a sua concepção sobre a Psicologia Escolar no Brasil? Em sua opinião quais as perspectivas do profissional de Psicologia nesta área?

Sérgio: Devo reconhecer que eu sempre enfrento alguma dificuldade para discutir esta questão, pois entendo

que ela apresenta duas facetas que, no caso da nossa realidade, devem ser destacadas. A primeira delas diz respeito às contribuições que a Psicologia, enquanto área científica do conhecimento, tem para oferecer à Educação, ou seja, ao trabalho educacional executado pelos diversos profissionais que atuam nas inúmeras e diversas instituições educacionais. A segunda faceta relaciona-se com a ação do psicólogo na área da Educação, no caso o nosso conhecido Psicólogo Escolar. Faço esta divisão porque nem sempre essas duas facetas relacionam-se harmoniosamente, em especial quando se analisa historicamente a atuação do profissional da Psicologia na área educacional.

Creio não ser novidade para a grande maioria dos psicólogos e estudiosos da Educação que a Psicologia Escolar, enquanto profissão, surge na virada do século XIX para o século XX, profundamente marcada por concepções teóricas que, posteriormente, ficaram conhecidas como modelo médico. Em sua essência, este modelo assume que os considerados problemas psicológicos, independente de sua característica, têm suas causas determinadas, prioritariamente, por fatores que se encontram dentro do sujeito - as conhecidas causas subjacentes. Assim, se a criança não aprende na escola, deve ser devido a algum fator intrínseco, como motivação, inteligência, limitação etc., onde as condições ambientais não são devidamente consideradas. Na realidade, o conhecido modelo médico influenciou a Psicologia como um todo, mas foi na área educacional onde tais concepções tiveram grande receptividade no início e durante quase todo o século passado. Isto porque um modelo teórico, que foca no próprio indivíduo as principais causas do sucesso ou do fracasso, encaixa-se perfeitamente na ideologia liberal, que fundamenta o sistema capitalista, em especial com relação ao princípio do Individualismo, uma das crenças centrais desta ideologia: segundo o referido princípio, os homens nascem com potenciais geneticamente diferentes, uns melhor dotados do que outros, o que explica a razão do sucesso e/ou do fracasso que, pelo sistema, é sempre buscado no indivíduo. É também pelo princípio do Individualismo que o Liberalismo prevê como inevitável o processo de divisão de classes sócio-econômicas, que se observa no capitalismo. Neste sentido, a Psicologia, como profissão, desenvolveu, historicamente, uma prática que forneceu as justificativas científicas, por exemplo, para o processo que sempre marcou a exclusão escolar das crianças oriundas dos setores mais pobres, especialmente nos países capitalistas, caracterizados pelo fenômeno da concentração de renda. Hoje, sabemos que, na grande maioria dos casos de fracasso escolar, dentre os principais motivos encontram-se as condições inadequadas de ensino oferecidas aos alunos.

Embora o modelo médico já tenha sido objeto de profunda crítica pela própria Psicologia, por inúmeras pesquisas e contribuições teóricas, principalmente a partir dos meados do século passado, é negável que tais concepções tiveram, e talvez ainda tenham, influência no processo de formação e atuação profissional dos psicólogos. Isto parece verdadeiro, mesmo considerando, em nosso meio, a notável atuação do Sistema Conselho de Psicologia e instituições

científicas, como a Abrapee. Particularmente, acompanhei a questão da Psicologia Escolar, através das pesquisas acadêmicas e publicações, até uns quinze anos atrás, quando o tema perdeu espaço na minha agenda de trabalho.

O mesmo, entretanto, não ocorreu com relação à primeira faceta aqui abordada: as contribuições da Psicologia, enquanto área de produção de conhecimento, para a Educação. Fazendo um retrospecto da minha vida acadêmica e como psicólogo, posso afirmar que sempre estive focado na questão das contribuições do conhecimento psicológico para a escola, para a formação e o aprimoramento dos profissionais dessa área, em especial, os professores que atuam nas salas de aula, independente do nível de ensino. Isto é visível através da minha produção, abordando temas como Alfabetização e Letramento, formação de professores, fracasso escolar e, mais recentemente, a questão da afetividade nas práticas pedagógicas e do ensino superior. Todos esses temas foram e continuam sendo abordados por mim e pelo meu grupo com uma forte preocupação de ampliar as condições de inclusão escolar, principalmente, nas redes de ensino público.

Em síntese, retomando a questão acima apresentada, sou um profissional da área que defende, de forma intransigente, a inegável contribuição que as teorias psicológicas têm a oferecer aos educadores, em especial os professores. Refiro-me, em especial, às teorias interacionistas, que superaram as concepções dualistas sobre o homem, bem como o tradicional modelo médico; essas teorias têm inspirado pesquisas e produzido um conhecimento que contribui, efetivamente, para a construção de uma escola inclusiva, portanto, democrática.

Sinceramente, como psicólogo, espero que a grande maioria dos meus colegas tenha tido a oportunidade de superar velhas concepções conservadoras e alienantes e deconstruir modelos teóricos e práticas profissionais que possam ser consideradas emancipadoras.

Roseli: Como você entende a atuação do Psicólogo diante das Políticas Públicas de Educação? Neste sentido, quais os âmbitos de intervenção desse profissional?

Sérgio: Os primeiros movimentos de organização dos psicólogos que atuam na área da Educação ocorreram no início dos anos 80, do século passado, promovidos pelas entidades de classe. Estávamos vivendo o final do período da ditadura militar, com a lenta transição para a democracia. Em 1979, um grupo de psicólogos com propostas transformadoras reuniram-se, organizaram chapas e ganharam as eleições, inicialmente no Sindicato dos Psicólogos e, na sequência, no CRP de São Paulo. Eu e a Yvone Khouri participamos das duas chapas, fazendo a intermediação entre os dois grupos.

Logo que assumimos as entidades, propusemos a criação da Comissão de Ensino e a de Educação. Eram duas comissões que, na prática, realizavam um trabalho em áreas muito próximas, sendo formadas, praticamente, pelas mesmas pessoas. A estratégia escolhida foi a reali-

zação de encontros, a maioria realizados no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, sob os auspícios da saudosa Madre Cristina. Na área do Ensino, houve dois encontros que reuniram psicólogos que iniciaram o debate sobre os currículos dos cursos de Psicologia no Estado de São Paulo, em 1982 e 1983. Nos anais desses eventos encontram-se os nomes da comissão organizadora: José Roberto Tozoni Reis, Marlene Guirado, Lazslo Antônio Ávila, Sérgio Leite, Jane Persinotti Trujillo, José Sterza Justo e Maria Luiza Sandoval Schmidt. Este trabalho passou a ser uma das linhas de ação políticas do Sistema Conselho e, no final dos anos 90, inspirou a criação da ABEP – Associação Brasileira de Ensino da Psicologia.

No mesmo período, também foram realizados três históricos Encontros de Psicólogos da Área da Educação, também no *Sedes Sapientiae*, que reuniram cerca de 300 psicólogos envolvidos com a área educacional, seja nos cursos de Psicologia, formando profissionais, seja atuando em diversas instituições e instâncias educacionais. Pela primeira vez, estávamos tendo uma ideia mais ou menos clara sobre a atuação dos psicólogos escolares no Estado de São Paulo.

A partir desse período, muita coisa mudou com relação à nossa área. Talvez o mais importante, para a Psicologia brasileira, tenha sido o amadurecimento político da categoria, através da militância e participação de muitos profissionais nas entidades de classes, como o Sistema Conselhos, sindicatos, entidades científicas e de representação. Destaco o papel do Conselho Federal de Psicologia, órgão do qual participei por duas gestões, na articulação política e jurídica da categoria. Da mesma forma, destaco a ampliação das formas de atuação do psicólogo nas mais variadas áreas da sociedade, dentre as quais se destaca, sem dúvida, a área da Saúde. Na Educação, no entanto, entendo que o crescimento não foi proporcional ao da categoria como um todo, o que não significa que não tenha sido relevante.

Um outro aspecto importante a ser destacado, nessa breve síntese histórica, é que, neste período, aprendemos e pensamos em termos de políticas públicas. Aprendemos a reconhecer a importância social da participação das diversas categorias profissionais junto aos órgãos centrais, responsáveis pela elaboração das políticas nas diversas áreas, em especial a da Saúde e a da Educação. Ou seja, aprendemos a reconhecer que um regime democrático não se faz apenas pelo direito e pelo exercício do voto; é necessária, também, a participação contínua dos profissionais nos processos decisórios, seja a nível nacional, estadual, municipal até mesmo institucional, relacionada com o espaço concreto onde desenvolvemos nossa prática profissional. A construção de uma sociedade justa exige, portanto, a atuação política através das organizações profissionais, nas diversas instâncias de decisão, onde, de fato, são discutidas e decididas as políticas que vão determinar, por exemplo, a qualidade dos serviços públicos que serão oferecidos à população. No caso da Psicologia Escolar, implica em participar ativamente, nas diversas instâncias, responsáveis pelas políticas que garantam um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para toda a população.

Roseli: Que aspectos a respeito de Educação não podem faltar na formação de um Psicólogo Escolar?

Sérgio: Durante a primeira fase da minha vida acadêmica, de 1973 a 1982, atuei em cursos de Psicologia e de Formação de Psicólogos, chegando a ser diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes. Foi um rico período de desenvolvimento profissional, pois aquela instituição, na época, tinha um corpo docente de excelente qualidade. Como diretor, penso que consegui implementar um processo de contínua reflexão coletiva, entre docentes e alunos, sobre o tipo de profissional que queríamos formar e o currículo que julgamos importante desenvolver.

Além da direção, fui o responsável pela formação dos alunos na área da Psicologia Escolar. Juntamente com uma equipe composta por mais quatro professoras, éramos responsáveis por uma disciplina teórica no quarto ano e pela área de estágios, durante todo o quinto ano, o chamado Curso de Formação de Psicólogos. As atividades que desenvolvemos, visando à formação dos alunos para atuarem como psicólogos na área da Educação, foram planejadas a partir de diretrizes, as quais parecem-me muito atuais. Por isto, passo a apresentá-las resumidamente.

Nossa primeira diretriz apontou para a necessidade de uma sólida e crítica formação com relação à política educacional brasileira, razão pela qual planejamos o primeiro semestre do quarto ano sobre este tema. Durante um semestre, os alunos estudavam um histórico da política educacional, através de autores referenciais, focando a defasado sistema de ensino público e gratuito. Isto porque o grupo definiu ser esta uma condição absolutamente necessária para se formar o psicólogo para a área. No semestre seguinte, os alunos do quarto ano debruçavam-se sobre a questão da Psicologia Escolar, com ênfase na questão teórica, analisando as experiências que se desenvolviam em nosso meio. Além disso, discutíamos as prováveis contribuições das teorias psicológicas para a área educacional, olhando, no entanto, criticamente para o chamado modelo médico, focando a sua superação, e apontando para um ensino que atendesse às necessidades de toda a população, em especial as mais carentes.

Os estágios que desenvolvemos no Curso de Formação de Psicólogos constituíram um processo bastante inovador na época. Assumimos, como diretriz, um conceito de estágio que se caracterizava como uma prática profissional supervisionada, ou seja, estágio deve ser uma condição de exercício profissional de fato, porém supervisionado. Nesta perspectiva, decidimos estrair em contato com as autoridades responsáveis pela rede de ensino público de Mogi das Cruzes, com a qual estabelecemos um convênio, por meio do qual passaríamos a oferecer serviços à rede, através da universidade, ficando cada supervisor da área responsável por um projeto. Assim, no auge desse processo, tínhamos projetos de alfabetização (que geraram o PROLESTE), projeto na pré-escola, curso de formação continuada para professores, projeto de atendimento de professores em salas de portadores de deficiência e projeto de planejamento

de ensino. Os projetos eram oferecidos como disciplinas na área de Psicologia Escolar, sendo que os alunos optavam pelos que mais interessavam. A grande vantagem desse modelo era que os projetos desenvolviam-se durante anos, com continuidade, podendo até se constituir como projeto de pesquisa para os supervisores e alunos.

Em síntese, retomando a questão acima colocada, nossa experiência aponta para, no mínimo, três aspectos fundamentais visando à preparação do Psicólogo Escolar nos cursos de Graduação: a necessidade de uma leitura crítica sobre a política educacional brasileira, uma boa formação sobre algumas teorias psicológicas e suas contribuições para a área e um estágio onde o aluno possa, efetivamente, desenvolver uma prática, com a supervisão de um profissional competente.

Roseli: Que orientações você daria a um(a) psicólogo(a) recém formado(a) que tenha interesse em atuar na área educacional?

Sérgio: Sinceramente, não creio em receitas ou caminhos milagrosos. Mas, parece-me que uma diretriz central diz respeito ao compromisso do(a) profissional com sua própria formação: buscar situações que possibilitem o aprofundamento de sua formação teórica, seja na Psicologia e áreas afins, além da ampliação da sua prática profissional, geralmente através de parcerias com grupos ou profissionais mais experientes. A meta é que o(a) recém formado(a) constitua-se como um profissional competente e autônomo, este no sentido vigotskiano da palavra. Isto, certamente, envolve tempo e acerto nas parcerias que ele(a) vai estabelecer nessa fase inicial como psicólogo(a) escolar. Obviamente, a continuidade de estudos, através de cursos de Especialização ou Pós-Graduação é sempre bem-vinda. Da mesma forma, considero fundamental a participação junto às entidades de representação profissional: conselho, sindicato e instituições científicas, no caso, a nossa Abrapee.

Roseli: Em suas pesquisas você tem discutido sobre a Afetividade nos Processos Educacionais, a partir da abordagem Histórico-cultural. Quais as suas principais descobertas a esse respeito?

Sérgio: O nosso envolvimento com a questão da afetividade nas práticas pedagógicas ocorreu a partir de meados dos anos 90, do século passado, quando, em nosso grupo temático de Alfabetização e Letramento, começaram a surgir propostas de projetos sobre a questão da formação do leitor. Problemas simples, como “por que, em um mesmo grupo, há sujeitos que adoram ler e outros que detestam essa atividade?”, passaram a ser objetos de nossas discussões; logo vimos que estávamos com uma questão relevante, nova em termos de pesquisa educacional, exigindo um esforço de embasamento teórico para o desenvolvimento de possíveis pesquisas. Neste caminho, partindo da abordagem Histórico-Cultural, encontramos Wallon, que nos apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento humano mais completa, em

que as emoções ocupam um papel igualmente central, como o da cognição e o do movimento. E com a vantagem de ter as mesmas origens filosóficas da teoria de Vigotski.

Obviamente, os impactos dessas “descobertas” foram fundamentais na minha vida e na dos meus orientandos e alunos. A discussão inicialmente centrada na formação do leitor, logo ampliou-se para todas as áreas de ensino.

No entanto, para tornar essa discussão mais clara, penso que seja importante apresentar o pressuposto básico que subjaz aos trabalhos desenvolvidos pelos membros do nosso Grupo do Afeto: as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto são, também, de natureza afetiva, e dependem, basicamente, da história de mediações vivenciadas pelo sujeito, em relação ao referido objeto. Tal história pode vir a produzir movimentos de aproximação ou de afastamento, entre o sujeito e o objeto, dependendo se o predomínio dos impactos afetivos foi positivo ou negativo, na referida história. Em outras palavras, tomando como exemplo a questão da formação do leitor, tema sobre o qual muitas pesquisas foram e são desenvolvidas pelos membros do grupo, a constituição do leitor autônomo (situação em que a relação que se mantém pelo próprio efeito afetivo da atividade) depende de uma história de mediação vivenciada pelo sujeito, a qual frequentemente começa muito cedo, no ambiente doméstico, através de figuras como avó, pai, mãe, etc., passa geralmente por um professor na escola, ou algum outra figura mediadora: porém, todas essas experiências são marcadas por profundos impactos afetivos positivos na relação entre o sujeito e a prática de leitura. Esse tipo de história de mediação repete-se em todas as pesquisas realizadas sobre o tema. Obviamente, o inverso também é constatado: histórias de mediação, com impactos afetivos negativos, geram o que caracterizamos como movimento de afastamento subjetivo entre o sujeito e o objeto, no caso, a prática social da leitura.

Nesta perspectiva, a partir de 2000, o grupo começou a produzir muitas pesquisas sobre o tema, ampliando-se, no entanto, o seu domínio. Nesse caminho, chegamos à figura do nosso conhecido “professor inesquecível”: aquele docente que, através de sua prática pedagógica, possibilita que os alunos se apropriem daquele conhecimento e, simultaneamente, estabeleçam uma relação afetiva positiva com o mesmo, ou seja, um movimento de aproximação subjetiva afetiva com o referido objeto. Esses estudos abriram um enorme campo de pesquisa para o grupo, com a colocação de novos problemas: afinal, o que faz o professor inesquecível em sala de aula? O que o torna inesquecível? Qual a sua história de constituição? Até onde vai esse impacto na vida dos alunos? E, nesta trilha, chegamos novamente no “chão da escola”, ou seja, retornamos à sala de aula, direcionando nosso olhar para os impactos afetivos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sucesso em sala de aula.

Do ponto de vista da pesquisa, não encontramos, na literatura disponível, concepções semelhantes à desenvolvida a partir dos estudos realizados no Grupo do Afeto. No entanto, uma questão precisa ser mais discutida: se o papel

da afetividade é tão fundamental na mediação pedagógica, por que o tema é encontrado somente recentemente na agenda de pesquisa da Educação e da Psicologia? Nossas discussões apontam um determinante histórico: o predomínio da concepção dualista sobre o homem, que predominou desde os gregos, mantendo a divisão razão/emoção; e mais, marcou o domínio da razão sobre a emoção – o racionalismo – que tem seu ápice no final do século XIX, com o positivismo de Augusto Comte. Embora Espinosa tenha lançado as bases filosóficas do monismo, já no século XVI, penso que somente no século XX, com o advento das teorias interacionistas, a Psicologia conseguiu romper, pelo menos parcialmente, com as velhas concepções dualistas. Neste sentido, entende-se o atraso no reconhecimento da dimensão afetiva no trabalho educacional: se a razão é a característica humana mais importante, os currículos centraram-se, portanto, nos objetivos de natureza cognitiva, ficando a dimensão afetiva em segundo plano.

Assim, podemos assumir, a partir das novas bases teóricas, que o homem não é um ser cindido entre razão/emoção, ou seja, não é um ser que ora pensa, ora sente. O homem é um ser único, uma unidade, em que razão e emoção colocam-se como os dois lados de uma mesma moeda, ou seja, o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente. Neste sentido, toda relação sujeito objeto é, também, afetiva, produzindo impactos positivos ou negativos, quer queiramos ou não.

Roseli: Como ser um “professor inesquecível”? Quais elementos seriam fundamentais?

Sérgio: Os dados que temos acumulado sobre o professor inesquecível, a partir das pesquisas realizadas pelos membros do Grupo de Afeto, foram coletados por meio de observações das práticas de sala de aula e entrevistas com os alunos. Podem ser agrupados em quatro grandes núcleos temáticos, os quais, no conjunto, caracterizam esse profissional.

O primeiro núcleo refere-se às práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas em sala de aula. Tais práticas sugerem um grande compromisso desses docentes com o aprendizado do aluno. A começar pelos objetivos e conteúdos de ensino: ele sabe que o aluno envolve-se somente com conteúdos cuja função é percebida como relevante para a sua vida ou para a sua formação acadêmica. Neste mesmo sentido, o professor inesquecível preocupa-se em começar o ensino a partir do conhecimento do aluno, evitando o seu fracasso logo no início do processo. Organiza os conteúdos em uma sequência lógica, respeitando a organização epistemológica da área, o que aumenta as possibilidades de sucesso do aluno. Igualmente, é cuidadoso na escolha das atividades de ensino em sala de aula, procurando estratégias motivadoras, mantendo um clima afetivo muito favorável. O professor inesquecível continuamente fornece instruções adequadas, feedbacks contínuos, valorizam e incentivam a produção dos alunos, mesmo que aquém do esperado. Sua aula expositiva é muito valorizada

pelos alunos, pois a estratégia frequentemente utilizada é caminhar passo a passo, chamando continuamente os alunos a participarem, verbalizando o que estão entendendo sobre o conteúdo exposto. Além disso, o professor avalia de forma coerente, contínua, sempre utilizando os dados da avaliação a favor do aluno, revendo continuamente as dificuldades apresentadas.

O segundo núcleo é ainda mais interessante. O professor inesquecível é percebido pelos alunos como alguém quem tem amplo domínio sobre o conhecimento da área, o que possibilita uma condição de grande respeito. Mas, mais que isto, o professor inesquecível é percebido pelos alunos como alguém que tem uma relação de paixão com o conteúdo de sua área de ensino. Os dados sugerem que esse professor, frequentemente, é exigente com os alunos, mas garante todas as condições para um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Frequentemente, os alunos entrevistados dizem-se encantados com a relação de paixão que observam entre o professor e os conteúdos abordados.

O terceiro núcleo identificado a partir das falas dos alunos entrevistados refere-se a características pessoais do professor inesquecível: referem-se à postura de acolhimento demonstrada por ele, com relação às questões acadêmicas; sabem que podem se aproximar que sempre serão bem recebidos. Além disso, uma das marcas constantes que caracterizam esse professor é sua preocupação em abrir a discussão em sala de aula, sobre temas relevantes, trazendo elementos que possibilitem aos alunos um posicionamento crítico. Essas características são muito valorizadas pelos alunos.

Finalmente, o quarto núcleo refere-se aos impactos das práticas pedagógicas, reconhecidos pelos alunos em suas próprias vidas. Reconhecem que a sua relação com os conteúdos desenvolvidos pelos professores tornou-se afetivamente positiva. Em vários casos encontrados, os alunos reconhecem que a escolha profissional que fizeram foi marcada pela influência de um professor inesquecível, que os envolveu profundamente com a área de ensino.

Por outro lado, os dados que temos sobre o professor inesquecível demonstram que, na maioria dos casos, ele tem uma prática pedagógica isolada, ou seja, não há mecanismos na escola que possibilitem que sua experiência seja compartilhada com os demais colegas. Isto ocorre, principalmente, nas escolas das redes de ensino público, onde o trabalho coletivo dos docentes é praticamente inexistente, com raras exceções. Além disso, as pesquisas que temos orientado sobre o processo de constituição desses professores inesquecíveis sugerem que são inúmeras as mediações vivenciadas por eles durante seu período de formação. Mas o que é muito comum, é a existência de um outro professor inesquecível em sua vida escolar, que possibilitou a eles se perceberem como professores, em sua futura vida profissional. Ou seja, o processo de constituição dos professores inesquecíveis, estudado pelo Grupo do Afeto, sugere, fortemente, que se trata de um processo socialmente construído.

Roseli: Você tem atuado bastante junto a professores e educadores. Quais os principais desafios nessa atuação?

Sérgio: Minha atuação junto a professores e educadores tem ocorrido através das atividades desenvolvidas como professor na Faculdade de Educação da Unicamp, desde 1984. Tenho atuado, ininterruptamente, nas Licenciaturas, na Graduação de Pedagogia e na Pós-Graduação da FE, orientando doutorandos, mestrandos e pesquisas em Iniciação Científica. O eixo central do meu trabalho docente tem sido um só: possibilitar que esse alunos reconheçam as contribuições que a Psicologia, como área de conhecimento científico, tem a oferecer aos educadores.

Entretanto, recentemente, iniciei um novo trabalho na universidade, na área da Pedagogia Universitária, que merece ser comentado. Quando terminei minha gestão, como diretor da Faculdade de Educação (2008 a 2012), comecei a me preparar para a aposentadoria compulsória, que se daria no final de 2016. No entanto, em julho de 2013, fui convidado pela reitoria recém empossada, a assumir a coordenação geral do EA2 – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, que tem como função planejar e desenvolver políticas de aprimoramento do ensino de Graduação, em toda a universidade. Penso que tal função exige um profissional com experiência no ensino da graduação e, de preferência, com produção na área. Assim, ao invés de preparar minha aposentadoria, resolvi assumir esse novo desafio.

A primeira tarefa foi compor um grupo de trabalho. O EA2 é órgão formado por um coordenador geral e três coordenadores setoriais, também docentes da universidade. Além disso, conta com três funcionários e funciona em um espaço próprio, no segundo andar do Ciclo Básico I da Unicamp, adequadamente instalado. De julho a setembro, elaboramos nosso plano de ação e, em outubro, apresentamos na sessão da Comissão Central de Graduação, órgão do qual participam todos os coordenadores dos cursos de graduação da universidade. Tal plano envolvia dois grandes eixos: a qualificação pedagógica dos professores e a organização dos coordenadores dos cursos, visando ao enfrentamento dos desafios comuns.

O primeiro eixo envolve projetos visando aos docentes, dado que uma porcentagem significativa dos mesmos não teve, em sua história pregressa, um processo de formação pedagógica para o trabalho em sala de aula. Como consequência, nessa situação, os docentes acabam por basear-se em modelos de antigos professores que tiveram em seu período de formação. Um cuidado especial tem sido dedicado aos novos docentes, através de dois projetos: Acolhimento de Novos Docentes e o Curso de Planejamento das Condições de Ensino. No início de cada semestre, realizamos o Acolhimento: durante três dias, reunimo-nos com os docentes que entraram no semestre imediatamente anterior e discutimos os serviços básicos da PRG que se relacionam com sua condição de docente e iniciamos uma discussão sobre práticas pedagógicas. Nossa intenção, nesse momento, é sensibilizar os docentes visando à superação dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, e convidá-los a participarem do curso de Planejamento das Condições de Ensino. Este curso desenvolve-se durante as 10 semanas seguintes, e tem

como objetivo subsidiar o professor no processo de (re)planejamento da sua disciplina, no curso em que foi contratado. Além disso, vários outros projetos são desenvolvidos, com a intenção de possibilitar a socialização, junto aos professores da universidade, de novas propostas pedagógicas que vêm ocorrendo em diversos cursos da universidade, e mesmo fora dela. Atualmente, várias ações têm sido desenvolvidas em torno das chamadas metodologias ativas.

Com relação ao segundo eixo, iniciamos as Rodas de Conversa junto aos coordenadores dos cursos de Graduação, sobre as questões que enfrentam nessa função. Esses encontros deram origem a seminários semestrais que vêm se realizando, tendo em vista o processo de reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso.

Durante o ano de 2015, funcionou o GT Valorização da Docência na Graduação, nomeado pelo Pró Reitor de Graduação, com a tarefa de propor, concretamente, sugestões de diretrizes na área. Atuei na presidência deste GT, formado por 10 professores titulares, com reconhecida vinculação no ensino de Graduação. Ou seja, a intenção é pro-

por, discutir e aprovar uma política para a área do ensino de Graduação na universidade. Neste sentido, o grupo elaborou um documento com três eixos: diretrizes para a política de qualificação dos docentes, diretrizes para a política de reorganização dos PPP de cada curso e critérios de valorização das práticas docentes realizadas em torno da graduação, de tal modo que tais práticas sejam tão valorizadas quanto as atividades de pesquisa. Neste momento - novembro de 2016 - o documento já foi discutido pela comunidade acadêmica, sofreu algumas alterações, e encontra-se na pauta da próxima reunião do Conselho Universitário, prevista para março do próximo ano.

O que é importante realçar nesse trabalho, aqui resumidamente apresentado, é apresentar a área da Pedagogia Universitária como um possível campo de atuação para os psicólogos, dado que a teoria psicológica tem muito a contribuir com a formação do docente universitário, bem como com o planejamento dos cursos, incluindo as condições de gestão dos mesmos.

Sérgio Antônio da Silva Leite (sasleite@uol.com.br)

Roseli Fernandes Lins Caldas (roseli.caldas@uol.com.br)

Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com experiência nas áreas de Psicologia Escolar, Educação e Formação de Professores. Pertence a grupos de pesquisa vinculados ao CNPq, ao LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar) e é membro da diretoria da ABRAPEE.

Relato de Prática Profissional

O lúdico e a ampliação de perspectivas em atividades pedagógicas

The playful and the expansion prospects in educational activities

El lúdico y la ampliación de perspectivas en actividades pedagógicas

Ana Carla Cividanés Furlan Scarin

Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil

A prática profissional presentemente relatada deu-se em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, situada em um município do interior do estado de São Paulo, região Noroeste, através do trabalho de estagiárias do último ano do curso de Psicologia, alunas de uma faculdade situada no citado município.

As estagiárias permaneceram na citada escola municipal durante o ano letivo de 2013, a fim de realizar o Estágio Supervisionado, curricular e obrigatório. As supervisões de estágio foram ministradas pela presente relatora, e a prática no estágio deu-se por meio da proposta da atuação da Psicologia Escolar como instrumento de prevenção a situações escolares mais contundentes que muitas vezes aparecem como violências verbais e físicas, tais como brincadeiras violentas durante o intervalo para o lanche, xingamentos entre alunos e mesmo de alunos para com professores.

Ao adentrarem a escola, as estagiárias buscaram estar no contexto escolar, inserirem-se na realidade local cavando a compreensão das situações escolares, educacionais e de relacionamento vigentes do ponto de vista de quem as produzia, ou seja: os atores dessa realidade. Conforme Martins (2002, p.24), “O cotidiano escolar, enfim, caracteriza-se como um campo de intersecção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola.”

A primeira reação dos professores da E. M. foi de rejeição às estagiárias: não aceitavam nenhuma sugestão, não desejando sequer conversas simples, triviais, na interação com elas. Limitavam-se a cumprimentá-las à chegada e despedirem-se à saída. O que encontramos como solução

foi abordar as crianças durante os horários de intervalo para o lanche, já que de outra forma o acesso estava, ao menos naquele momento, impossibilitado.

As estagiárias passaram a levar brinquedos e propor atividades simples durante os 20 minutos de intervalo para o lanche. O horário de permanência delas nessa unidade escolar era de quatro horas semanais, sendo às quartas-feiras, das 8 às 12h (período da manhã). O intervalo acontecia das 9:40 às 10h. Nesse período, a escola contava com quatro anos do Ensino Fundamental I, sendo do primeiro ao quarto ano, havendo uma sala de aula para cada ano, totalizando quatro salas de aula.

As brincadeiras propostas por elas foram chamadas brincadeiras dirigidas, pela forma como as estagiárias as conduziram: a brincadeira era proposta, e elas organizavam e monitoravam o processo do início ao final. Todo o procedimento era detalhadamente acompanhado por elas, simultaneamente. A primeira brincadeira proposta foi “Fora e dentro”, e consistia em propor às crianças que estivessem fora ou dentro de um espaço delimitado pelas estagiárias, através do uso de uma corda. Contou com uma boa adesão da parte dos alunos. À medida que os dias passavam e elas insistiam em trazer a brincadeira para o momento escolar que eles viviam, mais alunos aderiam. A segunda brincadeira proposta foi o “Boliche”, e constou de um jogo de boliche, viabilizado por garrafas pet vazias e bolas feitas de meias. A adesão nesse momento foi total.

Brincar é uma atividade necessária ao desenvolvimento físico e cognitivo, trazendo reflexos igualmente para a vida moral. Saber-se enquanto pessoa tanto quanto olhar

para o outro também deste ponto de vista são situações proporcionadas pelo brincar. Conforme Pereira (2005, p.23), “As brincadeiras são uma linguagem que perpassa toda a nossa experiência de vida. Também nelas a criança se encontra e delas se apropria para se constituir como ser humano”. Assim, é fundamental que, como educadores, abramos espaço para que elas possam existir na realidade educacional.

O resultado da adoção das brincadeiras dirigidas durante os intervalos para lanche foi a redução de 90% nas brincadeiras de correr e nas brincadeiras de chutes existentes entre os alunos de todos os anos, cujo horário de intervalo coincidia. Podemos fazer esta afirmação tendo por base a declaração dos professores que, aliviados, indicavam este dado estatístico, assinalando as mudanças no teor do relacionamento das crianças com seus pares, reveladas pela notável diminuição nos conflitos entre os mesmos. Os alunos passaram a brincar juntos, e a extrapolar quanto aos movimentos de competição nas atividades dirigidas, trabalhadas coletivamente. Ou seja: o coletivo passou a abarcar a demanda por competição, e por conseguinte, o pedido subjacente de reconhecimento da potência de cada um. Conforme Comparato (2006, p.699), “Cada indivíduo, ou grupo social, se valoriza, pelo desenvolvimento contínuo de suas potencialidades, na medida em que se abre a todos os outros, neles reconhecendo o complemento necessário de si próprio”.

Os professores, vendo os resultados, buscaram uma integração junto às estagiárias. Passaram a dialogar com elas e se abriram para propostas e consolidação de projetos, embora ainda se mostrassem arredios quanto a contatos muito estreitos.

A partir de então, foi possível às estagiárias desenvolverem atividades diversificadas com os alunos, e as propostas surgidas e aceitas foram: Projeto Folclore para primeiro e segundo anos; Projeto Boas Maneiras e Valores, para terceiro e quarto anos. Os projetos foram desenvolvidos e aplicados em conjunto com a Direção e os professores, e contou com a participação maciça dos alunos.

As brincadeiras dirigidas continuaram a constar como trabalho da equipe de estagiárias até o final do ano letivo de 2013. Foi possível a integração entre os alunos, que passaram a se relacionar com menos atritos, e priorizando ações que trouxessem resultados. Ficou viável, a partir da aproximação realizada pelas estagiárias, a experiência e início de apreensão do conceito de alteridade que, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p.33), consta da “qualidade do que é o outro; diversidade”, condição esta de fundamental importância às relações humanas.

A partir do apresentado, é possível constatar a relevância do lúdico junto às atividades pedagógicas. O avanço trazido pela brincadeira em termos de aprimoramento das relações humanas na citada E. M. foi muito significativo e, mesmo que não tenha resolvido todas as questões pedagógicas e educacionais vigentes no contexto da citada escola, auxiliou no referente a novas formas de ver e apreender o contexto em relação às possibilidades ofertadas pelo mesmo. Segundo Dallabona e Mendes (s/d), “A capacidade de

brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam. (...) O brincar é o fazer em si (...)” A oportunidade foi dada e aproveitada, e este aproveitamento foi fundamental à saúde das relações dentro da escola. O pensar as possibilidades emergiu do contato com a tradução da brincadeira e expressões desta. Conforme Vigotski (2008, p.36), “A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento”. E ainda: “À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objeto da brincadeira” (Vigotski, 2008, p.37). Discutindo a questão da consciência a respeito do lugar em que se está e da atuação junto a este que o brincar proporciona à criança, temos em Toassa (2009, p.248), “As crianças vivem num meio impregnado de sentido, e este aspecto é determinante para a construção de uma personalidade e uma consciência de si”.

A abertura demonstrada às novas perspectivas de relacionamento, bem claras pelas atitudes frente às estagiárias, inaugurou uma nova maneira de se buscar saídas para situações de conflito. Temos, em Vigotski (2001, p.135), que “a ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivação volitiva, tudo aparece na brincadeira”. E a perspectiva de novas leituras acerca da dimensão do papel de cada um no processo de relacionar-se, aprender e ensinar, a partir das novas linguagens (aqui, a linguagem lúdica) possíveis.

Considerações finais

É possível constatar que a atenção das estagiárias em Psicologia, quando da intervenção psicológica, à necessidade infantil de brincar e de, brincando, interagir, foi fundamental ao êxito da tarefa “intervenção”, eixo da nossa proposta de trabalho de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. As brincadeiras dirigidas proporcionaram momentos em que se fez palpável a condição de aprendizes e professores a todos os envolvidos no contexto, uma vez que alunos, professores, coordenadores, funcionários e mesmo as futuras psicólogas puderam se beneficiar do momento da intervenção como um canal através do qual se viabilizou o lançamento profícuo de sementes cujos frutos da aprendizagem foram colhidos enquanto se exercitava a interação lúdica.

Conforme Galdini e Aguiar (2003, p.91), “Os novos sentidos produzidos devem se constituir a partir de um esforço que rompa o cotidiano, desmistifique velhas concepções, aprofunde compreensões rasteiras, ultrapasse a aparência”. Captar as potencialidades por meio da intervenção psicológica abriu espaço para a ampliação da perspectiva pedagógica e conseqüente renovação da postura desta. A Educação não pode se esquecer de que a base da formação do conceito de alteridade reside na busca pela compreensão do outro. E romper com o que estagna os avanços no cotidiano consiste na exata produção de sentido. Com isso, os brincares (e seus desdobramentos) podem frutificar o ano todo.

Referências

- Comparato, F. K. Ética. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. S. *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Acesso 24 mai. 2015. Disponível: www.icpg.com.br
- Galdini, V. & Aguiar, W. M. J. (2000). 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Houaiss, A. (2009). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Martins, J. B. (Org). (2002). *Psicologia e educação: tecendo caminhos*. São Carlos: RiMa. 2002.
- Pereira, E. T. (2005). Brincar e criança. Em A. Carvalho & cols. (orgs), *Brincar (es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese Doutorado. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo/SP. 348p.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista virtual de gestão em iniciativas sociais* (8), 18-36. Recuperado: 31 mai. 2015. Disponível: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/2008>.
- Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 21/06/2015
1ª Reformulação em: 13/08/2015
2ª Reformulação em: 01/12/2015
Aprovado em: 18/12/2015

Sobre a autora

Ana Carla Cividanes Furlan Scarin (furlan.anacarla@gmail.com)

Pós-doutoranda pela Universidade de São Paulo/São Paulo/SP. Doutora pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP.

Relato de Prática Profissional

A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência

The importance of naming the emotions in childhood: experience report

La importancia de nombrar las emociones en la infancia: relato de experiencia

Fernanda Tabasnik Schwartz

Universidade Federal de Ciências da Saúde – Porto Alegre – RS – Brasil

Graziela Pereira Lopes

Colégio Israelita Brasileiro – Porto Alegre – RS – Brasil

Lauren Frantz Veronez

Universidade Federal de Ciências da Saúde – Porto Alegre – RS – Brasil

Introdução

Os sentimentos são sensações corporais próprias dos seres humanos; porém, a nomeação desses sentimentos é algo aprendido e possui origem social. Ou seja, há uma distinção entre sentir e nomear sentimentos (Skinner, 1974). Quando nos tornamos capazes de identificar nossas próprias emoções, cria-se a possibilidade de inferirmos o sentimento de outra pessoa frente à determinada situação (Skinner, 1978).

O papel dos responsáveis pelo desenvolvimento das emoções é considerado de grande importância, visto que estes respondem às emoções das crianças e são modelos para elas (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan e Kendziora, 1998). As práticas que estimulam este desenvolvimento são nomeadas Socialização Emocional Parental (SEP), sendo relacionadas aos conceitos de saúde mental, regulação emocional e competência social futura (Lukenheimer, Shields, & Cortina, 2007).

Algumas práticas importantes da SEP são mostrar abertura à expressão de emoções das crianças, sejam estas positivas ou negativas (Hastings, Rubin, & DeRose, 2005) e conversar com frequência a respeito das emoções. Desta forma, é possível gerar níveis mais altos de competência

social e menos problemas de comportamento. Já alguns fatores interferem de modo negativo no desenvolvimento e regulação emocional infantil, como a invalidação ou críticas referentes à emoção expressada pela criança (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997).

A habilidade de identificar e expressar emoções tem sido relacionada com a competência social (Del Prette & Del Prette, 1999; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996), em razão de ser considerada pré-requisito para outras habilidades, como a empatia (Falcone, 1998). A experiência interpessoal também é apontada, sugerindo que esta pode maximizar a habilidade de identificar e nomear emoções (Eisenberg & cols., 1996). Muito estudada por psicólogos e educadores, a competência social é um indicador considerado bastante preciso do ajustamento psicossocial e de um desenvolvimento positivo, enquanto que um baixo repertório social pode ser um indicador ou até um sintoma de problemas psicológicos (Del Prette & Del Prette, 2013).

Para lidar com as demandas atuais, é necessário que, desde a infância, seja estimulado o desenvolvimento de um repertório cada vez mais variado de habilidades sociais, entre estas o autocontrole e a expressividade emocional, que dizem respeito principalmente ao reconhecimento e à nomeação de sentimentos, expressão de emoções e saber

lidar com os próprios sentimentos (Del Prette & Del Prette, 2013).

Tendo em vista que a escola é um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento social das crianças, um colégio particular da cidade de Porto Alegre (RS) conta com uma série de projetos que buscam desenvolver habilidades sociais relevantes nos seus alunos. A meta é que os estudantes mantenham relações sociais mais saudáveis com os demais, enfrentem as demandas do meio social de forma adaptativa e tenham um rendimento acadêmico mais positivo. As atividades são realizadas por meio do currículo socioafetivo desenvolvido pela escola, onde as relações interpessoais, as emoções, a identidade e a autoestima são contempladas nas práticas educativas, evitando o enfoque apenas na dimensão cognitiva dos alunos (Chem & cols., 2007). Assim, neste relato serão apresentadas vivências com duas turmas de primeiro ano ao longo de sete meses, com encontros semanais de 50 minutos, onde são trabalhados autocontrole e expressividade emocional.

Relato de experiência

Inicialmente, buscou-se compreender o que as turmas sabiam a respeito de sentimentos, quais conheciam ou já haviam experienciado. Neste momento, tudo o que as crianças mencionavam era escrito no quadro, pois permitia a visualização e a organização do que era trazido pelos alunos.

Objetivando que as crianças pudessem reconhecer suas próprias emoções, foi entregue a cada um uma folha com a pergunta “Como estou me sentindo?”, para que desenhassem como se sentiam naquele momento. Algumas crianças optaram por desenhar apenas seu rosto e expressão facial, enquanto outras lançaram mão de outras partes do corpo para mostrar o que sentiam.

No encontro seguinte, os alunos receberam uma folha com cinco círculos, nomeados por sentimentos (raiva, medo, alegria, tristeza e surpresa), e foi proposto que desenhassem dentro do círculo como ficava o seu rosto quando sentiam cada uma daquelas emoções. Após a realização da atividade, as crianças tiveram a oportunidade de expressar um sentimento com o rosto para o restante da turma adivinhar qual era. Grande parte das crianças demonstrou interesse em participar, mostrando-se muito animadas com a atividade.

Dando início ao trabalho sobre felicidade, foi lido para as turmas o livro “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”. Ao longo da leitura, foram feitas pausas para discutir com as crianças, percebendo-se que elas se identificaram com muitas situações mencionadas no livro. Posteriormente, foram questionados sobre o que os deixa felizes na escola.

Para trabalhar sobre medo, as crianças foram questionadas a respeito do que elas têm medo e que estratégias utilizam para lidar com este sentimento. Surgiram diversas situações, como o medo do escuro, de helicóptero, eleva-

dor, vacina, medo de que aconteça algo com a sua mãe, entre outros. À medida que as crianças falavam, os colegas pensavam em maneiras para lidar com a situação. Além disso, foi utilizado o livro ilustrado “Quando sinto medo” como recurso para exploração do tema, pois, segundo Friedberg e McClure (2004), atividades que envolvam histórias são um modo eficaz de trabalhar com as emoções. Os autores acrescentam ainda que, durante a leitura, é recomendado conversar com as crianças a respeito do que estão compreendendo, assim como os sentimentos percebidos nos personagens da história.

A fim de introduzir o sentimento tristeza, utilizou-se o livro “Estou triste”. Os alunos se identificaram com situações ao longo da leitura, e contaram histórias pessoais nas quais se sentiram tristes. Além de relatar suas vivências, foi proporcionado que pensassem em maneiras de lidar com este sentimento. Pode-se usar como exemplo a fala de um menino, que ao contar sobre a falta que sentia do avô, já falecido, chorou muito. Neste momento, os colegas se mobilizaram na busca de ideias para amenizar a saudade e tristeza que ele sentia, e toda a turma elaborou um cartaz com maneiras pensadas por eles para lidar com estes sentimentos.

Considerações Finais

Sabe-se que as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem a inteligência, também evoluem em fatores como a socialização e a afetividade (Piaget, 1994). Neste sentido, sendo as relações interpessoais essenciais para o desenvolvimento humano, uma educação completa deve contemplar os níveis cognitivo, emocional e moral, visando ampliar a competência social (Morales, 2009). Portanto, visto que a escola é um local onde as crianças passam grande parte do tempo, seu papel é de fundamental importância no desenvolvimento de habilidades e comportamentos adaptativos e saudáveis, contribuindo assim para a formação de indivíduos muito além do aspecto cognitivo (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006).

Em relação às atividades propriamente ditas, pode-se destacar a flexibilidade como uma característica extremamente necessária, visto que muitas vezes, surgem demandas diferentes do que foi proposto no momento da tarefa. Friedberg e McClure (2004) acrescentam que o adulto responsável por auxiliar as crianças na tarefa de identificar emoções aja de modo criativo, a fim de estimulá-las a pensar acerca do que sentem.

A partir das vivências relatadas, torna-se clara a importância de se trabalhar no âmbito escolar visando o desenvolvimento da expressividade emocional e autocontrole entre as crianças, visto que estão diretamente ligadas a outras habilidades de competência social, como por exemplo, a empatia. Desta forma, é possível que a escola atue prevenindo problemas e promovendo saúde, favorecendo o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Referências

- Chem, C. M., Berlim, C. G., Maia, D. S., Machado, N. T. P. (2007). *Currículo Socioafetivo*. Colégio Israelita Brasileiro: Serviço de Psicologia e Orientação Educacional.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Denham S., Mitchell-Copeland J., Strandberg K., Auerbach S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65–86.
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 37, 2227–2247.
- Falcone, E. O. (1998). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Friedberg, R. & McClure, J. (2004). *A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Hastings, P., Rubin, K., & DeRose, L. (2005). Links Among Gender, Inhibition, and Parental Socialization in the Development of Prosocial Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51, 467-493.
- Lunkenheimer, E; Shields, A, & Cortina, K. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in Family interaction. *Social Development*, 16 (2), 232-248.
- Morales, M. S. (2009). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pinheiro, M., Haase, V., Del Prette, Z., Amarante, C., & Del Prette, A. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 407-414.
- Skinner, B. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred Knopf.
- Skinner, B. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Kendziora, K. (1998). The study of emotion socialization: Conceptual, methodological, and developmental considerations. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 313-316.

Recebido em: 30/06/2015
Reformulado em: 28/01/2016
Aprovado em: 24/02/2016

Sobre as autoras

Fernanda Tabasnik Schwartz (fernandaschwartz@outlook.com)

Psicóloga, Especialista em Infância e Adolescência, Mestranda em Psicologia e Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde – Porto Alegre – RS – Brasil.

Graziela Pereira Lopes (grazilopes@hotmail.com)

Psicóloga, Mestre em Psicologia.

Lauren Frantz Veronez (laurenfv@gmail.com)

Psicóloga, Mestranda em Psicologia e Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde – Porto Alegre – RS – Brasil.

Notícias Bibliográficas

Bibliographic notes

Noticias bibliográficas

Facci, M. G. D. & Meira, M. E. M. (Orgs.) (2016). *Estágios em Psicologia Escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá: EDUEM. 258 p.

A partilha e divulgação de práticas em Psicologia Escolar ainda é bastante incipiente e, neste sentido, este livro apresenta nove relatos de estágio supervisionado no supracitado campo, trazendo contribuições importantes para supervisores, estagiários, docentes, estudantes e profissionais.

Zibetti, M. L. T. & Urnau, L. C. (Orgs.) (2016). *Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar*. Porto Velho: EDUFRO, 2016. 161 p.

No campo da Psicologia, a adolescência geralmente é compreendida sob um ponto de vista inatista e biologizante, sem qualquer (ou com pouca) interlocução com questões sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas. Neste sentido, este livro traz propostas de pesquisas e de intervenção com e não apenas sobre adolescentes, permitindo que eles sejam protagonistas de suas vidas.

Marcilio, M. L. (2016). *História da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Edusp. 528 p.

Este livro visa resgatar o processo de constituição do modelo escolar de nosso país e, dentro deste, o processo de alfabetização. A autora busca compreender as razões do atraso na alfabetização do povo brasileiro, partindo de uma análise histórica e considerando a escola vista em seu cotidiano.

Romeu, G. (2016). *Terra de cabinha: pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Rica e delicadamente ilustrado, este livro, como se pode ler na orelha da obra, "é um pequeno inventário da vida dos cabinhas, como as crianças são chamadas no sertão verde do Cariri cearense, um oásis em meio ao semiárido do Nordeste brasileiro. Tem histórias e causos, receitas e adivinhas, tradições e costumes, brinquedos e brincadeiras." Fica aqui o convite para o/a leitor/a entrar nesse universo!

Normas Editoriais

Instructions to authors

Instrucciones a los autores

MISSÃO

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 PARA PUBLICAÇÃO

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 da Psicologia Escolar e Educacional publicados recentemente (até cinco laudas).

APRESENTAÇÃO DE MANUSCRITOS

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados por correio eletrônico (revistaabrapee@yahoo.com.br) em espaço duplo, em fonte tipo Arial, 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 folha deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm). O arquivo deverá ter a extensão **.doc**. Em caso de reformulação, a nova versão também 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, o 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 eletrônica.
- 2.6. Indicação do endereço eletrônico para correspondência com o editor referente à tramitação do manuscrito, incluindo telefone.
- 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 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 ordenados por ano de publicação, o mais antigo 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.

EXEMPLO DE 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 Consultado em Fonte Secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho consultado 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 Médicas.

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 enviadas 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

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 relacionado:

Endereço eletrônico: revistaabrapee@yahoo.com.br